

PEDAGOGIA DA IMAGEM

A Leitura Iconográfica do Mundo pela Infância

VALQUIRIA BERTUZZI VERONESI

SÃO PAULO

2022

VALQUIRIA BERTUZZI VERONESI

PEDAGOGIA DA IMAGEM

A Leitura Iconográfica do Mundo pela Infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico e Doutorado) da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientador: Professor Doutor José Eustáquio Romão

SÃO PAULO

2022

Veronesi, Valquiria Bertuzzi.

Pedagogia da Imagem: a leitura iconográfica do mundo pela infância. / Valquiria Bertuzzi Veronesi. 2022.

241 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. Aprendizagem. 2. Educação. 3. Infância. 4. Leitura. 5. Imagem.

I. Romão, José Eustáquio. II. Título.

CDU 37

Veronesi, Valquiria Bertuzzi. *Pedagogia da Imagem: a leitura Iconográfica do mundo pela Infância*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, 2022.

Banca Examinadora

1. Titulares:

1.1. Presidente: Prof. Dr. José Eustáquio Romão - Orientador (UNINOVE)

1.2. Membro Examinador I: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

1.3. Membro Examinador II: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE)

1.4. Membro Examinador III: Prof^a. Dr^a. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP)

1.5. Membro Examinador IV: Prof. Dr. Marcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE)

2. Suplentes:

2.1. Suplente I: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

2.2. Suplente II: Prof. Dr. Ivo Dickmann (UNOCHAPECÓ)

Conceito: _____

Em: ____/____/____.

Valquiria Bertuzzi Veronesi

Doutoranda

AGRADECIMENTOS

A todos(as) que estão ou estiveram presentes de alguma forma em minhas andanças e descobertas. Àqueles(as) que permitiram e contribuíram com a construção dessa tese, porque sem vocês eu não seria o que sou e nem saberia o que sei agora, sou muito grata!

A Deus,
Pela vida e impulso para novas conquistas, sempre;

Aos meus pais Olivio e Júlia,
Pelo apoio constante em minha vida, mesmo que distantes fisicamente;

Ao meu esposo Lincoln e aos meus filhos Alexandre e Henrique,
Por estarem próximos, convivendo com minha "ausência" e reafirmando minha capacidade de superação;

Às minhas queridas amigas Kátia, Célia, Clara e Dione,
Pelo vínculo afetivo e intelectual e por me escutarem pacientemente durante o percurso;

Ao meu orientador Professor Dr. José Eustáquio Romão,
Pela sua sabedoria e generosidade ao me desafiar, estimulando-me a ir além;

À Universidade Nove de Julho,
Por acolher, proporcionando acesso aos estudos com incentivos e bolsas aos alunos;

Aos professores, funcionários e colegas do doutorado,
Especialmente às queridas Elisângela e Roberta, pelas parcerias durante as aulas e estudos;

Às professoras Dra. Marta Regina Paulo da Silva, Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro, Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida e Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches,
Por terem participado de minha banca com suas ricas contribuições;

Às colegas de profissão,
Pela parceria, incentivo e respeito a esse momento de estudo;

Às crianças,
Pela intensidade e autenticidade
que mobilizam pesquisas e a esperança de uma sociedade mais humana e equânime,

Às professoras envolvidas na pesquisa,
Pela disposição e confiança em revelar seus saberes e fazeres;

Ao amor pela minha profissão,
Por despertar-me a curiosidade e o desejo de “Ser Mais”, contribuindo com a Educação Infantil Pública de qualidade e poder realizar mais um sonho em minha vida.

“O que mata um jardim,
Não é
Abandono...
O que mata um jardim é esse olhar
Vazio,
De quem por ele passa indiferente.”

Mário Quintana

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as contribuições da leitura de imagens para a aprendizagem de crianças de cinco anos de idade, abrangendo os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, de acordo com a taxionomia de Benjamin Bloom. Investiga a vivência da leitura de imagens em escolas públicas de uma região metropolitana de São Paulo. Considerando que as imagens estão disponíveis na sociedade contemporânea e influenciam, de diferentes formas, as crianças, buscou-se respostas para as seguintes questões: Como é trabalhada a leitura de imagens nas escolas de Educação Infantil do universo pesquisado? As práticas potencializam as aprendizagens, ou são atividades meramente reprodutivas? Quais habilidades e competências são estimuladas? Com isso, é fundamental repensar quais relações, diálogos e propostas estão sendo oferecidas à curiosidade, questionamentos e descobertas das crianças. A leitura de imagens sob a perspectiva da leitura significativa de mundo foi discutida, uma vez que essa prática traz elementos importantes para a criança comunicar-se, expressar-se, refletir e ampliar as possibilidades de entendimento de si e do mundo que a cerca. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta tese fundamentou-se em algumas categorias de Freire: curiosidade, diálogo, leitura de mundo e conscientização. As concepções de Educação Infantil, imagem, leitura de imagem foram discutidas, contando ainda com as contribuições de Lev Semenovitch Vigotski, Régis Debray, José Eustáquio Romão e Ana Mae Barbosa. A investigação, de cunho quanti-qualitativo, iniciou-se com o inquérito de tendência de opinião, baseados na Escala Likert, com as professoras e as crianças, definindo os universos experimental e o de controle. Na pesquisa em profundidade, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as crianças e as professoras e, finalmente, com as crianças, recorreu-se aos fundamentos de Paulo Freire em seus Círculos de Cultura, reinventados e nomeados Círculos Epistemológicos, como metodologia de pesquisa, de acordo com Romão. A investigação confirmou a hipótese e demonstrou como as crianças são capazes de construir conhecimentos diante da regularidade e da maneira como as práticas emancipatórias são desenvolvidas, como a leitura significativa de imagens, chegando a superar as expectativas dos objetivos educacionais, previstos na taxionomia de Bloom.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Infância. Leitura. Imagem.

ABSTRACT

This research has as its object the contributions of images reading to the learning of 5-years-old children, covering the cognitive, affective and psychomotor domains, according to Benjamin Bloom's taxonomy. It investigates the experience of images reading in public schools in a metropolitan region of São Paulo. Considering that images are available in contemporary society and influence children in different ways, answers were sought to the following questions: How is the reading of images, in Early Childhood Education worked? Do practices enhance learning, or are they merely reproductive activities? What skills and competences are stimulated? With this, it is essential to rethink what relationships, dialogues and proposals are being offered to children's curiosity, questions and discoveries. The reading of images from the perspective of meaningful reading of the world was discussed, since this practice brings important elements for children to communicate, express themselves, reflect and expand the possibilities of understanding themselves and the world around them. From a theoretical-methodological point of view, this thesis was based on some of Freire's categories: curiosity, dialogue, reading the world and awareness. The concepts of Early Childhood Education, image, image reading were discussed, with contributions from Lev Semenovich Vygotsky, Régis Debray, José Eustáquio Romão and Ana Mae Barbosa. The investigation, of a quantitative-qualitative nature, began with the survey of opinion trends, based on the Likert Scale, with teachers and children, defining the experimental and control universes. In the in-depth research, semi-structured interviews were carried out with the children and the teachers and, finally, with the children, Paulo Freire's foundations were used in his Culture Circles, reinvented and named Epistemological Circles, as a research methodology, according to with Romão. The investigation confirmed the hypothesis and demonstrated how children are able to build knowledge in the face of the regularity of emancipatory practices, such as images reading, reaching the point of exceeding the expectations of the educational objectives, provided for in Bloom's taxonomy.

Keywords: Learning. Education. Childhood. Reading. Image.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto los aportes de la lectura de imágenes al aprendizaje de niños de 5 años, abarcando los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor según la taxonomía de Benjamin Bloom. Investiga la experiencia de lectura de imágenes en escuelas públicas de una región metropolitana de São Paulo. Considerando que las imágenes están disponibles en la sociedad contemporánea e influyen en los niños de diferentes maneras, se buscaron respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se trabaja la lectura de imágenes en Educación Infantil? ¿Las prácticas mejoran el aprendizaje o son simplemente actividades reproductivas? ¿Qué habilidades y competencias se estimulan? Con esto, es fundamental repensar qué relaciones, diálogos y propuestas se están ofreciendo a la curiosidad, las preguntas y los descubrimientos de los niños. Se discutió la lectura de imágenes desde la perspectiva de la lectura significativa del mundo, ya que esta práctica trae elementos importantes para que los niños se comuniquen, se expresen, reflexionen y amplíen las posibilidades de comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea. Desde un punto de vista teórico-metodológico, esta tesis se basó en algunas de las categorías de Freire: curiosidad, diálogo, lectura del mundo y conciencia. Se discutieron los conceptos de Educación Infantil, imagen, lectura de imágenes, con aportes de Lev Semonovich Vigotski, Régis Debray, José Eustáquio Romão y Ana Mae Barbosa. La investigación, de carácter cuantitativo-cualitativo, se inició con el levantamiento de tendencias de opinión, con base en la Escala de Likert, con docentes y niños, definiendo los universos experimental y de control. En la investigación en profundidad se realizaron entrevistas semiestructuradas con los niños y las maestras y, finalmente, a los niños se utilizaron los fundamentos de Paulo Freire en sus Círculos de Cultura, reinventados y denominados Círculos Epistemológicos, como metodología de investigación, según con Romão. La investigación confirmó la hipótesis y demostró cómo los niños son capaces de construir conocimientos frente a la regularidad de las prácticas emancipatorias, como la lectura de imágenes, llegando a superar las expectativas de los objetivos educativos, previstos en la taxonomía de Bloom.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación. Infancia. Leer. Imagen.

LISTA DE IMAGENS¹

Imagem I -	Balão Vermelho, Paul Klee, 1922.....	33
Imagem II -	O mito da caverna de Platão.....	50
Imagem III -	Camel Shadows in Desert, George Steinmetz, 2005.....	53
Imagem IV -	A traição das Imagens, René Magritte, 1929.....	54
Imagem V -	Triângulo de Penrose.....	55
Imagem VI -	The Market Gardener, Giuseppe Arcimboldo, 1590.....	56
Imagem VII -	Mafalda, Quino, s/d.....	59
Imagem VIII -	Francisco Tonucci, 2013.....	59
Imagem IX -	Pictogramas de hieróglifos egípcios.....	69
Imagem X -	<i>Emojis</i>	70
Imagem XI -	La escuela de la naturaleza, Francisco Tonucci, 1984.....	71
Imagem XII -	Igualdade e Equidade.....	76
Imagem XIII -	A Condição Humana, René Magritte, 1933.....	89
Imagem XIV -	Homem Vitruviano, Leonardi Da Vinci, 1490.....	90
Imagem XV -	Criança Vitruviana.....	91
Imagem XVI -	Era uma vez...Crianças, Andrea Honaiser, s/d.....	151
Imagem XVII -	Era uma vez...Crianças, Andrea Honaiser, s/d.....	151
Imagem XVIII -	La mariposa, Francisco Tonucci, 1990.....	157
Imagem XIX -	Brincadeira de criança, Sebastião Salgado, 1983.....	164
Imagem XX -	Blue Poles, Jackson Pollock, 1952.....	167
Imagem XXI -	Sem título, Hércules, 2021.....	167
Imagem XXII -	Estranho, Manabu Mabe, 1959.....	167
Imagem XXIII -	Arco-íris, Violeta, 2021.....	167
Imagem XXIV -	Black Spot, Wassily Kandinsky, 1912.....	167
Imagem XXV -	Sem título, Charlie, 2021.....	167
Imagem XXVI -	Elefante, Fred, 2021.....	169
Imagem XXVII -	Sem título, Hércules, 2021.....	175
Imagem XXVIII -	Sem título, Marcie, 2021.....	179
Imagem XXIX -	Sem título, Woodstock, 2021.....	179
Imagem XXX -	Sem título, Snoopy, 2021.....	180
Imagem XXXI -	Sem título, Scooby-Loo, 2021.....	180
Imagem XXXII -	Meio ambiente e ativismo ecológico, P. Kuczynski.....	187
Imagem XXXIII -	O grito, Edvard Munch, 1893.....	187
Imagem XXXIV -	Mafalda: Não falo, não ouço e não vejo, Quino, s/d.....	188
Imagem XXXV -	Bonsai em fractais.....	216
Imagem XXXVI -	Triade Afetiva-epistemológica.....	218
Imagem XXXVII -	La Clairvoyance, René Magritte, 1936.....	219

¹Por esta tese ser dedicada à discussão da leitura de imagens, será nomeada “lista de imagens” o que comumente é chamado de lista de figuras.

LISTA DE QUADROS

Quadro I -	Pesquisas sobre Educação Infantil e a Leitura de Imagem.....	35
Quadro II -	Pesquisas que se aproximam da temática da tese.....	36
Quadro III -	Leitura de Imagens sob as perspectivas de vários estudiosos.....	74
Quadro IV -	Significações: Círculo de Cultura e Círculo Epistemológico.....	98
Quadro V -	Trabalhos referenciados na Taxionomia de Bloom na área da educação.....	108
Quadro VI -	Domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.....	111
Quadro VII -	Inquérito - Tabulação das Respostas das Professoras.....	124
Quadro VIII -	Fórmulas.....	125
Quadro IX -	Teste de consistência - Inquérito das professoras.....	125
Quadro X -	Inquérito - Tabulação das Respostas das Crianças.....	130
Quadro XI -	Fórmulas.....	131
Quadro XII -	Teste de consistência - Inquérito das crianças.....	131
Quadro XIII -	Quantidade de respostas das professoras para cada menção.....	135
Quadro XIV -	Quantidade de respostas das crianças para cada menção.....	136
Quadro XV -	Professoras: universo experimental e de controle.....	139
Quadro XVI -	Esquema: Diálogo e Antidiálogo.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I -	Distribuição Etária do Corpo Docente da Educação Infantil.....	115
Gráfico II -	Formação do Corpo Docente da Educação Infantil.....	115
Gráfico III -	Graduação do Corpo Docente da Educação Infantil.....	116
Gráfico IV -	Contexto de aprendizagem acerca da Leitura de Imagem pelo Corpo Docente da Educação Infantil.....	116
Gráfico V -	Atividades culturais e de lazer realizadas pelo Corpo Docente da Educação Infantil.....	117
Gráfico VI -	Tipos de leituras realizadas pelo Corpo Docente da Educação Infantil.....	118
Gráfico VII -	Frequência das leituras realizadas pelo Corpo Docente da Educação Infantil.....	119
Gráfico VIII -	Tempo de atuação docente na rede municipal do universo pesquisado.....	120
Gráfico IX -	Tempo de atuação docente na Educação Infantil.....	122
Gráfico X -	Primeira Proposição - Professoras.....	127
Gráfico XI -	Quinta Proposição - Professoras.....	128
Gráfico XII -	Oitava Proposição - Professoras.....	129
Gráfico XIII -	Primeira Proposição - Crianças.....	132
Gráfico XIV -	Quinta Proposição - Crianças.....	133
Gráfico XV -	Sexta Proposição - Crianças.....	134
Gráfico XVI -	Sétima Proposição - Crianças.....	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Assistente Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSE	Coordenadora de Serviço Educacional
DUE	Diretor de Unidade Escolar
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EG	Equipe Gestora
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emeief	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FSA	Fundação Santo André
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
Paei	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Progepe	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEFP	Secretaria de Educação e Formação Profissional
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFABC	Universidade Federal do Grande ABC
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Introdução.....	23
Capítulo I. O que Andam Dizendo sobre a Leitura de Imagens por Crianças	33
1. Perscrutando outros(as) Pesquisadores(as).....	34
Capítulo II. A Imagem.....	48
1. Início de tudo: Retrospectiva acerca da Imagem.....	48
2. A Imagem na Escola.....	63
3. Influências de Leituras de Imagem.....	72
4. A Leitura de Imagem na Educação Infantil.....	76
4.1. Legislação e Concepções: mudanças ou ocultações?	76
Capítulo III. Pesquisa: Fundamentos e Metodologia.....	89
1. Inquietações e Motivações da Pesquisa.....	92
2. Círculo de Cultura ou Círculo Epistemológico	95
3. Contexto Pandêmico Desafiando a Pesquisa.....	100
4. Taxionomia de Bloom: Conceitos a Serem Considerados.....	103
5. Percurso da Pesquisa Empírica - Testemunhos.....	112
5.1. Caracterização das Professoras.....	114
5.2. Inquérito para Medir Tendência de Opinião - Escala Likert.....	122
5.2.1. Respostas das Professoras ao Inquérito.....	126
5.2.2. Respostas das Crianças ao Inquérito.....	129
Capítulo IV. Leituras e Diálogos	138
1. Introdução.....	138
1.1. Curiosidade e o Princípio Epistemológico.....	143
1.2. Diálogo e o Princípio Axiológico.....	150
1.2.1. Diálogos entre Artistas e Crianças.....	166
1.3. Leitura de Mundo e o Princípio Gnosiológico.....	181
1.4. Conscientização e o Princípio Político.....	190
Conclusões: por uma “Pedagogia da Imagem”	198
1. Considerações finais.....	198
2. Pedagogia da Imagem pela Leitura Significativa.....	213
Referências Bibliográficas.....	224
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professoras.....	242
Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Famílias/crianças.....	243
Apêndice I - Instrumentos de Coleta de Opinião para Professoras.....	245
Apêndice II - Instrumento de Coleta de Opinião para Crianças.....	247
Apêndice III- Questionário <i>Google Forms</i>	249
Apêndice IV - Imagens.....	257
Apêndice V- Transcrições: Entrevistas e Círculos Epistemológicos.....	265

APRESENTAÇÃO

Nada há de mais prestante em nós senão a infância.

O mundo começa ali (BARROS, 2018, p. 52).

Para me apresentar, não poderia iniciar de forma diferente: escolhi contar um pouco de como tudo começou. Acreditando na importância da infância e sabendo que a criança conhece o mundo por meio de seus sentidos, sou defensora de práticas que contribuam para uma infância com vivências prazerosas e desafiadoras. A poesia de Manoel de Barros (1916-2014) confirma essa ideia de infância vivida com intensidade, com muitas experiências positivas.

Ao lembrar-me de minha infância, não posso me queixar, pois tive muitas vivências agradáveis e que foram muito significativas. Não sei precisar a idade que tinha, quando consigo recuperar as primeiras lembranças de minha infância. No entanto, o mais importante não é saber a idade de cada momento, mas o que me encantou, o que senti, o que aprendi, o que imaginei, enfim, todos os sentimentos que vivi naquela época e que foram fundamentais para a construção da minha identidade.

Morava com meus pais, minha avó, meus dois irmãos e minha irmã caçula em uma casa espaçosa e especial; brincava e investigava cada cantinho, dentro e fora, nos quartos ou no quintal. Na sala, existiam algumas coleções de livros e, dentre eles, havia uma coleção intitulada “O mundo da criança”. Dela constava um volume especial, que guardo comigo até hoje, e lembro-me, nitidamente, que vivia folheando suas páginas, tentando criar significados ao observar as imagens. Eu imergia nas imagens de tal forma que podia me ver naquele ambiente, época ou lugar retratado. Ficava horas olhando, folheando, imaginando como seria e o que faria lá. Percebia cores, formas, linhas e ficava perscrutando a situação: a roupa da personagem, o candelabro, a “fofura” dos animais e a água que corria no rio, molhando o pé da mocinha.

As imagens me eram tão caras, que as histórias continuavam em meus pensamentos e eu não cansava de olhá-las, indo muito além do que aquelas imagens congeladas ofereciam. Antes de decodificar as letras, fazia a leitura de mundo e tudo fazia muito sentido. Ao ver essas imagens, um bem-estar aconchegante invadia meu imenso e misterioso mundo de criança.

As brincadeiras de rua (queimada, pular corda, tocar campainha e sair correndo, subir em árvores, virar estrela, andar de bicicleta e de patins); os jogos tradicionais (detetive, combate, *war*, banco imobiliário, *stop*) e os jogos simbólicos (casinha, boneca e escritório) também faziam parte de minhas vivências, em convívio e interação com diversos pares. Posso dizer que sempre fui um tanto eclética, tendo facilidade para brincar de tudo um pouco: ora mais delicada, ora mais moleca.

Também pude vivenciar outras linguagens em minha infância: fiz *yoga*, *ballet* clássico e moderno, *jazz* e ginástica artística. Diria que meu pai era um sujeito tecnológico: gostava de nos fotografar e filmar. Ele tinha uma fantástica máquina fotográfica e uma filmadora e eu me perdia no tempo (e me perco até hoje), vendo nossas peraltices estampadas nas fotos e imagens familiares.

As imagens, de modo geral, sempre me atraíram bastante. No entanto, com exceção da literatura, não me lembro de ter obras de arte em casa, nem tampouco tínhamos o hábito de visitar museus e exposições, quando eu era criança.

Minha mãe fez vários cursos de pintura, chegando a pintar alguns quadros. Porém, uma imagem marcante que me chamava muito a atenção era um quadro de um "preto velho", fumando um cigarro de palha. Ele foi pintado em um tecido de camurça preta e a brasa do cigarro, tão viva, parecia consumir o quadro, o que tornava o próprio preto velho muito presente, com seu "olhar de Monalisa", sempre me provocando paz e serenidade.

Desde mocinha, gostava de conviver com crianças menores. No colégio de freiras em que estudei, fui convidada, algumas vezes, a auxiliar as professoras com as crianças da pré-escola. Dizia querer ser pediatra. No entanto, quase desmaiava ao ver sangue ou um machucado um pouco mais sério.

Terminado o colégio, cursei Pedagogia. Na época, estava em "alta" a abertura de escolas particulares, sobretudo as de Educação Infantil. Acreditava que seria interessante montar minha própria escola. Já cursando a Pedagogia, fui trabalhar em uma escola particular. Sem experiência alguma. Afinal, não havia cursado o magistério e, assim, iniciei meu percurso profissional com muito compromisso, curiosidade e automotivação.

Nesse meio tempo, já estava casada e estudando bastante sobre desenvolvimento infantil, em particular o dos bebês. Precisava entender melhor o tema, pois tinha um delicioso estímulo pela frente: ser mãe pela primeira vez. Ao concluir a Pedagogia, ingressei, com muito

entusiasmo, na Prefeitura de Santo André, por meio de concurso público, assumindo o cargo de monitora de creche e, depois, de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na mesma rede.

Ser professora de Educação Infantil é um grande desafio. Nem sempre se dá a importância devida a essa etapa que, muitas vezes, é vista com preconceito pela população, sem falar que a sociedade, de um modo geral, não valoriza esse(a) profissional, devido aos resquícios de sua história. Talvez, a tradicional desvalorização dos(as) profissionais da Educação Infantil esteja relacionada ao vínculo que se estabelece, na sociedade brasileira, entre a remuneração e o prestígio social da etapa em que se leciona e, não à formação e titulação do(a) profissional da educação.

A Educação Infantil também tem um percurso histórico caracterizado pela dominância do gênero feminino, por ser um dos cursos dentre as licenciaturas de “espera marido” – mensagem confirmada por certo governador de determinado estado brasileiro que chegou a afirmar às lideranças de um movimento grevista que o enfrentava, ressaltando que as professoras “não eram mal remuneradas e, sim, mal casadas”. A verbalização que esse governante teve a coragem de explicitar encontra-se ainda presente na cabeça de muita gente e, de certa forma, permanece no inconsciente coletivo.

Pode-se constatar, inclusive, entre professores(as) de outras etapas e modalidades educacionais, concepções equivocadas acerca da atuação do(a) profissional que trabalha na Educação Infantil. Por exemplo, o senso comum estabelece uma dicotomia entre cuidar e educar. Quem cuida de crianças pequenas não é professora, mas, “tia”.

No Brasil, mesmo com a saída das creches do sistema de assistência social e da incorporação tardia das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais, continua o preconceito de que as educadoras dessas instituições são “cuidadoras”, sem falar no risco da escolarização precoce, da educação reprodutivista em lugar da educação crítica. Enfim, vários equívocos e preconceitos foram se agregando a essa etapa e provocaram variados prejuízos tanto às(aos) professoras(es) quanto às crianças. Diante desses equívocos, contradições e preconceitos que permeiam o imaginário social a respeito dos(as) professores(as) de Educação Infantil, resalto que as práticas sinalizam as respectivas concepções e, assim, também, é revelada, por vezes, a pobreza no trabalho com as diferentes linguagens, sobretudo com a arte.

Vale lembrar que na história, a arte passou por diversas concepções. O acesso a ela, quase sempre restrito, favorecia apenas uma minoria, tornando-a inacessível aos menos favorecidos. Refletindo, ainda hoje, sua ausência e distorções nas práticas e vivências escolares, percebe-se ainda, em boa parte das práticas docentes, a valorização do produto final, o incentivo à repetição e à cópia e/ou a perpetuação de atividades prontas, o que revela a descrença na capacidade da criança, ocasionando um ensino sem significado e fadado ao esquecimento.

A arte é uma linguagem que tem papel fundamental, desde a Educação Infantil, pois contribui para formação do sujeito crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajudam a refletir, desenvolver valores, expressar desejos e sentimentos, conduzindo-o a uma visão questionadora do mundo, tornando-o protagonista de seu próprio aprendizado.

Para quem, como eu, que teve uma infância repleta de vivências e experiências positivas, não consigo deixar de ficar preocupada com a infância dos tempos atuais, sobretudo daquelas crianças que são tolhidas em suas vivências e que, com seus tempos "roubados", não podem brincar nas ruas, pois a violência inviabiliza suas brincadeiras. O espaço está cada vez mais restrito e as crianças, com suas famílias humildes e numerosas, dividem o pequeno espaço, nem sempre habitável. Diante desse quadro de pobreza e privações, reitera-se a importância das experiências proporcionadas pela escola de Educação Infantil. E, ao pensar nesse panorama, várias questões foram surgindo: Que importância estamos dando a essa etapa da educação humana? Quais olhares e intenções nossos educadores carregam? Qual é o contato de nossas crianças com a arte? Quais oportunidades e experiências são oferecidas a elas nesse campo?

Essas questões permearam minha trajetória profissional, porque sempre trabalhei na área da educação. Minha maior experiência transcorreu na escola pública e, no início, como monitora de creche, fiz parte da evolução do trabalho dessa etapa da Educação Infantil na cidade de Santo André. Ao longo do meu percurso profissional nessa rede, diante da curiosidade que me mobilizava, pesquisadora interessada, querendo entender, cada vez mais, como as crianças aprendem, aproveitava tudo o que era oferecido em relação à formação permanente: palestras, oficinas, seminários, congressos, fóruns, *workshops*, cursos, dentre outros processo formativos. Envolvia-me em tudo o que era possível para saciar minha vontade de aprender. Ao escutar²

² Optou-se pela palavra “escutar”, que melhor representa as concepções da tese. O significado vai além do ato mecânico de ouvir. Escutar significa dar atenção, refletindo sobre o que foi dito.

alguém interessante, estabelecia relações com meus saberes e fazeres, organizava e anotava ideias e propostas de novas ações, sempre desenvolvendo reflexões acerca de minha prática.

Em uma das formações, entrei em contato com Ana Angélica Albano, cuja vivência me motivou para o mundo da arte. Ela instigou-me a conhecer artistas e suas obras, explorar novas possibilidades e refletir sobre a intencionalidade das minhas ações: – O que faço? – Para que faço? – Qual é minha intenção? Essas e outras inquietações foram se agregando às demais e, em 2002, fui aprovada no concurso para ingresso, como docente, na mesma rede de ensino municipal, acumulando, assim, dois cargos de professora.

Em 2004, concluí a especialização em Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e, em seguida, a especialização em Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais, na Fundação de Santo André (FSA).

Na FEUSP, tive grande oportunidade de vivenciar, estudar e discutir sobre todas as linguagens que compõem o currículo da Educação Infantil, encantando-me com novas possibilidades e qualificando, cada vez mais, meu trabalho.

Na Fundação, a estratégia de apresentação da história da educação por meio de obras de arte muito me impressionou e, mais uma vez, fui convidada a explorar e a aprofundar-me no encantado mundo imagético. Nessa especialização, havia grande incentivo e o prazer em frequentar teatros, museus e apresentações de orquestras foi se consolidando e ganhando território em meu imaginário e em meu percurso formativo.

O amálgama entre a história da Educação Infantil em Santo André e as práticas e formações constantes fortaleceram minha trajetória de um pouco mais de duas décadas de atuação nesse grau de ensino, sendo professora, assistente pedagógica ou coordenadora de serviço educacional. O exercício de diferentes funções gestoras que vivenciei fizeram com que eu pudesse vislumbrar diversas possibilidades de desenvolver a formulação e o estabelecimento de fundamentos dessa etapa.

Em meus conhecimentos de experiência profissional, percebo que a arte vem ganhando espaço nas práticas das professoras que atuam em creche com as crianças de 0 a 3 anos. Porém, na educação das crianças de 4 a 5 anos, essa linguagem, muitas vezes, se restringe a práticas que não ampliam as possibilidades de conhecimentos que a arte oferece.

Na função de assistente pedagógica, trabalhei com a arte para apreciação e desenvolvimento de reflexões com as professoras, durante os encontros de formação permanente,

visto que considero a arte como um dos eixos básicos da Educação Infantil, portanto, fundamental para o desenvolvimento físico, social, cognitivo, afetivo e cultural de nossas crianças.

Tive várias experiências interessantes, incitando as professoras a ampliarem os seus conhecimentos e os das crianças por meio das histórias dos artistas e de suas obras. Dentre elas, vale destacar a experiência com a pintora mexicana Frida Kahlo. Trabalhávamos em uma região cuja clientela é bastante sofrida e, desde pequenos, têm que lidar com as vicissitudes da vida. Em uma Reunião Pedagógica Semanal (RPS), levei o livro infantil *Frida* (WINTER, 2004) para compartilhar a história dessa pintora com as professoras, objetivando repertoriá-las e encantá-las com uma trajetória de vida que, apesar de ter sido muito sofrida, ela conseguiu superar suas dificuldades com suas escolhas e estilo. A pintura de Frida permitia-lhe expressar suas tristezas e desafios. Conforme consta em seu livro, Frida não chorava, seus quadros choravam por ela.

Uma das professoras se interessou e iniciou um lindo trabalho com crianças de 4 anos. Acompanhando seu planejamento, registros, trabalho em sala e conversando com ela, ratificava minha crença no quanto a arte faz bem. As crianças se identificaram com Frida, faziam comentários e, ao promover essas experiências significativas, constituímos um espaço de ampliação das capacidades de comunicação, expressão e do acesso ao conhecimento de si, do outro e do mundo, potencializando a construção de conhecimentos e convivência. Com o trabalho desenvolvido, as crianças ficaram com a autoestima fortalecida, sentindo-se mais capazes em ações que, muitas vezes, lhes pareciam antes impossíveis de serem conhecidas ou realizadas.

Considerando minha personalidade ativa e alguns anos de prática na Educação Infantil, fui buscar novos desafios e comecei a me interessar pela alfabetização. Quando queremos mudar, precisamos redirecionar nossas ações literalmente. Com essa determinação, fui trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeief).

Muito animada, conhecendo pessoas novas e um trabalho com suas especificidades, identifiquei-me, encontrando potencialidades e fragilidades. Senti uma diferença significativa no trabalho da Educação Infantil entre os dois equipamentos: creche (crianças de 0 a 3 anos) e Emeief (crianças de 4 e 5 anos), embora a rede seja a mesma. Dentre todas as práticas, o trabalho com a arte mostrou-se bastante fragilizado nas Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Acabaram por me suscitar novos questionamentos: O que as professoras sabem

sobre o trabalho com arte na infância? O que fazem? Por que fazem? Onde está a arte na Educação Infantil?

Em meados de 2013, o Professor José Eustáquio Romão, em uma palestra sobre avaliação, em nossa rede, esclareceu sobre os Programas de Mestrado na Universidade Nove de Julho (Uninove). Ainda que minha profissão me impulsionasse a pesquisar e estudar, a ideia de voltar a estudar de forma mais estruturada (institucional) sempre rondava meus pensamentos. A rotina intensa e o desconhecimento de algumas oportunidades foram adiando meu sonho.

Após algumas buscas e início de um curso de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal do ABC (UFABC), com intuito de acessar o mestrado, obtive, com imensa alegria, mais uma conquista em minha vida: ingressei, em 2016, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe), visando pesquisar os saberes e fazeres em arte visual de professoras de crianças de 4 e 5 anos, em uma escola da rede municipal de Santo André.

Em 2017, tendo atuado na função de gestora durante 12 anos, com a mudança da gestão municipal, retornei, muito motivada, às atividades em sala de aula, assumindo uma turma de 1.º ano do Ensino Fundamental. E qual não foi minha surpresa, ao me ver diante de um grande desafio: eu, tão envolvida com a arte visual, deparo-me com uma criança cega. No entanto, esta é uma outra história que vai ficar para outra ocasião.

Diante desse contexto, refletindo sobre as diversas questões que me preocupavam a respeito da Educação Infantil, delinee os caminhos da minha pesquisa e conclui o mestrado, realizando a defesa em dezembro de 2017.

Em meados de 2018, fui convidada a atuar como professora assessora de educação inclusiva (Paei) na rede em que trabalho. Frente a grandes desafios acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, minhas inquietações se intensificaram.

Com a motivação da banca examinadora na defesa da dissertação do mestrado, o desejo de continuar como profissional da educação, somando-se ao de fortalecer o papel de pesquisadora, ingressei no doutorado em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove).

Observando os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas da rede, as maiores dificuldades das crianças se concentravam na leitura e interpretação de texto, o que me chamou a atenção para a fragilidade das práticas de leitura de imagens na

Educação Infantil, considerando meu “saber de experiência feito”, como dizia Paulo Freire em várias de suas obras. Refletindo e buscando respostas para essa problemática, mobilizei-me a investigar como a leitura de imagem, nesta etapa, pode contribuir para a aprendizagem das crianças. Como as crianças realizam a leitura de mundo? Como é trabalhada a leitura, desde a Educação Infantil? Que leituras são feitas?

Uma vez que as imagens estão disponíveis, a todo o momento, em nossa sociedade contemporânea e nos influenciam de diferentes formas, questiono sobre o que tem sido feito com elas. As práticas potencializam as aprendizagens ou são práticas de mera reprodução? O que as crianças aprendem nesses momentos de leitura? Por quais imagens se interessam? Expressam-se nesses momentos? Quais habilidades e competências são estimuladas?

Ignorar essa realidade significa manter os resultados e as fragilidades que temos encontrado em nossa sociedade e não somente nas avaliações externas, como a realizada pelo Ideb. Dessa maneira, é fundamental discutir e aprofundar essas questões. Portanto, essa problemática teve como objeto de investigação as contribuições da leitura significativa de imagem, sob a perspectiva da leitura de mundo, na Educação Infantil, refletindo sobre como essa prática conduz a uma educação crítica, humana, equânime e de qualidade.

INTRODUÇÃO

Vislumbrar uma boa educação implica refletir sobre as seguintes questões: Educação boa para quem? A serviço de quem está a qualidade implícita na primeira questão? A intenção consiste em manter o atual sistema, ou apoiar novos olhares e transformações, visando à universalização da educação, garantindo direitos para todos(as)?

Almejar uma população instruída, consciente de seus direitos e que exerça a cidadania requer mudanças nas práticas, desde a Educação Infantil³. Esta etapa é a base para a formação humana. Considerando a criança um sujeito ativo, sócio-histórico-cultural, capaz e de direitos, há necessidade de investimentos nesse nível de ensino, com urgência na reflexão e criação de novas pedagogias para a Educação Infantil, sobretudo nas escolas públicas, incitando discussões profundas e relevantes que desencadeiem novas ações.

Até os anos 80 do século XX, o termo “pré-escola” era coerente à concepção de educação dessa época, ou seja, que antecedia o ensino fundamental, portanto, preparatória, não obrigatória e não fazendo parte da educação formal. A Constituição Federal de 1988 legitimou o direito das crianças pequenas à educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) conceituaram a criança a partir de novos olhares e direitos e, no artigo 9º, podem ser visualizadas as orientações para as práticas dessa etapa.

A Base Nacional Comum Curricular potencializa essas orientações, configurando uma nova formação. Os verbos utilizados nesse documento para os direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) remetem a crianças ativas, participantes, que interagem com seus pares e com o meio, diferente da criança passiva, outrora concebida e desejada pela sociedade.

Com essas mudanças na Educação Infantil, resta saber como andam as vivências nas instituições infantis. É fácil encontrar práticas que estão em acordo com as novas concepções? Há tempos Freire (1996) alertava para a importância de o discurso aproximar-se da prática. Por que esse desafio ainda persegue os educadores brasileiros?

O acesso aos diferentes conhecimentos é dever da escola e a leitura é essencial na Educação Infantil; não somente a leitura de letras, a decodificação propriamente dita, outras

³ Considerando a relevância desta etapa pesquisada, optou-se por referir-se a ela utilizando-se letras maiúsculas, portanto, em toda a tese, encontrar-se-á Educação Infantil grafada dessa forma.

formas de leitura podem e devem ser feitas na Educação Infantil. Por meio da leitura, a criança desenvolve e se apropria de diferentes habilidades, em suas distintas linguagens, aumentando sua imaginação, seu vocabulário, exercitando a oralidade, a criatividade, construindo cultura da infância, cujo rico repertório dessa bagagem cultural irá sustentar-se e acompanhá-la ao longo de sua vida. Para as crianças que ainda não leem as palavras, como as imagens⁴ poderiam contribuir em seus aprendizados?

Considerando que o cotidiano é cercado por imagens e elas trazem influências de diferentes maneiras, Debray confirma que:

Quer as imagens tenham um efeito de alívio ou venham a provocar selvageria, maravilhem ou enfeitem, sejam manuais ou mecânicas, fixas, animadas, em preto e branco, em cores, mudas, falantes – é um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas fazem agir e reagir. Algumas, que chamamos “obras de arte”, oferecem-se complacentemente a contemplar, mas essa contemplação não desvincula do “drama da vontade”, como pretendia Schopenhauer, porque os efeitos de imagens são, quase sempre, dramáticos. Mas se nossas imagens nos dominam, se, por natureza, são em potência de algo diferente de uma simples percepção, sua capacidade – aura, prestígio ou irradiação – muda com o tempo. Gostaríamos de interrogar esse poder, localizar suas metamorfoses e pontos de ruptura (1993, p. 15).

Deslocando essas reflexões sobre a imagem para o contexto da infância, questiona-se: Como as imagens estão sendo utilizadas no trabalho com as crianças da Educação Infantil? Os pequenos estão sendo mobilizados a observá-las, ou são as crianças que se interessam e fazem comentários ou perguntas quando alguma imagem lhes chama a atenção? Os adultos simplesmente descartam essa possibilidade, ou somente fazem singelas descrições focando cores, quantidade ou o valor moral explícito ou implícito? Esse último questionamento, conforme Foucault (1987) já denunciou, revela o controle presente nas instituições, que podem se utilizar da imagem para prescrever o que deve ou não ser feito.

Sabe-se que o papel do(a) professor(a) no processo de aprendizagem da criança, desde a Educação Infantil, é entender como ela aprende, detectando em que momento ela se encontra para que possa promover boas situações de aprendizagem e fazer intervenções que a estimulem a avançar em seus conhecimentos. O processo de ensino deve estar articulado ao processo de aprendizagem de forma que ambos dialoguem entre si, constantemente. Já as boas situações de aprendizagem são permeadas por quatro pressupostos pedagógicos defendidos por Weisz:

⁴ A complexidade e polissemia das imagens serão discutidas ao longo da tese.

Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar:
 Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir:
 A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
 O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEISZ, 2006, p. 66).

Esses princípios podem ser articulados pelo(a) professor(a) nos mais diversos conteúdos e objetos de conhecimentos. Eles serão o cerne das atividades planejadas, atividades estas desafiadoras, porém, suficientes para serem resolvidas, ou seja, que o conhecimento seja construído por meio do diálogo e pela interação, de acordo com as necessidades e/ou interesses das crianças, de forma dinâmica e colaborativa. Esses pressupostos apontados por Weisz consideram a atual concepção de criança e fazem uma interlocução de forma satisfatória na prática de leitura de imagens, de leitura de mundo antes da leitura das palavras (FREIRE, 1989), complementados por elementos centrais encontrados na *Pedagogia da autonomia*: “... uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (*id.*, 1996, p. 11).

Na maioria das vezes, aprender é divertido, já em outros momentos, exige relativo esforço, disciplina e dedicação. As boas experiências na Educação Infantil são fundamentais para que a criança tenha uma infância de investigação e descobertas, construindo memórias que serão requisitadas ao longo da vida. Dessa forma, ela prossegue interessada e curiosa, ávida por aprender cada vez mais. Vale destacar que as práticas, o encantamento e as experiências da Educação Infantil deveriam transbordar para as próximas etapas e, não, o contrário.

Diante dessa explanação, é papel do(a) professor(a), durante a maioria do tempo desse processo, investir nesse encantamento, envolvendo e instigando as crianças em suas descobertas, de forma desafiadora e prazerosa. Nesse movimento, é essencial o estreitamento do vínculo entre as crianças e o(a) professor(a).

A vontade da criança em retornar diariamente à escola precisa ser “alimentada” constantemente, ou seja, a vontade de aprender precisa se manter viva e crescente. Portanto, é essencial destacar, por parte do(a) professor(a), a busca constante de novas possibilidades, práticas e reflexões sobre seu trabalho, vislumbrando educação de qualidade para todas as crianças, de forma que sejam respeitadas em seus direitos e especificidades. Quando as práticas

do(a) professor(a) se aproximam de práticas coerentes, ou seja, quando o que se fala é o que faz, essas práticas transmitem confiança às crianças, contribuindo para que elas se apropriem com mais facilidade dos diversos conhecimentos.

Considerando que a educação é a base para um país que pratica a cidadania, que respeita a diversidade de seu povo, que zela pelo cumprimento de leis, que repudia a corrupção, enfim que assegura um bom desenvolvimento de todos(as), com atendimento à saúde, à segurança e à educação, esta passa a ser fundamental para a transformação de uma nação e a base dela está na Educação Infantil.

Uma população instrumentalizada, consciente de seus direitos e com efetivo exercício da cidadania, passa por mudanças no processo de leitura de mundo, de convivência, aceitação do outro e realização das escolhas do que deve proporcionar às crianças. A Educação Infantil pública de qualidade busca práticas contextualizadas, que respeitam a cultura e a especificidade dos educandos. Seus saberes e fragilidades, após serem investigados, são incorporados ao processo de ensino. Conforme aponta Romão, [...] “oferecer-lhes os serviços e os produtos culturais a quem, até então, não teve acesso a eles é princípio de democratização e de justiça distributiva”. (2005a, p. 21), o que contribui para assegurar uma educação pública, inclusiva e de qualidade, que considera o outro e possibilita a equalização de oportunidades.

Para muitos, ser professor(a) da Educação Infantil traz muitas alegrias, quer seja por fazer parte de um período essencial da formação humana, que é a base da educação, quer seja pelo prazer em ver o brilho nos olhos das crianças durante suas incríveis descobertas, além de tudo mais que tanto traz encantamento ao longo da infância. No entanto, não é somente de momentos gratificantes que vivem esses(as) professores(as). Em vários momentos e pelos mais variados motivos, confrontam-se com inúmeros percalços e adversidades. Nota-se a cobrança de outros(as) professores(as) e da sociedade em relação à alfabetização, exigida já na Educação Infantil, uma vez que muitas escolas/professoras⁵ têm como foco, desde cedo, o conhecimento e o treino de letras e números, bem como outras tarefas reservadas ao Ensino Fundamental. É senso comum relacionar o sucesso escolar com a antecipação da alfabetização, felicitando e apoiando escolas que adotam essa prática em seu currículo.

⁵ A concordância será feita sempre no feminino, tanto por razões da luta pela igualdade de direitos, quanto porque a docência na Educação Infantil está feminizada no Brasil.

Mesmo que o conceito de “pré-escola”, considerado ensino preparatório, tenha existido há tanto tempo, ainda há muito que fazer para superá-lo. São recorrentes as práticas que se dedicam à cultura esvaziada e sem sentido, da cópia e do reconhecimento de letras e números, deixando aqueles que as praticam insistentemente, cansados e decepcionados.

Garantir um trabalho efetivo, considerando a diversidade de um grupo de crianças e proporcionar vivências significativas requer uma articulação complexa que demanda várias interfaces e conhecimentos que o(a) professor(a) necessita dominar e gerir.

Na Educação Infantil é fundamental atentar-se ao trabalho com as diferentes linguagens para o desenvolvimento integral da criança. Diferente da educação transmissiva e excludente, busca-se, como ensina Gutierrez, deslocar a criança da posição de “receptor passivo para perceptor ativo” (1978, p. 6), visando uma educação distante da educação “bancária”, ou seja, diferente daquela que deposita conhecimentos. O objetivo é aproximar-se de uma educação inclusiva e mais humana, que concebe a criança um agente ativo, capaz, que apreende o mundo por meio dos seus sentidos e de suas múltiplas linguagens.

Antes de decodificar as letras a criança pequena precisa construir sentidos, fazer a leitura de mundo, segundo Freire (1989). Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa pensar e investigar sobre a lecto-escritura e construir respostas para suas indagações (WEISZ, 2006). Os questionamentos que a mobilizarão a aprender são e serão reflexos das inquietações a que ela está e estará sujeita. Portanto, tudo que fizer parte de seu meio, de sua cultura, oportunidades, necessidades estão e estarão intrinsecamente relacionadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Cuche (1999), o ser humano é um ser de cultura e, na escola, há um encontro de diferentes seres culturais. Na escola da infância, essas diferentes culturas trazidas pelas crianças precisam ser conhecidas, respeitadas e articuladas pelo(a) professor(a). A consciência desse contexto por parte do(a) professor(a), o(a) impulsionará a buscar conhecimentos para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar e, assim, poderá potencializar as aprendizagens.

Nos dias atuais, grandes são os desafios para atrair as crianças, pois existe uma diversidade de estímulos imagéticos muito mais atraentes fora da escola. O uso excessivo de equipamentos como *tablet*, celular e computador não abarca todas as possibilidades e necessidades das crianças, restringindo a criação de relacionamentos, ou o convívio entre elas, sobretudo daquelas cujos recursos são limitados.

As imagens estão no cotidiano contemporâneo trazendo (ou não) inquietações e as diferentes mensagens veiculadas podem ser ignoradas, recebidas, interpretadas individualmente ou coletivamente. Afinal, as representações não acontecem aleatoriamente:

[...]o olhar que lançamos sobre as coisas que representam outras coisas. História repleta de ruído e furor, por vezes, relatada por idiotas, mas sempre carregada de sentido. Aí, nada decidido antecipadamente porque a influência que nossas figuras exercem sobre nós varia com o campo gravitacional em que são inscritas por nosso olhar coletivo, esse inconsciente partilhado que modifica suas projeções ao sabor de nossas técnicas de representação (DEBRAY, 1993, p. 15).

Os estímulos visuais estão presentes o tempo todo e as crianças trazem para a sala um contexto complexo, permeado de curiosidades, questionamentos e movimentos que podem ser paralisados ou mobilizados pelos(as) professores(as). Como articular as novas demandas, visando construir novos significados para que as crianças se desenvolvam integralmente nas diferentes linguagens, sendo incluídas e respeitadas em suas necessidades? Assumindo o papel de pesquisador(a), conforme ensina Freire (1996), o(a) professor(a) precisa rever suas práticas, cujas propostas não atendem mais às necessidades das crianças.

Embora as imagens estejam presentes nas escolas, nem sempre são utilizadas as de melhor qualidade. São recorrentes, no trabalho com a Educação Infantil, imagens caricatas retiradas de livros didáticos, desenhos estereotipados ou imagens de personagens infantis para colorir, retiradas da *internet*. Boas imagens encontradas, por exemplo, na literatura infantil e em obras de arte, muitas vezes, são utilizadas apenas para descrições.

Tampouco as imagens produzidas pelas crianças são valorizadas, ou encontram-se expostas, disponíveis nos espaços da Instituição Infantil, para a apreciação ou comentários da própria criança, de seus pares ou de familiares. Parece cansativo, contudo necessário, alertar para essas mesmas fragilidades, cujas denúncias apontadas por Ana Mae Barbosa (1989), desde meados de 1980, indicavam a pobreza das propostas de leitura e apreciação de imagens.

Debray também chama a atenção à interpretação das imagens, porque “nenhuma representação visual é eficaz nela e por si mesma, o princípio de eficácia não deve ser procurado no olho humano, simples captador de raios luminosos, mas no cérebro que está por detrás. O olhar não é retina” (1993, p. 111).

Inicialmente, a criança não precisa estar alfabetizada para ler imagens, elas estão por toda parte e a criança as lê independentemente de saber ler e escrever a língua materna. Estabelece

relações com o que já construiu por meio de suas experiências, acessando sua memória e significando novos conceitos. No entanto, Gutierrez adverte para a necessidade do trabalho com a leitura de imagens quando diz que:

Ler é interpretar signos, é captar a realidade significante dos signos. Sintetizando, saber ler quer dizer chegar a conhecer o significado pela interpretação do significante. A leitura, portanto, é aplicável a qualquer tipo de signo; normalmente estamos acostumados a usar o termo leitura quando nos referimos aos signos linguísticos. Porém, os signos icônicos também requerem interpretação e, portanto, devem ser lidos e não somente vistos (GUTIERREZ, 1978, p. 84).

Diante da importância das imagens para a Educação Infantil e a preocupação com um trabalho que visa estimular o pensamento e aprendizagem das crianças, estabelecendo relações importantes com a vida, aproximando-se de práticas emancipatórias, várias questões passam a rondar o pensamento de quem trabalha na área, sobretudo mobilizando esta pesquisa:

É importante refletir sobre as imagens com as crianças? Quais imagens estão sendo utilizadas na Educação da Infância? Como as imagens estão sendo discutidas para construir significados para as crianças? A professora apenas as descreve ou sugere diálogos com outros textos e com a vida, ouvindo as crianças? Como é feita a Leitura de Imagem, quando trabalhada na Educação Infantil? As imagens são somente “consumidas”? Com que frequência as imagens são produzidas pelas crianças e inspiradas em quais referências? A Leitura de imagem, pelas crianças, impacta positivamente seu desenvolvimento nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor? O que as crianças aprendem, nesses momentos de leitura? Quais habilidades e competências são estimuladas?

A hipótese da pesquisa de que resultou esta tese consiste no fato de que o trabalho com a leitura significativa de imagem sob a perspectiva de leitura de mundo humaniza e favorece o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, cultural e psicomotor das crianças. Destarte, a hipótese de uma proposta de leitura significativa de imagem que desenvolve não apenas a apreensão cognitiva, amplia percepções que constroem novos sentidos, novas capacidades de comunicação e de compreensão de si, do outro e do mundo, potencializando saberes e formas de convivência.

Considerando que a criança pode ler imagens, independentemente de realizar a leitura das palavras e devido a diferença entre ver e ler, faz-se necessária a distinção e a definição de Leitura de Imagens e Leitura Significativa de Imagens na Educação Infantil. Leitura Significativa de

Imagens compreende, nesta tese, quando a criança não apenas vê as imagens, percebendo somente o que pode ser descrito, mas ao interpretá-las, procura sentido, compreende o significado a partir da interpretação do significante (GUTIERREZ, 1978). Esta leitura não se limita à descrição das imagens; é uma leitura que vai além do que está visível; que articula os conhecimentos da criança; que estabelece relações com os conhecimentos que ela já se apropriou, com os conhecimentos que construiu sobre as pessoas, os objetos e o meio em que vive. Enfim, é uma leitura que estabelece relações com o que faz sentido para criança, construindo novos diálogos e significados. Não basta ler imagens, é preciso ler imagens de forma significativa.

Com a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético fundamentando a pesquisa, a investigação consiste em buscar resultados provisórios⁶, apontando como objeto analisar as contribuições da prática de leitura de imagem, sob a perspectiva da leitura significativa, na aprendizagem das crianças de cinco anos, na Educação Infantil.

Visando buscar respostas para as questões indicadas acima, a pesquisa iniciou-se com o levantamento e análise bibliográfica dos estudos relacionados ao tema. Para identificar os universos de controle e o experimental realizou-se um inquérito, tendência de opinião, com proposições fechadas (pesquisa quantitativa), aplicado a professoras e suas respectivas crianças de cinco anos, de Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da região metropolitana de São Paulo. O tratamento estatístico deu-se pela Escala Likert (MARINHO, 1980).

Após a verificação de quais professoras realizam a leitura de imagem e as que não realizam (ou que pouco realizam), foram estabelecidos o universo experimental e o universo de controle, identificando, respectivamente, turmas de crianças de cinco anos que vivenciam a prática de leitura de imagem com regularidade e as que não têm essa vivência. Para uma pesquisa em profundidade, deu-se prosseguimento com a realização de entrevistas visando à escuta das crianças e de suas professoras, de forma pormenorizada, com observações e questões abertas (pesquisa qualitativa). Quanto aos Círculos Epistemológicos, recorreu-se aos fundamentos de Freire em seus Círculos de Cultura, reinventados e nomeados como Círculos Epistemológicos, aplicados como metodologia de pesquisa, de acordo com Romão (2006, 2010b).

A justificativa da escolha dos Círculos Epistemológicos, como metodologia de investigação, se deu ao conceber a criança um ser ativo, curioso e participante. Estudando e baseando-se nos princípios de Freire e Romão, não seria possível escolher outra metodologia que

⁶ Acredita-se que nada é permanente ou imutável, tudo pode ser transformado e modificado.

não os Círculos Epistemológicos, visto que é a metodologia que aproxima de forma legítima a concepção de criança e a de pesquisa. Durante a pesquisa, o maior foco foi dado às crianças, entretanto, as professoras fizeram parte desse movimento, e dessa forma, as crianças e as professoras foram as protagonistas de todo o processo.

[...] a ideia de se aplicar o Círculo de Cultura como instrumento de pesquisa, transformando-o em Círculo Epistemológico. Na verdade, tratou-se de mais um esforço de busca das Razões Oprimidas, porque com esta “técnica”, até os pesquisados se transformam em sujeitos da pesquisa e da epistemologia aí envolvida (ROMÃO, 2010b, p. 28).

Os dados coletados nas entrevistas e nos Círculos Epistemológicos foram examinados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), pautados nas categorias curiosidade, dialogicidade, leitura de mundo e conscientização de Freire e nos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, da taxionomia de Bloom (1956, 1977), verificando-se o alcance dos três primeiros objetivos de cada um deles.

Delineando o território da infância em sua complexidade, suas dimensões diversificadas requisitaram um estudo amplo envolvendo um potente aporte teórico nos campos da pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, história e arte. Para a discussão sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, as contribuições foram referenciadas em Lev Semenovitch Vigostski (1999, 2001, 2003, 2007, 2010). As fundamentações sobre a Educação Infantil e a cultura da infância foram pautadas em Maria Carmen Silveira Barbosa (2000, 2007), Sonia Kramer (2000), William Corsaro (2011) e Manuel J. Sarmiento (1997, 2002, 2005). Para a compreensão acerca dos impactos da Imagem e seus conceitos na sociedade, recorreu-se ao embasamento de Régis Debray (1993) e Pierre Francastel (1973). Ana Mae Barbosa (1989, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012) sustentou discussões sobre a leitura de imagem. Em Freire (1981, 1985, 1986, 1989, 1996, 1997, 2001, 2005, 2007, 2013, 2018) recorreu-se às categorias: curiosidade, diálogo, leitura de mundo e conscientização para a articulação das discussões e compreensão em relação às contribuições da Leitura Significativa de Imagens para as crianças.

Esta investigação, a partir do olhar da criança, com sua leitura do mundo, buscou novas informações a respeito da cultura infantil, sobre o que as crianças pensam, o que sentem, o que precisam para se desenvolverem, de forma coerente e integral. A partir do olhar e do ponto de vista delas é que se compreende o que realmente elas necessitam. Essa vantagem epistemológica

da criança sobre seus saberes infantis, potencializou seu protagonismo, uma vez que seus saberes só podem ser revelados por ela. Esta pesquisa, que se propôs a escutar e a olhar a criança, almeja contribuir para desconstruir práticas bancárias, centralizadas no adulto, práticas que desconsideram os saberes infantis, que desconsideram as culturas da infância.

Questionamentos e estudos sobre como facilitar a aprendizagem das crianças são essenciais no Brasil, sobretudo em relação às leituras, às imagens na Educação Infantil. Nessa perspectiva, esta pesquisa trouxe luz e indicadores para uma Pedagogia da Imagem na Infância, coadunando com as recomendações de Freire em relação à constante reflexão das práticas e à necessidade de reinventar e/ou criar pedagogias para atender e contribuir efetivamente com a formação humana.

A tese está organizada em 4 capítulos, sendo que o primeiro discorre sobre o levantamento e análise bibliográfica das investigações acerca do tema, ou seja, sobre o que já pesquisaram sobre leitura de imagens por crianças. No segundo capítulo, são discutidos conceitos de imagem, retomando as primeiras evidências das imagens (era paleolítica), as influências que elas provocam (até a contemporaneidade), a legislação e a leitura de imagem na Educação Infantil. No terceiro capítulo, os fundamentos e a metodologia da pesquisa são explicitados, momento em que são apresentadas as motivações da pesquisa, os dados, bem como a justificativa da utilização de outros procedimentos investigativos com crianças, chegando-se aos Círculos Epistemológicos, baseados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Esse capítulo também trata dos conceitos da taxionomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom que foram considerados, além de discorrer sobre o contexto da Pandemia que desafiou a pesquisa. No quarto capítulo, foram feitas as análises dos dados, revelando descobertas e confirmações por meio da discussão e articulação das quatro categorias de Freire: curiosidade, dialogicidade, leitura de mundo e conscientização. Por fim, nas considerações finais, elucida-se e encerra-se todo o ciclo da pesquisa.

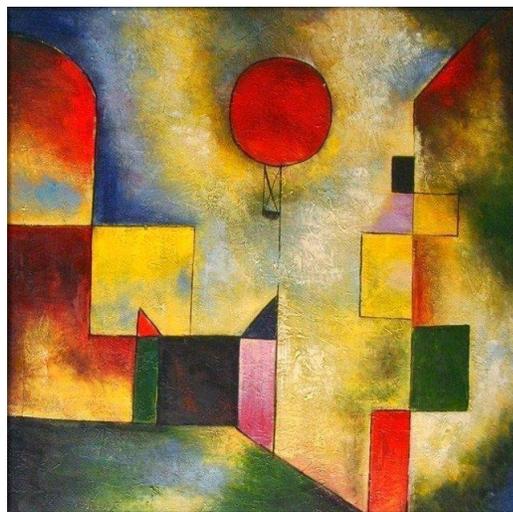
CAPÍTULO I

O QUE ANDAM DIZENDO SOBRE A LEITURA DE IMAGENS POR CRIANÇAS

Para encontrar o que se busca é preciso, ora lançar-se em sobrevoos ora imergir e aproximar-se do objeto da pesquisa, assim inicia-se esta investigação. Ao tratar da imagem, considera-se importante recorrer-se a ela estabelecendo relações e reflexões ao longo do texto. Decolando como se fosse realizar uma viagem neste maravilhoso balão vermelho de Paul Klee, supõe-se encontrar surpresas boas e outras nem tanto. A viagem, em alguns momentos, estará ao sabor do vento, momento em que se depende dos(as) outros(as), do que pesquisaram ou escreveram e dos(as) pesquisados(as). No entanto, é necessário o(a) explorador(a) saber que caminho seguir e isso justifica o uso de instrumentos adequados para que a viagem leve o(a) viajante ao seu objetivo, que tenha certo controle, como o(a) baloeiro(a) deve ter em relação à temperatura do balão: ar quente ou frio, para as aproximações ou distanciamentos, no caso da pesquisa: aproximar-se das produções encontradas, conforme a aderência temática.

Imagem I

Balão Vermelho, Paul Klee, 1922.



Fonte: Disponível em: <<https://www.saiacomarte.com/obra/o-balao/>> Acesso em: mar. 2021.

1. Perscrutando outros(as) Pesquisadores(as)

A busca por produções acadêmicas relacionadas à temática da tese é de suma importância e justifica-se por, no mínimo, dois motivos: o primeiro visa verificar se existem estudos com o mesmo objeto desta pesquisa; e o segundo busca investigar sobre o que se tem pesquisado sobre a temática, contribuindo para um melhor delineamento da originalidade do objeto e do caminho a ser trilhado. Dessa forma, a pesquisa iniciou-se averiguando o que já foi produzido, visando inovações e novas contribuições para a educação.

Os estudos existentes foram levantados para verificação e compilação dos dados coletados e analisados. Assim, prosseguiu-se com a presente investigação, agregando um novo olhar, um novo ponto de vista sobre as provisoriedades alcançadas. Romão reconhece essa ideia, quando indica que: “A pesquisa sempre mira além da fronteira de onde chegou a humanidade em determinado campo de conhecimento. Chegamos até aqui, temos que avançar daqui para frente” (2005b, p. 21).

Para as buscas nos bancos de dados, como no do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), recorreu-se à biblioteca desenvolvida e coordenada pelo IBICT, Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “A criança e a leitura de imagem”. Obteve-se como resultado 295 trabalhos, sendo 216 dissertações e 79 teses. Ao refinar a busca com o complemento “A criança e a leitura de imagem na Educação Infantil”, os resultados concentraram-se em 86 trabalhos, compreendendo 61 dissertações e 25 teses.

Posto que o objetivo era escrutinar todos os trabalhos que se aproximassem da temática da presente pesquisa, não foi feito, na busca avançada, um recorte demarcando um período, o que possibilitou deparar-se com trabalhos defendidos desde o ano de 1990 até o de 2020.

As palavras utilizadas para a busca encontram-se, uma ou outra, no assunto ou no título dos 86 trabalhos destacados. Dessa forma, muitos desses trabalhos não estão relacionados ao tema da pesquisa, cujas abordagens compreendem outras áreas do conhecimento como, por exemplo, ciências, matemática, literatura, poesia, educação inclusiva, tecnologias, dentre outras.

Verificando na BDTD, por outro viés, utilizou-se como descritor: “Contribuições da leitura de imagem na educação infantil”. Com esse procedimento, apareceram apenas 14

trabalhos e destes, 8 dissertações e 6 teses, defendidas em variados programas. Apenas 4 se aproximam da pesquisa e já se encontram contabilizados nos 86 trabalhos selecionados.

Observando-se o Quadro I, nota-se, ao longo dos anos, um aumento do número de pesquisas. A produção inicia-se em 1990 e, aos poucos, ocorre um crescimento, que se intensifica a partir de 2007.

QUADRO I
PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEITURA DE IMAGEM

Ano	Dissertação	Tese
1990	1	-
2004	1	-
2005	1	-
2006	1	-
2007	4	1
2008	1	-
2009	4	1
2010	4	1
2011	2	2
2012	5	2
2013	3	2
2014	7	1
2015	6	2
2016	7	1
2017	6	1
2018	3	4
2019	2	5
2020	<u>3</u>	<u>2</u>
Subtotal	61	25

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Algumas medidas de incentivo à procura pelos cursos de mestrado e doutorado podem ter contribuído para o aumento das produções acadêmicas sobre o tema. Em 2005, criou-se a lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Foi acrescido o Decreto n.º 5.824, de 29 de junho de 2006, que estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n.º 112.0190, de 12 de janeiro de 2005.

Em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁷ (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel essencial na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados da Federação, passou a operar também na formação de professores(as) da educação básica, ampliando suas atuações no Brasil e exterior.

Por fim, houve alteração da lei do Fundo Financiamento Estudantil (Fies), Lei n.º 10.260/2001, com a introdução da Lei n.º 11.552/2007, possibilitando o financiamento para cursos não gratuitos de mestrado acadêmico e profissional e de doutorado, condicionados à disponibilidade financeira do fundo, podendo as instituições mantenedoras com cursos recomendados pela Capes realizar a adesão ao Fies da Pós-graduação⁸. Diante desse contexto, percebe-se um encorajamento à pesquisa, o que pode justificar o aumento das pesquisas a partir dessas disposições legais.

Dentre os 86 trabalhos encontrados, por meio da leitura dos resumos, verificando os que mais se aproximam da temática da tese, foram selecionados, para uma leitura minuciosa e atenta, 13 trabalhos: sendo 6 dissertações e 7 teses.

QUADRO II

PESQUISAS QUE SE APROXIMAM DA TEMÁTICA DA TESE

N.º	Título	Autor(a)	Dissertação	Tese	Ano
01	<i>A recepção da mensagem audiovisual pela criança</i> : busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil.	Marialva Monteiro (FGV-RJ)	X		1990

⁷ Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/perguntas-frequentes>> Acessado em: outubro de 2020.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pos-graduacao>>. Acessado em outubro de 2020.

N.º	Título	Autor(a)	Dissertação	Tese	Ano
02	<i>Práticas de leitura na infância: do limite a transgressão</i>	Leila Cristina Borges da Silva (UECamp)	X		2004
03	<i>Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler</i>	Aline Caldas Cunha (UFPE)	X		2005
04	<i>Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância</i>	Suzana Rangel Viera da Cunha (UFRGS)		X	2005
05	<i>Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil</i>	Lígia Maria Sciarra Bissoli (UNESP)	X		2006
06	<i>A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória</i>	Sonia Maria de Oliveira Ferreira (UFEspSanto)	X		2011
07	<i>Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis= "é uma história escorridinha"</i>	Marta Regina Paulo da Silva (UECamp)		X	2012
08	<i>Leitura literária da narrativa visual na educação infantil</i>	Fabiana Lazzari Lorenzet (UCS)	X		2016
09	<i>Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil</i>	Maria Laura Pozzobon Spengler (UFSC)		X	2017
10	<i>A Formação Visual do leitor por meio do design na leitura: livros para crianças e jovens</i>	Maira Gonçalves Lacerda (PUC-RJ)		X	2018
11	<i>Por uma infância simbólico-cultural: um grupo macrossocial como testemunha simbólica de uma época.</i>	Francine Borges Bordin (UFPelotas)		X	2019
12	<i>(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo : estratégias para a leitura de imagens</i>	Tatiana Telch Evalte (UFRGS)		X	2019
13	<i>Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil</i>	Sayonara Fernandes da Silva (UFRN)		X	2020

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Na sequência, fez-se a leitura desses 13 trabalhos, destacando-se suas contribuições e no que se diferenciam da presente tese.

A primeira dissertação, *A recepção da mensagem audiovisual pela criança: busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil* (1990), de Marialva Monteiro, não seleciona como sujeitos da pesquisa as crianças da Educação Infantil e seu foco são as imagens do cinema⁹.

As inquietações que mobilizaram a pesquisadora surgiram a partir de sua preocupação diante dos estudos acerca das imagens da época, que eram voltados aos efeitos e ao poder de manipulação dos meios de comunicação e, não, à capacidade de decodificar e ler imagens por parte dos receptores. A hipótese da autora era de que a leitura de imagem seria um meio mais fácil e eficaz para a apropriação de conteúdos por parte daqueles menos favorecidos, que não sabem ler.

⁹ Justifica-se, assim, o uso do termo espectador em alguns momentos desse texto.

A autora averiguou que, nesse ambiente imagético, aparentemente mais acessível, os menos favorecidos continuavam em desvantagem em relação às crianças que tinham boas e variadas referências e, por isso, maiores informações e experiências com o código visual também. Isso não quer dizer que os primeiros não tivessem capacidade para aprender. Eles aprendem significando as mensagens recebidas das imagens, a partir de suas realidades, de suas experiências psicológico-afetivas, sociais e culturais.

Sabendo-se que “[...] toda representação, icônica ou linguística, é também simbólica e, portanto, ligada ao imaginário” (MONTEIRO, 1990, p. 124), ao realizar uma leitura de imagens com crianças, tem-se uma quantidade de interpretações proporcional a quantidades de participantes. Portanto, é fundamental que se expresse nas linguagens visuais “[...] valores dos diferentes segmentos que integram a sociedade para poder dar conta de tão variado imaginário social. É preciso estabelecer vínculos com os mais diferentes tipos de espectador. O imaginário é o operador comunicacional e reconhecer o homem é comunicar-se com ele” (*ibid.*, p.128).

Já em 1990, Monteiro denunciava a ausência (consciente ou não) de um trabalho com as crianças, pautado na linguagem audiovisual que estivesse conectado ao contexto sociocultural do(a) receptor(a) e de suas necessidades.

Na dissertação *Leitura de imagens: as concepções de professores(as) de educação infantil* (BISSOLI, 2006), ao serem verificadas pela autora as concepções desses(as) professores(as) sobre a criança ser uma leitora de imagem e o(a) professor(a) ser um(a) formador(a) de leitores(as) de imagem, a pesquisa contribui para indicar que, embora os(as) docentes demonstrem interesse por textos imagéticos, apresentam práticas com imagens aleatórias e descontextualizadas. A justificativa, por parte deles(as), incorre na falta de conhecimentos e dificuldades para incorporarem novos elementos à rotina, dando preferência a práticas habituais e seguras. Não apresentam práticas reflexivas sobre outras formas de manifestação do pensamento que não seja a cultura verbal. Os(as) professores reforçam a necessidade de formação permanente.

Diante dessa perspectiva, nota-se que práticas de leitura de imagens não são tão frequentes nos espaços infantis devido à falta de conhecimento dos(as) professores(as), gerando resistências e equívocos. Após formações que promoveram vivências e reflexões teóricas a partir das experiências com leitura de imagens, os(as) docentes vislumbraram novas leituras da realidade, portanto, necessidade de mudanças nas práticas.

Corroborar essa ideia, a tese *(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens*, de Tatiana Telch Evalte (2019), ao se deparar com as influências da imagem na sociedade e a falta de investimento em relação à linguagem visual nos espaços educativos. Evalte percebe a inexistência de especialistas, ou pouca formação em arte dos profissionais que atuam na educação básica e, ao analisar a importância da leitura de imagens, aponta possibilidades com esse trabalho na formação de alunos(as) da Pedagogia. Finaliza sua pesquisa alertando ainda para a ausência da formação estética e sensível desses(as) futuros(as) professores(as).

Na dissertação *Práticas de leitura na infância: do limite a transgressão*, de Leila Cristina Borges da Silva (2004), a autora discorre sobre as diferentes formas de realizar a leitura e seu processo conflitivo na Educação Infantil, suas vivências e representações das práticas de leitura. Afirma essa autora que: “O lugar da leitura e do leitor pode ser tanto relacionado ao *saber* como também à *diversão*. As maneiras de se apropriar do escrito podem tanto privilegiar os *limites* como também as *transgressões*” (p. 116). Dessa forma, demonstra que, mesmo a criança não estando alfabetizada, ela não está determinada à passividade e à submissão durante a leitura. Esse processo não se restringe somente em decifrar códigos e as crianças apresentam a consciência de que não sabem ainda o modo correto de “ler”, ou seja, de dominar o código alfabético. Frente a isso, a autora faz reflexões sobre o que a escola e muitos profissionais da educação ainda concebem acerca da leitura.

Em experiências individuais ou compartilhadas, as crianças utilizam-se de várias estratégias e mediadores para se apropriarem do texto (no caso, o escrito), por terem como experiência a “cultura leitora”, de imaginar e ressignificar as imagens que veem. A autora também observou como se dá a leitura durante as interações e convívios no espaço público e, por meio de fotografias, analisou a leitura no âmbito particular. Conclui que um não está desconectado do outro; público e privado estão inter-relacionados, uma vez que o sujeito se constitui nas relações sociais e culturais.

Sonia Maria de Oliveira Ferreira, em sua dissertação *A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória* (2011), discute as representações infantis confrontando as leituras de imagens e os elementos da realidade, por meio da análise das produções das crianças e de suas leituras (linguagem oral e imagética). Percebe

que estabelecer essa relação não faz com que deixem de imaginar, limitando o potencial criativo, “[...] apenas conseguem distinguir o real do não-real” (FERREIRA, 2011, p. 147).

Com o trabalho desenvolvido, as imagens da cidade começaram a fazer sentido para as crianças. Comprovou-se que, o atendimento ao público infantil em museus e em espaços similares, é possível e deve ser incentivado. A pesquisadora conclui que a “[...] arte pode proporcionar diversas possibilidades de trabalho/mediação, levando em conta a leitura de imagens do tempo vivido e partindo dos seus imaginários” (*id., ibid.*, p. 148).

Marta Regina Paulo da Silva (2012) traz, em sua tese *Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis "é uma história escorridinha*, discussões importantes a respeito da influência midiática no desenvolvimento cultural da criança, ratificando o alerta de Guatarri diante da manipulação das políticas neoliberais, visando à manutenção dos interesses das classes dominantes, confrontado com as ideias de Giddens, de que as crianças não são tão passivas diante das realidades que lhes são apresentadas. A mídia favorece a reflexão ao aproximar das pessoas diferentes realidades, fazendo com que elas, sujeitos ativos, tenham variadas experiências e reações, identificando-se ou não, com seus valores.

Com foco nas histórias em quadrinho, do empresário e desenhista Maurício de Souza, Silva constata uma predominância da palavra no espaço educacional da infância e, conseqüentemente, um trabalho com antecipação e valorização da escrita, desprezando as imagens e as expressões infantis que estão vinculadas a elas.

Os trabalhos *Leitura literária da narrativa visual na educação infantil* (LORENZET, 2016), *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil* (SPENGLER, 2017) e *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil* (SILVA, 2020) convergem na investigação da leitura dos livros de imagem na Educação Infantil, utilizando as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Todos os trabalhos destacam os benefícios da leitura de imagem por meio desses livros. Spengler (2017) ressalta a lacuna do programa por não ter se preocupado com a formação do(a) professor(a) para essa mediação, o que é reforçado na tese de Silva (2020) sobre a necessidade de o(a) professor(a) ter conhecimentos sobre a linguagem imagética para realizar a mediação da leitura.

Na tese *A Formação Visual do leitor por meio do design na leitura: livros para crianças e jovens* (LACERDA, 2018), a autora propõe-se à análise gráfica dos livros do referido programa,

tendo o *design* como mediador da leitura da imagem. A autora nota que não há complexidade na progressão do *design* dos livros de acordo com o desenvolvimento dos(as) alunos(as) leitores(as). Ocorre o contrário: diminui a riqueza do conteúdo gráfico e imagético dos livros conforme o sujeito vai atingindo um maior grau de escolaridade.

Esse dado reforça a valorização da escrita e desconsidera a importância da leitura de imagem àqueles que já adquiriram a leitura e a escrita e, assim, rompe-se a ideia de continuidade em um processo de desenvolvimento da formação visual do leitor. Ao final do trabalho, Lacerda identifica a carência na formação do(a) formador(a) do(a) leitor(a), sobretudo nas questões visuais, já que não existem mecanismos institucionais para trabalhar com a linguagem visual como é trabalhada e valorizada a linguagem escrita. Dessa forma, propõe a formação continuada mais completa do(a) mediador(a) que é pautada na formação visual do(a) leitor(a) e na análise e crítica da “verbo-visualidade”, de forma interdisciplinar e multimodal.

Aline Caldas Cunha, em sua dissertação: *Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler* (2005), parte da necessidade de se aprender a realizar leitura de todos os tipos de textos, ressaltando que ler imagens não é menos importante que ler e escrever de forma convencional, uma vez que “[...] os códigos e os processo de produção da comunicação se alteram e, nessas mudanças, buscam receptores aptos para entendê-los” (CUNHA, 2005, p. 9). A autora concentra-se em estudiosos que se dedicaram aos gêneros textuais e as narrativas.

As dissertações e teses que tiveram como estudo a leitura de imagem para as crianças trazem alguns elementos comuns: é atraente ao público infantil; a imagem torna a leitura dos livros estimável, com mensagens, aparentemente, transparentes; anuncia promessas de sucesso, permitindo ao(a) leitor(a) certa autonomia na compreensão do texto.

A pesquisa *Por uma infância simbólico-cultural: um grupo macrosocial como testemunha simbólica de uma época*, de Francine Borges Bordin (2019), teve como objeto investigar as imagens das capas de cadernos de crianças como artefato cultural da infância (ou para a infância), daquele período. Esses símbolos que representam aquela cultura permitiram olhá-la e analisá-la, para identificar representações do mundo dos adultos direcionados para as crianças.

A tese *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*, de Suzana Rangel Vieira da Cunha (2005), tem como escopo do trabalho “a naturalização das imagens nas escolas infantis” (p.9). Suas reflexões partiram de questões sobre como essas imagens, que em sua

maioria eram oriundas de criações de empresas de entretenimento, formavam um cenário e como essas “[...] formações visuais, discursivas, participavam nos modos de educar a infância” (CUNHA, 2005, p. 9). Concluiu, esclarecendo sobre “[...] o papel que as imagens ocupam nas escolas infantis” (*id.*, *ibid.*, p. 10), ou seja, as imagens (arte ou mídia) assumem várias modalidades educativas nas escolas infantis e a autora demonstra como pode-se entender a infância contemporânea por meio “[...] dos discursos visuais presentes nas instituições escolares” (*id.*, *ibid.*, p. 71).

Os cenários das salas de aula são construídos pelas professoras, ou seja, as imagens existentes nas salas são colocadas pelas professoras em detrimento da valorização das produções infantis, que não são expostas. Essas ações de decorar a escola para as crianças ultrapassam a função estética – no caso, é a menos importante – e revelam a função educadora cênico-pedagógica que dita como a infância deve ser educada. Explicita a hierarquização da cultura, sendo que a cultura escolar se sobrepõe à cultura infantil. A autora percebeu que as concepções dos autores que fundamentam o trabalho educativo da Secretaria da Educação da cidade em que foi feita a pesquisa não combinam com as práticas nas escolas pesquisadas. Os investimentos em formação continuada são muito escassos e não condizem com o investimento nas várias modalidades da cultura visual que influenciam as ações pedagógicas das professoras.

Se as professoras não construíram uma sólida estrutura do que é o trabalho com a arte, tendo contato com materiais ricos de autores importantes na área, revistas e filmes especializados, se não realizaram leituras e discussões robustas, irão sustentar suas pedagogias com representações que construíram com as culturas visuais que estão sendo ou foram impostas a elas, sem que tenham refletido ou discutido e, assim, sem que percebam as influências que receberam.

A biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) é um importante espaço coletivo de vozes em defesa e fomento às pesquisas e produções científicas. Além de contribuir para a retomada do percurso histórico da educação infantil brasileira, é mais um canal para ampliar e entrelaçar as informações sobre estudos da temática investigada.

Na biblioteca da Anped foram colocados os descritores já utilizados nas pesquisas mencionadas. Devido à ausência de resultados, foi necessário limitar o número de palavras para que os trabalhos aparecessem. Indicando-se “Leitura de imagens” e, em seguida, “Arte”, localizou-se 60 itens em diferentes Grupos de Trabalho (GT), diferentes do GT 7, que é destinado

à “Educação da Criança de 0 a 6 anos”. A temática acerca da imagem foi localizada em um trabalho (GT 24 - “Educação e Arte”), que a utiliza na metodologia, considerando, além da imagem, os processos artísticos e seus resultados, como mecanismos de exposição e construção de conhecimento, durante a formação de professores em artes visuais. Outros trabalhos, que tem as crianças como foco, tratam de outras questões como as culturas das infâncias e currículo.

Encontrou-se um artigo “Análise dos trabalhos apresentados ao GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos da Anped Nacional”, de Brandt e Meyer (2018) que, durante o período de 2008 a 2017, analisaram 124 artigos, identificando as tendências relativas às temáticas estudadas na educação de crianças de 0 a 6 anos, apresentados no Grupo de Trabalho GT 07, das reuniões científicas nacionais da Anped. Nessa análise, destacam-se estudos de temáticas variadas: Políticas públicas, educação de bebês, formação docente, concepção de infância e práticas pedagógicas. Nota-se pela análise que, dentre as temáticas pesquisadas nesse grupo de trabalho, aparece apenas um artigo, em 2017, relacionado à formação de professores e articulando a arte e a educação.

Para aprofundar e ampliar a pesquisa verificou-se outros debates travados sobre o tema, realizando-se um levantamento dos artigos produzidos nos últimos 20 anos, junto a indexadores, no banco de dados de revistas científicas, *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, utilizando-se os descritores indicados: “A criança e a leitura de imagem na Educação Infantil” e a “Pedagogia da Imagem na Educação Infantil”. Com esse recorte temporal de produções entre 2000 a 2020, entendeu-se que seria revelado um número significativo de tendências investigativas e produções atualizadas sobre a temática, sobretudo artigos em revistas qualificadas.

A biblioteca virtual *Google Acadêmico*, por meio dos descritores usados anteriormente e com o mesmo recorte temporal, permitiu encontrar livros (Ana Mae Barbosa e Santaella), artigos publicados em revistas e materiais em anais de eventos, sendo boa parte desses, fruto de capítulos de teses e dissertações – algumas dissertações e teses que já foram localizadas e mencionadas (IBCT - BDTD) – e outras internacionais (Portugal, Colômbia, Chile etc.).

Entrecruzando os dados encontrados no *Google Acadêmico* com os materiais encontrados na *Scielo*, filtrando-se pelos resumos e garimpando-se os que se aproximam da temática desta tese, foram selecionados, desse montante, 20 produções (artigos, livros, dissertações e teses), para uma leitura detalhada.

A dissertação, defendida na Universidade de Lisboa, *A compreensão das imagens de obras de arte e de cultura visual nas crianças do pré-escolar*, de Ana Filipa Moniz Cunha (2011), coteja as leituras de obras de arte e de imagens da cultura visual das crianças (desenhos da TV e do cinema), fundamentando-se em Vigotski e Parsons, para a análise da relação das crianças com as obras de arte e, em Hernández, analisa essa relação com as imagens da cultura visual.

Foram encontrados alguns artigos em espanhol. Um deles, de Cardona-Vásquez *et al.* (2017), destaca um trabalho específico em museu, apresentando uma sequência didática e explora a relação museu-escola (Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia, 2017). Outro, publicado em uma revista da Colômbia, faz uma discussão da relação do cinema com a educação, articulando a percepção, a representação, a estética e o pensamento sob as perspectivas de Benjamin e de Deleuze, de Peñuela C. e Pulido Cortés (2012).

Macedo (2007) traz, em seu artigo, o diálogo sobre as imagens expostas nas paredes da escola, que são selecionadas pelos adultos, novas reflexões. Já Fischer (2007), pautada nas contribuições de Bergson, Foucault e Badiou, discute as imagens audiovisuais. Galvani (2005) propõe uma leitura de imagem da cidade em que a criança e o jovem vivem, ressaltando o papel de uma cidade educadora. Araújo, Parente e Araújo (2019), por meio da leitura de imagem das capas de livros infantis, realizam uma discussão com base na teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen.

Lins (2014) reflete sobre a cultura visual na escola, questionando o direito ao olhar e discutindo possibilidades de transformar as práticas pedagógicas por meio das imagens e das tecnologias. A Revista Gearte (2015), na edição do 2.º número desse ano, “Leitura visual e educação estética”, traz uma coletânea de textos escritos por artistas, escritores e professores que discorrem sobre as mudanças no ensino da Arte, as interações com as diversas mídias e se aproximam da presente tese, ao salientarem que a aproximação da imagem enriquece a visão de mundo do sujeito. Dentre eles, apenas um texto trata da leitura de imagens pelas crianças sob o viés da estética.

Miranda (2001) reforça as construções desta tese, ao trazer críticas à produção e consumo de imagens que conduzem a uma educação alienada de olhar a realidade, que desvaloriza os sentidos na produção de conhecimento e que, por meio de um pensamento “cartesiano”, limita as

formas de ver e representar a realidade. Finaliza o artigo alertando sobre a importância de olhar para como as tecnologias têm influenciado a educação.

Pereira (2009), em sua dissertação *A leitura de imagem: Fayga Ostrower e Alberto Manguel, educadores do olhar*, foca a sua pesquisa com o embasamento teórico desses pensadores, analisando e estabelecendo relações entre processos de leitura de imagens e sua importância.

Trabalhos como os de Sardelich (2006), Amaral (2017) e Vieira (2019) evidenciam a formação dos(as) professores(as) pautados pela Arte/imagem, sendo o último artigo com a interpretação da realidade por meio da fotografia. Belmiro (2012) trata da formação dos(as) professores(as) analisando o livro infantil estabelecendo relações entre a escrita e a imagem.

Pereira (2016) discute o livro de imagem como instrumento para mediar a leitura de imagética, podendo instigar o interesse e o apreço pelos livros infantis. Dando luz à estética dos livros infantis, estão os trabalhos de Carvalho e Araújo (2019) e Silva e Sastre (2017). Esses últimos autores, das Universidades de Minho em Portugal e Lleida na Espanha, destacam o álbum poético, subgênero literário em ascensão nos dois países, para a relação textual e estética entre a linguagem verbal e a visual.

O livro *Leitura de imagens* (2012), de Santaella, aborda a dimensão epistemológica da imagem e sua interpretação, não direcionando essa prática para um público específico. Discute as diferentes imagens e a complexidade da leitura de cada uma delas. Por apresentarem variações nas representações visuais conforme a finalidade, os entendimentos do senso comum a respeito da leitura de imagem são desconstruídos ao longo da imersão na obra. A autora trata das imagens fixas e representadas em superfícies planas, que se encontram nas artes visuais, na fotografia, nos livros, na publicidade e no *design*. Este material contribui para a pesquisa, na compreensão das possibilidades da leitura de imagem, destinando, na tese, um enfoque para as crianças.

Já o livro de Ana Mae Barbosa (2008) *Inquietações e mudanças no ensino da arte* é fruto de uma coletânea de textos de participantes de programas “Salto para o Futuro”, coordenados por Barbosa, focando as Artes Visuais na escola, apresentados pela TV Escola e que foram ao ar em abril de 2000.

De acordo com a LDB, o ensino da Arte é obrigatório no Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, por deixar brechas na explicitação da legislação, muitas secretarias de educação não o oferecem em todos os anos/séries. Dessa forma, o trabalho com a Arte mostra-se precário e a

supremacia da linguagem verbal sobre a visual é denunciada por Barbosa: “Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual” (2008, p. 13.).

Destarte, Barbosa ajuda a compreender um dos motivos pelo qual o trabalho com Arte na escola seja tão empobrecido: uma vez frágil no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que é compulsório, as expectativas para o público da Educação Infantil são desalentadoras. A autora alerta acerca da necessidade de políticas públicas para a valorização da Arte e o investimento na formação de professores(as), destacando a necessidade de que “[...] o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente” (*id. ibid.*, p.15). A obra esclarece a epistemologia da Arte, que consiste na integração do ato de produzir e de ler uma imagem, desvendando conceitos entre o fazer e o ver nas práticas apresentadas.

Conforme se pode perceber, é favorável o crescente número de pesquisas sobre leitura de imagem na Educação Infantil, com grande incidência na leitura das imagens dos livros literários ou livros álbuns. No entanto, percebe-se que, com elas, há ainda a necessidade de mais pesquisas visando adquirir expressão acadêmica sobre um tema relevante dos tempos atuais. As crianças continuam convivendo com imagens dos mais variados tipos e a escola quase nada propõe para que essa linguagem seja potencializada. Esses alertas deveriam culminar com um investimento efetivo na formação dos(as) professores(as) voltada para essa prática de leitura. Há que se investir nessa abordagem, ampliando a leitura para outras imagens que, raramente, são desenvolvidas no âmbito educacional. Dessa forma, os dados demonstram que o tema não adquiriu ainda prestígio científico, necessitando de estudos e pesquisas, sobretudo, na Educação Infantil.

Dedicar-se à verificação desses materiais possibilitou constatar a ausência de pesquisas ou trabalhos que abordem as contribuições da leitura significativa de imagem nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores das crianças de cinco anos, validando a necessidade desse estudo, que tem como perspectiva teórica o pensamento crítico de Paulo Freire. Isto posto, confirma-se o objeto do presente estudo.

Buscando-se a inovação na pesquisa, recorre-se a Freire, visando legitimar a produção de conhecimento: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 81). O caminho percorrido para a elaboração de uma tese se coaduna

com os ensinamentos de Freire, consolidando a vocação ontológica do ser, em “ser mais”. Romão complementa essa ideia, quando argumenta que:

[...] o homem e a mulher da pesquisa não são seres dotados de certezas, mas de dúvidas, de indagações, de perplexidades, de estranheza diante do que está consagrado. Ou buscamos o não-investigado, ou estranhamos o modo como o conhecido foi conhecido. A atividade gnosiológica apenas com o que já está cientificamente consolidado é uma atividade que se limita à manipulação do estruturado; o trabalho do pesquisador é uma atividade com o estruturante..., mas, com o estruturante que, assim que estrutura algo, parte em busca do que ainda não está estruturado... numa corrida sem fim, cumprindo o destino de Sísifo e de Prometeu: recomeçar indefinidamente, o que já havia terminado, mas sempre avançar na busca do fogo (luzes) dos deuses (2005b, p. 21-22).

Dando sequência, buscar-se-á esse fogo para iluminar alguns conceitos sobre a imagem que auxiliarão na compreensão de pontos importantes e possíveis reflexões sobre a aprendizagem dela na infância, articulando-a no campo educacional.

CAPÍTULO II

A IMAGEM

A imagem, portadora de mensagens, é uma linguagem em evidência na sociedade contemporânea, sobretudo nos meios de comunicação, nas mídias, enfim, na cultura e na arte. As pessoas estão expostas a elas, sendo, portanto, consumidoras dos diferentes tipos de imagens: fixas, móveis, animadas, fugazes, marcantes, subliminares etc.

Qual é o significado da imagem e a necessidade dela para a humanidade? Por quais motivos os ancestrais fizeram marcas, ou deixaram suas “pegadas” em locais que tivessem certa probabilidade de se perpetuarem? Queriam deixar histórias? Queriam desvelar como funcionavam as coisas? Conforme questiona Debray “[...] por que motivo há imagem em vez de nada?” (1993, p.21). Essas reflexões levam a buscas, e para tanto, há que se retornar aos primórdios da humanidade.

1. Início de Tudo: Retrospectiva acerca da Imagem

A origem da imagem pode ser demarcada nos primórdios da história da humanidade, quando o ser humano do período Paleolítico desenhava em rochedos e nas paredes das cavernas para expressar-se. Representava imagens de animais e de pessoas caçando. Foram encontradas em algumas partes do mundo: França (Cavernas de Chauvet e Lascaux – 1994), Espanha (Altamira – 1868), África (Gruta de Rodésia), Brasil (Serra da Capivara), entre outras¹⁰. Essas imagens expressavam certo ritual que antecedia a caçada, como se a figura do animal caçado fosse o animal concreto, e assim, para que ele fosse dominado precisaria ser representado, garantindo o êxito do caçador. Esse ritual é explicitado por Benjamin, quando define a imagem e o seu papel alegórico:

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens [...] (1987, p.173).

¹⁰Fonte:<<https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/>>Acesso em 20/11/2019.

A então conhecida arte rupestre apresentava-se pelo registro de imagens. Pelo que se tem pesquisado e encontrado, aquele momento foi o início do registro gráfico da humanidade, que vem evoluindo desde então.

A imagem foi nosso primeiro meio de transmissão; a Razão gráfica, mãe das ciências e das leis, surgiu lentamente de uma Razão icônica. Do mesmo modo que a fábula precedeu o saber, e as epopeias as equações, assim também o glifo apareceu dezenas de milhares de anos antes da escrita. (DEBRAY, 1993, p. 116)

Manguel destaca as habilidades humanas ao esclarecer sobre o que ocorreu antes dos rituais de caçada:

Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos as palmas das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (2001, p. 30).

Analisando as imagens produzidas naquela época, a princípio, pode-se considerá-las simplistas; no entanto, algumas apresentam configuração de perspectiva, ou técnicas de sombreamento e, no limite, tentativas de reproduzir o movimento do animal concreto, quando pintaram bisões com oito patas. Dessa forma, não se pode fazer associações aos desenhos das crianças, mas pode-se compará-las quanto às subjetividades. Deleuze esclarece que: “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. A sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajeto e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos. Há sempre uma trajetória na obra de arte [...]” (1997, p. 78-79).

À medida que os traços vão se aperfeiçoando, tornando-se desenhos, distanciando de sinais e tornando-se signos, a escrita vai substituindo a imagem, “tomando para si a maior parte da comunicação utilitária, alivia nessa mesma medida a imagem que se torna, desde então, disponível para as funções expressiva e representativa” (DEBRAY, 1993, p. 217). Ao mesmo tempo em que a imagem deu origem aos signos, “o nascimento do signo da escrita permite à imagem viver plenamente sua vida de adulto, separada da palavra e alijada de suas tarefas triviais de comunicação” (*id., ibid.*).

A distinção entre a imagem do meio físico e a imagem mental, ou seja, a diferenciação entre a aparência e o ser, surge na cultura grega (BELTING, 2005). Para Platão, imagem vem como “sombra” do mundo das ideias. Em sua obra *A República* (2000), no livro VII, com o

“Mito da caverna”, esclarece esse pensamento acerca das imagens como sombras e os “equivocos” que os prisioneiros dela tinham em seu imaginário, ao visualizarem apenas as sombras, que eram suas únicas experiências. Nota-se aqui quanto poder a imagem já tinha, provocando medos e inseguranças, paralisando as pessoas, determinando modos de agir.

Imagem II

O mito da caverna de Platão



Fonte: Disponível em: <<https://abstracta.pro.br/mito-da-caverna/>> Acesso em mar. 2021.

Nesta pesquisa, utilizando-se da “Alegoria da caverna” de Platão, propõe-se a libertação das amarras opressoras, a saída da caverna e, iluminados pelos estudiosos e pelas reflexões ao longo da investigação, vislumbra-se a ampliação de conhecimentos e dos olhares sobre as imagens no trabalho com as crianças.

Visando aprofundar o conceito de imagem, recorre-se a Debray, que compreende que a imagem tem suas origens na “terminalidade”, ou seja, “O nascimento da imagem está envolvido com a morte” (1993, p.20), o que é confirmado por Belting, uma vez que a imagem se torna a “presença de uma ausência” (2005, p. 65). Os termos ídolo, imagem, signo, figura e representação têm procedência em artefatos funerários. *Simulacrum*, espectro e *imago* nomeavam a cera que colocavam nos rostos dos mortos e depois a resguardavam em uma prateleira. Esse ritual sustentava “[...] que eles sobrevivessem pela imagem” (DEBRAY, 1993, p. 23).

Ídolo, que vem de *eidolon*, significa fantasma e, na sequência, significa também imagem, retrato. A etimologia das palavras relacionadas à imagem remete ao imaginário humano em lidar com a morte, tentando manter ou garantir certa perenidade, Debray considera a imagem:

[...] na origem e por função, mediadora entre os vivos e os mortos, os seres humanos e os deuses; entre uma comunidade e uma cosmologia; entre uma sociedade de sujeitos visíveis e a sociedade das forças invisíveis que os subjagam. Essa imagem não é um fim em si, mas um *meio* de adivinhação, de defesa, enfeitiçamento, cura, iniciação. Integra a Cidadela na ordem natural, ou o indivíduo na hierarquia cósmica, “alma do mundo” ou “harmonia do universo”. De forma mais sucinta: um verdadeiro *meio de sobrevivência*. (1993, p.33).

Foi por meio das imagens que o ser humano registrou suas marcas e foi criando sinais que, aos poucos, se configuraram na cultura escrita. E assim, a cultura escrita foi supervalorizada ao longo da história da humanidade, bem como a arte, tendo seu acesso e controle restrito e manipulado por um grupo seletivo. Francastel destaca que:

Algumas épocas nos fornecem o exemplo de uma arte produzida por e para um grupo social muito restrito. É, por exemplo, o caso da época carolíngia, na qual, a cultura tem, por assim dizer, o caráter de um segredo; permanece nas mãos de iniciados, pertence aos clérigos. Os manuscritos são iluminados exclusivamente nos *scriptoria* monásticos e, o mais das vezes, se não sempre, por clérigos. A maior parte dos edifícios são construídos, se não por eles, pelo menos sob seu controle e a seu pedido (1973, p.22).

No período da Idade Média, a Igreja Católica assume papel significativo no controle das produções científicas e culturais, direcionando as obras artísticas para temáticas religiosas, ou seja, “Aparentemente apenas a Igreja, com o Imperador, teve os meios para fundar algo de duradouro, assim como foi ela, igualmente, que forneceu quase sempre o tema abstrato das obras figurativas” (*id., ibid.*, p. 22).

Em sua obra, Debray (1993) traz reflexões sobre as mudanças nos modos de conceber as imagens que foram conduzidas por crenças e técnicas, ao longo do tempo. Gombrich indica que “a função religiosa das imagens foi o que levou à busca do realismo” (2005, p. 20).

Para Debray essas alterações compreendem momentos de estruturação qualitativa de viver no mundo, de como as imagens eram vistas e vividas, de acordo com sua finalidade: a Logosfera (após a escrita), a Grafosfera (após a imprensa) e a Videosfera (após o audiovisual):

A evolução conjunta das técnicas e das crenças vai conduzir-nos a situar três momentos na história do visível: o olhar mágico, o olhar estético e, enfim o olhar econômico. O primeiro suscitou o ídolo; o segundo, a arte; o terceiro, o visual. Mais do que visões, trata-se de organizações do mundo (DEBRAY, 1993, p. 43).

Com essa organização dos momentos da imagem na história, Debray ratifica que o terceiro momento, vivido na sociedade contemporânea, destaca-se pelo visual, sendo marcado pelo olhar econômico. Já Vigotski reforça a relevância dessa relação, uma vez que “O vínculo entre a arte e as relações econômicas que lhe dão vida é de extrema complexidade” (1999, p.22).

Antes do século XIX, só haviam imagens produzidas “artesanamente”, as quais eram restritas a camadas mais seletas da sociedade. “A invenção da imprensa acrescenta uma nova dimensão à civilização” (GUTIERREZ, 1978, p. 16), ao aprimorar as técnicas de comunicação visual, abre caminhos para uma revolução nomeada pelo autor de “era da imagem” (*id., ibid.*).

As imagens podem ser organizadas de diferentes formas. Santaella e Noth esclarecem sobre a organização que consideram a partir do princípio materialista (material/meio), que a imagem é produzida, conforme três paradigmas:

(1) paradigma pré-fotográfico, ou produção artesanal, que dá expressão à visão por meio de habilidades da mão e do corpo; (2) paradigma fotográfico, que inaugurou a automatização na produção de imagens por meio de máquinas, ou melhor, de próteses óticas; (3) paradigma pós-fotográfico ou gerativo, no qual as imagens são derivadas de uma matriz numérica e produzidas por técnicas computacionais. Em síntese, no primeiro paradigma, encontram-se processos artesanais de criação da imagem; no segundo, processos automáticos de captação da imagem e, no terceiro, processos matemáticos de geração da imagem (1998, p. 163).

Considera-se que: “[...] nenhum processo de signo pode dispensar a existência de meios de produção, armazenamento e transmissão [...]”, pois são eles que configuram os signos e “[...] o exame desses meios parece ser um ponto de partida imprescindível para a compreensão das implicações mais propriamente semióticas das imagens [...]”, ou seja, das suas características, da sua natureza, das relações que se firmam com o mundo, dos objetos que representam e de quais respostas suscitam (*id., ibid.* p. 162).

O mundo passa por grandes transformações a partir do surgimento da fotografia e de outras tecnologias, expandindo formas de produzir imagens que requisitam novas formas de ver e compreender o meio em que se vive:

Parece evidente que tais rupturas produzem consequências das mais variadas ordens, desde perceptivas, psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança no modo de produzir imagens provoca inevitavelmente mudanças no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo. (SANTAELLA; NOTH, 1998, p. 158)

Diante de tantas mudanças, as imagens vão se reproduzindo e se tornando cada vez mais presentes na sociedade. Romão esclarece que “decodificar qualquer mensagem exige um conhecimento mínimo dos elementos do código usado e das condições reais em que a codificação foi feita. Assim como a realidade nem sempre é visível, as mensagens explícitas podem estar escondendo outras implícitas” (1981, p.10).

Relacionando essa questão, do que está visível ou não, às sombras da alegoria da caverna de Platão e à imagem III, do fotógrafo George Steinmetz, leva-se à reflexão de como as sombras podem se confundir com a realidade, dependendo do ângulo de quem as vê, ou seja, nem sempre o que está explícito é a realidade. O que ratifica a necessidade de um olhar mais atento, mais apurado, visto que, no caso desta fotografia, as sombras ganharam mais visibilidade que os próprios camelos que lhes dão origem.

Imagem III
Camel Shadows in Desert, George Steinmetz, 2005.
Fotografia - *National Geographic* - Turquia



Fonte: Disponível em: <<https://www.snopes.com/fact-check/shadow-caravan/>> Acesso em ago. 2021.

Gutierrez é enfático ao afirmar que “Agrade-nos ou não, a onipresença da imagem, no mundo atual, é uma das características mais singulares e importantes no mundo atual” (1978, p.

16). Diante dessa perspectiva, há que se aprofundar nos conceitos de imagem que interessam à pesquisa.

O que é uma imagem? É o objeto a ser idealizado? É o próprio objeto? Busca-se nos pensamentos de René Magritte (1898-1967), grande pintor belga, considerado um dos gênios do Surrealismo¹¹, levantar indagações sobre a imagem e suas entrelinhas. Com sua genialidade, Magritte escrevia e pintava, fazendo refletir sobre as sutilezas da representação em suas obras recheadas de enigmas, fantasia e criatividade. Na obra *A traição das imagens* (1929), Magritte traz uma legenda para mobilizar a espectadora e o espectador a questionar-se sobre os limites entre a realidade e a arte: “Isto não é um cachimbo”.

Imagem IV

A Traição das Imagens, Magritte, 1929.



Fonte: Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/saiba-mais-sobre-o-belga-rene-magritte-e-suas-obras-surrealistas/> Acesso em: nov. 2020.

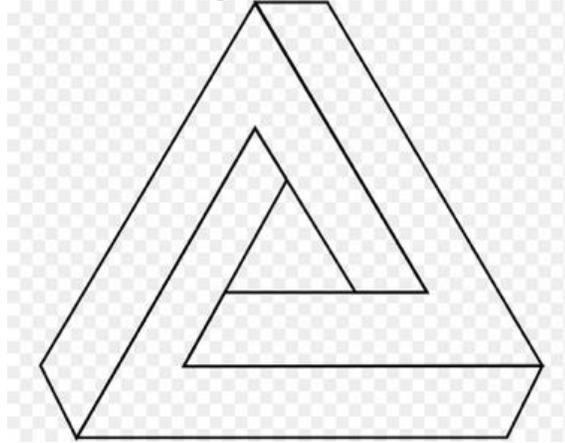
Refletindo sobre as ambiguidades que podem deixar os observadores mais atentos e curiosos em relação às obras que imprimem a técnica francesa nomeada *trompe l'oeil*¹², ou seja, a técnica que visa criar uma ilusão de ótica, M. C. Escher¹³ (1898-1972), artista holandês, elabora imagens que representam essa técnica. Inspirou Penrose (1958) a construir um triângulo inusitado e bastante curioso, tendo sua construção não impossível, porém, muito singular que intriga o espectador ao contemplá-la.

¹¹ Escola artística e literária, que se manifesta na década de 1920, na França.

¹²Recurso técnico-artístico empregado com a finalidade de criar uma ilusão de ótica, como indica o sentido francês da expressão: *tromper*, “enganar”, *l'oeil*, “o olho”. Seja pelo emprego de detalhes realistas, seja pelo uso da perspectiva e/ou do claro-escuro. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5358/trompe-loeil>> Acesso em 17 nov. 2019.

¹³Disponível em: <https://www.ebiografia.com/m_c_escher/> Acesso em 30 mai. 2021.

Imagem V
Triângulo de Penrose¹⁴



Fonte: Disponível em: <<https://www.gratispng.com/png-a8yf5r/>> Acesso em: 14 mar.2021.

Experiências como essas que surpreendem, fazem pensar e reforçam como são importantes para ampliar as perspectivas, as possibilidades de relações, mobilizam e levam a percepção do amplo leque de diversidade que o olhar pode ter. Diante dessa amplitude de vivências, Gombrich destaca que nem sempre se deve utilizar da linguagem verbal para nomear o que se vê ou o que se sente: “[...] se apenas pudéssemos experimentar aquelas realidades que nomeássemos ou que expressássemos em palavras, nossa experiência de vida seria muito pobre. Não poderíamos explicar a beleza de uma melodia nem descrever a beleza de uma linha” (2005, p. 25).

Pode-se cogitar a possibilidade de que um dos precursores do conceito de “ilusão de ótica”, talvez, tenha sido o artista italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593). Entre suas obras principais estão as séries “Os quatro elementos” e “As quatro estações“. Arcimboldo usou, pela primeira vez, imagens da natureza, tais como frutas, verduras, flores, animais e outros elementos para compor fisionomias humanas, as chamadas *tastecompose* (cabeças compostas). Há quem diga que sua obra influenciaria, no século XX, pintores surrealistas, como o espanhol Salvador Dalí.

¹⁴Triângulo de penrose. Fonte:<http://matemateca.ime.usp.br/acervo/triangulo_impossivel.html> Acesso em 14 mar. 2021.

Imagem VI
O jardineiro
The Market Gardener (reversiblepainting), Giuseppe Arcimboldo, 1590.



Fonte: Disponível em: <<https://fdocumentos.tips/document/arcimboldo-giuseppe.html>> Acesso em: mar. 2021.

Essas imagens podem provocar descobertas, instigam a novas direções do olhar, impulsionando o espectador a buscar novas possibilidades. Vêm a serviço da desacomodação, da desconstrução de paradigmas ou de verdades absolutas. Lembrando que, “A representação das imagens não se relaciona unicamente com objetos reais, com existências concretas, porque as imagens também fazem referências a seres abstratos, genéricos e, inclusive, a ‘realidades’, produto da fantasia ou imaginação de um criador” (GUTIERREZ, 1978, p. 17).

Essas possibilidades que as imagens oferecem são confirmadas quando Francastel afirma que:

Pensar ou figurar não é transcrever ou exprimir. É sempre integrar dentro de um sistema, ao mesmo tempo material e imaginário, elementos cuja justaposição cria novos objetos suscetíveis de reconhecimento, de conexão e de interpretação. O estudo simultâneo dos elementos e das estruturas da obra funda assim necessariamente uma Sociologia da Arte, uma vez que o diálogo do artista com a obra implica a participação do espectador e uma vez que os elementos do objeto figurativo não existem apenas na consciência e na memória do criador mas de todos aqueles, presentes ou afastados no tempo e no espaço[...] (1973, p.16-17).

Todos(as) os(as) envolvidos(as), sobretudo os(as) espectadores(as) podem observar, interagir com esse objeto, estabelecendo os mais variados tipos de diálogos, sejam diálogos internos, entre o(a) espectador(a) e a obra e/ou diálogos entre os(as) participantes/leitores(as).

Essas imagens levam a reflexões de que tudo depende do ponto de vista que se detém o olhar ou quais referências estão sendo consideradas no momento da leitura das imagens, pois “[...] a imagem não é cópia mas sim recriação da realidade” (GUTIERREZ, 1978, p. 17). Imagens impactam diferentemente as pessoas e podem suscitar sentimentos diversos, bem como podem mobilizar vários processos imaginativos, a partir das relações que se estabelecem com as experiências adquiridas e elaboradas pelos sujeitos.

Segundo Francastel, uma imagem [...] “inicia um *processus* de representação dialética entre o percebido, o real e o imaginário; ela não é jamais analógica mas sempre constelada por numerosos elementos que associam lugares e tempo não-homogêneos. Ela não remete a um absoluto mas aos devires humanos” (1973, p.17). Sendo assim, é importante destacar de que maneira essa imagem chega até o ser humano, uma vez que:

Nenhuma imagem é inocente. Mas nenhuma, é claro, é culpada já que somos nós que, através dela, criamos nossos próprios constrangimentos. Além disso, como nenhuma representação visual é eficaz nela e por si mesma, o princípio de eficácia não deve ser procurado no olho humano, simples captador de raios luminosos, mas no cérebro que está por detrás. O olhar não é retina. [...] A retina transmite-lhe uma figura que o cérebro analisa sob a forma de significação (DEBRAY, 1993, p. 111).

A significação é fundamental para que haja a comunicação. Ler uma imagem faz parte de uma prática cultural e pode conter diferentes níveis de complexidade que serve a várias finalidades, entretanto, todas elas compreendem a comunicação com o outro e consigo mesmo.

Já Villafañe, em sua teoria das imagens, entende que “O conceito da imagem compreende outros âmbitos que vão além da comunicação visual e da arte, implica também processos como o pensamento, a percepção, a memória, em suma a conduta. É, portanto, um conceito mais amplo que a representação icônica” (2006, p. 29). O autor aborda também as três formas de função icônica da imagem, ou seja, a relação entre a imagem e o objeto de representação, são elas: a representativa (é uma cópia o mais fiel da realidade que representa), a simbólica (quando a imagem representa algo abstrato) e a convencional (não possui relação visual com a imagem, é arbitrária).

Belting (2007) aborda a epistemologia da imagem pelo viés da antropologia e compreende o meio de sua materialização como constituinte da elaboração de seu significado. Entende-se que as imagens são produzidas por um ato simbólico e, dessa forma, justifica-se o surgimento delas devido à necessidade da utilização de símbolos.

Em relação ao símbolo figurativo,

[...] os contatos se estabelecem entre o elemento material que constitui o signo e seu teor de significação original e coletivo a um só tempo, isto é, socializado. O signo figurativo não constitui jamais o duplo, o equivalente de um elemento desligado do real; ele materializa um ponto de vista, quer dizer ele encerra necessariamente um julgamento de valor, o que equivale a estabelecer uma distinção entre o signo e sua significação, ou em outras palavras a distinguir do objeto figurativo o objeto pretexto e o signo que o materializam. O que caracteriza absolutamente todo signo figurativo, insistimos é sua ambigüidade (FRANCASTEL, 1973, p. 96-97).

Enquanto o signo tem características singulares e invariáveis, sua leitura, sua interpretação é multifacetada e flexível, conferindo vários significados por parte dos leitores. Uma obra de arte:

[...] é passível de várias interpretações em função de seus diferentes usuários, isto não implica que sua significação primeira seja livre e que todas as outras não tenham justificativa. É o mesmo que dizer que se pode ler à vontade uma língua; há também na Arte regras de deciframento (*id., ibid.*, p. 95).

Para Santaella e North existem dois campos que abarcam as imagens, um relacionado à representação visual e outro referente à representação mental, no entanto, ambos são interligados pelos conceitos de signo e representação, uma vez que “Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (1998, p. 15).

Supondo-se que se pode ler uma imagem com certa facilidade, desconsidera-se um olhar mais atento e questionador. Conforme esclarece Dondis (2003), pelo simples fato da naturalidade do ato de ver, nem sempre há tempo ou interesse em contemplá-la ou interpretá-la, seja pela correria em que as pessoas estão absortas ou mesmo na rotina escolar, o tempo de contemplação, de imaginação é desconsiderado, é desprezado.

A personagem Mafalda¹⁵ (Imagem VII) confirma como a sociedade apresenta uma visão utilitarista, que ao se debruçar sobre o que é emergente, a sociedade capitalista valoriza somente o trabalho, e para tal, requisita pessoas qualificadas dotadas de ações competentes e eficazes. O que reflete na educação das crianças e adolescentes, exigindo que realizem muitas tarefas para a aquisição de habilidades, que tenham muitos conhecimentos e para isso todo o tempo delas é tomado por conteúdos, o que lhes rouba momentos, sobretudo das crianças, de experiências, de contemplação, de imaginação, de investigação, de descobertas, de brincadeiras, ou seja, de terem tempo para o que realmente é importante: serem crianças.

A imagem VIII, de Tonucci¹⁶ (2013), dialoga com essas questões demonstrando o quão o tempo de criança, a cultura da criança é desprezada, para não dizer negligenciada, valorizando-se somente a preparação, a qualificação, a instrumentalização para o mundo do trabalho, valorizando os interesses do mundo adulto na sociedade capitalista.

Imagens VII
Mafalda, Quino, s/d



Imagens VIII
Francisco Tonucci, 2013.



Fontes: Disponível em: <<https://pulaumalinhaparagrafo.wordpress.com/2012/06/26/toda-mafalda/>>
<<http://radiogalilea.com.ar/aclaro-288-francesco-tonucci-ninos-felices-ciudad-feliz/>> Acesso: ago.2021

¹⁵ Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino (1932-2020), é uma garota que contesta o mundo como ele é, abordando diversos assuntos complexos, com vistas a encontrar formas de transformação da sociedade. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/mafalda/>> Acesso em fev. de 2022.

¹⁶ Francisco Tonucci (Frato), educador e desenhista italiano, é defensor da participação social da criança nas diferentes discussões políticas na escola. De forma irônica, utiliza quadrinhos para discutir o cenário e a estrutura da escola e da família contemporânea. Disponível em: <<https://online.pucrs.br/professores/francesco-tonucci>> Acesso em fev. de 2022.

Devido a essa valorização do mundo capitalista, as imagens que adentram as escolas, mesmo que camufladas ou de forma inconsciente, são imagens criadas e impostas pelas empresas de entretenimento, transvestidas em personagens que as crianças passam a se interessar, desejando-os e consumindo-os, seja decorando suas roupas, calçados, mochilas, cadernos, estojos, lápis, borrachas e muitas vezes, são ainda sacramentados pelos adultos que decoram com esse material as paredes e as portas das salas e das escolas.

Staccioli (2011) alerta sobre o consumo e a reprodução em que as crianças são/estão envolvidas, tornando-as mimadas, infelizes e escravas de insaciáveis desejos de consumo, desejos efêmeros, situação em que se valoriza o ter em detrimento do ser. Com isso, muitas vezes, essas crianças tornam-se incapazes de pensar e utilizar a imaginação para criar brincadeiras e brinquedos, bem como de produzir cultura em vez de apenas consumir e reproduzir, visto que:

Grande parte de suas aquisições culturais passam por meio de imagens. Grande parte das imagens passam através dos meios de comunicação. Grande parte dos meios de comunicação instrumentalizam quem os vê com objetivos comerciais. As crianças não entendem facilmente que são plagiadas e, muitas vezes, usadas para fins de lucro (STACCIOLI, 2011, p. 30).

Essas reflexões denunciam o quanto imagens comerciais, de empresas de entretenimento, são valorizadas nas escolas, sobretudo para a decoração dos ambientes e o trabalho com imagens para reflexões críticas e criativas é colocado de lado. Com a desvalorização e ausência de trabalhos educativos, que visam desenvolver habilidades como a imaginação, a criatividade e a criticidade, não há investimento dessas questões nas formações dos professores. Rodari protesta:

Não é, portanto, de se admirar que a imaginação nas nossas escolas, ainda seja tratada como aparente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar mais cômodo e maleável (1982, p. 9).

E ainda denuncia que:

O fato de que mesmo pessoas empenhadas e bem dispostas releguem o papel da criatividade aos momentos de menor empenho é talvez a melhor prova de que o sistema desumano em que vivemos tem como um de seus principais objetivos a repressão das potencialidades criativas da humanidade (*id.*, *ibid.*, p.141).

As imagens estão por toda parte e muitas vezes, integram o imaginário coletivo, ensinando comportamentos, impondo, manipulando, comunicando, entre tantas outras funções que elas possam abarcar. “A ideia não existe a não ser quando se exprime: escrita, palavras, imagem. A linguagem figurativa tem um papel incalculável na manifestação das mentalidades coletivas” (FRANCASTEL, 1973, p. 29).

Em relação à polissemia das imagens, suas múltiplas funções, alguns autores se dedicaram a essa questão. Para Aumont (1993), as imagens se relacionam com o mundo e foram organizadas em três modos: 1) Simbólico: primeiramente, as imagens representavam símbolos religiosos que eram considerados “capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta de uma presença divina”. Ainda hoje muitas imagens simbolizam divindades e pode-se destacar que o simbolismo das imagens tem se mostrado forte frente à laicização das sociedades ocidentais modernas. 2) Epistêmico: conhecimento/informação. “A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais”. Foi na Idade média que à imagem foi designada a função geral de conhecimento, ilustrando diversos manuscritos. 3) Estético: “A imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações (*aisthesis*) específicas” (AUMONT, 1993, p.80). Mesmo sendo um propósito antigo, atualmente, o modo estético é praticamente intrínseco às funções da Arte, causando muitas dúvidas e confusões, sobretudo no âmbito da publicidade.

Já Oliveira (2008) categoriza o termo ilustração em três funções: 1) função informativa: quando a imagem está relacionada a conteúdos que trazem informações, portanto apresenta um compromisso com a representação real e científica; 2) função persuasiva: quando a imagem está relacionada ao marketing, à publicidade, visando a persuasão do consumidor e a 3) função narrativa: quando a imagem está vinculada a uma narrativa, conectando-se a um texto. Com essas informações, Oliveira demonstra as múltiplas funções da imagem.

Samain (2012) dedicou-se a estudar e discutir não tanto o “porquê” das imagens, mas o “como”, no caso, como a imagem faz provocações às pessoas, como as faz pensar. Dessa forma, traz a reflexão sobre a dialética da imagem, compreendendo que ao mesmo tempo em que ela por si só nada diz, pode, estar impregnada de vivências e memórias para alguns, em outros incitar pensamentos, sentimentos e ações, conforme os diálogos estabelecidos entre as imagens e o(s) leitor(es).

As imagens “[...] por natureza, são poços de memórias e focos de emoções, de sensações, isto é, lugares carregados precisamente de humanidade” (SAMAIN, 2012, p. 22). Diferentes dos animais, que podem apresentar certos sons para a comunicação e até utilizar utensílios como os primatas, o ser humano diferencia-se deles, pois além de raciocinar, fantasiar, sonhar e interpretar o universo, consegue (re)significá-lo e (quicá) transformá-lo.

O ser humano é o único ser vivo apto a criar, utilizar símbolos e fazer seus registros, suas marcas, assim, “A figura é a primeira lembrança do homem e é característica *própria* dele. Surpreendente verdade paleontológica: o *traço* como marca específica” (DEBRAY, 1993, p. 115). Conforme consta sobre os animais, “Nenhum deles faz incisões, nem entalhes. É o traço, unicamente, que comprova o *homo sapiens* [...]” (*id., ibid.*, p.116).

Gombrich debruçou-se em estudar e interpretar três questões sobre as imagens: o quê, por que e como. Dessa forma, traz contribuições com suas discussões acerca “[...] de que realmente vemos o mundo tal como é [...]” (2005, p. 19), já que:

Fomos dotados da visão para orientarmo-nos no entorno e não poderíamos fazê-lo se, ao nos movermos nesse entorno, nossos olhos não oferecessem ao cérebro uma informação exata sobre os objetos exteriores. Essa é a maneira mais direta de tomarmos consciência do mundo em três dimensões (*id., ibid.*, p.19)

Entretanto, ao criar-se uma imagem em uma superfície plana depara-se com desafios relacionados ao âmbito tridimensional. Muitas vezes, as crianças registram, como se pode perceber o mesmo fenômeno na arte egípcia, não como veem o mundo ou como desejariam, mas como conseguem, dentro de seus limites motores, conceituais, entre outros. Para Gombrich “o pintor não deve perguntar-se como vê o mundo, mas como pode projetar em uma superfície plana aquilo que vê” (*id., ibid.*, p. 19).

Considerando a presença significativa e a influência das imagens na sociedade contemporânea, estudos e formas de identificá-las, compreendê-las e interpretá-las são requisitados urgentemente. É fundamental refletir e planejar como seria esse trabalho desde a pré-escola, uma vez que “o homem, antes de ser comunicação falada ou escrita, é comunicação visual, isto é, concreta” (GUTIERREZ, 1978, p. 23).

Segundo Berger, “o modo como vemos as coisas é afetado pelo que nós sabemos ou pelo que nós acreditamos”¹⁷ (1972, p. 8), dessa forma é importante escutar o que as crianças sabem sobre o que olham, sobre o que sentem ao ver o que as imagens mostram e assim, após ouvi-las é possível fazer a contextualização daquela imagem (se for necessário), para que a criança estabeleça relações com sua experiência de vida e ao confrontar esses conhecimentos, antes desconhecidos por ela, possa construir novos pensamentos e outras novas formas de olhar.

2. A Imagem na Escola

Comenius (1592-1670), pedagogo da civilização ocidental, foi um dos primeiros a contribuir com a pedagogia moderna, cuja filosofia de educação universal é revelada como seus princípios em sua obra “A didática magna: a arte de ensinar tudo a todos” (WALKER, 2001, p. 1). Acreditando que a Educação tem seus fundamentos reais na sociedade, preocupou-se em traçar propostas para uma ampla faixa etária: desde a infância até a maturidade. Defendia a constante formação humana, uma vez que acreditava que não se nasce “pronto”.

Compreendia que o papel do ser humano é dar o melhor para a humanidade e que todos(as) dispõem de um potencial para aprender tudo, em conjunto. Com essa mescla de religiosidade e educação, defendia que a arte do respeito é ensinada também na escola, assim, tanto os bons hábitos quanto os maus hábitos criados na infância serão duradouros.

Em 1657, Comenius produziu o primeiro livro ilustrado voltado para a aprendizagem das crianças: “*Orbis Pictus*”. Destarte, pode-se constatar que não foi somente na sociedade moderna industrial que a imagem foi utilizada na educação escolar e na produção de conhecimento. Comenius foi o precursor desse uso, visando facilitar a compreensão das crianças tendo as imagens como referência.

No entanto, críticas têm sido feitas a propostas que não incentivam a produção/criação das crianças, ou seja, a materiais com imagens prontas para colorir, modelos de má qualidade ou estereotipados, pois além de não contribuírem para a contemplação, inspiração e produções dos pequenos, roubariam a imaginação e a criatividade das crianças. Essas críticas instigam reflexões

¹⁷ *The way we see things is affected by what we know or what we believe.*

diante do uso tecnicista¹⁸ e utilitário das imagens, quando este impõe e/ou restringe a forma de pensar dos sujeitos.

A condição precípua para que a criança interaja com o meio e compreenda o mundo ao seu redor está ligada a sua habilidade em processar as informações que chegam ao seu cérebro por meio dos sentidos. Os órgãos dos sentidos são fonte primária para acessar o meio ambiente. No entanto, para expressar ou comunicar-se é necessário recorrer a recursos voltados às linguagens.

É recorrente nas escolas certa tendência em valorizar aquilo que é falado ou escrito e, assim, dedica-se quase todo o tempo ao ensino de letras, sílabas, cópias, leituras do que está escrito, produção de texto, ortografia etc. Francastel reforça o quão as outras linguagens são desprestigiadas diante da escrita, para a qual existe toda uma estrutura didática e “dedicação”, concordando que:

[...] uma limitação e uma dificuldade venham do fato que a leitura do documento plástico - ou musical - é menos difundida que a do fato material ou do documento escrito. Todo mundo aprende a ler e todo mundo se sente capaz de raciocinar mais ou menos sobre fatos materiais ou sobre algarismos. Um número muito menor de pessoas se exprimem, pelo menos no estado atual da sociedade, com traços ou com sons. Mas isto não significa que os traços e os sons não sejam signos tão capazes quanto as letras e que as palavras de exprimir ideias e sensações (FRANCASTEL, 1973, p. 33-34).

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que a linguagem escrita é prestigiada e a recorrente linguagem imagética é descuidada, em meados do século XX, Francastel já acreditava que:

[...] nos encaminhamos para um tempo em que o signo figurado e as técnicas artísticas suplantarão o signo escrito. Cinema, cartaz, publicidade, pintura e arquitetura, de todos os pontos são feitos apelos aos homens pelos olhos, pelos signos abreviados que exigem rápida interpretação. Mais do que nunca os homens comunicam-se entre si pelo olhar. O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis, é uma das chaves de nosso tempo. Para compreender-nos a nós mesmos e para nos expressarmos é necessário que conheçamos a fundo o mecanismo dos signos aos quais recorreremos (*id., ibid.*, 1973, p. 35).

Esse confronto entre a valorização e a exigência da escrita pelas instituições escolares e o uso de outros recursos na sociedade contemporânea instiga muitas reflexões e a necessidade de pesquisas. A linguagem oral e a escrita não são as únicas linguagens que materializam o

¹⁸ Tecnicista/tecnicismo: uso e valorização exagerada de recursos técnicos. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/tecnicista/>> Acesso em fev. 2022.

pensamento; podem-se utilizar outros tipos de linguagens para organizar e estruturar o pensamento, ou simplesmente para expressar-se e comunicar-se. Muitas vezes, a escrita limita às palavras a compreensão de um determinado texto ou uma informação.

Há que se destacar aqui, a universalidade da linguagem imagética. Quando a leitura da palavra escrita privilegia somente os leitores alfabetizados, a possibilidade da leitura de uma imagem, de certo ponto de vista, pode ser considerada inclusiva, pois consegue alcançar um grande número de pessoas, conferindo-lhes diferentes funções: informar, apreciar, comunicar etc. Pode ser feita, mesmo que superficialmente, por qualquer leitor, desde que a imagem chame-lhe a atenção ou lhe provoque.

Na sociedade atual, as imagens são bastante acessíveis e quanto mais próximas à realidade figurativa, mais facilmente poderão ser compreendidas. Muitos podem lê-las coletivamente, porque “[...] é possível ver em conjunto um quadro, um filme, uma peça [...]” (DEBRAY, 1993, p. 112).

Por outro viés, analisando o ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras”, é possível inferir que, embora a imagem atinja o expectador instantaneamente, existem paradoxos imanentes já que a imagem é passível a muitas interpretações.

Entretanto, a linguagem oral e a linguagem escrita não se devem sobrepor à imagem. Essa tentativa de hierarquização das diferentes linguagens mostra-se inútil e desnecessária, dependendo sobremaneira do que se deseja comunicar, ou seja, da intencionalidade. Santaella confirma que “Longe de estarmos diante de um combate entre titãs - o verbal e a imagem -, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade própria de cada um” (2012, p.13). O uso fica a critério e escolha do que se deseja comunicar, da intencionalidade ou necessidade.

Deste modo, retoma-se o conceito de leitura, alargando-o em suas possibilidades e comprovando que ele pode ser empregado nas práticas docentes diárias, desde a Educação Infantil.

O processo de leitura não se inicia somente com a chegada da criança à escola e o contato com livros, carteira, lousa e giz. Segundo Luria “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 143).

Conforme ensina Freire (1989), toda a vivência anterior é valiosa e deve ser considerada. A leitura é iniciada desde o nascimento, visto que a criança está inserida em um meio cultural, constituída por elementos naturais e sociais, recebendo uma infinidade de estímulos: vendo cores, luz e formas; tocando e percebendo texturas; sentindo aromas; ouvindo diferentes tipos de sons; degustando variados sabores. Esses estímulos vão estabelecendo conexões e tecendo memórias. Esse saber de experiência feito articulado às intervenções/mediações dos pares e dos adultos constituem um amálgama de vivências que consolidam a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra.

O bebê, ao interagir no ambiente, realiza sua leitura por meio dos sentidos, recebendo estímulos e construindo novas impressões, tentando conhecer e compreender pessoas, objetos, animais, enfim, tudo que está ao seu redor. Ao rememorar sua infância, Freire reafirma que

[...] o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbucei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 1989, p.9).

Relata suas memórias significativas dessa fase: os momentos em que iniciou suas primeiras leituras, suas percepções, experimentos, idas e vindas para compreender a si e ao mundo. Dessa forma, percebe-se o quão importantes são as experiências e construções das memórias sensoriais durante a infância, as quais serão acessadas quando necessárias, ao longo da vida. Assim, Freire elucida que a:

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Com essas vivências durante a infância e suas reflexões, Freire (1989) confirma a importância da leitura de mundo, da leitura crítica para se tornar um legítimo leitor. Um ser ativo capaz de produzir sua leitura, de forma a estabelecer diálogos com as imagens que observa (mesmo que silenciosamente), e conseqüentemente, produzir novos conhecimentos. Para tal, é

preciso que tenha essas experiências desde a mais tenra idade, visto que só se aprende algo, fazendo, ou seja, ler, lendo; escrever, escrevendo.

A escola é um dos ambientes de convívio social e cultural da criança, e, juntamente com a família e outras instituições, oferece diferentes estímulos, ou não, proporcionando um ambiente de aprendizagens, ou de limitações, podendo potencializar, ou não, a alfabetização visual. O uso de personagens infantis, sobretudo aqueles impostos pelos meios de comunicação e indústrias de entretenimento, a princípio, pode parecer uma ação ingênua por parte das profissionais da educação que não tem tanta oportunidade de refletir sobre a prática e apenas almejam agradar as crianças. Entretanto, corroboram a construção ou a consolidação de estereótipos no imaginário infantil. Dessa forma, há que se atentar para o constante incentivo ao consumo das imagens desde a infância, especialmente aquelas que retroalimentam o ávido e efêmero desejo de “ter” (posse).

Considerando que é papel da escola o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e a realização dos cálculos, na sociedade atual contemporânea, com toda sua complexidade e os efeitos da globalização, esse papel amplia-se e apenas a decodificação de códigos não é mais suficiente para a convivência e evolução dos sujeitos. Diante da abundância de informações e mensagens que os sujeitos são acometidos, cabe a escola não apenas proporcionar o acesso aos conteúdos.

A leitura de mundo enriquece o repertório do(a) pequeno(a) leitor(a) que não apenas é recrutado(a) a realizar a leitura de textos escritos. A lógica de a criança ser a protagonista do processo de aprendizagem, lógica essa já anunciada no século XX, porém somente em vias de concretizar-se no século atual, vem ao encontro desse(a) leitor(a) de mundo. Confirmando a concepção de sujeito inteiro que requer diferentes vivências, por meio de diferentes linguagens, as quais irão conduzi-lo(a) a novas descobertas.

Essa premissa corrobora ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), indicando que:

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética e sócio-cultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

Visa assegurar como resultado desse desenvolvimento e aprendizagem a formação humana integral, culminando em sujeitos que respeitam as diferenças, defendem a participação de todos, construindo uma sociedade democrática, equânime e inclusiva.

Segundo Hall, tanto a identidade do(a) professor(a) quanto a da criança estão sofrendo grandes mudanças na atualidade. Essa “concepção de identidade muito diferente, muito mais perturbatória e provisória [...]” (2003, p. 17) lança diversos desafios diante desse quadro de instabilidades. O(a) professor(a) não é mais o(a) detentor(a) do saber e a escola não é o único local em que se busca conhecimento, uma vez que existem informações por toda parte.

Ao observar com atenção as imagens que existem no cotidiano, constata-se que o meio ambiente está povoado por imagens que ocupam territórios e disputam atenções diversas, constituem-se de diferentes tipos, todavia, nem todos(as) que as vislumbram as consideram ou as percebem da mesma maneira. Há imagens estáticas, em movimento, mais simples, mais realistas e imagens mais complexas, mais subjetivas, aquelas que sem o entendimento do contexto, da teia de significados, não levará à compreensão. O que é confirmado por Freire, quando ele proclama que para ler imagens são necessárias determinadas experiências. (FREIRE; GUIMARÃES, 2013).

Existem propagandas, placas, figuras, fotografias, personagens, símbolos que estão apresentados em diversos portadores, desde um outdoor ou até na lateral de um calçado, essas imagens estão impregnadas de mensagens, de informações que podem passar despercebidas ou não estabelecer sentido para quem as visualiza, entretanto essas imagens são referentes à cultura e ao mundo em que estão inseridas. É preciso estar disposto e saber decifrá-las, pois há muito que aprender sobre elas e com elas.

Destarte, certifica-se que o ser humano é habilidoso o bastante para criar representações visuais cada vez mais requintadas, de forma que elas vêm se expandindo e evoluindo-se ao longo da história.

Mesmo as imagens sendo inúmeras e constantes no universo, muitas pessoas passam por elas e, na maioria das vezes, veem sem olhar efetivamente. A quantidade de informações que chega até um sujeito, muitas vezes, é excessiva e desnecessária. Por vezes, essa carga de informações ao invés de desvelar a realidade pode ocultá-la.

Desvendar o universo imagético implica em conhecer a si próprio e conhecer uns aos outros, compreender o mundo em que se vive, bem como as culturas, que nem sempre dialogam

entre si, as dominantes (que muitas vezes, não são a cultura da maioria das pessoas) e as que tentam sobreviver, as excluídas.

Interpretando e refletindo sobre as imagens é possível elucidar as diversas maneiras de representar o cotidiano, o entorno e o mundo. As representações serão elaboradas a partir da(s) cultura(s) dos sujeitos, muitas vezes, são elaboradas conforme as escolhas da cultura dominante, sobrepondo-se aos seus recursos culturais próprios. Cuche confirma que “A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura” (CUCHE, 1999, p.10).

Os elementos que fazem parte do cotidiano de determinado indivíduo fazem parte de sua cultura, conforme assente Vigotski “a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (2007, p. XXIV). A cultura infantil sofre influências do contexto no qual a criança está inserida, bem como de todas as culturas que tem contato. A criança [...] “não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser criança, mas é formada em relação com os outros” (HALL, 2003, p.37).

A humanidade inicia sua expressão, seu registro com imagens, como a pintura rupestre da Era Paleolítica e o hieróglifo do antigo Egito (Imagem IX). Os primeiros sistemas de representação imagética foram iniciados com o desenho, a criação de símbolos, e atualmente, na sociedade contemporânea, tudo acontece muito rápido, dinâmico e fluido (BAUMAN, 2001) é comum o uso de imagens para uma comunicação instantânea, por meio das tecnologias, dos *smartphones*. Em conversas informais, os *emojis* (Imagem X) substituem as palavras, reforçam e traduzem expressões e sentimentos.

Imagem IX
Pictogramas de hieróglifos egípcios



Fonte: Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>>Acesso em: ago.2021.

Imagem X
Emojis



Fonte: Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/internet/221183-uso-emojis-atinge-nova-alta-historica-revela-pesquisa.htm>> Acesso em: ago.2021.

Mudanças estão ocorrendo e alguns profissionais continuam insistindo em atuar da mesma maneira que se atuava em séculos passados. Ainda encontra-se nas escolas o uso de imagens estereotipadas empobrecendo a experiência das crianças. Por arrogância ou ignorância, há professores que didatizam ou hierarquizam o ensino de forma a limitar o olhar dos pequenos diante de um mundo de conhecimentos.

Como nessa imagem (XI) de Tonucci (1997), a professora não articula o significante com o significado da imagem e perde a oportunidade de oferecer uma rica experiência de conhecimentos sobre árvores ao deixar de explorar o entorno da escola, restringindo o conhecimento a um signo que não tem relação com a referência que as crianças têm de árvore (basta olhar ao redor e ver de que forma são as árvores daquela região).

Além de tornar a aprendizagem mais significativa, ao envolver as crianças no estudo do meio, agrega-se à experiência o contato com elementos da natureza o que torna a aprendizagem mais orgânica e próxima da essência do ser humano. Tonucci utiliza-se de imagens para comunicar, de maneira singular, como as crianças enxergam o mundo, bem como denuncia e alerta para posturas autoritárias e alienadoras, como é o caso desta professora.

Imagem XI
La escuela de la naturaleza, Francisco Tonucci, 1984.



Fonte: Disponível em: <<https://hu.pinterest.com/pin/403283341636208258/>> Acesso em: mai. 2021.

As imagens deveriam fazer parte das discussões pedagógicas, pois são poderosas e persuasivas, muitas vezes de forma inconsciente, predeterminando cenários infantis, modos de fazer e ser, tanto das docentes quanto dos(as) discentes.

A criança interessa-se pelas imagens e é capaz de realizar a leitura delas a sua maneira, ao folhear um livro, por exemplo, a criança pode ler suas imagens, ora reproduzindo o que o adulto lhe informou ora apoiando-se na imagem para organizar seu pensamento e criar um contexto ou relembrar pontos da história.

Nos espaços da Educação Infantil, onde se encontram sujeitos que não decodificam as palavras, as imagens contidas nos livros ilustrados ou livros de imagens, que são especificamente elaborados para atender a esse público, proporcionam autonomia de leitura aos pequenos, tornando a leitura acessível. Durante essa leitura, Camargo (1995) indica três níveis que as crianças perpassam ao observarem as imagens: 1º) Enumerar elementos isolados; 2º) Descrever situações ou cenas (relaciona elementos) e 3º) Narrar uma história (relacionando as cenas).

Sabe-se que, dependendo da imagem, ela pode instigar a atenção e a curiosidade de um sujeito, desde seus primeiros meses de vida. Refletindo sobre os livros infantis, destaca-se a importância do ilustrador, uma vez que ele é o responsável em direcionar os traços, modelando formas e acrescentando cores às combinações e equilíbrio que faz com luz e sombra. As ilustrações reafirmam ou complementam o que os textos contam e, muitas vezes, esses traços e cores narram uma história, sobretudo quando existe a ausência das palavras ou a não compreensão delas.

Iniciativas governamentais de fomento à leitura trouxeram obras literárias de qualidade para instituições de Educação Infantil, por meio de ações como o Programa Nacional Biblioteca da Escola¹⁹ (PNBE), cujas iniciativas para o ensino fundamental ocorreram em 1997. A entrega de acervo de livros para instituições que atendem à Educação Infantil ocorreu durante o período de 2008 a 2014, constituindo um conjunto de quatro (4) acervos distribuídos nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014. Durante esse período e um pouco mais, as escolas públicas da infância contaram com obras com imagens de boa qualidade contidas nos livros dos acervos do referido programa, dentre eles encontram-se títulos de livros de imagem. Há que se lembrar de que livros ao serem utilizados, ou seja, manuseados por muitas mãos, vão se desgastando e precisam ser repostos. Com o corte de recursos do governo e o não investimento nessa área, atualmente as escolas contam com parte desses materiais ou livros já bastante deteriorados.

Além das imagens dos livros, as imagens de obras de arte, fotografias, esculturas, histórias em quadrinhos, filmes são particularmente interessantes para essa vivência da leitura de imagem na infância. Sem descartar outras inúmeras imagens encontradas na Web²⁰ (world wide web - rede mundial de computadores na internet) que podem ser selecionadas e exploradas com as crianças.

3. Influências de Leituras de imagem

Ao realizarem-se estudos sobre leitura de imagem, depara-se com diferentes formas de investigar as imagens bem como com fundamentos teóricos defendidos pelos seus respectivos estudiosos, como a iconografia, a iconologia, a estética, a *gestalt*, a semiótica etc.

¹⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 14 mar. 2021.

²⁰ Disponível em: <<https://www.lexico.pt/web/>> Acesso em: ago. 2021.

*Gestalt*²¹ é um termo alemão que compreende a teoria da percepção visual embasado na psicologia da forma. Para essa corrente de estudos, o conhecimento da imagem só é possível mediante a compreensão do todo e o todo é algo além das somas das partes (DONDIS, 2003). E para que esse entendimento do funcionamento do processo da visão e da comunicação da imagem, organizou-se “relações” ou “leis” que regem os caminhos da percepção visual do ser humano em estruturar os elementos gráficos na mente. São elas: Semelhança, Proximidade, Boa Continuidade, Direção, Pregnância, Clausura/Fechamento e Experiência Passada. Com esse interesse em relação aos objetos/imagens e seus significados, a psicologia da Gestalt voltou seus estudos à área da educação. Nessa abordagem Donis Dondis e Rudolf Arnheim pautaram seus estudos sobre a Comunicação Visual.

Semiótica é a ciência responsável em estudar os signos e símbolos do cotidiano, investigando os fenômenos culturais como sistema de significação. Teve como “criador” Charles Sanders Peirce e Umberto Eco foi um grande especialista nesse tema e o disseminador da semiótica, contribuindo para aprimorar a compreensão da comunicação na contemporaneidade.

Por volta dos anos de 1970, após o surgimento de equipamentos audiovisuais, o termo “leitura de imagem” manifesta-se e começa a ser discutido e incorporado no âmbito educativo.

No campo da arte, vários precursores de pesquisas e estudos acerca da leitura de imagem (BARBOSA, 2007), como Edmund Burke Feldman, Abigail Housen, Michael Parsons, Robert William Ott e Herbert Read, influenciam os trabalhos de Ana Mae Barbosa (2011) e sua Proposta Triangular. Cada um dos estudiosos organiza elementos que orientam a leitura de imagens, apresentando algumas convergências entre eles, a saber:

²¹Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php?title=Gestalt>> Acesso em: ago. 2021.

QUADRO III
LEITURA DE IMAGENS SOB AS PERSPECTIVAS DE VÁRIOS ESTUDIOSOS

E. B. FELDMAN	A. HOUSEN	M. PARSONS	R. W. OTT	H. READ	ANA MAE BARBOSA
		1- Preferência/ gosto pessoal/ Favoritismo	1- Aquecer/ Sensibilizar	1- Auto- expressão	1- Contextualização
1- Descrever	1- Descritivo/ Narrativo/ Construtivo	2- Beleza/ Realismo	2- Descrever	2- Observação	2- Apreciação/ Leitura da obra
2- Analisar	2- Classificativo	3- Expressão	3- Analisar	3- Apreciação	3- Fazer Artístico
3- Interpretar	3- Interpretativo	4- Estilo/Forma	4- Interpretar		
4- Julgar	4- Recreativo	5-Juízo/ Interpretação	5-Fundamentar		
			6-Revelar		

Fonte: Barbosa, 2011.

Além dos estudiosos supracitados, Barbosa (2011) destaca a abordagem de outros pesquisadores acerca do ensino da arte pautados na leitura de imagem:

- Arnheim, R. defende uma leitura em direção aos elementos que compõem a obra de arte em busca de equivalências configuracionais.
- Eisner, E. defende uma leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações.
- Gombrich, E. defende a leitura sincrônica para o esclarecimento da diacrônica. Em artigo-debate com Quentin Bell declarou-se contrário à pseudoliberalidade modernista, defendendo a ideia da leitura da obra de arte na escola.
- Lainer, V. defende a Arte-Educação com ênfase na apreciação de obras de arte.
- Saunders, R. desenvolve o método de multipropósito no ensino da arte, isto é, o fazer em função da leitura da obra de arte e sua integração com outras disciplinas.
- Smith, R. defende a educação estética, e desde os anos 70 enfoca o problema da diversidade cultural.
- Thistlewood, D. ensina História da Arte através da leitura da obra de arte, usando a releitura como prática artística.

- Wilson, B. e Wilson, M. defendem a Arte-Educação como expressão e cultura, isto é, a integração da leitura da obra de arte com o fazer artístico sem hierarquização. (BARBOSA, 2011, p. 17-18).

Para Feldman (1981) tanto a leitura de significados quanto a leitura formal são processos diversos, porém próximos que se complementam. São responsáveis em potencializar competências próprias da leitura de imagens: descrever, listar, associar, cotejar, codificar, decodificar, pressupor, selecionar e decidir. Voltava-se a comprovar que por meio da interpretação e entendimento da obra de arte é admissível compreender o mundo. Com o ato de ver desenvolve-se a capacidade crítica, recorrendo-se do desenvolvimento de técnicas, da criatividade e criticidade, bem como considerando as interfaces psicológicas, sociais, culturais, históricas e antropológicas do sujeito.

Nota-se que é possível selecionar dentre as diferentes metodologias e abordagens os elementos adequados para a interpretação de imagens na Educação Infantil. Ao verificar as abordagens e considerar as especificidades das crianças uma lacuna de uma abordagem pode ser complementada com a análise de outra proposta, assim a experiências das crianças são enriquecidas, tornando-as mais completas. As leituras podem variar quanto ao tipo de imagens, o importante, conforme Barbosa orienta é que:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento (2007, p. 34).

Na intensa e insistente luta contra as desigualdades, é necessário desvendar o que realmente ocorre para que a sociedade reproduza e mantenha padrões mimetizados nas escolas e assim enxergar que “O problema que enfrentamos é a necessidade de nos libertarmos de uma sociedade que desenvolve em grande medida as necessidades materiais e mesmo culturais do homem” (BAUMAN, 2001, p. 23).

Pode-se inferir, que aparentemente, nem todos(as) parecem querer ser libertados. Há tempos, muitos territórios foram dominados e mentes colonizadas. Resta investigar incansavelmente práticas emancipatórias para reverter essa situação.

4. A leitura de imagem na Educação Infantil

Imagem XII Igualdade e Equidade



Fonte: Disponível em: < <https://www.inclutopia.com.br/1/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/> > Acesso em: abr. 2021.

4.1. Legislação e concepções: mudanças ou ocultações?

Ao buscar-se uma educação para todos(as) que visa à qualidade e equidade, qual reação deve-se ter em relação à infância no século XXI? Deve-se comemorar as conquistas e continuar travando batalhas contra assombrações que insistem em perdurar. Kuhlmann Jr. traz algumas conjecturas quando diz:

Diante das várias evidências da precariedade e inexpressividade numérica das creches e pré-escolas até a década de 70, as novidades do presente mais parecem substituir as sombras de um passado do que transformá-lo. [...], quando se lê no *Histórico da Protecção à Infância no Brasil (1500 - 1922)*, escrito por Arthur Moncorvo Filho para a comemoração do centenário da Independência, o anúncio da previsão do início de “uma nova era para a situação da infância brasileira”, sente-se no ar um cheiro de mofo. (KUHLMANN JR., 2016, p. 493)

Ao longo da história, a concepção que se tinha de criança conduziu a forma como ela foi tratada e o trabalho desenvolvido para ela ou com ela. O modelo dual de ensino desenha a identidade da Educação Infantil, a partir do século XIX, marcando as diferenças sociais pelo estabelecimento da dicotomia: cuidar X educar, ou seja, “cuidar” das crianças oriundas das classes pobres e educar os(as) filhos(as) das classes abastadas.

Diversas foram as lutas sociais envolvendo alguns atores que conseguiram expandir as medidas que os políticos almejavam:

São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização do país. São profissionais dos órgãos públicos que se solidarizam com os anseios populares. (*id., ibid.*, p. 492-493)

Esses movimentos contribuíram para culminar na promulgação de direitos às crianças firmados pela Constituição Federal (1988). No entanto, percebe-se que esses direitos não são garantidos, *a priori*, devido à ausência de investimentos nas políticas públicas para a Educação Infantil e na formação de professores. Goulart de Faria enfatiza que “cabe problematizar essa formação de docentes (com ou sem diploma) que atuam na educação infantil com crianças de 0 a cinco anos e 11 meses, em creches e pré-escolas, apontando lacunas existentes principalmente em relação à arte e ao corpo em movimento” (2014, p. 159).

Somando-se a Constituição, outros documentos legais agregam inovação à Educação Básica, regulamentando as instituições da infância com estabelecimento de metas decenais (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001).

Com estas mudanças: a criança, sendo considerada sujeito de direitos (Constituição 1988) e a Educação Infantil, inserida na educação básica (LDB/96), configurando sua primeira etapa, suscitou uma revisão na concepção de criança/infância, bem como, novas formas de planejar, organizar e avaliar práticas com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o que “[...] tem se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas **não antecipem processos do ensino fundamental**” (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 82, grifo nosso).

Diante dessa perspectiva, em 2010, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010), documento mandatário, que explicita “[...] princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (*id., ibid.*, p. 82) que foram atualizadas em 2013 e traçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2013).

Recorrendo à LDB 9396/96, ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e às DCNEI (2010) constata-se que a legislação sempre anunciou a importância do trabalho com as dimensões da arte na infância. O artigo 26, da LDB 9.394/96, com seu texto modificado pela redação da Lei nº 12.287/2010, inserida no parágrafo 2º, estabelece que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, n.p.).

De acordo com a carta do ministro Paulo Renato Souza, que introduz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), tinha-se como objetivo buscar soluções educativas visando superar o cunho assistencial ou antecipatório das pré-escolas. Considerando-se o estilo pedagógico de cada professor(a), a diversidade cultural brasileira e suas especificidades, lança-se como um guia de reflexões acerca de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da infância.

Os cadernos dos RCNEI foram enviados aos(às) professores(as) das instituições públicas de educação e por um bom tempo, foi um material utilizado pelos docentes, ou pelo menos, parte dele. Quiçá tivesse sido estudado pelo coletivo de professores(as) nas escolas e utilizado da forma apresentada acima como “um guia de reflexões” desses objetivos e depois de analisados e colocados em prática, discutidos no grupo para novas ações e não utilizado apenas para consulta e cópia desses objetivos, visando simplesmente preencher o planejamento, cumprindo uma tarefa, como prevê os princípios do projeto neoliberal.

Organizado em três volumes, além da introdução, os RCNEI abordam a Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo, Identidade e Autonomia. No terceiro volume: “Conhecimento de Mundo”, traz eixos de trabalho pautados nas diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. No Eixo “Artes Visuais”, ressalta o respeito às particularidades de cada faixa etária e o trabalho de forma integrada envolvendo: “[...] o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança [...], visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças” (BRASIL, 1998, p. 91).

O(a) professor(a), sempre presente, como mediador(a) e interventor(a) no processo de aprendizagem, estimula e incita a criança em suas experiências, quer seja entre pares ou individualmente e as descobertas vão sendo alcançadas, uma vez que:

É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens (BRASIL, 1998, p. 91).

É importante explicitar que o ato simbólico não acontece somente nas brincadeiras, uma vez que “o ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata” (*id., ibid.*, p.91). Dessa forma, a criança aprende a operar no mundo simbólico quando ela percebe e interpreta os elementos relacionados a um objeto mesmo quando eles não estão visíveis.

Com a característica de Referencial, o documento (RCNEI) orienta o(a) professor(a) no trabalho com a leitura de imagem, sugerindo a seleção de:

[...] materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc (*id., ibid.* p. 103).

Chama atenção para a apreciação das imagens e as possibilidades da articulação da intertextualidade e para as imagens não figurativas “[...] há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-las como parte do processo de construção da leitura de imagens” (*id., ibid.*, p. 103).

Com isso, percebe-se que desde 1998 já havia intenções, indicadas em documentos legais, para o trabalho com leitura de imagens na infância e com esse material, de cunho formativo, abriria formas de construção de conhecimentos com os professores da Educação Infantil para que realizassem esse trabalho.

Em contrapartida, Romanelli destaca que “[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja [...]” (1989, p.179).

Cabe refletir sobre algumas questões que causam muita polêmica, conforme os interesses das políticas neoliberais no aligeiramento das formações de professores(as). Uma das estratégias foi o envio de materiais (guias) para essa formação, porém de forma complementar para uma formação inicial. O material em si tem seu valor, no entanto, impõe ao(à) professor(a) sua

autoformação, cabendo somente a ele(a) essa incumbência, eximindo responsabilidades do poder público.

A consequência desastrosa dessa ação não foi a produção do material em si, mas o descomprometimento aos outros encaminhamentos. O material não deveria ter apenas um caráter autoformativo, um material proposto de forma isolada. O material poderia ter sido rico e bem aproveitado à medida que fosse trabalhado, discutido e refletido no coletivo de profissionais da escola, entretanto, não foi utilizado dessa forma.

Há que se considerar que nenhum documento transforma práticas ou ainda tenha o poder de ser formativo por si só, há necessidade de investimento para que os professores possam estudar, refletir e atuar, configurando uma formação permanente com a reflexão da práxis, visando assim o (re)planejamento e outros desdobramentos.

É importante lembrar que, quando a LDB (1996) foi promulgada, estava imbricada em um cenário de discussões e proposições, em meio aos padrões capitalistas, seletivos e excludentes do Neoliberalismo que, defendendo o ensino privado “[...] julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino” (BORGES, 2009, p. 31)

Aparentemente, a Lei traz avanços para a Educação Infantil, como a indissociabilidade do cuidar e educar, indicando a necessidade de formação do professor dessa etapa em nível superior. Entretanto, por meio de manobras desresponsabiliza o governo omitindo como se dará o financiamento, sendo que na época, havia somente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que não previa verba para a Educação Infantil, condenando essa etapa aos cuidados da Assistência Social, e dessa forma, contribuindo para cristalizar as concepções assistencialistas.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2006), a verba é direcionada também para a Educação Infantil e para atender as indicações legais acerca da formação dos professores, que deveriam estar graduados até 2007. Com isso, autoriza-se a (re) criação de Instituto Superior de Educação (ISE) para a formação de professores(as).

Aparentemente, a criação desses ISEs traria o apressamento dessas formações, no entanto, essa estratégia mascara diferenças danosas e preocupantes entre a **formação universitária** que envolve reflexão, pesquisa e ciência e a **formação profissional** que se reduz a treinamentos, com

a diminuição de carga horária, precarizando a formação integral do(a) professor(a), por exemplo, ao substituir por trabalho as horas de experiências de aprendizagem, que poderiam ser utilizadas para a ampliação e reflexão dessa prática, limitando o papel do(a) professor(a) a um(a) mero(a) “tarefeiro(a)”.

O ensino nesses Institutos é responsável por rebaixar a qualidade da formação docente implicando em desprestígio para esses profissionais. Mais uma vez impera o modelo dual de ensino, separando futuros profissionais frutos de um curso opressor e alienante daqueles que podem cursar uma universidade que proporciona reflexão e uma formação exigente e mais completa.

Condenando esse tipo de “formação”, que causa grande prejuízo à educação progressista e, diante do caráter irresponsável do Estado em atribuir a responsabilidade das consequências da formação sucateada somente ao(à) professor(a), sabotando sua vocação ontológica de “ser mais”, relacionam-se as prováveis práticas educativas oriundas dessas “formações profissionais” com as do voluntarismo e do espontaneísmo, que Freire explicita e alerta:

A primeira afirmação que devo fazer é a de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. E por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços para o que é indispensável sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos assim sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro, se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma [...] (2001, p. 25).

Essas informações são importantes a serem consideradas durante a análise da legislação, pois é necessário levar em conta o contexto em que as ações ocorrem e por quais motivos elas se dão daquela forma. Nada é por acaso, por isso é essencial sempre considerar o contexto. Freire (2001) já dizia que não há texto sem contexto.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), atualizadas nas DCNEB (2013), identifica-se que o trabalho com a leitura de imagem pode permear todos os **princípios básicos** que devem ser considerados no planejamento das propostas

pedagógicas para a Infância, contribuindo para desenvolver e efetivar as funções sociopolíticas e pedagógicas, cujos objetivos devem ser alcançados plenamente pelas instituições infantis:

[...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

[...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação [...] (BRASIL, 2013, p. 85).

Ao observar os princípios básicos, nota-se que as práticas como a leitura de imagem na Educação Infantil quando trabalhadas para desenvolver a autonomia, a expressão, a imaginação, a criatividade entre outros conhecimentos, contemplam e legitimam os princípios, enriquecendo essa experiência:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia [...]. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima (*sic*) e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimentos como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos [...]. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas [...]

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...] analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias (*sic*), questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, [...] O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia (*sic*), um conflito.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. [...] precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias (*sic*), de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade [...] (BRASIL, 2013, p. 87-88, grifo nosso).

Diante desse aparato legislativo que vem direcionar o trabalho para e com a infância, encontram-se grupos que defendem as infâncias menos favorecidas e outros que nem tanto. Seguindo rumo à garantia de direitos a todos(as), defendendo coerência entre discurso e prática, retoma-se à discussão da concepção de criança/infância, considerando-se que essas concepções sofreram alterações ao longo da história da humanidade.

No Brasil, desde o colonialismo, revela-se a dicotomia de classes, privilegiando a criança rica com garantia de ambientes educativos, e para a criança pobre, instituições focadas em questões sanitárias, assistencialistas e religiosas, em um misto de controle e comiseração. Dados esses que reafirmam que criança e infância não se apresentam de forma única, mesmo em uma determinada sociedade e época, podendo sofrer alterações a depender de vários fatores (socioeconômicos, religiosos, étnicos etc.). Maria Carmen Silveira Barbosa também alerta “que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural.” (2000, p. 84), existindo, portanto, diferentes tipos de infância.

Tendo sua origem etimológica no latim, a palavra infância, possui um rótulo de constante negação (SARMENTO, 2005): de alguém que não fala, que não é capaz, que não tem razão, que não é completo, ou seja, incompleto no sentido de falta, diferente da concepção de Freire (2018) que indica que somos seres incompletos e inacabados, por precisarmos do outro e estarmos em constante movimento e evolução.

Constatando-se a presença de divergentes concepções de infância, Sarmiento e Pinto esclarecem que “[...] a natureza paradoxal da infância reflecte-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância.” (1997, p. 3). Devido a essa discordância na concepção de criança, ressaltam ainda que “[...] o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento,” não podem

prescindir de seus direitos ativos: voz e ação, “[...] sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação da decisão nos seus mundos de vida” (*ibid.*, p. 6).

Reafirmando a complexidade desses conceitos e a necessidade de esclarecer o conceito de infância/criança defendida nesta tese, buscam-se fundamentos não somente na psicologia e pedagogia, mas também na sociologia, especificamente na sociologia da infância, que desde os anos 1990, realiza investigações e categoriza a infância como um fenômeno social, uma categoria social própria. (SARMENTO; PINTO, 1997). Portanto, para discutir sobre a criança, faz-se necessária a investigação e diálogo entre essas diferentes dimensões, visando compreender amplamente sobre as questões anacrônicas que afligem as crianças nas instituições infantis.

André confirma essa reflexão indicando que: “Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresenta para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais” (2007, p. 121).

Recorrendo-se aos conceitos de Kramer, ela explicita que:

Reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (2000, p. 5).

Ampliando-se a discussão, evoca-se à concepção de criança na dimensão freiriana, visto que, nesta tese, o pensamento de Paulo Freire é considerado um campo fecundo que embasa a pedagogia das imagens para a infância, o que pode surpreender alguns(mas) leitores(as) que acreditavam que suas teorias se reduziam à educação de jovens e adultos. Em suas obras é evidente sua preocupação com a Educação, um projeto para a sociedade, que almeja incluir a todos(as) e que se dedica à Educação daqueles menos favorecidos, das classes populares, que são desconsiderados de seu saber de experiência feito.

Partindo da premissa de Freire (2018) a respeito do inacabamento, da incompletude e da vocação ontológica de ser, identifica-se a concepção de criança nessa lógica. A criança não é, ela está sendo, é alguém capaz que está em constante processo de aprendizagem, interagindo com seus pares e demais envolvidos, portanto um ser político e social. E nessas interações, está aberta a inúmeras experiências, que ocorrem em um determinado tempo. Faz-se sujeito histórico e

cultural, por pensar e sentir o mundo, agindo e transformando-o e, conseqüentemente, sendo transformado por ele.

Assim, mesmo com todas as suas especificidades, a infância é condição para a existência humana, que impregnada de desejos, mobilizam o ser que é ativo e curioso. Este, impulsionado por seus sonhos, distancia-se do objeto ou contexto, contemplando-o, objetivando-o e de acordo com suas necessidades, transforma-o, produzindo cultura.

Assentindo que as crianças produzem cultura, Sarmento e Pinto apontam a necessidade do estudo da infância como categoria social, indicando as premissas para o estudo das culturas das infâncias ao recolher dados por meio de suas vozes e de suas ações, e partindo delas, estudar suas realidades, suas necessidades e o que contribui para seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25).

Dessa forma, reafirma-se que as crianças são seres sociais, que elaboram representações e crenças a respeito do meio em que vivem, sustentadas pelos elementos apreendidos da realidade e das experiências vividas anteriormente. É durante o processo de imaginação, com a decodificação e codificação de símbolos que o sujeito pensa e representa o mundo. Vigotski (2018), refere-se à imaginação como base das ações criadoras do ser humano, manifestando-se em todas suas dimensões culturais (artística, científica ou técnica). Dessa forma, ao estudar as culturas das infâncias é preciso analisar e considerar o meio em que vivem e as relações que lá são estabelecidas.

Com isso, escutar as crianças é essencial para compreender como atribuem sentidos acerca do mundo, seu modo peculiar de ver, sentir, falar e expressar-se nele. Além de considerar que o pensar e o fazer da criança acontecem simultaneamente. Em contrapartida, Vigotski alerta para a complexidade dessas relações quando afirma que “[...] o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VIGOTSKI, 2010, p. 71).

Em consonância com a leitura de imagem é importante atentar-se ao ambiente visual organizado na escola. Que imagens estão presentes? A construção do ambiente na Educação

Infantil requer uma construção coletiva, estabelecendo-se diálogos e respeitando as necessidades e interesses dos envolvidos. Tudo isso é importante para o processo geral de conhecer, utilizando-se de elementos significativos para cada membro participante, preenchendo e ocupando espaços com registros e representações elaboradas pelas crianças, valorizando aquilo que fazem, além de imagens (com diferentes finalidades: informar, contemplar, reconhecer-se etc.) escolhidas e organizadas pelos pequenos e/ou com eles.

Esse ambiente visual é um agente educador, revelando e expressando valores e convicções. “Tudo que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistas como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (GANDINI, 1999, p. 157). Cunha também reforça essa ideia em sua pesquisa, quando diz como essas “[...] formações visuais, discursivas, participam nos modos de educar a infância” (2005, p. 9). Esclarece que as imagens que ocupam as escolas infantis, seja da arte seja da mídia, assumem várias modalidades educativas nas escolas infantis, podendo-se entender a infância contemporânea por meio “[...] dos discursos visuais presentes nas instituições escolares” (*id.*, *ibid.*, p. 71).

Portanto, ao ser discutido o trabalho com a leitura de imagem, é importante ressaltar o cuidado em relação à cultura da infância, nessa prática. Cabe esclarecer que as dimensões do cuidar nesse processo vão além dos significados que os dicionários²² trazem, sobre zelar ou tomar conta em relação ao perigo. Recorre-se às ideias de Boff (2004), que esclarece sobre a essência humana estar intrinsecamente atrelada ao cuidado. Dessa forma, o que se compreende sobre cuidar envolve a atitude de esmero, atitude valiosa, acerca do respeito e da responsabilidade com o outro, no caso, com a criança, ou seja, ao realizar uma prática emancipatória, como a leitura de imagem, não prescindir do compromisso em respeitar e impulsionar suas vivências culturais, e a partir delas ampliar suas aprendizagens. Para Libâneo:

Cultura é vista como terreno de produção cultural e de política cultural. Na visão da Sociologia Crítica não há uma cultura unitária, homogênea; a cultura é um terreno conflitante onde enfrentam-se diferentes concepções de vida social. O currículo, nesse sentido, não tem a ver com a organização de matérias cujo conteúdo deve ser absorvido, mas a um terreno de luta e contestação, em que se criará e produzirá cultura. No âmbito, ainda, da esfera cultural, destaca-se o tema da diversidade cultural e da diferença, em

²² Dicionário de Português *Online*. Disponível em: <<https://www.lexico.pt/cuidar/>> Acesso em abr. 2021.

que se inscrevem novos movimentos sociais e novos sujeitos sociais que afirmam sua identidade: crianças, mulheres, negros, homossexuais e outros (2002, p. 25).

Qvortrup (*apud* NASCIMENTO, 2011) reforça esse pertencimento da criança a um *status* social inferior, portanto, manipulado por interesses dominantes e excluído da participação efetiva na sociedade, havendo necessidade de lutar pelo que lhe é de direito. Corsaro complementa esta necessidade, apostando que, nos coletivos infantis, as crianças se envolvam e se engajem em objetivos comuns da infância, quando interpreta que “[...] características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto” (2011, p. 129).

Retomando a dimensão freiriana, Elydio dos Santos Neto; Maria Leila Alves e Marta Paulo da Silva (2011) confirmam a infância como condição humana, coadunando com Kohan, quando ele afirma que “ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *soma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (2003, p. 245). Trazem Freire para complementar que “[...] em amorosidade e humildade de nos reconhecermos inacabados, abertos ao mundo, portanto, aprendizes. Que implica, sobretudo, em respeito ao outro e a si próprio” (SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011, p. 49).

Considerando que Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018,) relata que sua carreira de educador nasceu a partir de suas experiências durante a infância (como educando). Assim, foi a busca curiosa pelo “saber” que o conduziu ao desejo de “ensinar”, defendendo o direito de cada um (educador e educando) dizer a palavra durante o processo de aprender e ensinar. Em seu livro *Cartas a Cristina* (2015), identifica-se, desde pequeno, sua postura observadora, questionadora e carregada de desejos de transformar o mundo. Mafra destaca que, “... ao falar de sua infância, como em qualquer outro momento de sua vida, Freire procura sempre compreendê-la em sua beleza, em seus valores, extraíndo desses contextos lições epistemológicas” (2020, p. 47).

Na medida em que a professora ou o professor relembra a própria infância, Benjamin vislumbra a possibilidade dessa vivência sensibilizar o olhar e a escuta desses sujeitos, ressaltando outra forma de empatia com suas crianças, porque quando “... mergulha na memória da sua infância, ele recupera o mundo da cultura de seus pais; mas, concomitantemente, nessa volta ao tempo, recupera em certo sentido a maneira de ver da criança, a sensibilidade e os valores dela” (BENJAMIN, 1984, p. 13).

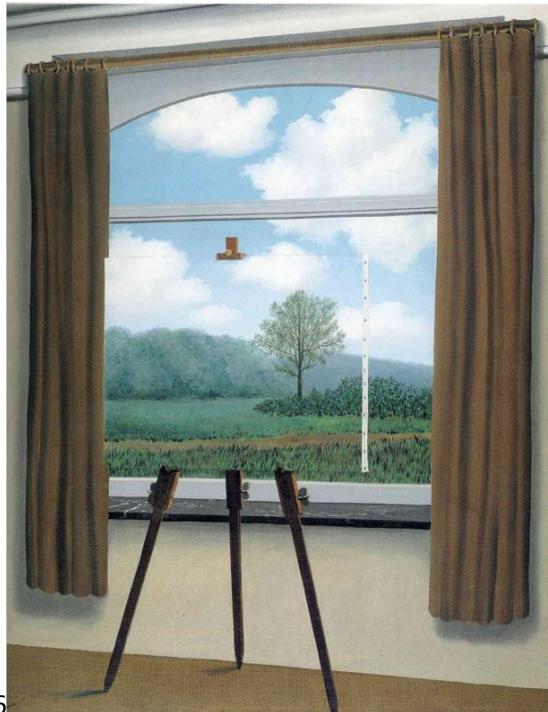
Desse modo, a concepção de criança e infância foi sendo estruturada nesta pesquisa, acrescentando que, a criança, ativa, sujeito de direitos, ontologicamente curiosa, para que se potencialize sua aprendizagem, há que encantá-la e desafiá-la, visto que: “... as crianças também não vão descobrir nada se tudo estiver em ordem, tudo pré-estruturado (não só do ponto de vista lógico-textual, mas também da organização das atividades ou dos materiais com os quais se experimenta)” (NIGRIS, 2014, p. 149).

Com essas reflexões, alerta-se sobre a reflexão acerca de quais concepções de aprendizagens são importantes. Aprender o quê para tornar-se que tipo de ser humano? É imprescindível ter clareza no posicionamento em favor de quê e de quem se dedicam os(as) profissionais da educação.

CAPÍTULO III

PESQUISA: FUNDAMENTOS E METODOLOGIA

Imagem XIII
A Condição Humana, René Magritte, 1933.



Fonte: Disponível em:<<https://arteeartistas.com.br/a-condicao-humana-rene-magritte/>>Acesso em: nov.2020.

Os questionamentos de Magritte (1898-1967), em sua obra “A condição humana” (imagem XIII), sobre a realidade e sua percepção, dialogam com a pesquisa quando o pintor desconfia da exatidão das coisas. Um de seus temas preferidos, a janela, explicita um dos requisitos da pesquisa uma vez que, diante de diferentes contextos, temas e situações a serem observados e investigados, é necessário um “recorte” para apurar um olhar mais atento, um estudo cuidadoso. Utilizaram-se lentes específicas para esta investigação, que têm como objeto as contribuições da leitura significativa de imagens por crianças de cinco anos, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor delas.

Partindo-se dos pressupostos de Romão sobre a ciência, acerca da pesquisa e das mobilizações para novas descobertas e novas formas de aprender e ensinar, entende-se que:

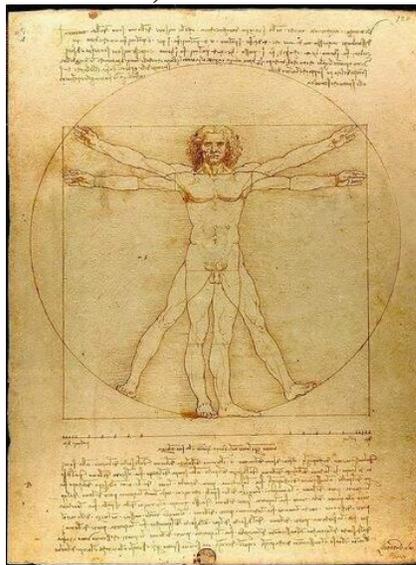
[...] a ciência não significa adequação perfeita dos juízos à realidade, nem é um conhecimento absolutamente certo a orientar uma ação isenta de riscos, mas uma correção progressiva das distorções introduzidas pelo entendimento humano na abordagem da realidade, tanto em função da sua ontologia quanto de sua ideologia. Ou, dizendo de outra maneira, ciência não é um estoque de saber irremovível, mas processo de inovação (ROMÃO, 2005a, p. 30).

Na busca para descobrir novas pistas com as crianças e suas maneiras de aprender e ser no mundo, recorre-se a Severino para aprofundar as funções da pesquisa e suas três interfaces:

[...] a pesquisa assume uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. Aliás, o conhecimento é mesmo a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência (2016, p. 27).

Com essa elucidação, destaca-se a necessidade da busca pelo conhecimento e para explanar e delinear o caminho da pesquisa empírica, evoca-se o “Homem Vitruviano”, de Leonardo Da Vinci (1452-1519). Contudo, já que a pesquisa tem seu universo no âmbito da infância, remete-se à criança, permitindo-se nomeá-la, analogamente, “Criança Vitruviana”.

Imagem XIV
Homem Vitruviano, Leonardi Da Vinci, 1490.



Fonte: Disponível em: <https://www.culturagenial.com/homem-vitruviano-leonardo-da-vinci/> Acesso em: nov.2020.

Imagem XV Criança Vitruviana



Fonte: Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-royalty-free-crian%C3%A7a-de-vitruvian-image15947406>> Acesso em: nov. 2020.

Da Vinci debruçou-se em estudos diversos e esse desenho (Imagem XIV) é um dos resultados de suas investigações para ratificar o antropocentrismo na época em que viveu. Ele buscava beleza e perfeição nas proporções do corpo humano masculino para aproximar seus desenhos da realidade.

Com base nesse movimento de investigações, de aproximações da realidade, destaca-se, nesta pesquisa, a abordagem que concebe a criança e o seu protagonismo na vertente sócio-histórico-cultural. Diferentemente de atentar-se para as proporções e harmonia de seu corpo, conforme o fez Leonardo Da Vinci com o Homem Vitruviano. A pesquisa com as crianças pautou-se, por meio do diálogo e questionamentos, na coleta de suas falas, suas impressões e seus olhares – elementos importantes a serem lidos e (re) lidos para a análise subsequente.

O diálogo e os questionamentos são imanentes a esta pesquisa. Destarte, não se prescindiu utilizá-los como instrumentos para a obtenção de dados, bem como na análise. Demo corrobora essa concepção quando relaciona a pesquisa e o diálogo, “Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. Segue afirmando que: “Ao mesmo tempo, questionar inclui

comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro” (2003, p. 36-37).

Ressaltando a necessidade do diálogo e, conseqüentemente, da escuta, nesse processo de investigação, Freire defende como saberes dos(as) pesquisadores(as) e saberes docentes, ao orientar a professora novata que “[...] deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna” (1997, p. 45), ou seja, ter uma escuta atenta contemplando todas as dimensões que constituem a criança. Interessar-se não só pelo que é visível, mas por suas subjetividades expressas e, no caso desta pesquisa, as impressões das crianças diante das imagens. Dessa forma, torna-se mais efetiva a aproximação do(a) pesquisador(a) à realidade da criança.

Considerando que a ciência se dá em uma perspectiva dialética, entre pesquisador(a) e pesquisado(a), objetividade e subjetividade, Romão destaca que:

Embora o estatuto da ciência seja determinado pela objetividade, nesta concepção não se nega a interferência da subjetividade na elaboração da ciência nem no discurso científico. Se a ciência é formulação humana sob condições histórico-sociais concretas, seus resultados são marcados por essas condições, não se admitindo, portanto, nenhum discurso absolutamente objetivo nem essencialmente subjetivo (2005a, p. 31).

Dessa forma, a pesquisa perpassa pelas dimensões objetivas e subjetivas da criança, de uma forma que se compreenda um pouco a racionalidade que a criança interpreta o mundo por meio da leitura de imagens. De que como ela percebe o mundo, posicionando-se como perceptora ativa e não receptora passiva, conforme ensina Gutierrez (1978).

1. Inquietações e Motivações da Pesquisa

Esta pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, tem como objeto as contribuições da leitura significativa de imagem para a aprendizagem de crianças de cinco anos, que frequentam a Educação Infantil em escolas públicas de uma região metropolitana do Estado de São Paulo. Considerando o ser humano um ser inteiro, que é constituído por diferentes dimensões, a investigação abordou as contribuições da leitura de imagem para a aprendizagem das crianças em

seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, bem como refletiu sobre essa experiência para uma educação crítica, humana, equânime e de qualidade.

Considerando a necessidade de um contexto amplo de vivências para contemplar todas essas dimensões, é importante saber como as crianças realizam a leitura de mundo e que tipos de leituras são feitas. Uma vez que as imagens estão disponíveis a todo o momento na sociedade contemporânea e influenciam de diferentes formas, questiona-se sobre o que tem sido feito com elas. Para tanto, buscou-se no universo pesquisado, respostas para as seguintes questões:

Como é feita a leitura de imagem, quando trabalhada na Educação Infantil?

As práticas potencializam as aprendizagens, ou são práticas de mera reprodução?

O que as crianças aprendem nesses momentos de leitura de imagens?

Expressam-se nesses momentos?

Por quais imagens se interessam?

Quais habilidades e competências são estimuladas?

A leitura de imagem, pela criança, impacta positivamente seu desenvolvimento nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor?

Essas inquietações que impulsionaram a pesquisa emergiram a partir da necessidade de repensar as relações, diálogos e propostas que estão sendo oferecidas diante da curiosidade, questionamentos e descobertas que as crianças mobilizam no dia a dia da escola.

Muitos especialistas das diferentes áreas do conhecimento ditam quem são as crianças, do que elas gostam ou do que precisam. Entretanto, para a pesquisa há que se colocar em uma posição de desconfiança, de curiosidade e desejo de ir além. Como ensina Larrosa: “A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos”. (2003, p. 184). Por isso, é necessário:

[...] nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo (*id., ibid.*, p. 196).

Para desvendar as questões citadas, no primeiro momento, o objetivo majoritário concentrava-se em investigar as crianças durante suas leituras de imagens. No entanto, o distanciamento social provocado pela Pandemia da Covid-19 inviabilizou o primeiro “desenho”

da pesquisa. Em meio a vários percalços vividos neste período, compreende-se que o desafio é a mola propulsora para reflexões e a busca de possibilidades. Madalena Freire (1997) contribui com essas considerações, quando salienta o caráter da provisoriedade do planejamento, uma vez que, durante um percurso, reformulações são pertinentes diante dos elementos que não foram considerados anteriormente, elementos esses que não tinham como ser previstos.

Para a leitura da realidade concreta, inicialmente, foi realizada uma pesquisa de tendência de opinião (inquérito) com 30 professoras que atuam em escolas pertencentes a todas as regiões de Santo André, abrangendo a representatividade do universo pesquisado, totalizando 60 participantes, ou seja, 30 professoras, sendo que cada professora, além de emitir sua resposta no formulário (*Google forms*), contatou uma criança para realizar a coleta de opinião dela. A escolha das crianças ficou a critério da professora, pois foi considerado o cenário pandêmico, com o distanciamento social, o desafio do contato das famílias e aceitação da participação de sua criança. Algumas professoras fizeram chamadas de vídeo; duas mães gravaram as respostas das crianças (uma por meio de áudio e outra por meio da filmagem) e houve quem conseguiu realizar a coleta de dados de forma presencial.

Na sequência, aprofundando a coleta de dados, partiu-se para as entrevistas. Foram selecionadas 6 professoras que atuam com crianças de cinco anos e que aceitaram participar das entrevistas, considerando que 3 delas realizam pouca ou nenhuma leitura de imagem e 3 que apresentam essa prática, o que foi constatado em seus planejamentos e durante a participação da pesquisadora em algumas de suas vídeo-aulas, no início do 1º semestre de 2021. Tanto as entrevistas das professoras quanto as das crianças ocorreram no 1º semestre de 2021, nos meses de maio, junho e começo de julho, devido ao lento retorno presencial, com poucas crianças. Com esse cenário, para a entrevista das crianças, o critério de escolha foi a aceitação em participar, respeitando o desejo delas.

Para a entrevista das 6 professoras e suas respectivas crianças, utilizou-se um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, permitindo à entrevistadora elaborar um roteiro que contribuísse para reunir informações relevantes. Conforme Szymanski:

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que

o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Com as crianças, foram necessários dois momentos: o primeiro em que foram ouvidas individualmente e, na sequência, a escuta deu-se coletivamente, visto que “uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância” (LARROSA, 2003, p. 197).

Em relação ao caráter quanti-qualitativo desta pesquisa, Minayo esclarece que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (2001, p. 22).

Severino também confirma o termo “abordagem” ao se referir à pesquisa qualitativa-quantitativa, uma vez que:

Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referências mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2016, p. 125).

Com estas explanações seguimos para esclarecimentos acerca da significação do Círculo de Cultura para Círculo Epistemológico, como fundamento metodológico da pesquisa com as crianças.

2. Círculo de Cultura ou Círculo Epistemológico?

O Círculo de Cultura, idealizado por Paulo Freire como instrumento metodológico para realizar intervenções durante o processo de alfabetização de adultos, traz inspirações para aqueles que almejam uma educação emancipatória. A tentativa de reinventá-lo em outra etapa e sob outra perspectiva, como por exemplo, pesquisa na Educação Infantil, mostra-se bastante sedutora e desafiadora.

Freire traz o Círculo de Cultura como elemento muito importante na educação, visto que é um método ativo, de forma dialogal, instituindo debates em grupo a partir de provocações e questionamentos. É um momento em constante processo de investigação sobre o objeto de conhecimento, feito tanto por quem pesquisa ou pelo(a) educador(a) quanto por quem está sendo pesquisado(a) ou pelo(a) educando(a), dessa forma, é possível que todos(as) sejam sujeitos da construção e descobertas de conhecimentos.

A justificativa pelo Círculo Epistemológico encontra-se na ontogênese do Círculo de Cultura de Freire e na matriz de seus pensamentos. A reinvenção do Círculo de Cultura se dá pela anuência às suas concepções em relação à teoria do conhecimento. Assim, considera-se a forma como se aprende e se investiga (por meio da interação com o outro), a necessidade humana de se comunicar e a vocação ontológica de almejar saber mais.

Partindo-se do pressuposto de que parte significativa dos conceitos do legado freiriano fundamenta esta pesquisa, há que se aplicar estes conceitos referenciais na própria pesquisa, fazendo-se metapesquisa. Significa dizer, ao se propor o Círculo Epistemológico – derivado do Círculo de Cultura de Freire por seus seguidores – que é imprescindível o emprego desta ferramenta na metodologia da pesquisa. Conforme afirma Freire [...] “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”. (2018, p. 245).

Portanto, considerar-se-á Círculo Epistemológico a metodologia de investigação desta pesquisa, dado que:

A denominação de “Círculo Epistemológico”, para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e **pesquisandos** são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam (ROMÃO *et. al.*, 2006, p. 177).

Compreende-se que o Círculo Epistemológico é uma maneira de fazer investigação derivada e pautada nos fundamentos de Freire. Ele considera que todos(a), numa pesquisa são sujeitos do conhecimento. E, assim, o Círculo Epistemológico:

[...] pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, o sujeito

pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva. Dessa forma, ambos reescrevem a história desse conhecimento (ROMÃO, 2006, p. 190).

Com essa reinvenção do Círculo de Cultura de Paulo Freire por Romão (2006) e outros seguidores nomeando-o Círculo Epistemológico, cabe destacar em quais pontos eles se aproximam. Tanto o Círculo de Cultura quanto o Círculo Epistemológico compreendem os seguintes conceitos:

- Toda ciência é (cons)ciência;
- A vocação ontológica do ser humano: “ser mais” e sua incompletude, inconclusão e inacabamento;
- Uma construção coletiva;
- Sua realização ocorre por meio do diálogo;
- Um espaço democrático;
- O envolvimento de sujeitos ativos que analisam o objeto cognoscível;
- A valorização dos diferentes saberes, a humildade presente na relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a);
- O rompimento da relação de dominação e subordinação;
- O papel do(a) educador(a)/pesquisador(a): animador(a), provocador(a), desafiador(a) e coordenador(a) das sistematizações;
- Unidades temáticas a serem desveladas por ambos (contexto gerador);
- Método crítico e sensível (concepção problematizadora e de escuta);
- Pensar a realidade: reflexão-ação;
- Preparar-se para lidar com as questões grupais relacionadas à homogeneidade, à heterogeneidade, à pluralidade grupal e à singularidade de cada um;
- Sigilo das informações confidenciais.

Na sequência, as distinções entre o Círculo de Cultura e Círculo Epistemológico são organizadas no quadro IV, cada qual, respectivamente, com sua identidade: Método de intervenção e Método de investigação.

Quadro IV

SIGNIFICAÇÕES	
Círculo de Cultura	Círculo Epistemológico
Metodologia de intervenção - processo educacional (alfabetização)	Metodologia de investigação - processo de pesquisa
Instrumento de intervenção	Instrumento de coleta de dados e análise de dados - pesquisa de campo ou pesquisa de representação
Educador e educandos - sujeitos (análise e enunciação - objeto cognoscível)	Pesquisador e pesquisandos - sujeitos (análise e enunciação - objeto cognoscível)
Ensinam enquanto aprendem e aprendem ao ensinar.	São investigados enquanto investigam, investigam enquanto são investigados.
Animador cultural	Animador de pesquisa
Sujeito consciente alfabetizado	Sujeito transindividual
Palavras e Temas geradores - Desvelar a realidade para conscientização-alfabetização	Imagens geradoras - Desvelar a realidade para verificar a conscientização imagética
Técnicas de alfabetização	Técnicas de coleta de dados
Desafio de uma prática emancipatória	Desafio da pesquisa qualitativa emancipatória
Reconhecer o lugar social do educador	Reconhecer o lugar social do pesquisador

Fonte: Romão *et. al.* (2006).

Diante desses esclarecimentos e fortalecendo a justificativa de seu uso nesta pesquisa, indica-se a aplicação da metodologia Círculo Epistemológico, visto que:

- a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semiestruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional;
- b) apropria-se dos mais variados instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa qualitativa;
- c) levanta maior quantidade de dados da realidade, graças ao trabalho conjunto;
- d) facilita a organização dos dados para análise e permite sua validação no próprio grupo pesquisado;
- e) identifica informações mais variadas, considerando que sujeitos de diferentes visões de mundo iluminam, com seu olhar, aspectos diferentes dos dados;
- f) permite lições de abismo mais profundas, por causa do sujeito transindividual;
- g) “encharca” de sensibilidade, mediada pelo diálogo respeitoso (por sua vez, fundado na escuta sensível), as unidades de conhecimento, construindo um outro tipo de (consciência omnilateral²³, que não deriva apenas da racionalidade científica, mas, também de outras formas de representação humana da realidade (ROMÃO *et. al.*, 2006, p. 184-185).

²³ “Omnilateral” (de todos os lados), aqui, não significa apenas a apreensão de todos os aspectos de um ser ou fenômeno, mas, também, as vários ângulos e formas de sua apreensão. Independentemente da “condução” do pesquisador, os membros do Círculo Epistemológico manifestar-se-ão por meio de cargas diferentes de racionalidades variadas (lógica, emocional, estética, sócio-histórica etc.).

Partindo do conceito de Goldmann sobre o sujeito transindividual e relacionando-o ao sujeito que participa e se engaja nas discussões durante o Círculo Epistemológico, esse sujeito ao ser investigado, também investigará e com as vivências desse processo de reflexões coletivas, de trocas de conhecimentos entre pares articulados aos seus próprios conhecimentos, ele se constituirá como um sujeito que não apenas é resultado da somatória dos conhecimentos individuais dos envolvidos, nem tampouco como um sujeito coletivo, mas, sujeito transindividual, pois esse é:

[...] um outro sujeito que, além de somar as forças de todos, emprestava a elas uma outra qualidade, impossível de ser conseguida apenas por uma pessoa. Este novo sujeito, que integra e supera o sujeito individual, Goldmann denominou-o, com propriedade, como “sujeito transindividual”, ou seja, sujeito que vai além até mesmo da soma dos sujeitos individuais (ROMÃO, 2006, p. 181).

Justifica-se aqui que as entrevistas individuais com as crianças não foram suficientes para contemplar os princípios freirianos da teoria do conhecimento. A escuta das crianças em momentos coletivos era necessária, Freire complementa que “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (1985, p. 44).

Dessa forma, foram organizados os Círculos Epistemológicos, configurando uma metodologia de investigação. O Círculo Epistemológico proporcionou a circulação das informações e do conhecimento, tendo como tema gerador a própria pesquisa e as imagens²⁴ que foram utilizadas constam no apêndice.

A escolha das imagens não se deu de forma aleatória; buscou-se trazer imagens que fazem parte do contexto e imaginário infantil, que pudessem provocar diferentes reações nas crianças; imagens variadas, porém, seguindo alguns critérios, como, por exemplo, temas que as crianças se interessam (família, crianças, cenas misteriosas ou divertidas); imagens conhecidas e outras nem tanto; imagens que impactam ou que instigam o observador; imagens contemporâneas que poderiam dialogar com o universo infantil, pois se aproximam da fantasia, da criatividade, da dimensão lúdica etc.; imagens coloridas e imagens escuras; imagens que trazem informações;

²⁴ Para a pesquisa com as crianças e análise dos dados foram consideradas as imagens em seu sentido visual, estáticas: pinturas, fotografia, placas de trânsito e charges.

imagens que incitam o movimento etc. Com essa gama de imagens, foi possível fazer vários questionamentos, visando obter dados relevantes para a pesquisa.

Tendo as imagens como disparadoras, as crianças eram mobilizadas a se expressar, dialogar, colocar-se no lugar dos personagens e imitar o movimento que lhes chamassem a atenção ou lhes inspirassem.

3. Contexto Pandêmico Desafiando a Pesquisa

Desde março de 2020, as participantes, professoras²⁵ e crianças, depararam-se com o inédito cenário, causado pela COVID-19, momento em que as escolas foram fechadas devido à necessidade do distanciamento social. Após uma reorganização das unidades escolares e das professoras, o trabalho educativo foi sendo reconstruído, uma vez que foram criadas e utilizadas novas formas de comunicação e de ensino para contemplar o atendimento às famílias e crianças, de forma remota.

Nessa perspectiva, considerando que a criança aprende por meio da interação com o outro e com o meio, o novo cenário destacou a família, sob orientação da(s) professora(s), como mediadora das crianças e, com ela, a vivência e construção de memórias e de conhecimentos. Assim, as famílias tornaram-se (ou não) mediadoras das aprendizagens das crianças. Isso fez com que o planejamento das professoras fosse revisto e se voltasse à família, considerando também a casa como ambiente educativo articulado ao ambiente virtual.

Nessa configuração, os familiares, apoiados pelas professoras, por meio de orientações, materiais elaborados e impressos, assumiram (ou não) a responsabilidade educativa de forma relevante, desempenhando papéis sobrepostos. Frente a muitos desafios, uma das impossibilidades instaladas foi o contato físico, causando impactos profundos, visto que uma das necessidades humanas é o convívio social pelas relações presenciais, sobretudo para as crianças.

O vínculo afetivo precisou ser reconstruído ou mantido, por meio da tecnologia. No entanto, vários empecilhos foram encontrados: falta de equipamento das famílias (celular, *tablet* ou computador), problemas de conexão (falta de *Internet* ou *Internet* precária) e falta de disponibilidade do acompanhamento da criança pequena. Muitas vezes, o responsável não tinha facilidade ou desconhecia o uso das tecnologias, especialmente no caso de pais que trabalham

²⁵ Justifica-se o uso do gênero feminino para as professoras devido à pesquisa ser realizada somente com mulheres.

fora e a criança ficava com alguém que não tinha acesso à tecnologia ou não a dominava – como avós ou ainda, pais trabalhando em *home office* etc.

O uso da tecnologia foi imposto pela pandemia, ou seja, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)s para a aprendizagem não era mais opcional. Fazendo-se um levantamento e mapeamento das condições e necessidades das famílias, por parte das professoras e da escola, percebeu-se que alguns não tiveram acesso às aulas de forma síncrona, e para que não fossem negligenciados, houve a entrega de materiais impressos, como forma paliativa.

A presença das tecnologias na escola não garantia que houvesse melhoria na qualidade do ensino caso seu uso viesse impregnado de uma concepção de educação bancária e impositiva, baseada na recepção, memorização e repetição de informações.

Anteriormente ao distanciamento social, não se previu o preparo da professora ou das famílias para o uso das novas tecnologias. Na medida em que a necessidade de comunicação imergia, aumentava-se a busca por novos conhecimentos, por meio de estudos, de experimentações e de um trabalho colaborativo entre pares.

Diante dessa necessidade de estudo e parcerias, durante o ensino remoto, em uma das escolas pesquisadas, as professoras de Educação Infantil reuniam-se, fora dos horários fixados para reuniões pedagógicas, para estudos e planejamento entre elas. Ao se dividirem nas tarefas, intensificaram a dedicação e qualidade na elaboração e organização dos materiais enviados para as famílias e crianças.

Esses dois acontecimentos importantes nasceram nesse contexto e nessa unidade escolar: o planejamento coletivo das professoras da Educação Infantil (fora do horário formalizado para as reuniões pedagógicas) e o grupo de estudos que criaram e participaram, sobretudo durante o ensino remoto. Merecem destaque porque, além de estudarem, elas organizavam e planejavam coletivamente, compartilhando ideias e dividindo responsabilidades entre seus pares, o que facilitava o trabalho e, ao mesmo tempo, o tornava mais rico e completo. Imbernón valoriza essa prática quando aponta que: “Hoje em dia não é possível ser professor sem trabalhar em equipe” (2016, p. 52). Ao retornarem para o ensino presencial, não houve mais a possibilidade da realização do planejamento da forma organizada e sistematizada, que realizavam ao longo do ensino remoto, com pesquisas e reflexões intensas entre as docentes; já no grupo de estudos,

houve perda de parte das participantes e os encontros necessitaram de nova estruturação, alterando a regularidade de encontros semanais para encontros mensais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam o uso da tecnologia durante a infância, explanando sobre a organização das experiências, visando à comunicação por meio de diferentes formas, dentre outras possibilidades, porque “ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros **recursos tecnológicos e midiáticos** também compõem o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 94, grifo nosso).

Nesse cenário, procurou-se garantir a comunicação entre professora e família/criança para orientar e sanar dúvidas sobre a realização das propostas, bem como a construção e manutenção de vínculo, que se faz crucial para a efetivação da aprendizagem. Além de materiais impressos, as professoras utilizaram-se de aulas por meio de vídeo-chamadas, envio de vídeos com histórias, leituras, músicas, experimentos e diferentes estímulos para os pequenos.

Cada dia foi vivido, com muita luta e perseverança, acalentando aqueles que tiveram perdas e esperando, do verbo “esperançar”, por tempos mais salubres e produtivos. Após o empenho de cientistas e pesquisadores(as), as vacinas foram sendo elaboradas e oferecidas aos(às) profissionais da saúde, da educação, dentre outros, e, nesse meio tempo, foram feitos estudos pelos(as) profissionais da educação, visando atender aos protocolos sanitários quando houvesse um retorno possível.

Em meados de maio de 2021, as crianças começaram a retornar (presencialmente) às escolas, de forma opcional, seguindo os protocolos sanitários, de modo que o distanciamento e os cuidados fossem cumpridos. Dessa forma, nem todas as salas comportavam todas as crianças, caso todas as famílias optassem pelo retorno presencial. Nas salas em que o número de crianças, das famílias que optaram pelo retorno, ultrapassasse a quantidade prevista nos protocolos, as crianças seriam divididas em turmas com revezamento, semanal, para frequentarem as aulas.

De modo geral, nas salas da Educação Infantil, os mobiliários são coletivos e, assim, dependendo do tamanho da sala, não foi possível comportar um número superior entre 15 a 20 crianças. Inicialmente, retornaram de 4 a 8 crianças. E assim, o retorno presencial foi ocorrendo gradativamente, sem obrigatoriedade.

Nesse contexto, de idas e vindas do retorno presencial das professoras e crianças, a pesquisa empírica teve vários desafios, ocasião em que foi postergada. Em primeiro lugar, foi

realizada de forma *on-line* e na sequência, conforme as possibilidades estabelecidas pelas condições e protocolos sanitários, ela se deu presencialmente, sobretudo durante os Círculos Epistemológicos, com as crianças.

4. Taxionomia de Bloom: Conceitos a Serem Considerados

Sabendo-se que as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras do ser humano são indissociáveis, acredita-se não ser coerente fazer uma análise, ao longo da pesquisa, desconsiderando qualquer uma dessas dimensões. Sobretudo em relação às crianças, Wallon afirma que “A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil” (*apud* GALVÃO, 1998, p. 49).

As crianças foram observadas por esses vieses que não são desconectados e são ativados, concomitantemente, diante de cada proposta oferecida a elas. Foram observadas em relação aos comportamentos que tiveram, seus movimentos corporais, suas expressões, falas, risos etc.

Dondis esclarece que “A consciência da substância visual é percebida não apenas através da visão, mas através de todos os sentidos” (2003, p. 229), o que confirma o posicionamento da pesquisa levando em conta a criança em sua integralidade.

Como as crianças se expressam? Elas respondem diretamente às questões, de forma objetiva? Muitas vezes, não. Por exemplo, diante da pergunta sobre o que aprendem com as imagens, boa parte delas não respondia diretamente, mas comunicava por meio de outras linguagens, fazendo um movimento com o corpo, uma expressão (imitando a imagem), lançando alguma pergunta, estabelecendo algum tipo de associação com a questão, dentre outros comportamentos significativos que correspondem não apenas a um domínio (cognitivo, afetivo ou psicomotor).

De acordo com Gutierrez, “A comunicação é uma necessidade de toda pessoa humana” (1978, p. 33). A comunicação é carregada de diferentes sentimentos, pensamentos e emoções; uns mais evidentes, outros nem tanto. Para Freire, “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1985, p. 46). Portanto, nessa perspectiva de Freire, comunicação é diálogo, diálogo é educação. Urban, citado por Freire, em sua obra *Extensão ou Comunicação*, concebe dois modelos para a comunicação: um modelo intelectual e um modelo emotivo. A

comunicação, no modelo emotivo, se dá quando um sujeito provoca “um certo estado emocional no outro” (FREIRE, 1985, p. 47) e essa apresenta um caráter acrítico. Já a comunicação no modelo mental ocorre quando:

A “ad-miração” do objeto da comunicação que é expressa através (*sic*) de signos linguísticos se dá no seguinte tipo de comunicação que distingue Urban.

Neste, a comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível.

Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo), como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão de conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente (*id., ibid.*, p. 47).

Ao realizar a investigação, ao mesmo tempo em que se aproxima do objeto de conhecimento para conhecê-lo e para averiguar sobre as contribuições da leitura de imagem para crianças de cinco anos em relação aos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, há que se verificar como pode ocorrer ou como ocorre essa aprendizagem ou processo.

Avaliar, na educação infantil, é um tema que sempre necessita de muita discussão e reflexão, visto que a aprendizagem é algo bastante complexo e não é possível afirmar com precisão dia e local que todo conhecimento foi “adquirido” ou construído, já que somos afetados por diversas influências e variáveis.

Para examinar conhecimentos construídos ou produzidos, uma forma de avaliação requer um processo de verificação e de acordo com o que Romão assevera: “[...] é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados” (ROMÃO, 2005a, p.80).

Com isso, para esclarecer sobre a forma de compreender e cotejar o que as crianças apreenderam com a leitura de imagem, coadunando com o que foi proposto investigar nesta pesquisa, entende-se que: “Todo esquema de classificação é uma abstração, que arbitrariamente faz divisões entre fenômenos [...] para enfatizar alguma característica dos fenômenos de importância para quem o usa” (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972, p. 47).

Nesta pesquisa, para verificar as contribuições da leitura de imagens para as crianças de cinco anos, considerou-se a taxionomia um instrumento para categorização do conhecimento das crianças. Dessa forma, optou-se pela taxionomia de Bloom visando verificar o nível de

complexidade da aprendizagem das crianças em relação à leitura de imagens, nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Não seria coerente analisar somente um domínio, uma vez que se considera a criança um ser integral, constituído por todas as suas dimensões.

Embora haja esta organização, dividindo os domínios e que “[...] tal divisão tríplice é tão antiga quanto a filosofia grega e que os filósofos e psicólogos têm usado repetidamente organizações tríplexes similares: cognição, volição e sentimento; pensamento, vontade e ação [...]” compreende-se que os sujeitos respondem aos estímulos considerando sua totalidade (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972, p. 5). Dessa forma, a taxionomia contribui nesta pesquisa para verificar a aprendizagem das crianças nesses domínios.

Em sua psicogênese, Wallon ensina que é fundamental buscar uma proposta ou “[...] prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova seu desenvolvimento em todos esses níveis” (*apud* GALVÃO, 1998, p. 97), bem como um acompanhamento e avaliação desse processo.

Sabe-se que transformações e conhecimentos em relação à avaliação foram sendo construídos desde que surgiram os primeiros estudos de Benjamin Bloom, em 1956. Esse estudioso foi líder de um projeto que classificava os objetivos de aprendizagens, por níveis de complexidade cumulativa, em relação a cada um dos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, sobre um conhecimento (conceito, problema, fato etc.).

O uso da taxionomia é frequentemente encontrado em etapas da educação, como o ensino médio e o ensino superior. No entanto, pode ser adaptada para mensurar conhecimentos, habilidades e posturas na Educação Infantil, desde que seja utilizada de forma coerente com os conhecimentos adquiridos e elaborados durante a infância. Em 1999, houve uma revisão realizada por alunos de Bloom, com mudanças dos termos substantivos para verbos, diferenciando o “saber o quê”, de “saber como”.

Taxionomia de Bloom - Domínio Cognitivo

Esse domínio é subdividido da seguinte forma:

- a) Conhecimento: Tem a ver com reconhecer e lembrar-se de lugares, palavras, fatos, conceitos, termos etc.;

- b) Compreensão: Envolve demonstrar um entendimento de ideias e fatos, comparando, interpretando, descrevendo as principais ideias;
- c) Aplicação: Abrange o uso do conhecimento que foi adquirido, resolvendo situações problema, aplicando o conhecimento que aprendeu em novas situações;
- d) Análise: Compreende escrutinar a informação em partes menores, examinando como elas se relacionam, identificando causas, fazendo inferências e encontrando evidências para sustentar generalizações;
- e) Síntese: Engloba a construção de uma nova estrutura ou um caminho que envolve elementos diversos ou também quando se junta as partes para formar o todo (estabelece relação entre as partes);
- f) Avaliação: Inclui a apresentação e a defesa de opiniões, agregando juízo de valor sobre a informação. A qualidade dessa ação está pautada em critérios.

Conforme Krathwohl (2002), a taxionomia revisada apresenta uma estrutura hierárquica bidimensional, porém, não tão rigorosa quanto à original. Uma conjunção entre conhecimento (subcategorias do conhecimento original: Factual, Conceitual, Procedimental e Metacognitivo) e processos cognitivos – categorias do conhecimento que se aproximam da taxionomia original, sendo que os objetivos alteram os substantivos para formas verbais (Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar).

As categorias do conhecimento podem ser organizadas em tabela, oferecendo, de forma clara e objetiva, por meio de representação visual, a classificação dos objetivos de aprendizagem de determinado curso, unidade, currículo etc. Com base na tabela, professores(as) podem-se analisar os avanços e dificuldades e avaliar que pontos precisam ter maior investimento e como aprimorar as propostas de ensino e aprendizagem que são oferecidas.

O domínio cognitivo é organizado em seis capacitações, como na versão original, partindo da mais simples para a mais complexa: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Para a pesquisa, considerou-se, como parâmetro, as três primeiras capacitações para a criança de cinco anos diante da prática da leitura de imagem. Tanto a primeira (lembrar/recordar) quanto a segunda (entender) podem ser utilizadas em atividades com questões objetivas ou discursivas. Destaca-se aqui que a prática de leitura de imagens se enquadra nas questões discursivas (orais). Já a terceira capacitação ocorre quando a criança aplica um conhecimento que adquiriu (anteriormente) na situação nova, no caso, durante a leitura de imagem.

Vale destacar que considerar apenas os dois primeiros níveis de aprendizagem da taxionomia para a criança, mesmo que seja a criança da Educação Infantil, é, de certa forma, subestimar sua capacidade. Essa concepção reflete uma aprendizagem pautada na repetição ou somente na memorização, desconsiderando uma efetiva aprendizagem e denunciando a necessidade de um trabalho mais rico, estimulante, que mobilize todas as potencialidades e dimensões da criança, acreditando que ela é capaz.

A memória é importante, mas a aprendizagem não pode estar sustentada somente em propostas em que a criança apenas decore, sem construir qualquer sentido, mesmo porque propostas somente decoradas são facilmente esquecidas. O segundo nível (entender) traz um avanço em relação ao anterior (lembrar), porém, apresenta-se limitado ainda quando se utiliza verbos como descrever. Informações que não estabelecem relações com a vida tornam-se facilmente descartadas. Portanto, justifica-se ter como parâmetro, para a análise da contribuição da leitura de imagem nesta pesquisa, o terceiro nível, aplicar, visto que abarca questões como solução de problemas, capacidade imprescindível para levar a criança à reflexão. O processo de investigação, neste caso, recorreu a observações tanto de elementos objetivos quanto subjetivos.

Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi realizada uma busca de pesquisas em educação que se fundamentaram na taxionomia de Bloom. Indicando os descritores “Taxionomia de Bloom na Educação”, encontraram-se 63 resultados. Entretanto, desses resultados, 62 são frutos de pesquisa no ensino médio e ensino superior e abordam assuntos em áreas divergentes da temática pesquisada nesta tese. Notou-se ainda que grande parte dos trabalhos sobre a taxionomia de Bloom utiliza-se apenas o domínio cognitivo.

Com o descritor: “Taxionomia de Bloom nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores”, foram localizados três trabalhos, dois dos quais foram descartados por abordarem uma área de pesquisa fora da educação (redes de comércio). Embora localizado na área da psicologia, o trabalho destacado foi considerado para a verificação do emprego dos três domínios da taxionomia de Bloom.

Entrecruzando-se as informações da primeira com a segunda busca, a dissertação selecionada foi encontrada em ambas as buscas e está indicada no quadro V, com as devidas informações.

Já com os descritores “Taxionomia de Bloom na Educação Infantil”, foi localizado um único trabalho e essa dissertação aborda o domínio afetivo manifestado por bebês e crianças bem pequenas, cujo título e outras informações constam no quadro V.

Quadro V
Trabalhos Referenciados na Taxionomia de Bloom na Área Educação

	Título:	Autoria de:	Universidade:	Ano:	Observações:
1	Efeitos da capacidade de absorção na orientação acadêmica, mediado pelo domínio de aprendizagem, de acordo com a Taxionomia de Bloom	Vinícius Gustavo Coelho dos Santos	Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo	2017	Aborda os três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor
2	Avaliação na educação infantil ²⁶ : um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas	Maria das Graças Pereira dos Santos Rosa	Pontifícia Universidade Católica - PUC São Paulo	2019	Temática: avaliação na Educação Infantil. Aborda o domínio afetivo

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

A dissertação *Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas* (2019), de Rosa, identifica quais aspectos do domínio afetivo de bebês e crianças bem pequenas caracterizam as avaliações realizadas por seus respectivos professores e se essas formas de avaliar são pautadas pela legislação que as escolas da rede pública do município propõem. Utilizaram-se como referencial teórico as contribuições de Bloom (conceitos da taxionomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo), cuja esfera emocional relaciona-se com o desenvolvimento e interiorização de atitudes e valores. Em relação a este domínio, foi considerado como parâmetro para esta pesquisa o terceiro nível. Na sequência, estão as categorias e suas subdivisões:

²⁶ Grifo nosso para dar visibilidade ao tema do trabalho.

Taxionomia de Bloom - Domínio Afetivo

- 1.0 Acolhimento (atenção)
 - 1.1 Percepção
 - 1.2 Disposição para receber
 - 1.3 Atenção controlada ou seletiva

- 2.0 Resposta
 - 2.1 Aquiescência em responder
 - 2.2 Disposição para responder
 - 2.3 Satisfação na resposta

- 3.0 Valorização
 - 3.1 Aceitação de um valor
 - 3.2 Preferência por um valor
 - 3.3 Cometimento (convicção)

- 4.0 Organização
 - 4.1 Conceitualização de um valor
 - 4.2 Organização de um sistema de valores

- 5.0 Caracterização de um sistema de valores
 - 5.1 Direção generalizada
 - 5.2 Caracterização (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972, p. 93).

Cada categoria do domínio afetivo é compreendida da seguinte maneira:

- 1- Acolhimento: Aquiescência/resposta do estudante aos estímulos e, passivamente, lhes dá atenção;
- 2- Resposta: Participa ativamente, recebendo e agindo conforme os estímulos oferecidos;
- 3- Valorização: Agrega valor aos fenômenos e às informações, conceitualizando cada valor, a que é sensível;
- 4- Organização: Identifica, relaciona, compara e articula as informações aprendidas;
- 5- Caracterização: Tendo concretizado os níveis anteriores, interioriza com suas próprias características e crenças (*id., ibid.*, p. 49).

Bloom, Krathwohl e Masia identificam conexões entre os domínios cognitivos e afetivos quando afirmam que:

Algumas das mais interessantes relações entre os domínios cognitivo e afetivo (e algumas das indicações mais claras das interrelações entre os domínios) são aquelas em que a consecução de um alvo ou objetivo de um domínio é considerada como o meio

para a consecução de um alvo ou objetivo, no outro (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972, p. 53).

Em relação às habilidades físicas, Wallon atribui ao ato motor “um papel fundamental na afetividade e também na cognição” (*apud* GALVÃO, 1998, p. 69) e esclarece que “Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” (*id.*, *ibid.*, p. 70). Para esse entendimento, é necessário compreender que existe movimento muscular, mesmo que não aconteça o deslocamento do corpo no espaço:

A musculatura possui duas funções: a *função cinética*, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a *função postural ou tônica*, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos. (*id.*, *ibid.*, p. 69).

Dessa forma, antes do movimento corporal agir no meio ambiente, ele atua diretamente no próprio corpo humano, mobilizando elementos que constituem esse ambiente corporal, como músculos e glândulas, culminando no teor expressivo do sujeito. E aderindo ao ato motor e à afetividade, Wallon afirma que “o desenvolvimento das primeiras praxias²⁷ define o início da dimensão cognitiva do movimento” (*id.*, *ibid.*, p. 70). Configurando-se, assim, a indissociabilidade entre mente, corpo e emoção.

Diante dessa explanação, ressaltam-se as contribuições das habilidades físicas na aquisição de conhecimentos novos a partir dos movimentos corporais, por meio dos sentidos, pela manipulação de objetos, pela execução de registros (desenhos, pinturas, marcas etc.), entre outros. Segundo Santos:

Nos estudos publicados em 1956, Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora. Anos mais tarde, ao definirem o domínio das atividades motoras ou manipulativas, incluíram cinco categorias também subsequentes, envolvendo o aprendizado e a avaliação de habilidades que combinam ações musculares e cognição (SANTOS, 2017, p. 32).

²⁷ São gestos e atitudes como pegar, soltar, empurrar, puxar, abrir, fechar, ou seja, ações que potencializam o movimento para exploração e o conhecimento do meio físico.

Taxionomia de Bloom - Domínio Psicomotor

Para o domínio psicomotor, a subdivisão foi organizada considerando os seguintes elementos:

Percepção: Tomar consciência do mundo por meio dos sentidos.

Predisposição: Estar preparado fisicamente, mentalmente e emocionalmente para as atividades.

Resposta guiada: Realizar tarefas por meio de instruções orientadas pelo(a) professor(a) ou outro responsável.

Resposta mecânica: Responder de forma automatizada, após vivenciar um processo orientado repetidas vezes. Aquisição do hábito.

Resposta completa e clara: Realizar ações de forma clara e efetiva, sem auxílio.

No quadro VI, pode-se visualizar um resumo dos três domínios e a particularidade de cada um deles, demonstrando que embora possam ser organizados separadamente, estão interligados, uma vez que a cognição, a afetividade e a psicomotricidade estão presentes no sujeito, constituindo seus conhecimentos, atitudes e habilidades.

Quadro VI
Domínios

Cognitivo	Afetivo	Psicomotor
Conhecimento	Atitude	Habilidade
1- Recordar/lembrar-se	1- Demonstrar consciência	1- Imitar
2- Compreender	2- Reagir	2- Querer participar
3- Aplicar	3- Compreender e agir	3- Seguir orientações
4- Analisar	4- Organizar sistema de valores	4- Automatizar
5- Sintetizar	5- Internalizar (valores e comportamentos)	5- Desenvolver a ação sem auxílio
6- Avaliar		

Fonte: Bloom *et. al.* (1956, v. 1, p. 125).

Conforme indica Santos, Bloom concebia as seguintes vantagens em relação à taxionomia:

- a) Oferecer as bases para o desenvolvimento de ferramentas de avaliação e uso de estratégias distintas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento;
- b) Instigar os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a contraírem competências peculiares a partir da percepção da importância de dominar as habilidades mais simples (fatos) para posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (SANTOS, 2017, p. 33).

O planejamento pautado pela taxionomia de Bloom tem o aluno ou a criança no centro do processo de aprendizagem, delineando-se com mais precisão o que se deseja ou por onde “caminhar” com as crianças (*id.*, *ibid.*, 2017). Para Bloom *et. al.* é preciso deixar claro para o professor quais são os objetivos a serem alcançados, de acordo com o nível de complexidade.

Nem todos os objetivos a serem trabalhados com as crianças precisam ser trabalhados de forma linear, no entanto, há aqueles, que de certa forma, exigem um conhecimento prévio para seu desenvolvimento e aprofundamento *a posteriori*.

5. Percurso da Pesquisa Empírica - Testemunhos

Considerando que o “apreciável domínio de conteúdos teóricos não representam tudo” em uma pesquisa, “impõe-se que o investigador seja capaz de estabelecer uma sequência rigorosamente lógica, quanto aos passos operacionais a serem seguidos” (MARINHO, 1980, p. 13), bem como dominar os conhecimentos empíricos.

A partir do pressuposto de que as crianças que fazem leitura significativa de imagem apresentam maior desenvolvimento nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, reportou-se ao aporte teórico da taxionomia de Bloom para a elaboração das afirmativas do Inquérito, tanto para as professoras quanto para as crianças participantes.

Cada domínio representa uma variável. Supondo-se que quanto mais leitura significativa a criança tiver, ocorrerá maior aprendizagem em cada domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor. Dessa forma, destacam-se três variáveis e para cada proposição referente ao seu respectivo domínio foram acrescentadas mais duas afirmativas, visando estabelecer certo controle, e assim, foram selecionadas nove proposições para que as professoras e as crianças emitissem suas opiniões.

A escolha do universo da pesquisa esteve relacionada ao contexto da pandemia vivenciada por todos(as). Com as escolas fechadas, houve a necessidade de localizar as professoras dentro de um universo conhecido e por intermédio de indicações de pessoas conhecidas.

A priori, diante do número de escolas da rede pública pesquisada, não foi possível a adesão de todas as professoras que atuam com crianças de cinco anos. Dessa forma, foi necessário construir uma amostra. Foram contatadas professoras de todas as regiões do universo, dentre as quais, 44 aceitaram participar da pesquisa. No entanto, 6 delas encontraram-se em situações adversas, ou simplesmente não responderam à pesquisa dentro do prazo estipulado; já 8 participantes responderam ao questionário, porém confessaram que não conseguiram realizar a pesquisa com suas respectivas crianças diante do contexto pandêmico.

Percebeu-se que o fato de ter a condição de realizar a investigação com uma criança, além da própria resposta ao inquérito, por meio do *Google forms*, impactou na aceitação da participação à pesquisa, havendo declínio de algumas professoras ao serem informadas sobre esse pré-requisito. À vista disso, foram consideradas 30 respostas para o inquérito – tendência de opinião, tanto das professoras quanto de suas crianças.

Para maior aprofundamento e compreensão da realidade pesquisada, deu-se sequência aos Círculos Epistemológicos e às entrevistas. “Na pesquisa realizada no campo das ciências humanas, é prática comum a entrevista, o questionário ou ambos concomitantemente” (MARINHO, 1980, p. 33), fato que ocorreu nesta investigação, visando um instrumento complementar o outro, ou seja, “a estatística deve representar apenas um instrumento, e não um produto final da investigação” (MARINHO, 1980, p. 41).

Considerando os desafios da pesquisa em ciências humanas, faz-se necessário lançar mão de diferentes instrumentos para a coleta de dados, adequando-os para a pesquisa de crianças, destacando-se dentre eles os que foram utilizados: observações e anotações, investigação documental (planejamentos), inquérito (tendência de opinião), entrevistas e Círculos Epistemológicos. Em relação às entrevistas, Szymanski esclarece que “esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (2011, p. 10).

Devido a não identificação das professoras em relação ao desconhecimento a respeito da prática de leitura de imagem, para a identificação do grupo experimental e de controle foi

necessária a investigação documental, sendo que a documentação é conceituada por Severino como “[...] toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-se em condições de análise por parte do pesquisador” (2016, p. 132).

Com a investigação documental, considerada fonte primária por Romão (2005b), efetivou-se a leitura e análise dos planejamentos das professoras, que aceitaram participar da pesquisa e que foi possível o acesso aos planejamentos. Das 30 participantes do inquérito, 15 disponibilizaram o planejamento e, assim, foi possível identificar 3 professoras do grupo “universo experimental” (professoras que realizavam a leitura de imagem) e 3 do grupo “universo de controle” (professoras que praticavam menos ou não apresentavam a prática de leitura de imagens) para a coleta de dados em profundidade, por meio de entrevistas. As crianças dessas professoras também participaram de entrevistas individuais e de momentos coletivos nomeados Círculos Epistemológicos, tendo as imagens como disparadoras dos diálogos.

Devido à pandemia, as crianças retornaram presencialmente em pequenos grupos. Inicialmente, as famílias optavam em retornar ou não, uma vez que o ensino presencial não era obrigatório, podendo continuar a forma remota. As crianças que retornaram, realizaram revezamento semanal de acordo com os protocolos sanitários relacionados ao distanciamento social. Dessa forma, as entrevistas e os Círculos Epistemológicos foram realizados com as crianças que retornaram presencialmente naquele momento.

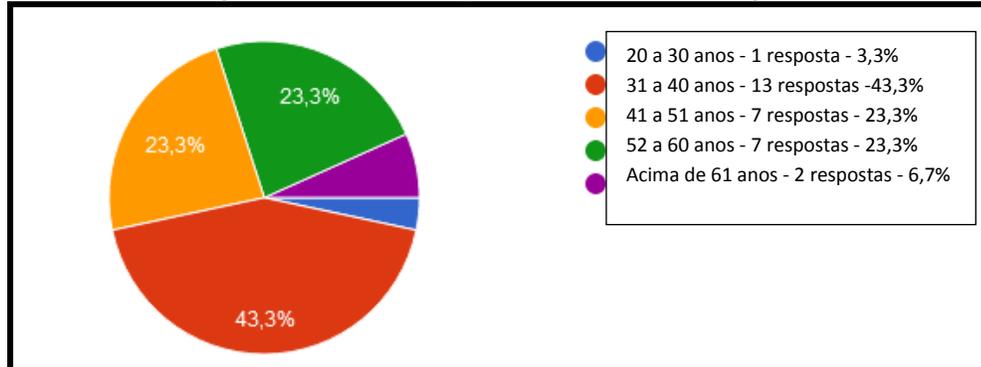
5.1. Caracterização das Professoras

Inicialmente, ratifica-se o uso do gênero feminino para referir-se às professoras nesta pesquisa, visto que todas as participantes são do sexo feminino. Num total de 30 participantes.

As participantes trabalham em diferentes escolas públicas municipais, representando os setores que cobrem todas as regiões do município, contemplando e configurando representatividade do professorado da rede municipal de ensino do referido universo.

No gráfico I pode-se observar a faixa etária das participantes do Universo Pesquisado:

Gráfico I
Distribuição Etária do Corpo Docente da Educação Infantil

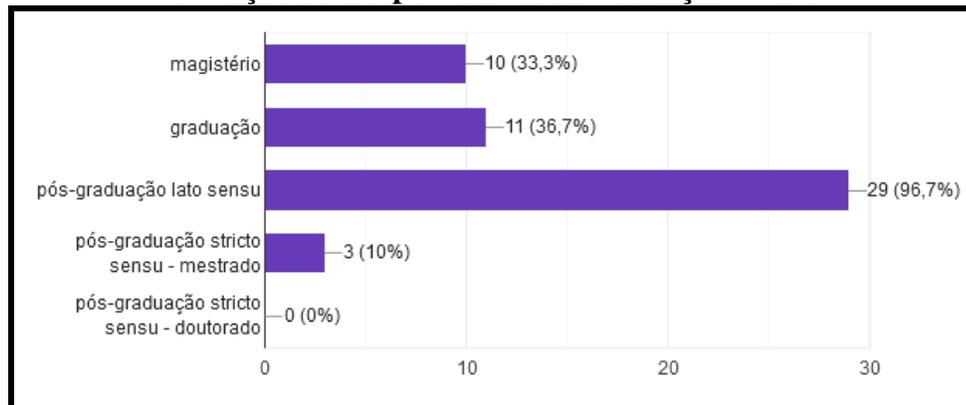


Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

O gráfico I representa a variação da faixa etária das participantes, demonstrando a maior concentração de professoras com idade entre 31 a 40 anos (43,3%), podendo-se considerar o perfil da rede composto por docentes jovens, com relativa experiência. No entanto, quando se faz a somatória das participantes com faixa etária abaixo de 40 anos (14) e a somatória de participantes com faixa etária acima de 41 anos (16), chega-se a números próximos, porém com uma quantidade um pouco maior do público com mais idade (16), constituindo um cenário de docentes que podem ter mais experiência.

Seguindo para o gráfico II, observa-se a respeito da formação do corpo docente, obtendo-se respostas em relação ao grau de escolaridade das respondentes.

Gráfico II
Formação do Corpo Docente da Educação Infantil

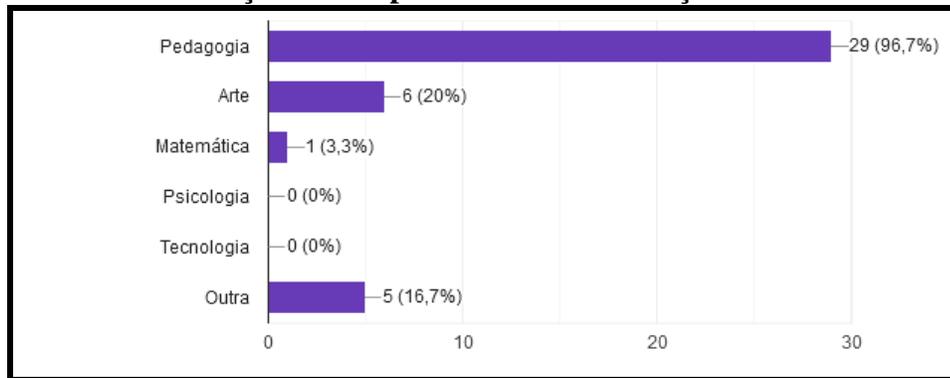


Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Quanto à formação das docentes, percebe-se que um terço delas cursou o magistério, provavelmente parte do grupo mais experiente (10), já que o curso de magistério foi extinto há alguns anos. Com apenas uma exceção, as demais têm ao menos um curso de pós-graduação (*lato sensu*). Nota-se certo interesse dessas professoras pelos estudos, seja por algum tipo de incentivo ou não, encontrando-se, entre elas, três (10%) mestras em educação.

Já no gráfico III, foram indicados pelas respondentes em quais cursos as docentes graduaram-se.

Gráfico III
Graduação do Corpo Docente da Educação Infantil

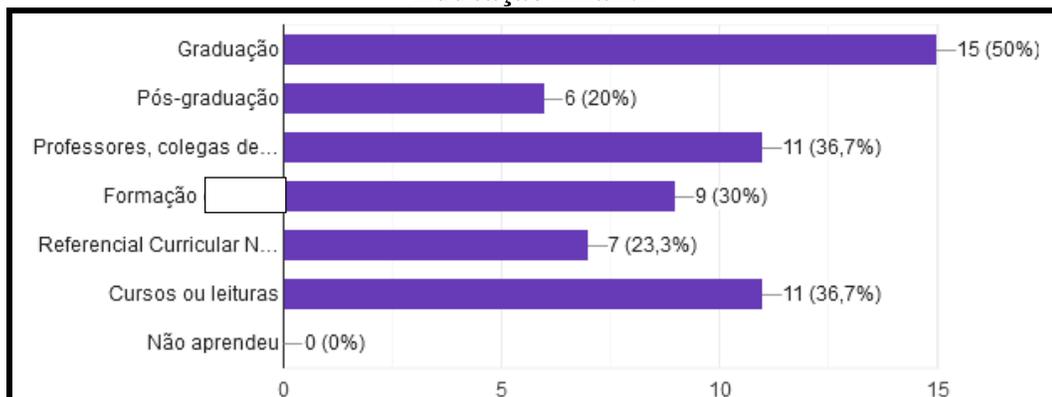


Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Observa-se que das trinta professoras, vinte nove são graduadas em pedagogia e onze delas cursaram uma segunda graduação em áreas como Arte, Matemática e outras.

O gráfico IV mostra em qual contexto as docentes tiveram contato ou aprenderam sobre a leitura de imagem.

Gráfico IV
Contexto de aprendizagem acerca da Leitura de Imagem pelo Corpo Docente da Educação Infantil



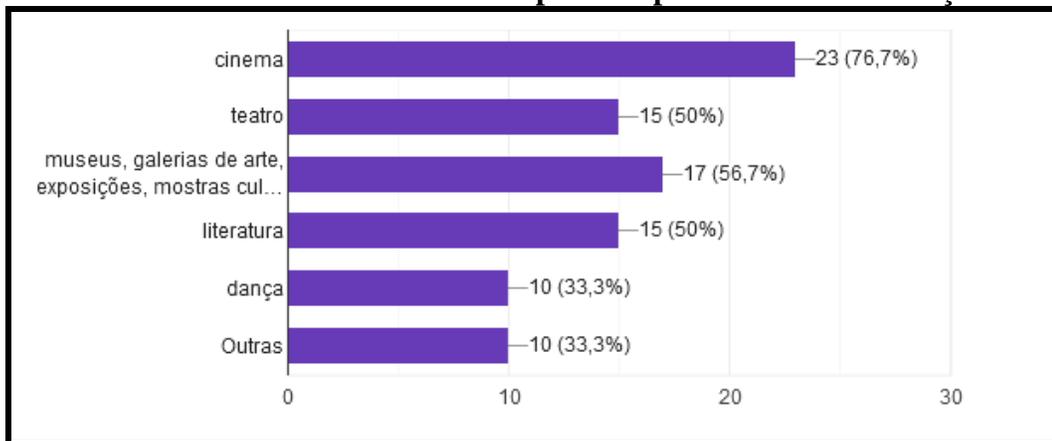
Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Considerando que o grupo de professoras demonstra estar em constante estudo, é esperado que elas tivessem algum contato com a temática da pesquisa e essa hipótese é validada ao verificar-se no gráfico IV que todas, sem exceção, indicam algum tipo de contato e aprendizado a respeito da leitura de imagem. Metade do grupo teve conhecimento dessa temática durante a graduação e as demais tiveram acesso ao tema por outros meios.

Empatados em segundo lugar, o conhecimento sobre a leitura de imagens se deu em cursos/leituras e nas trocas entre seus pares, indicados por onze respondentes. Na sequência, esse conhecimento sobre a leitura de imagem ocorreu por meio das formações/reuniões pedagógicas, apontadas por nove docentes. Sete participantes aprenderam ou tiveram contato sobre a temática realizando leitura ou consulta de documentos legais, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e seis respondentes indicaram a Pós-Graduação como fonte desse conhecimento.

Partindo-se do pressuposto de que ninguém pode oferecer aquilo que não tem e aquilo que não conhece, denota-se a importância de conhecer a realidade cultural das docentes e suas formas de lazer, o que revela seus acessos, escolhas, oportunidades e preferências. Dessa forma, esses dados foram coletados e são constatados no gráfico V:

Gráfico V
Atividades culturais e de lazer realizadas pelo Corpo Docente da Educação Infantil

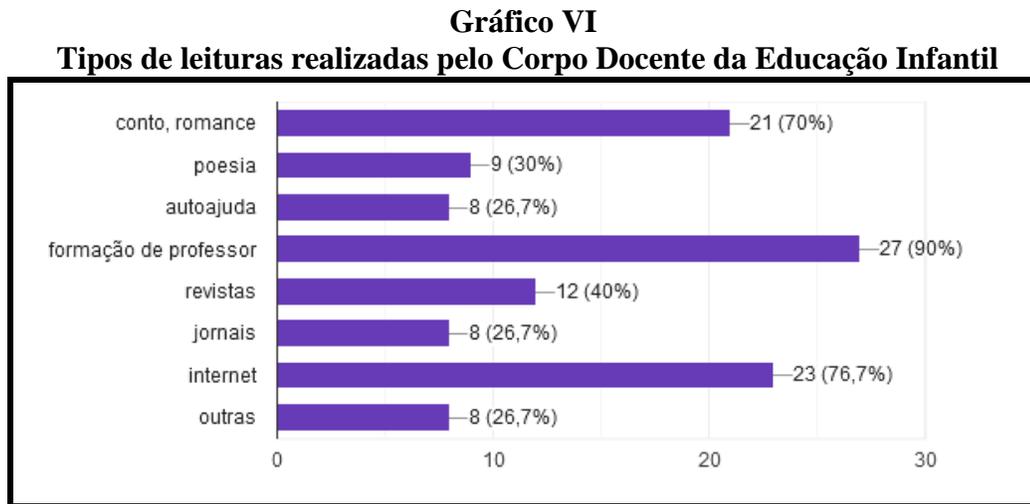


Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

A Atividade de lazer preferida deste grupo está muito relacionada às imagens: vinte e três participantes elegeram o cinema como atividade de cultura e lazer. Nota-se um número

interessante das participantes com acesso a exposições, museus e mostras culturais, sinalizado por mais da metade das participantes. A leitura e o teatro são indicados por metade do grupo. Já dança e outras atividades empatam com as sinalizações de 10 docentes.

Para verificar os gêneros literários utilizados pelas professoras, os dados constam no gráfico VI.



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Percebe-se no gráfico VI, a leitura presente no cotidiano deste grupo de professoras e suas preferências dentre os diferentes tipos de leitura. 90% delas utilizam-se da leitura para a própria formação. Diante desses dados que a pesquisa demonstra acerca da busca docente referente à autoformação, por meio da leitura e estudos, recorre-se às recomendações de Freire quanto à responsabilidade deste momento precioso:

[...] o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos. Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podermos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade (1989, p. 33).

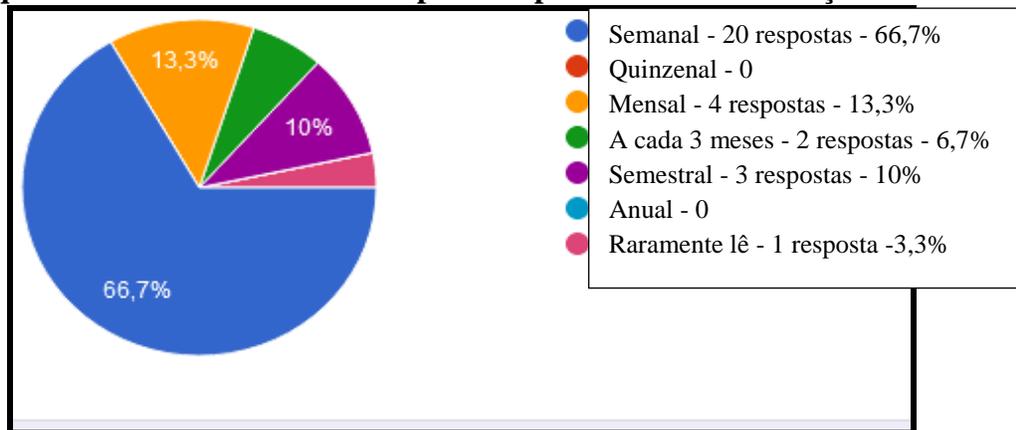
Freire confirma e destaca a curiosidade como propulsora pela busca do conhecimento, por meio da leitura e estudos, defendendo a rigorosidade e a perseverança diante dos desafios encontrados.

Além dos estudos, as docentes também se interessam em realizar a leitura pelo simples prazer que ela proporciona. 70% das professoras alcançam esse objetivo por meio de contos ou

romances. O uso da tecnologia mostra-se relevante para as participantes, uma vez que a leitura pelos meios virtuais é realizada por 23 delas. Uma parcela do grupo realiza outros tipos de leitura: revistas (12); poesia (9); autoajuda, jornais e outras (8); configurando-se, assim, esse cenário variado acerca da leitura deste grupo de participantes.

Contando que o grupo demonstra interesse pela leitura, a regularidade de sua prática traz algumas reflexões, conforme pode-se observar no gráfico VII:

Gráfico VII
Frequência das leituras realizadas pelo Corpo Docente da Educação Infantil



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Os dados provocam certa preocupação, mesmo considerando que o número de docentes que realizam a leitura semanal esteja entre a maioria, num total de 66,7%, equivalente a 20 docentes. No entanto, existem professoras que leem mensalmente (4), outras a cada três meses (2), as que leem semestralmente (3), existindo ainda quem raramente lê (1).

Vale destacar a exortação de Freire quanto ao papel do professor e suas responsabilidades concernentes, sobretudo à rigurosidade do estudo: “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (1997, p. 23).

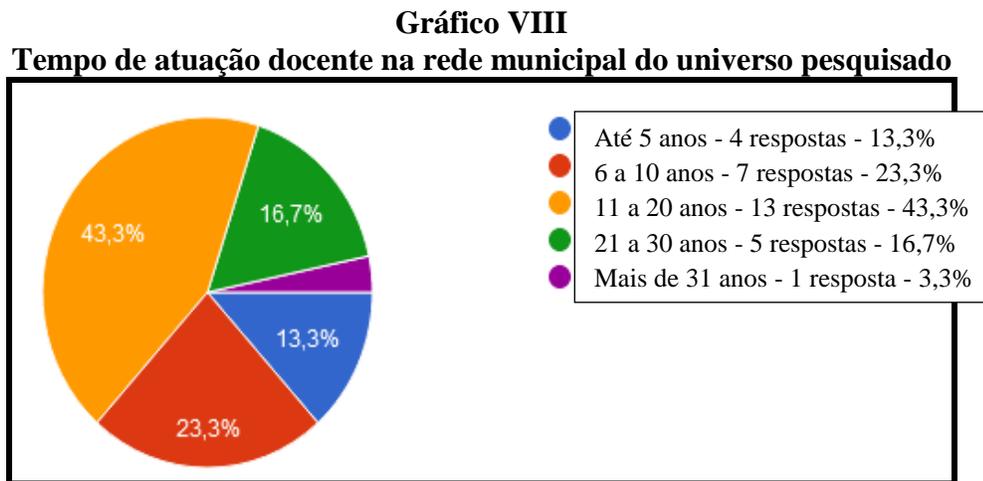
Freire equipara os instrumentos de outro profissional destacando suas necessidades para o seu respectivo trabalho e elucida o quão a formação permanente (o estudo, dentre outras opções) é importante para a professora que, por vezes, pode ser entendida como perda de tempo ou desnecessária, uma vez que já está formada. Para ser professora não basta apenas ter conquistado

um diploma e certificados, requisita-se instrumentos imanentes ao seu profissionalismo intelectual, ou seja:

Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia (FREIRE, 1997, p. 23).

Freire ratifica, portanto, a necessidade de a professora ir em busca de sua autoformação. Em momento algum ele exime as obrigações de investimentos por parte de políticas públicas, legitimando a formação permanente da professora. Entretanto, cabe à professora, profissional intelectual e do fazer pedagógico, dedicar-se aos seus estudos, diante de suas necessidades e interesses, visando qualificar sua prática e aprimorar seus conhecimentos.

Em relação ao tempo de atuação das docentes no universo pesquisado constata-se no gráfico VIII que:



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

A atuação das profissionais, na rede municipal de ensino da cidade pesquisada, mostra que existe certo equilíbrio no número de professoras que ingressaram recentemente e as com mais anos de experiência. Concentrando um número maior de professoras entre 11 a 20 anos de atuação na rede (13), o que confirma um tempo significativo de anos de prática. Porém, há que se

refletir que tempo de rede não significa efetivamente tempo equivalente a experiências. O resultado dessas experiências vai depender muito de como a professora atua, como é a sua práxis.

A professora com 15 anos de rede, por exemplo, que, ano após ano, aprende com seus desafios, revendo sua prática e transformando-a diante das necessidades, estudando, trocando ideias e práticas entre pares, ela terá 15 anos de efetivas experiências. Entretanto, aquela docente que repete os conteúdos “transmitidos”, ano após ano, inclusive imprimindo os mesmos materiais utilizados desde a atuação com sua primeira turma, sua experiência se reduz a apenas um ano, visto que suas ações não apresentam inovações por esses três lustros.

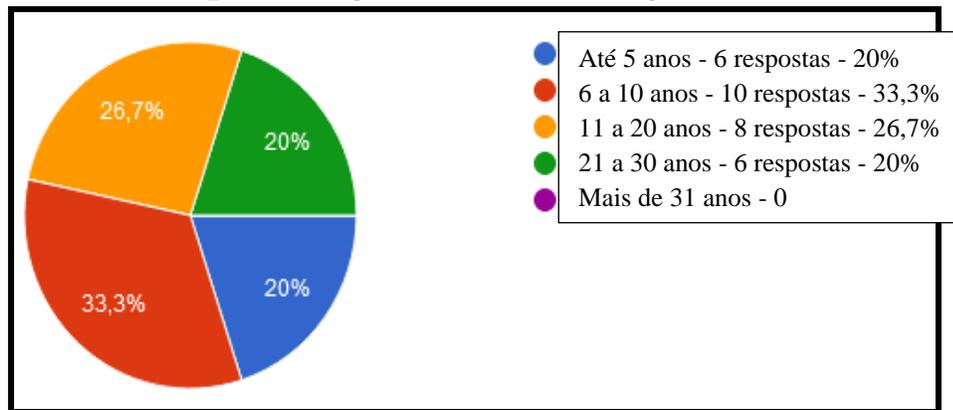
Freire destaca a importância da reflexão entre a prática e a teoria e que, ambas, deveriam ser inerentes; porém, nem sempre o são e nem sempre há reflexão para que se aproximem. Muitas vezes, a rotina conduz o trabalho pedagógico a ações “tarefeiras” e repetitivas sem reflexão sobre o fazer:

Andemos um pouco mais e vejamos como nos movemos no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis. Mas, mesmo que indicotomizáveis, no contexto prático, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos. Fazemos as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las. Brinda que, assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianeidade, preponderantemente não o fazemos. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997, p. 70).

Compreendendo uma rede que dispõe de horários para reuniões com os docentes, há que se priorizar esses momentos **com os** docentes e não somente **para os** docentes. É urgente que se organize estudos e discussões sobre as práticas, visando o despertar e o convencimento da vocação ontológica de cada um, sobretudo, da vocação de ser professora.

Na sequência, encontram-se as informações acerca do tempo de atuação de cada professora na Educação Infantil, conforme o gráfico IX:

Gráfico IX
Tempo de atuação docente na Educação Infantil



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Nota-se que não varia muito o tempo de atuação das participantes na Educação Infantil. Há uma concentração um pouco maior das que já atuam entre 6 a 10 anos, num total de 10 pessoas, um terço do público respondente. O número das mais novatas revela-se semelhante àquelas que teriam mais anos de experiência, sendo 6 docentes que atuam até 5 anos e 6 docentes que atuam entre 21 a 30 anos. Não houve participante que atuasse há mais de 31 anos na Educação Infantil.

Em relação ao desempenho das docentes da Educação Infantil nas esferas públicas e privadas, a pesquisa aponta que 16 professoras trabalham ou trabalharam em outras redes (públicas) de municípios do entorno e 10 professoras atuam ou atuaram em rede particular. Apenas 4 delas atuaram somente na rede municipal do universo pesquisado. Esses dados denotam que as participantes trazem em seus percursos docentes um misto de conhecimentos adquiridos em outras redes, incidindo um número maior de experiências docentes nas redes públicas de ensino.

5.2. Inquérito para Medir Tendência de Opinião - Escala Likert

Para o inquérito, foi enviado a todas as professoras uma breve apresentação e agradecimento da pesquisadora, o termo de livre esclarecimento e consentimento tanto para a

assinatura das professoras quanto para as famílias das crianças, podendo a qualquer momento tirarem dúvidas ou deixarem de participar, caso houvesse algum impedimento.

Para as professoras, o inquérito foi elaborado por meio do formulário via *Google forms*, instrumento utilizado diante dos desafios ocasionados pela Pandemia.

Para a pesquisa com as crianças (tendência de opinião), cada professora recebeu o formulário, juntamente com duas imagens para facilitar o processo de diálogo com elas. As imagens enviadas foram: a obra “Os Retirantes”, de Cândido Portinari²⁸ (1944) e uma fotografia²⁹ da Exposição “Êxodos”, de Sebastião Salgado (1983), que se encontram no Apêndice IV desta tese.

Conforme dito anteriormente, as nove proposições para o inquérito foram elaboradas mediante as três variáveis dependentes relacionadas a cada domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor, acrescentando a cada variável mais duas proposições, a título de controle.

Diante das proposições apresentadas às participantes foi considerada a seguinte escala de alternativas de 1 a 5, tipo Likert, para a escolha e pontuação de suas respostas:

- 1- Discordo Totalmente.**
- 2- Discordo Parcialmente.**
- 3- Não tenho opinião formada sobre a afirmação.**
- 4- Concordo Parcialmente.**
- 5- Concordo Totalmente.**

Concluída a coleta de todas as respostas das professoras e das crianças, caminhou-se para a tabulação dos dados. Iniciou-se o trabalho, primeiramente com os dados das professoras, conforme se observa a indicação de suas respectivas respostas no quadro VII. As professoras receberam o codinome Prof. juntamente com o número cardinal correspondente a ordem do recebimento das respostas pela pesquisadora: Prof.1, Prof.2, Prof.3 e assim, sucessivamente. Foram utilizados algarismos romanos para as proposições.

²⁸ Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/>> Acesso em nov. 2020.

²⁹ Exposição “Êxodos”, Sebastião Salgado, Brasil, 1983. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/40738758-Aperfeicoamento-em-educacao-infantil-infancias-e-arte-modulo-3-artes-visuais-na-educacao-infantil.html>> Acesso em nov. 2020.

Quadro VII
Inquérito
Tabulação das Respostas das Professoras

Questões Professoras	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total
Prof. 1	2	1	1	5	1	4	1	1	1	17
Prof. 2	2	1	4	5	5	5	2	5	5	34
Prof. 3	4	2	1	4	5	4	1	5	5	31
Prof. 4	2	4	1	5	5	5	1	4	4	27
Prof. 5	4	1	4	4	2	3	2	4	4	28
Prof. 6	4	1	2	5	4	4	1	5	4	30
Prof. 7	5	1	4	4	4	5	1	5	4	33
Prof. 8	4	2	1	4	5	4	1	4	5	30
Prof. 9	4	4	2	4	5	4	1	4	4	32
Prof. 10	2	1	1	5	5	5	1	5	5	30
Prof. 11	2	1	2	4	5	4	1	5	5	29
Prof. 12	5	1	1	5	5	5	2	5	5	34
Prof. 13	4	1	1	5	5	4	1	4	5	30
Prof. 14	2	2	2	4	2	4	1	4	4	25
Prof. 15	5	3	1	5	5	5	1	5	5	35
Prof. 16	4	1	1	5	5	5	1	5	5	32
Prof. 17	4	2	1	5	4	4	1	4	4	29
Prof. 18	4	2	3	4	4	4	1	4	4	30
Prof. 19	3	4	2	4	4	3	1	4	4	29
Prof. 20	2	1	1	4	5	5	1	5	5	29
Prof. 21	2	1	1	5	5	5	1	5	5	30
Prof. 22	4	1	1	4	5	4	1	5	5	30
Prof. 23	4	1	1	1	5	4	4	4	4	28
Prof. 24	4	1	1	4	5	4	3	4	4	30
Prof. 25	5	4	1	5	3	3	1	5	4	31
Prof. 26	4	4	4	4	3	4	1	4	4	32
Prof. 27	5	4	2	2	5	2	5	5	5	35
Prof. 28	1	2	4	2	2	1	4	3	4	23
Prof. 29	1	1	1	4	4	1	1	2	5	20
Prof. 30	2	4	1	5	5	5	1	5	5	33

Fonte: Inquérito desta tese

Como procedimento para a apuração do teste de consistência foram utilizadas as fórmulas do quadro VIII, quando se calcula a diferença entre somatório maior e somatório menor das respostas e divide-se pelo número de cada subgrupo, ou seja, 20% de 30 participantes é igual a 6 participantes, com isso, dividiu-se a diferença entre os dois somatórios por 6.

Quadro VIII
Fórmulas

Fórmulas:	$d = \Sigma ma - \Sigma me$
	$C = \frac{d}{n}$
Anotações	
Σma :	Somatório maior.
Σme :	Somatório menor.
d:	Diferença entre os dois somatórios.
n:	Nº de casos de cada subgrupo.
C:	Grau de consistência.

Fonte: Marinho (1980, p. 38).

No quadro IX, encontra-se o detalhamento do teste de consistência, de acordo com as fórmulas (quadro VIII), sendo que as seis primeiras professoras (Prof.) tiveram o somatório maior e abaixo do grau de consistência (C) as seis últimas tiveram o somatório menor.

Quadro IX
Teste de consistência - Inquérito das professoras

Prof.	Itens									Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Prof.15	5	3	1	5	5	5	1	5	5	35
Prof. 27	5	4	2	2	5	2	5	5	5	35
Prof. 2	2	1	4	5	5	5	2	5	5	34
Prof. 12	5	1	1	5	5	5	2	5	5	34
Prof. 7	5	1	4	4	4	5	1	5	4	33
Prof. 30	2	4	1	5	5	5	1	5	5	33
Σma	24	14	13	26	29	27	12	30	29	207
Σme	12	11	13	24	16	18	10	18	22	144
d	12	3	0	2	13	9	2	12	7	-
C	2	0,5	0	0,3	2,2	1,5	0,3	2	1,2	-
Prof.1	2	1	1	5	1	4	1	1	1	17
Prof. 29	1	1	1	4	4	1	1	2	5	20
Prof. 28	1	2	4	2	2	1	4	3	4	23
Prof. 14	2	2	2	4	2	4	1	4	4	25
Prof. 4	2	4	1	5	5	5	1	4	4	27
Prof. 5	4	1	4	4	2	3	2	4	4	28
Prof.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total

Elaborado pela autora da tese

Conforme Marinho esclarece, “sempre que o valor de C seja menor do que 2,0, isso significa que o item correspondente não possui validade adequada, capaz de justificar plenamente

seu uso num questionário de pesquisa” (1980, p. 39). Dessa forma, após a realização do teste de consistência, chegou-se ao resultado de que os valores concernentes às proposições: I, V e VIII, cujas representações são: 2,2, 2,0 e 2,0 foram considerados consistentes. Já as proposições que se apresentaram menos consistentes, com valores representados por: 0, 0,3, 0,3, 0,5, 1,2, 1,5, correspondem respectivamente às proposições III, IV, VII, II, IX e VI.

5.2.1. Respostas das Professoras ao Inquérito

Para o levantamento dos dados do Inquérito, da pesquisa quantitativa, chamada de pesquisa de opinião, Marinho esclarece que:

[...] o termo “levantamento” envolve todas as fases de um inquérito estatístico, desde a observação sistemática do problema até a exposição dos dados. Em sentido restrito, a designação “levantamento dos dados” significa propriamente a etapa da pesquisa que se ocupa especificamente com a obtenção ou coleta dos dados, incluindo o respectivo registro em tabelas (1980, p. 33).

A variável independente que conduziu a pesquisa: a leitura significativa de imagem contribui para o desenvolvimento das crianças de cinco anos em escolas públicas, foi desmembrada em suas variáveis dependentes que estão relacionadas aos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, referentes à taxionomia de Bloom. Com isso, foram elaboradas três proposições visando buscar respostas para essas três variáveis e conforme recomenda Marinho, “para evitar tendenciosidades, é sempre de boa praxe, além da preparação que se dispensa ao entrevistador, inserir no contexto do questionário algumas perguntas que possam exercer a função de controle interno de discrepâncias” (*id.*, *ibid.*, p.34).

Dessa forma, elaboraram-se duas proposições de controle, caso ocorresse alguma divergência nas respostas, para cada proposição articulada às três variáveis, chegando-se a nove proposições para auxiliar na elucidação dos questionamentos que foram propostos na tese. O formulário do inquérito aplicado às docentes foi elaborado com proposições fechadas (afirmativas) e encontra-se disponível no apêndice III.

Os dados coletados passaram pelo teste de consistência, que de acordo com Marinho é “[...] a essência da questão, que é, no caso, o aspecto da validação do instrumento” (1980, p. 36).

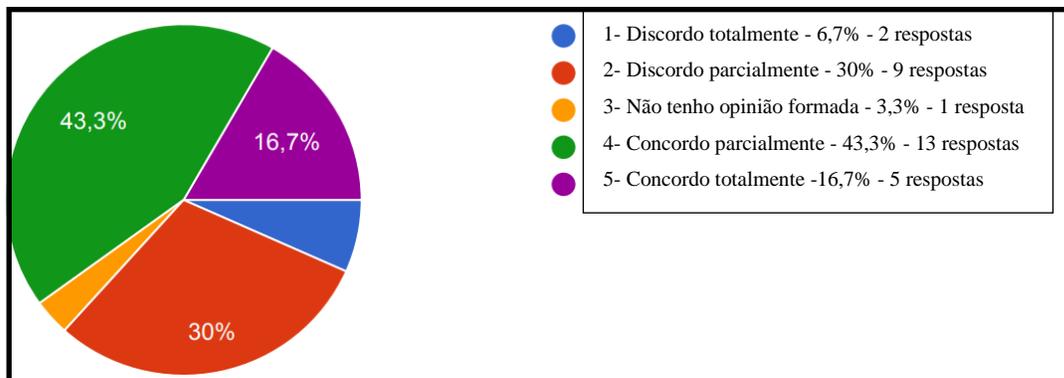
Dessa forma, as proposições I, V e VIII, consideradas as mais consistente, que se referem respectivamente aos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo, foram analisadas.

As respostas das participantes foram representadas por gráficos, em forma de pizza, com legendas para facilitar a compreensão. A legenda, representando o número de respostas tanto em quantidade quanto em porcentagem, é constituída por cinco cores relacionadas à escala Likert: azul (discordo totalmente), vermelho (discordo parcialmente), amarelo (não tenho opinião formada sobre a afirmação), verde (concordo parcialmente) e roxo (concordo totalmente), as quais correspondem aos números que foram utilizados para a tabulação das respostas e o cálculo da consistência das respectivas proposições.

As proposições foram numeradas em algarismos romanos e a primeira delas que foi considerada para análise é a afirmação de que: A descrição é o elemento mais importante para a leitura de imagem.

As respostas indicadas pelas professoras encontram-se no gráfico X.

Gráfico X
Primeira Proposição - Professoras



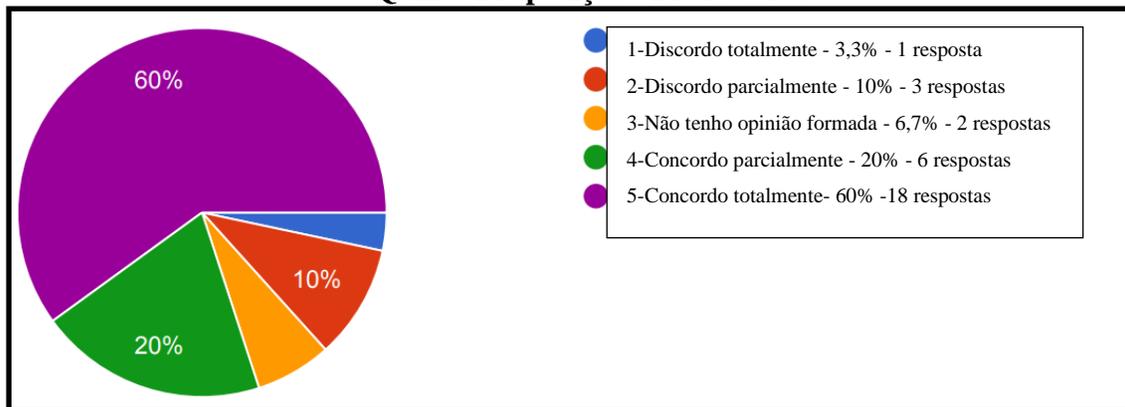
Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

No gráfico X, percebe-se que treze das respondentes concordam parcialmente que a descrição seja o elemento principal durante a leitura de imagem, cinco concordam totalmente, nove discordam parcialmente e duas discordam totalmente. Esses dados revelam que as docentes valorizam a descrição como elemento importante para essa prática. A somatória das que concordam parcialmente com as que concordam totalmente perfaz um total de 60% das participantes, com isso, mais da metade das docentes confirma a descrição como elemento mais importante durante a leitura de imagem.

Considerando-se que na Taxionomia de Bloom, a descrição faz parte do primeiro nível de complexidade dos elementos que abrangem o domínio cognitivo (lembrar-se, recordar-se, descrever etc) e relacionando-se à análise das opiniões docentes, supõe-se uma visão restrita da prática de leitura de imagens, por parte das docentes, haja vista a relevância dada ao aspecto da descrição nessa prática, aparentemente, deixando de vislumbrar suas outras potencialidades.

A quinta proposição, representada no gráfico XI, traz a seguinte afirmativa: A percepção do posicionamento dos elementos de uma imagem ajuda a criança a fazer desenhos mais estruturados, com mais detalhes.

Gráfico XI
Quinta Proposição - Professoras



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

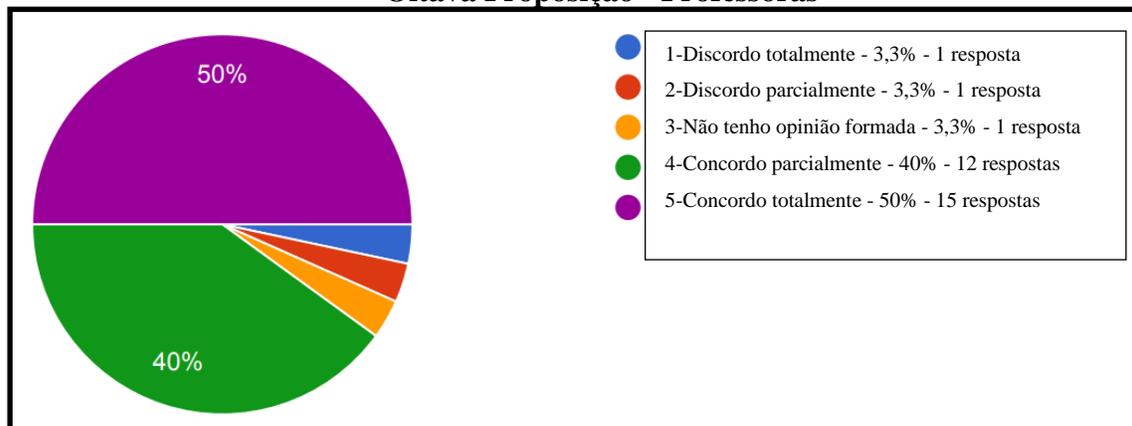
Com o gráfico XI, é possível visualizar que a maioria, 18 das respondentes concordam que a leitura de imagem que instiga a percepção dos objetos, dos personagens e de outros elementos de uma imagem contribui para o aperfeiçoamento dos desenhos das crianças. A soma do número de participantes que concordam totalmente com as que concordam parcialmente equivale a um total de 80% das professoras, ou seja, é um dado relevante quanto à opinião das docentes em relação ao impacto da prática de leitura de imagem no aprimoramento do desenho e da produção infantil. Isso revela, na opinião das professoras, a importância da observação em relação aos detalhes nas imagens, durante a leitura, para a melhoria da produção infantil.

Cabe destacar aqui a importância de bons repertórios, da diversidade de referências para ampliar e aprimorar os registros das crianças. Em consonância com Barbosa, trabalhar “[...] arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula” (1989,

p.172-173). Destaca-se ainda que não se pode restringir a prática de leitura de imagens somente à mera observação, impedindo as crianças de experimentarem seus traços e terem seus registros como práticas recorrentes.

As respostas para a oitava proposição estão localizadas no gráfico XII, sendo considerada a seguinte afirmativa: A leitura de imagem é um momento em que a criança se identifica com a cena ou com o personagem e pode se expressar.

Gráfico XII
Oitava Proposição - Professoras



Fonte: Questionário *Google forms* (Apêndice III)

Considerando as respostas das professoras representadas no gráfico XII, percebe-se que metade delas concorda totalmente que no momento da leitura de imagem a criança se identifica com os personagens e pode manifestar seus sentimentos e emoções. 40% das respondentes concordam com essa afirmação, porém com alguma restrição, o que mostra que esse quesito afetivo é relevante e possível de ser efetivado durante a prática de leitura de imagem, na opinião das professoras.

5.2.2. Respostas das Crianças ao Inquérito

A opinião das crianças (inquérito) foi coletada por suas respectivas professoras. Para a resposta das nove proposições semelhantes às que foram aplicadas às docentes, considerou-se a escala, numerada de 1 a 5, com alternativas tipo Likert, cuja resposta escolhida pela criança corresponde ao número utilizado para a tabulação.

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada sobre a afirmação.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

As respostas obtidas estão assinaladas no quadro X. As crianças estão identificadas pelo codinome Criança e um número cardinal na sequência: Criança1, Criança 2 e assim, sucessivamente, sendo organizado pela ordem de recebimento das respostas pela pesquisadora.

Quadro X
Inquérito - Tabulação das respostas das crianças

Questões	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total
Criança 1	4	1	2	4	3	2	1	4	5	26
Criança 2	5	1	1	5	3	5	5	5	1	31
Criança 3	5	4	5	5	5	2	1	5	1	33
Criança 4	2	1	1	5	4	5	2	5	5	30
Criança 5	5	3	4	3	2	4	5	5	4	35
Criança 6	4	3	3	5	2	5	3	4	1	30
Criança 7	5	1	2	5	5	4	1	5	5	33
Criança 8	5	1	4	5	3	5	2	5	5	35
Criança 9	5	1	1	5	5	5	1	5	5	33
Criança 10	4	1	2	5	2	5	4	4	5	32
Criança 11	4	1	1	4	5	5	2	5	5	32
Criança 12	1	1	1	5	4	5	2	5	5	29
Criança 13	5	1	2	5	5	1	1	5	4	29
Criança 14	4	1	5	5	5	5	4	5	5	39
Criança 15	2	1	2	4	5	5	2	5	1	27
Criança 16	4	1	4	5	4	5	4	5	5	37
Criança 17	2	2	2	5	4	5	1	5	4	30
Criança 18	5	1	4	3	5	4	4	3	4	33
Criança 19	2	1	1	5	5	5	1	5	5	30
Criança 20	2	1	3	4	3	5	2	3	5	28
Criança 21	4	1	1	5	5	5	1	5	4	31
Criança 22	1	1	1	5	5	4	2	5	5	29
Criança 23	5	4	5	5	5	5	1	5	5	40
Criança 24	5	5	4	3	4	3	4	3	4	35
Criança 25	5	4	1	4	5	4	5	4	5	37
Criança 26	1	1	4	2	1	1	1	5	1	17
Criança 27	5	1	1	4	5	5	1	5	5	32
Criança 28	1	1	4	5	1	1	1	1	5	20
Criança 29	1	5	1	1	1	1	2	1	4	17
Criança 30	5	1	3	5	5	5	2	5	5	36

Fonte: Elaborado pela autora da tese

Concluída a fase da coleta de dados, foi realizado o mesmo procedimento utilizado, com os dados das professoras, para o teste de consistência das proposições para as crianças a partir de suas respectivas respostas, recorrendo-se a mesma fórmula encontrada no quadro XI.

Quadro XI
Fórmulas

Fórmulas:	$d = \Sigma ma - \Sigma me$
	$C = \frac{d}{n}$
Anotações	
Σma :	Somatório maior.
Σme :	Somatório menor.
d:	Diferença entre os dois somatórios.
n:	Nº de casos de cada subgrupo.
C:	Grau de consistência.

Fonte: Marinho (1980, p. 38).

No quadro XII, localiza-se o detalhamento do teste de consistência, de acordo com as fórmulas do quadro XI, sendo que as seis primeiras crianças tiveram o somatório maior e, abaixo do grau de consistência (C), as seis últimas crianças tiveram o somatório menor.

Quadro XII - Teste de consistência - Inquérito das crianças

Crianças	Itens									Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Criança 23	5	4	5	5	5	5	1	5	5	40
Criança 14	4	1	5	5	5	5	4	5	5	39
Criança 16	4	1	4	5	4	5	4	5	5	37
Criança 25	5	4	1	4	5	4	5	4	5	37
Criança 30	5	1	3	5	5	5	2	5	5	36
Criança 24	5	3	4	3	2	4	5	5	4	35
Σma	28	14	22	27	26	28	21	29	29	224
Σme	12	10	16	20	14	15	9	19	21	136
d	16	4	6	7	12	13	12	10	8	-
C	2,7	0,7	1	1,2	2	2,2	2	1,7	1,3	-
Criança 26	1	1	4	2	1	1	1	5	1	17
Criança 29	1	5	1	1	1	1	2	1	4	17
Criança 28	1	1	4	5	1	1	1	1	5	20
Criança 1	4	1	2	4	3	2	1	4	5	26
Criança 15	2	1	2	4	5	5	2	5	1	27
Criança 20	2	1	3	4	3	5	2	3	5	28
Crianças	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Total

Fonte: Elaborado pela autora da tese

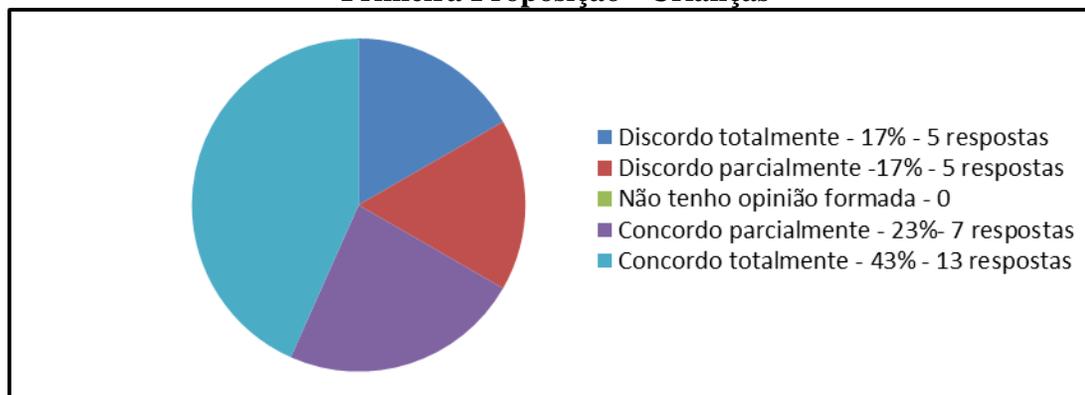
Finalizado o teste de consistência do inquérito feito com as crianças, chegou-se ao resultado de que as proposições I, VI, V, VII obtiveram os valores maiores ou iguais a dois, com as respectivas representações: 2,7, 2,2, 2 e 2, que foram consideradas as mais consistentes. Já as proposições com valores representados por: 0,7, 1, 1,2, 1,3 e 1,7, correspondem respectivamente às proposições II, III, IV, IX e VIII e ao serem consideradas inconsistentes, foram descartadas.

Para que as crianças tivessem maior compreensão da proposição, houve uma pequena alteração na escrita de algumas proposições em relação as que foram feitas para as professoras, porém com o cuidado de manter-se a mesma variável atrelada ao respectivo domínio. As crianças responderam às afirmativas e seus dados foram organizados em gráficos em formato de pizza, com legenda para o entendimento. A legenda traz tanto a porcentagem quanto o número efetivo de respostas.

A legenda é constituída por cinco cores relacionadas à escala Likert: azul escuro (discordo totalmente), vermelho (discordo parcialmente), verde (não tenho opinião formada sobre a afirmação), roxo (concordo parcialmente) e azul claro (concordo totalmente).

A primeira proposição, que se refere ao domínio cognitivo, teve a seguinte afirmativa: Quando você vê uma imagem, você consegue falar sobre ela somente o que está visível.

Gráfico XIII
Primeira Proposição - Crianças



Fonte: Questionário *Google forms*

Conforme se pode observar no gráfico XIII, grande parte das crianças (13) indicou que pode falar somente sobre o que está visível na imagem, levando-se a uma inferência de que as crianças tiveram pouca ou nenhuma experiência de outras formas de leitura de imagem que não

fosse por meio da descrição. Sete crianças concordam parcialmente, cinco discordam totalmente e cinco também discordam parcialmente, levando a constatar que boa parte das crianças também imagina que possa falar sobre a imagem além do que está visível nela, confirmando que as crianças também tem opinião sobre outras propostas de leitura de imagens que podem ser mais ricas, não se restringindo a descrição das figuras.

A afirmativa relacionada ao domínio psicomotor é a quinta proposição: Quando você olha e percebe os detalhes dessa imagem seus desenhos podem ter mais detalhes também. Eles podem ficar mais completos.

Gráfico XIV
Quinta Proposição - Crianças

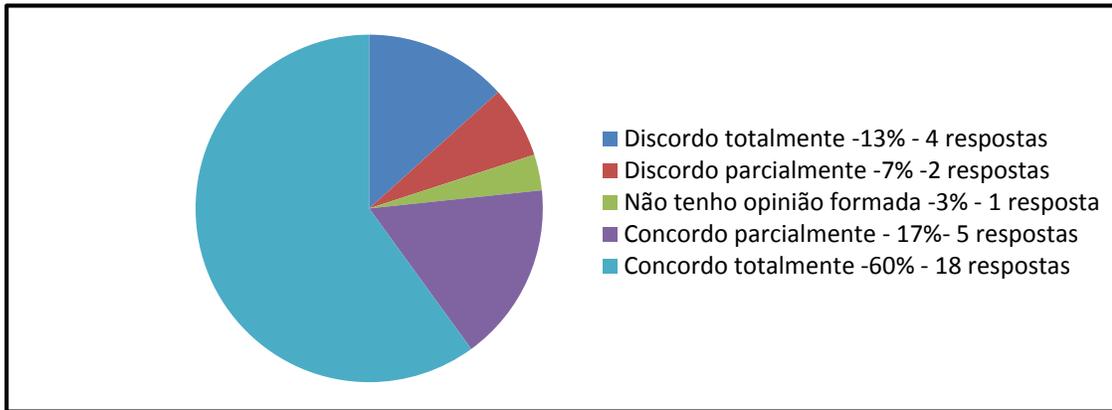


Fonte: Questionário *Google forms*

Nesta afirmativa, as respostas sinalizadas no gráfico XIV evidenciam que as crianças concordam que observar imagens faz com que consigam melhorar seus desenhos, uma vez que metade das crianças concorda com essa proposição, além das 5 crianças que concordam parcialmente.

Na sexta proposição: Você consegue dizer como se sentiria se estivesse no lugar daquelas crianças da imagem (ou de outra imagem). As respostas estão indicadas no gráfico XV e relaciona-se ao domínio afetivo.

**Gráfico XV -
Sexta Proposição - Crianças**

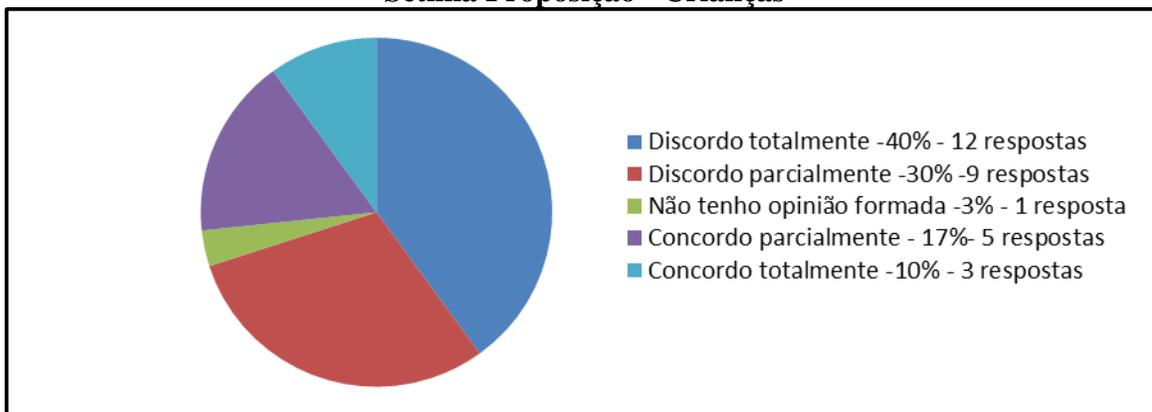


Fonte: Questionário *Google forms*

Observando-se as respostas das crianças no gráfico XV, nota-se que mais da metade delas aponta que consegue perceber e imaginar, por meio da leitura de imagem, o que os personagens podem estar sentindo. Isso revela que a maioria das crianças compreende que, com a leitura de imagem, desenvolvem a habilidade da empatia.

Finalmente, para a última proposição (sétima), com as respostas indicadas no gráfico XVI, a afirmação se dá da seguinte forma: O mais importante ao ver uma imagem é ficar quieto ouvindo alguém te falar sobre a imagem.

**Gráfico XVI
Sétima Proposição - Crianças**



Fonte: Questionário *Google forms*

Nesta afirmativa, verificando-se o gráfico XVI, percebe-se que as respostas concentraram-se na discordância do silêncio das crianças em relação ao momento da leitura de imagem, com a discordância total de 12 respondentes. Um número próximo, ou seja, nove participantes discordam parcialmente, entendendo-se que **escutar** alguém, seja a professora ou os colegas, falando sobre a imagem em algum momento **também** tem sua importância. Esse dado revela a concepção da maioria das crianças em relação à importância da escuta e a valorização dos diferentes saberes.

Compreendem que a professora não é a única que tem voz e que tem conhecimentos que precisam ser ouvidos passivamente. Já se percebem com direito à voz e que devem ser respeitadas em seus saberes e falas também.

Para um panorama das respostas das professoras e das crianças, os quadros XIII e XIV mostram a convergência ou não das respostas das participantes.

Quadro XIII
Quantidade de respostas das professoras para cada menção

Legenda Proposições	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I	2	9	1	13	5
II	16	6	1	7	-
III	18	6	1	5	-
IV	1	2	-	14	13
V	1	3	2	6	18
VI	2	1	3	14	10
VII	23	3	1	2	1
VIII	1	1	1	12	15
IX	1	-	-	14	15

Fonte: Elaborado pela autora da tese

Quadro XIV
Quantidade de respostas das crianças para cada menção

Legenda Proposições	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
I	5	5	-	7	13
II	22	1	2	3	2
III	11	6	3	7	3
IV	1	1	3	6	19
V	3	3	4	5	15
VI	4	2	1	5	18
VII	12	9	1	5	3
VIII	2	-	3	4	21
IX	5	-	-	7	18

Fonte: Elaborado pela autora da tese

No comparativo das respostas das professoras e das crianças, observam-se alguns pontos. Em relação à consistência das proposições, houve divergência em duas questões. Para as professoras foram consideradas apenas três proposições consistentes (I, V e VIII) enquanto para as crianças foram consideradas quatro (I, V, VI, VII), sendo que duas das proposições coincidiram na consistência das respostas, as proposições I e V, proposições que compreendem o domínio psicomotor e o domínio cognitivo. No entanto, tanto a proposição VIII para as professoras, quanto à proposição VI para as crianças correspondem ao domínio afetivo. Assim, conclui-se que, ambas opiniões coadunam-se em relação às contribuições da leitura de imagem para o desenvolvimento do domínio cognitivo, psicomotor e afetivo das crianças, conferindo à leitura de imagem um importante elemento a ser trabalhado na infância.

Cotejando as respostas das professoras com as das crianças, embora apresente certa variação nos resultados, os quadros XIII e XIV mostram que, de certa forma, as opiniões das participantes convergem acerca das informações sobre a leitura de imagem. Os resultados das respostas das professoras e das crianças ficam próximos quando se faz a somatória dos números indicados nos itens “discordo totalmente” com “discordo parcialmente” e “concordo parcialmente” com “concordo totalmente”, apresentando uma leve tendência das professoras em indicarem mais o quesito “concordo parcialmente”.

É curioso que a maioria das opiniões das crianças concentra-se nas extremidades: ora discordando totalmente, ora concordando totalmente. As professoras trouxeram mais a questão do item “concordo parcialmente”, indicando mais respostas nesse item. As respostas sobre “não ter opinião sobre o assunto” foi maior no grupo das crianças, com 17 indicações. Verificou-se que as professoras utilizaram menos esse item, com a sinalização de 10 respostas.

Na sequência, as opiniões das professoras e das crianças foram aprofundadas com as entrevistas e com os Círculos Epistemológicos, que trouxeram mais informações e ajudaram a compreender os questionamentos propostos nesta investigação.

CAPÍTULO IV

LEITURAS E DIÁLOGOS

1. Introdução

Ao ter contato com o conteúdo que as participantes trouxeram durante a pesquisa empírica, o universo de controle foi designado para as professoras que não realizavam leitura de imagem, ou realizavam pouca leitura de imagem, e as professoras identificadas no universo experimental são as que planejaram e realizaram as leituras de imagem, utilizando as categorias levantadas na pesquisa. Para essa organização, a pesquisadora cotejou este material com as observações feitas durante as aulas nas chamadas de vídeo e análise dos planejamentos destinados a essas crianças, constantes no projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

Adotar uma abordagem qualitativa na pesquisa “[...] faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2016, p.125). Parte dos fundamentos foi identificada anteriormente e serão retomados e articulados à frente. Para o aprofundamento da pesquisa de opinião, buscou-se, nos Círculos Epistemológicos e nas entrevistas, as respostas aos questionamentos da pesquisa.

A entrevista foi utilizada tanto com as professoras quanto com as crianças. Para Severino, entrevista é a:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (*id.*, *ibid.*, p. 133).

As participantes receberam codinomes de personagens de desenhos/seriados, de princesas ou de heróis, personagens esses que fazem parte do universo da infância. As professoras do grupo experimental receberam o codinome de: Mulher Maravilha, Bela e Moana, já as do grupo de controle: Pokahontas, Elsa e Rapunzel.

Ao fazer o convite para participarem da pesquisa, houve a preocupação de identificar, neste grupo de professoras, algumas variáveis comuns entre elas: todas terem feito pedagogia e pós-graduação (*lato sensu*); pertencerem à determinada faixa etária (de 31 a 40 anos, de 41 a 50

anos e acima de 52 anos); atuarem por determinado tempo na rede do município pesquisado (até 5 anos, de 6 a 10 anos e de 11 a 20 anos) e atuarem em determinado tempo na Educação Infantil (até 5 anos, de 6 a 10 anos e de 21 a 30 anos), sendo 1 professora representante de cada grupo (experimental e de controle). Segue o quadro XV para melhor compreensão.

QUADRO XV
Professoras: universo experimental e de controle

	Escolaridade	Faixa etária	Tempo de atuação na rede	Tempo de atuação na Educação Infantil
Grupo experimental				
Bela	Pedagogia e pós-graduação	31-40 anos	Até 5 anos	Até 5 anos
Mulher Maravilha	Magistério Pedagogia e pós-graduação	41-51 anos	11-20 anos	21-30 anos
Moana	Magistério Pedagogia e pós-graduação	Acima de 52 anos	6-10 anos	6-10 anos
Grupo de Controle				
Elsa	Pedagogia e pós-graduação	31-40 anos	Até 5 anos	Até 5 anos
Rapunzel	Magistério Pedagogia e pós-graduação	41-51 anos	11-20 anos	21-30 anos
Pokahontas	Magistério Pedagogia e pós-graduação	Acima de 52 anos	6-10 anos	6-10 anos

Fonte: Elaborado pela autora da tese

As crianças participantes das entrevistas e dos Círculos Epistemológicos foram as que retornaram ao ensino presencial e aceitaram participar da pesquisa empírica. Esses encontros ocorreram em salas multiuso que, além de computador, dispõem de livros e jogos. Estavam presentes nesses momentos: as crianças, a professora (na maior parte do tempo) e a pesquisadora.

Além de terem a mesma faixa etária, as crianças são pertencentes a localidades distantes da região central da cidade, cuja situação socioeconômica é limitada, sendo algumas com situações mais estáveis, mas outras, nem tanto.

As crianças do grupo experimental foram nomeadas: Hércules, Emília e Narizinho. As crianças do universo de controle que participaram das entrevistas foram: Lindinha, Ben 10 e Menino Maluquinho. As turmas de crianças do universo experimental, durante os Círculos Epistemológicos, receberam o codinome de: Turma do Scooby, Turma do Snoopy e Os incríveis. Já os grupos de controle foram nomeados: Turma da Mônica, Turma do Peter Pan e Os Simpsons.

Durante as entrevistas individuais, eram apenas a criança e a pesquisadora; já no decurso dos Círculos Epistemológicos, as crianças estavam em pequenos grupos devido ao contexto da pandemia e cumprindo os protocolos de distanciamento social. Tanto para as entrevistas individuais quanto para os Círculos Epistemológicos foram selecionadas imagens que constam no apêndice IV, como disparadoras dos diálogos entre as participantes.

Os Círculos Epistemológicos configuram experiências muito diferentes dos momentos em que as crianças responderam às perguntas individualmente. No coletivo, elas são convidadas a se comportarem de forma diferente e, assim, mesmo que a metodologia da pesquisa não tenha a intenção da intervenção, apenas da investigação, com esse movimento coletivo, as crianças aprendem umas com as outras novas maneiras de ver, de fazer, de se comunicar e de ser.

Justifica-se, ontológica e epistemologicamente, o nome da metodologia desenvolvida, considerando que, durante esse momento, aprendizagens são requisitadas em meio ao convívio das crianças, cada qual com suas diferentes culturas, cada qual com suas experiências e saberes diversos. Freire esclarece que:

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. (FREIRE, 1985, p. 31)

Diante de todo esse processo que envolve o saber, com os Círculos Epistemológicos observou-se, nos comportamentos e reações das crianças, os elementos dos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores colocados em ação, já que nas entrevistas individuais as possibilidades de

observação estavam mais restritas. O papel da pesquisadora como animadora também é importante na pesquisa com crianças.

Pereira e Cunha ressaltam que:

[...] o trabalho com crianças pequenas e a produção de conhecimentos sobre tais sujeitos no espaço-tempo da escola requer uma metodologia de pesquisa que permita a valorização e a participação direta do pesquisador no contexto em que a investigação se realiza e a interação com os sujeitos. No caso de crianças pequenas [...], é importante poder encontrar outros modos de comunicação, sem nos restringirmos à linguagem oral (PEREIRA; CUNHA, 2007, p. 115-116).

Durante a pesquisa foi possível observá-las, não somente quando falavam, ou respondiam aos questionamentos, mas como interagiam entre si, como se movimentavam, como realizaram suas produções artísticas etc. No momento em que estavam no coletivo, foi possível perceber ações de interação que aconteceram de forma espontânea.

Por mais que profissionais de diferentes áreas (médicos, psicólogos, antropólogos e sociólogos) saibam falar das crianças, constantemente é preciso colocar-se no lugar de investigadoras e investigadores para aproximar-se da infância, já que:

À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade diante à qual devemos nos colocar à disposição de escuta; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro de uma verdade não aceita a medida de nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância (LARROSA, 2003, p.186).

Considerando a alteridade da infância, buscou-se analisar, explicar e verificar possibilidades, por meio da investigação da realidade, ou seja, uma forma de explicar a educação focada na leitura de imagem, pautada na própria realidade. De acordo com Freire:

Essa atitude comprometida em face dos temas, porém, não significa que, no processo de conhecer a realidade com se está dando, partamos de posições preconcebidas. Isto é, de posições que, distorcendo os fatos nos quais se encontram envolvidos os temas, terminariam por “domesticá-los” à nossa vontade.

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a verdade dos fatos (1981, p. 78).

Após as transcrições das entrevistas e dos Círculos Epistemológicos, houve uma leitura “flutuante” (BARDIN, 2016) durante o contato com o material coletado. Os primeiros contatos com as respostas das participantes foram iniciados nos momentos da empiria e, na sequência, durante a transcrição feita pela pesquisadora.

Iniciado o processo de análise de conteúdo, considerou-se os dois critérios para essa aplicação: “a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 39). Uma vez que a “análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é a busca de outras realidades por meio das mensagens” (*id., ibid.*, p. 50).

As categorias para a análise foram estabelecidas a partir do objeto da pesquisa, já que a contribuição da leitura de imagens para as crianças de cinco anos, nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, é o eixo condutor desta investigação. No decurso dos estudos dos fundamentos e da empiria destacaram-se as categorias de Freire que foram aplicadas: Curiosidade, Dialogicidade/Diálogo, Leitura de mundo e Conscientização.

Cada uma das categorias de Freire foi articulada com princípios, de acordo com as seguintes relações:

- a) Curiosidade e o Princípio Epistemológico;
- b) Dialogicidade/Diálogo e o Princípio Axiológico;
- c) Leitura de Mundo e o Princípio Gnosiológico e
- d) Conscientização e o Princípio Político.

Ao aprofundar os conceitos de cada categoria e seu princípio, escrutinando seus significados, esses elementos vão se aproximando e as ramificações que os conectam organicamente vão sendo desveladas.

Para a análise, o confronto dos opostos (universo experimental e universo de controle) foi importante para revelar concepções que se mantêm e os avanços no âmbito das vivências na infância, em relação à leitura de imagens.

1.1. Curiosidade e o Princípio Epistemológico

Nem sempre a escola costuma valorizar os questionamentos ou os conhecimentos que as crianças trazem, seus saberes de experiência feita, como os denomina Freire. O pensador postula que esses conhecimentos e essas curiosidades devem ser considerados e valorizados, sendo colocados no cenário educacional como ponto de partida para diálogos entre professores(as) e crianças.

Na pesquisa, esse princípio ficou evidente na fala de uma professora do grupo experimental, esse olhar direcionado para os saberes infantis, sobre o quanto as crianças contribuem:

A parte imagética ela também eh... é considerada texto, né? Então quando eu leio histórias e exploro as imagens que os textos trazem, eles ajudam muito a criança a construir o sentido sobre o que ‘tá acontecendo. Então se você dá espaço ainda p’ra eles falarem sobre, vem opinião, vem... eles relacionam muito isso com a própria vida, com fatos e experiências vividas e uma coisa que eu gosto muito de fazer também é que eles possam **usar o que eles estão vendo p’ra trazer sugestões pro planejamento** e é bem interessante e as **sugestões deles, às vezes, são muito mais ricas** do que outras coisas que eu havia pensado (Professora Mulher Maravilha, apêndice V, destaque da pesquisadora).

Como se pode perceber, a professora não apenas valoriza o saber da criança quanto o incorpora, agregando-o ao planejamento, que é construído não só pela professora, mas pelo compartilhamento com as crianças, a partir do que elas sabem e do que elas precisam. Isso só é possível quando a professora pratica essa escuta e essa valorização. A criança, estimulada e sabendo do valor de sua fala, sente-se motivada a querer saber mais para demonstrar ainda mais seus conhecimentos, tornando-se mais interessada e argumentativa. “[...] o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguida’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensificar, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemologicamente vai se tornando” (FREIRE, 1996, p. 97).

Nem sempre a professora valoriza a curiosidade da criança, o que ela “traz” em suas falas e articula, considerando-a como parte do planejamento. Muitas vezes, centradas pelas práticas tradicionais que se restringem a atividades mecanizadas de escrita de letras e números, ouvem, mas não escutam efetivamente, e, outras vezes, apenas ignoram, não permitindo a fala da criança. De fato, as duas formas de não-escuta levam a reações negativas das crianças: ora reagem por

meio do silêncio; ora por meio da agitação ou transgressão de regras para que a professora possa ouvi-las.

É por meio da escuta atenta que a criança motiva-se a falar mais, aprender mais, dado que:

... o aprendizado da fala, da comunicação, não se restringe a um tempo cronologicamente determinado; enquanto seres inacabados iremos carregá-lo vida afora, uma vez que, estaremos sempre aprendendo a falar e a ser falados, já que não falamos tudo, não pensamos tudo, não sabemos tudo (SANTOS NETO; ALVES; PAULO DA SILVA, 2011, p. 52).

Durante a pesquisa, comparados aos grupos de crianças do universo experimental, os três grupos de crianças do universo de controle demonstraram muita agitação, pouco interesse pela proposta de leitura de imagens, havendo a necessidade de finalizar a atividade com antecedência. Diferenciaram-se, visivelmente, do comportamento mais engajado e receptivo à proposta de leitura de imagem que os grupos de crianças do universo experimental apresentaram.

Quando as crianças do universo de controle foram levadas a outro espaço³⁰, com materiais diferenciados e regras menos rígidas, daquelas vividas em sala, apresentaram mais agitação, necessidade impulsiva de falar (aparentemente falas distantes das propostas) e de mexer nos objetos da sala, mobilizando um transbordamento tumultuado de emoções e necessidades expressivas. Isso revela a possibilidade de ser resultado da contenção corporal rotineira provocada por atividades mais restritas à cópia de letras e números, permanecendo sentadas por muito tempo e não vivenciando propostas mais emancipatórias.

Para que haja aprendizagem, há que se ter motivação, encantamento e, dessa forma, para que a professora consiga apoiar a criança em sua motivação e encantamento, ela precisa cultivar a própria curiosidade, uma vez que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 1996, p. 95).

Muitas vezes, em nome de práticas autoritárias, sacramentadas pelo excesso de disciplina e de modelos reguladores, a curiosidade infantil vai sendo pulverizada e, conseqüentemente, a busca por conhecimentos novos, prejudicada, deixando a criança confusa em sua busca.

³⁰ Os Círculos Epistemológicos foram realizados em salas multiuso. Várias imagens (plastificadas) foram utilizadas como disparadoras das conversas e a forma dialógica dos Círculos Epistemológicos diferem das práticas com as quais convivem no cotidiano.

O que foi percebido também na pesquisa, por parte de uma professora do grupo de controle, embora ela concorde que a leitura de imagens aguça a curiosidade, por não ter realizado a proposta com essa intencionalidade, não atribui a seu trabalho a aprendizagem dessa habilidade encontrada em duas crianças de sua sala. Contudo, comenta sobre as contribuições da leitura de imagem:

Ah eu ...a gente...nossa, eles ficam muito mais perspicazes, vendo detalhes, eu tenho, essa menina mesmo, a **Isabela, ela é fantástica, eu vi a atividade dela né, que ela devolveu, depois fiz questão de pegar de alguns, então assim, vai além,** fica, eu acho que aguça... é esse tipo de atividade aguça muito a observação da criança, pra qualquer coisinha, até ver, lembro uma vez que um falou: ai mas tem uma formiga saúva aqui na sala, aí eu ...como é que é a saúva? Ah meu vô falou que ela é mais gordinha... tinha na sala, então numas andanças por aí, coisas que você nem pensa e a pessoa observou. Então **essa criança já foi aguçada em algum momento** a perceber coisinha...detalhes, né? (Professora Pokahontas, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Com esse depoimento, nota-se que a professora não fala de suas propostas de leitura de imagens, que os deixou perspicazes; ela cita uma criança e compara sua atividade com a dos demais, dizendo que ela está além e, depois, fala de outra criança que teve um conhecimento adquirido em casa (formiga saúva) e infere que, em algum momento, ela teve esse estímulo. Não cita sua prática de leitura de imagens como desencadeadora do desenvolvimento dessa habilidade, nem de ter aguçado a curiosidade, entretanto concorda que isso é possível com essa proposta, ou seja, as duas crianças tiveram sua curiosidade aguçada em outros lugares, que não na escola, mas com outras pessoas, que não a professora.

Já a professora Mulher Maravilha traz sua concepção sobre a leitura de imagem como algo lúdico, tão importante para a Educação Infantil e suas diferentes possibilidades de vivências, destacando que:

A imagem parece que ela, é... ela já traz um elemento lúdico, né? Ela não é, ela **não é vista tradicionalmente como uma... uma lição, né?** Ela **traz esse elemento lúdico,** de... porque o que que as pessoas vão fazer num museu, ao observar uma imagem? É um momento lúdico, né? É um momento **de inspiração artística** né? Não é?... as pessoas vão eh... como um entretenimento. Então, a gente trazer um pouco isso pra escola, a gente **tira essa característica tradicional, de lição, de tarefa, mergulha a criança em um universo lúdico e daí muitas possibilidades se abrem.** Então, eu pretendo continuar usando, nesse sentido, né? Ampliar a cultura, ampliar possibilidades, inspirar, repertoriar, utilizar pra p'ra essa questão corporal, que eu acho interessante também. E é também a questão da criatividade (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Além do incentivo à curiosidade, à criatividade, a importância de alimentar sonhos, a uma autoestima positiva, esses elementos potencializam desejos de alcançar novos conhecimentos e superar situações-limites. E para que essa superação seja consolidada, há que se considerar que [...] “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 27).

Foram investigados os três domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo. Em toda ação, os três domínios são requisitados, porém um pode estar mais predominante. A habilidade de colocar-se no lugar do outro, evidencia o domínio afetivo, considera-se que a criança esteja superando sua fase mais egocêntrica e desenvolvendo-se para um inédito viável, que seria a empatia. Ao alcançar essa habilidade, a criança passou por outros objetivos desse domínio, como perceber, reagir até internalizar valores e comportamentos. Ao ser questionada sobre essa habilidade de suas crianças, a professora Mulher Maravilha confirma que:

Então, nos nossos estudos a gente tem envolvido algumas atividades, eh... sobre educação socioemocional e nós acabamos aproveitando imagens p’ra fazer esse trabalho. Literatura infantil e imagens que têm dentro da literatura infantil... e foi bem interessante as devolutivas que os pais mandaram até com alguns vídeos, **a criança analisando se ela fosse determinado personagem, se ela agiria igual, se ela não agiria e eles trazem opiniões, às vezes que, divergem, outras não**, eh a gente não trabalhou com certo/errado, a gente **trabalha com possibilidades da criança se colocar no local, no lugar do outro e que isso tem a ver com a educação socioemocional, né? Eh, essa questão da empatia**. E foi bem interessante, as crianças da nossa turma de cinco anos **conseguiram fazer isso muito bem** (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Outra professora do universo experimental sinaliza como a leitura de imagem contribui para que as crianças possam se expressar por meio da imagem, desde que a imagem faça sentido:

Sim, a criança tem essa visão de mundo, desde que seja apresentada em um contexto que faça significado para ela, a partir do momento que ela consegue se ver dentro da imagem, ela consegue colocar a relação dela... A criança tem uma visão de mundo muito intensa e qualquer imagem pode fazê-la falar coisas que estão dentro dela e que ela não consegue se expressar, sem ter um objeto para ela dar significado, então através (*sic*) de um desenho, através (*sic*) de uma imagem, ela se sente mais segura para falar o que ela está sentindo (Professora Moana, apêndice V).

Além de provocar a capacidade de expressão, a leitura de imagem incita a colaboração entre as crianças quando, por exemplo, estão imitando os movimentos dos personagens das imagens e percebem que alguém não consegue realizá-los. Ainda requisita o uso da imaginação diante de situações problema, para resolver um desafio proposto pela professora:

Moana: [...] “- Prô’, mas ele(a) não consegue”, “Ela não consegue”, para a gente ver aonde eles estão chegando e tentar achar um meio de fazer com que essa outra criança também seja inserida, e **as crianças**, eles mesmo **já dão sugestões de como pode ser colocado em prática.**

Moana: - E hoje eu coloquei uma pintura, eu comentei com eles, “Olha gente, nós não temos pincel, não temos palito, como é que a gente pode fazer uma pintura? Dá para a gente fazer pintura hoje?”. Aí uma ficou olhando para a cara da outra, até que a Ester respondeu, “Prô, a gente pode fazer com o dedo, porque quando eu estava na creche a gente pintava com o dedo”, então eles tem as respostas para algumas perguntas, se não tem algum objeto, dá para você criar de outra forma, e eles respondem isso quando a gente coloca, é muito interessante ouvi-los cada vez mais (Professora Moana, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

A escuta, diante de uma situação, ativa o pensamento da criança enaltecendo seus saberes e mobilizando sua curiosidade.

Freire traz em seu legado uma concepção de educação e de vida: a curiosidade do sujeito que o leva em busca por conhecimento está aderente à vocação ontológica do ser humano: “ser mais”. É uma característica intrínseca da espécie humana, visto que “caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 127).

Inicialmente, há conhecimentos que Freire chama de “saber de experiência feito”, que constitui a consciência ingênua do educando, são os conhecimentos que as crianças aprendem conforme suas vivências:

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 32-33).

A curiosidade alimentada pela imaginação proporcionada pela leitura de imagens é potencializada em uma trajetória de descobertas que não se esgota. E assim:

[...] demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita - é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação, que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos (FREIRE, 1997, p. 47).

Uma das crianças do grupo experimental, quando questionada sobre sua aprendizagem em relação às imagens, sinalizou seu desejo e, de certa forma, a sua compreensão de sua incompletude, uma certa consciência para aprender, para “saber mais”:

Pesquisadora: - E o que você aprende com essas imagens?

Emília: - Eu aprendo que tem muitas coisas que a gente tem que aprender, que a gente ainda não sabe...(Entrevista com as crianças, Emília, apêndice V).

Constatou-se durante a pesquisa empírica que tanto individualmente, quanto nos Círculos Epistemológicos, ao mostrar as imagens ao grupo experimental de crianças houve o encantamento pelas imagens e a curiosidade foi aguçada, uma vez que já vivenciavam esse tipo de experiência. As crianças pediam para olhá-las de perto e os encontros, para esse grupo, se estenderam, transcorrendo de forma ativa e dialógica. Não precisaram ser finalizados com antecedência pela agitação excessiva do grupo, nem pela constante intervenção da pesquisadora em chamá-las para retornarem à atividade, como ocorreu no grupo de controle. No grupo experimental não houve falta de interesse por parte de qualquer criança.

Em uma das entrevistas com uma criança desse grupo, quando a pesquisadora disse que já estavam finalizando e só teriam mais duas imagens, uma criança (entrevista com crianças Hércules, apêndice V) pediu para que a leitura de imagem continuasse, vibrando positivamente ao ser questionada se estava apreciando a proposta. Esta reação da criança, o interesse pelas imagens, confere à Arte a responsabilidade de uma linguagem universal que, incitando novas aprendizagens sobre si e a realidade, pode trazer encantamento, já que:

A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2009 p. 1).

Considerando a vocação ontológica de “ser mais”, pode-se concluir que a curiosidade é a mola propulsora da busca pelo conhecimento:

A busca, a pesquisa, a curiosidade, a inventividade, a imaginação, o correr-risco-para-criar...tudo isso vem, de forma muito forte, conotando-nos como uns certos especiais seres que somos, humanos históricos, seres que fazem e que sabem; que ignoram, mas sabem que ignoram; e que sabem que sabem, bem ou mal, muito ou pouco. Ora, o ato de fazer isso, o ato de criar, de produzir o conhecimento, e o ato de apreender o conhecimento produzido, vai continuar. Ou ele se dá dentro da escola como esta aí, ou da escola que vai mudar. O fundamental, para mim, é que a escola saiba que tem de mudar. O que não é possível é pensar que a desescolarização - para usar uma expressão ao gosto do meu amigo Ivan Illich...; e nem ele jamais pensou nisso que eu vou dizer - acabe com o ato de conhecer (FREIRE; GUIMARAES, 2013, p. 33).

Freire denuncia práticas que empobrecem a aprendizagem das crianças, principalmente aquelas que, roubando-lhes a curiosidade, impõem comportamentos e aprisionam seus corpos e suas necessidades de ser, fazendo com que as crianças sejam condenadas à invisibilidade, à passividade e à subserviência.

É fundamental ressaltar que, além da curiosidade da criança que a leitura de imagem pode provocar, a curiosidade da professora também é ativada em relação aos saberes das crianças. A professora, atenta, observa o que a criança já consegue fazer e o que ainda ela precisa se empenhar. Diante da observação e constatação, a professora tem elementos para seu novo planejamento e, assim, o ciclo se retroalimenta: ao observar, a professora percebe os saberes das crianças, identifica as facilidades e as dificuldades, organizando novos desafios para potencializar novas aprendizagens e novas observações. Durante uma das entrevistas, a professora relata que:

Então, por exemplo, hoje a gente fez uma brincadeira com esse tipo de atividade. Que que eu reparei? Que tem crianças que... que já tem um pouco mais de equilíbrio, quando tinha que ficar numa perna só, outras não. Mas, brincando de ficar numa perna só, porque eu estou imitando uma imagem assim eu estou praticando a questão do equilíbrio, porque essa imagem favorecia, eh então **se essas brincadeiras forem frequentes esse equilíbrio vai se estabelecendo** né, e aí vai depender do que ela ‘tá observando. Então, eu posso trabalhar tanto o equilíbrio, né? Como uma coordenação motora mais ampla, mas se a imagem, ela for mais numa expressão facial, eu vou trabalhar outro nível de né? Eh de expressão corporal, que não envolve o equilíbrio, mas envolve outras coisas. Então eu acho que o professor pode usar essa estratégia pra trabalhar diferentes habilidades corporais, tanto de coordenação motora ampla, como fina, depende da imagem e também, essa estratégia, ela é meio, ela é, **tanto promove que o professor observe como a criança ‘tá, como também permite desafiar a criança a coisas cada vez mais difíceis né? Então, eh, ela é meio uma práxis, né?** Ela tanto, eh, ela ajuda o professor a estabelecer uma prática como ajuda a fazer a leitura da

mesma e rever aquilo que ele planejou pra essas crianças se desenvolverem cada vez mais (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Nesse depoimento, percebe-se o quanto a curiosidade não pode ser negligenciada tanto por parte das crianças quanto por parte das professoras; uma fortalece a outra e, assim, o ciclo segue, não de forma mecânica e repetitiva, mas sempre com elementos novos e desafiadores.

Em relação ao domínio psicomotor, percebe-se que as crianças, com essa vivência da leitura de imagens, tiveram mais facilidade em desenvolver as ações que foram sugeridas pelas imagens sem auxílio do adulto ou do colega. A curiosidade mobilizou-as a fazerem mais e a saberem mais.

1.2. Dialogicidade/Diálogo e o Princípio Axiológico

Somos seres sócio-histórico-culturais; vivemos em grupo e, para esse convívio e um bom desenvolvimento humano, vários elementos precisam ser apreendidos. A educação contribui para esse trabalho, visto que é uma instituição demarcada por tempos, espaços e culturas variadas.

Já não cabe justificar a educação opressora atual com aquela que deu origem à educação brasileira, que segue pautada pelos conceitos sacramentados de outrora. Sabendo-se que, “a forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo” (ROMANELLI, 1989, p. 19), faz-se urgente a criação de novas propostas para resistir à desumanização dos sujeitos, com propostas emancipatórias, descolonizando mentes e ocupando territórios.

Quando Andrea Honaiser³¹ pintava crianças moradoras de favela, sem bocas (e outras vezes sem rostos), como se pode ver em suas obras (imagens XVI e XVII), ela denunciava o quanto este público infantil e desfavorecido, muitas vezes, não tem voz, nem lugar e nem vez na sociedade e, assim, tornam-se invisíveis.

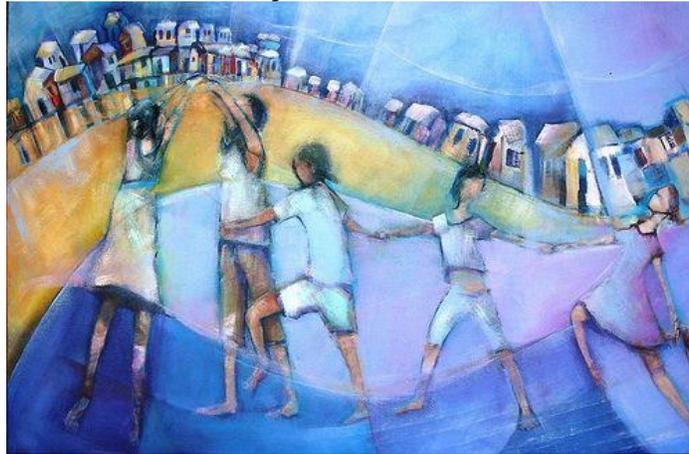
³¹ Andrea Honaiser artista plástica gaúcha. Disponível em: < <http://corgaleriadearte.blogspot.com/>> Acesso em maio de 2021 e < <https://corgaleriadearte.blogspot.com/2008/09/>> Acesso em dez de 2013.

Imagem XVI
Era uma vez... Crianças. Andrea Honaiser, s/d.



Fonte: Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CPS048fnWbd/>> Acesso em: dez. 2013.

Imagem XVII
Era uma vez... Crianças. Andrea Honaiser, s/d.



Fonte: Disponível em: <<https://www.pinterest.pt/pin/343610646541210378/>> Acesso em mai. 2020.

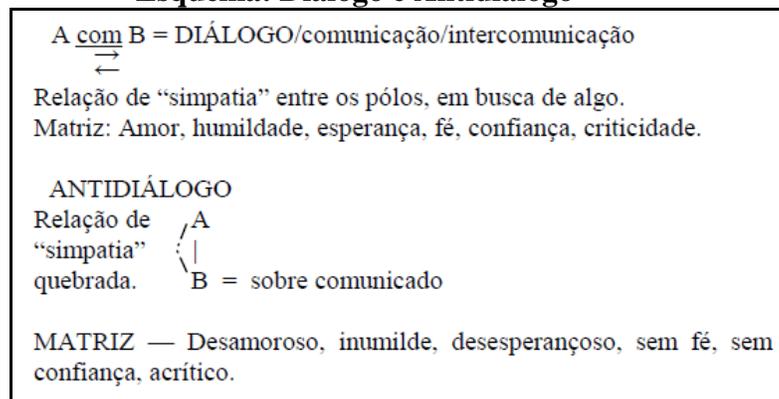
Embora essas obras tragam cenários de infância permeados pela delicadeza e beleza dos traços e cores, com crianças e seus singelos brinquedos e brincadeiras, revelam uma infância triste e silenciada. Honaiser as observava sempre e, regularmente, as encontrava brincando; porém, percebia que eram crianças destituídas de fala e de desejos, com fisionomias e aparências marcadas por uma profunda tristeza. Esta denúncia pode passar despercebida para os mais desatentos ou apressados.

Em luta pelos desfavorecidos, Freire postula uma educação voltada à humanização dos sujeitos, contrapondo-se à coisificação e domesticação das pessoas. E sua proposta crítica, libertadora e humanista “tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018 p. 139).

O cenário que se aproxima desses conceitos fomenta valores e posturas como solidariedade, vida coletiva, reflexão crítica, autonomia e diálogo entre os sujeitos. Freire define diálogo como “uma relação horizontal de A com B [...]. É quando dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (2007, p. 115).

Em contraponto, só existe o diálogo porque existe o antidiálogo. Desse último deseja-se o distanciamento, uma vez que se baseia em uma relação autoritária, vertical, que não se pauta no respeito, conduzindo a uma relação desmotivadora, sem curiosidade, sem criticidade e, portanto, sem sentido. Freire elabora um esquema (Quadro XV) para maior compreensão desses conceitos.

Quadro XVI **Esquema: Diálogo e Antidiálogo**



Fonte: Freire, 2007, p. 116

Se para Freire “o diálogo é uma exigência existencial”, seu antidiálogo seria a não existência do sujeito? Um sujeito silencioso e inerte. Sendo assim, Freire ainda esclarece que:

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha substância na substância do pensar dos educandos, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno de uma realidade [...] (2018, p. 153-154).

Considerando que o ser humano recorre ao diálogo, já que ele faz parte de sua natureza, para tornar-se mais comunicativo e crítico, Freire aconselha que não se utilize o diálogo apenas como estratégia para aproximar-se das crianças e atingir os resultados desejados. Neste caso, corre-se o risco de torná-lo um mecanismo de manipulação, que se distancia de uma proposta emancipadora e dialógica, que compreende a capacidade de criação do ser humano e sua necessidade de comunicação. “[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 64).

Em conformidade com essa crença na capacidade de criação do ser humano, as provocações de Magritte, apontadas no capítulo II, dão pistas de que toda imagem é uma criação e pode ser recriada, quando o artista afirma que a imagem não é a realidade, nem sua cópia. Com isso, conclui-se a importância do diálogo durante a leitura de imagens, como um excelente meio de interlocução.

Leitura significativa é a leitura que tem sua base a partir da realidade das crianças “[...] não seria possível, nem no processo da investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidades estranhas aos indivíduos” (FREIRE, 2018, p. 261). Considerando a leitura significativa baseada no diálogo, as indagações feitas com as crianças mobilizam-nas, potencializando suas curiosidades, para uma desejável disposição em busca de respostas, bem como consolidando essa prática de questionamentos que deve fazer parte do cotidiano delas, visando a não estagnação da consciência ingênua.

O diálogo é uma forma democrática e inclusiva que permite a troca de conhecimentos entre os sujeitos. Quanto mais diversos forem esses conhecimentos, mais rico será o diálogo, permitindo que as diferentes ideias sejam discutidas, defendidas, refletidas, apreendidas ou descartadas, desde que pautado em um ambiente de respeito. Cada sujeito tem a sua particularidade e o diálogo só contribuirá para a ampliação de conhecimentos. Assim:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (*id.*, 2013, p.110).

Considerando a construção e o aprimoramento do conhecimento por meio do diálogo, Freire ensina que: “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (2018, p. 197). Gutierrez complementa essa ideia explanando sobre quão “o processo de comunicação é essencial à educação. Precisamente, o problema mais sério do sistema escolar tradicional é a falta de comunicação” (GUTIERREZ, 1978, p. 33), uma vez que os seres humanos são seres sociais, que vivem em diferentes ambientes, produzindo e convivendo com outras culturas, além do percurso histórico.

Durante as entrevistas e os Círculos Epistemológicos, as crianças trazem em suas falas suas vivências, estabelecendo relações com o que é apresentado ou discutido. A professora Mulher Maravilha destaca como as crianças se comportam e como se expressam a partir da leitura de imagem:

É o interessante é que... como eles ainda são pequenos, ainda não estão muito influenciados pela cultura adulta, eles trazem uma opinião sem juízo de valor. Então um fala uma coisa, outro fala outra... eh sem se preocupar se a professora vai gostar ou não. A educação infantil é fantástica por isso. Eles estão (ham), eles ainda estão se apropriando dos valores do mundo, compreendendo, mas eles são **bastante espontâneos a trazer aquilo que eles pensam, que normalmente tem a ver com as experiências de vida, aquilo que ele já viveram e com a personalidade de cada criança** também. Tem criança que ela gosta mais de compartilhar, de socializar, outras não, então a opinião varia muito e eu observo que tem a ver com o comportamento da criança na na rotina escolar (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Diante da diversidade e particularidade de cada um e considerando as questões sócio-histórico-culturais, não cabe mais apenas uma forma de ensino e aprendizagem, uma forma bancária de “depósito” de conhecimento, uma forma de comunicação que conceba os sujeitos apenas como seres receptivos e passivos.

Vigotski esclarece que a fala, por ser um meio de comunicação, compreende uma das funções sociais: “Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do próprio pensamento; o domínio da fala leva à reestruturação da consciência” (*apud* PRESTES, 2012, p. 217). Assim, por meio de interações e diálogos, os conhecimentos, que circulam entre adultos e as crianças e entre as crianças, criam possibilidades para o desenvolvimento delas. Inclusive elas aprendem quando ensinam, consolidando um comportamento epistemologicamente solidário:

Sr. Incrível: - **Deixa eu falar amigo, amiguinho...**

Pesquisadora: - Escuta seu amigo te ensinar, amigo.

Sr. Incrível: - **Olha faz um rabinho, uma linha reta, depois direita, não, vai numa quina assim olha...**

Pesquisadora: - Ele está te falando...você está vendo?

Sr. Incrível: - **Olha... Assim. Aí é só fazer assim.**

Flecha: - Parece um rabo de tubarão (Círculos Epistemológicos, Os Incríveis, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Essa cena, em que uma criança ensina a outra a desenhar comprova o alcance dos objetivos psicomotores, cognitivos e afetivos da taxionomia de Bloom, pelas crianças do universo experimental. Essa ação requer muitas habilidades. Inicialmente, a criança, que está ensinando, já consegue realizar o desenho sozinha e ao ensinar seu colega lança mão de habilidades afetivas e cognitivas para partilhar seu conhecimento, fazendo os movimentos e descrevendo, de forma que possa ser entendido. Segue chamando a atenção do colega, carinhosamente, e não desiste até que o amigo consiga atingir seu objetivo.

Ao fazer e mostrar a imagem, a criança ratifica o quanto ela tem multifuncionalidade, o quanto ela faz parte de uma linguagem que dialoga com o imaginário infantil. “Os pensamentos podem ser representados porque existem na mente. Os pensamentos também são imagens mentais que podem se traduzir em sinais” (STACCIOLI, 2014, p. 99). Assim, as crianças se entendem e se expressam por meio da imagem e uns podem ensinar aos outros, requisitando-a como recurso. Interessante pontuar que, para Debray: “A imagem é simbólica, mas não tem as propriedades semânticas da língua: é a infância do signo. Esta originalidade dá-lhe um poder de transmissão inigualável. A imagem faz o bem porque cria vínculos” (1993, p. 46).

Ao ensinar ao colega, a criança ganha confiança, pois seu saber foi valorizado e ,ao dar ao outro um pouco do que sabe, compartilha seu conhecimento, compartilha um pouco de si com seu par por meio da ação e do diálogo. A imagem suscita o diálogo entre os que estão apreciando, interpretando ou criando. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para humanização de todos” (FREIRE, 1985, p. 28).

Durante a leitura de imagem, o diálogo requer uma escuta atenta. Isso se consolida quando a professora se importa efetivamente com o que cada criança fala, como se expressa, como demonstra suas angústias e necessidades. O diálogo surge como condição imanente dessa prática, proporciona colaboração entre pares, no momento em que é realizada a leitura de imagem com o

grupo. De modo que um ouve a opinião do outro, a experiência do outro e, assim, contribui para seu desenvolvimento. “No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (FREIRE, 1996, p. 131).

Dessa forma, o diálogo é estabelecido, com momentos de fala e escuta. Freire ainda ressalta que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 127-128).

A escuta é um exercício necessário a todos(as) os(as) professores(as), pois investigar a criança e se comunicar com a ela é papel imanente ao(a) docente, já que para realizar seu trabalho é preciso que a conheça. Conforme destaca a professora, a leitura de imagem permite essa investigação sobre a criança, esse “que fazer”, além de trazer outras contribuições:

Então a leitura de imagens, a princípio, contribui com a oralidade da criança, **contribui com o professor conhecer mais desta criança**, porque ele vai perceber qual o repertório essa criança tem, tanto no seu vocabulário como nas relações que ela vai fazer, **se ele explorar essas imagens p’ra atividades corporais, vai permitir que o professor também conheça como está essa criança em alguns aspectos do desenvolvimento corporal**, viso motor eh, como já falei, permite explorar o a o conhecimento cultural e ampliação desse conhecimento, permite explorar, dependendo da imagem, o mundo da matemática, né? Por conta das cores, das formas, permite explorar eh... em muito das, da diversidade desse mundo, porque através (*sic*) das fotos, você traz etnias, culturas, enfim, é muito difícil enumerar todas as contribuições, porque eu vou repetir, **depende muito da capacidade do professor eh explorar essa estratégia ou na verdade esse recurso didático, porque ele vai permitir muitos tipos de estratégia, mas é extremamente rico, ainda mais na educação infantil**, que eles ainda não são alfabetizados, né? Então, como eu falei no início, né ...eles já começam, eh, num numa leitura de mundo com esse recurso (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Em contraponto à concepção dessa professora, na imagem XVIII, o professor sequer se preocupa em investigar ou observar o que a criança pode estar interessada e antecipa uma advertência injusta, pois sua arrogância de detentor do saber, no contexto de uma pedagogia bancária, o deixa cego, limita sua capacidade de ver, ouvir e conhecer as potencialidades da

criança e suas curiosidades. Freire postula que: “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (2018, p. 191).

Imagem XVIII
La mariposa, Francisco Tonucci, 1990.

La mariposa. 2



Fonte: Disponível em <<https://br.pinterest.com/emelywolter/tonucci/>> Acesso em: fev. 2021.

Essa cena de Tonucci revela o quanto o professor está limitado a poucos recursos para executar seu trabalho. Diferentemente de práticas das professoras do grupo experimental que aproveitam as possibilidades, utilizam outras linguagens (plástica, corporal, musical etc.) e vivências (com os elementos da natureza, por exemplo) para desenvolverem um rico processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, uma das professoras desse grupo relata como a leitura de imagem de um quadro de brincadeiras (*Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel) provocou a observação refinada e uma criança articulou sua aprendizagem significativa a outro contexto, relacionando uma das brincadeiras do quadro com um elemento da natureza:

É na forma como a criança se expressa, nas escolhas que ela faz, na forma como ela se socializa, compartilha ideias, combinados que a gente vai fazer... o próprio vocabulário da criança que vai, né, ampliando. Eu vou dar um exemplo, que que saltou aos meus olhos, e que **partiu de um trabalho de imagem**. Nós trabalhamos com a imagem do

Pieter Bruegel: “Jogos infantis”. A ideia era explorar o mundo das brincadeiras, p’ra valorizar isso no desenvolvimento da criança. Até porque os pais não estavam dando o valor devido nas atividades que a gente mandava. Explorando essa imagem do quadro do Pieter Bruegel... eh, a gente acabou criando um jogo digital, fizemos uma brincadeira com esse jogo digital e quando a gente foi fazer uma outra atividade no ambiente de natureza né? **Ao ar livre, uma aula exploratória ao ar livre, aluno pegou uma folha de árvore seca enroladinha e ele veio dizer p’ra mim: Professora, isso parece a menina dando cambalhota do quadro do... do quadro que a gente estudou.** Eu fiquei completamente eh... assombrada com a relação que essa criança fez fora da sala de aula, num ambiente de grama, árvore, bem natural que tem fora da escola, com uma folhinha seca. Eu até... eu até pedi p’ra ele repetir, eu filmei a criança falando, se você quiser eu tenho isso, porque a folhinha estava a... e ele não... ele não tinha esse vocabulário: cambalhota. Olha eles não tiveram quase aula de educação física que pudessem se apropriar e falar a questão né? Do... da... ele falou da lição, o que a gente fez com o quadro. Então, olha só, ele se apropriou de cultura, de uma brincadeira que existe há mais de quinhentos anos, relacionou isso com a imagem de uma folha. Então, esse é um pequeníssimo exemplo de milhões de outros que acontecem no dia a dia, que quando a gente consegue, só na observação da fala, da criança brincando, dela interagindo, **você observa o quanto um trabalho, que parece simples, impacta no cognitivo da criança e então, é na linguagem, é na relação visomotora, é no vocabulário, enfim, é nesse... nessa leitura de mundo amplo** (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Mesmo que a legislação assegure o acesso a diferentes recursos, às diferentes linguagens, muitas vezes, as crianças, mesmo na Educação Infantil, encontram-se com seus corpos e mentes sufocados apenas com propostas de escrita de letras e números. Durante a pesquisa, pôde-se constatar a necessidade que as crianças têm de movimentar-se, de falar, visto que na rotina diária, nem sempre há um espaço significativo para tal.

Em dois grupos de controle foi muito difícil manter a proposta de leitura de imagem, pois ao serem convidadas a um novo espaço, com uma proposta que permite liberdade de expressão, as crianças encontraram uma “válvula de escape”. Com a quebra na contenção dos corpos, perceberam a oportunidade para se expressarem (sem estabelecer relações com a proposta oferecida). Para Wallon, muitas vezes, a criança busca uma ação (birra, choro, briga etc.) para “descarga da tensão que a impedia de relaxar” (*apud GALVÃO, 1998, p. 63*).

Dessa forma, houve o cuidado de não insistir por muito tempo com a pesquisa (leitura de imagens) com essas crianças, respeitando suas necessidades emergentes e destacando esse comportamento para desenvolver uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido com elas e da importância da leitura de suas necessidades.

Isso leva a inferir que essas crianças estão lutando contra o que as impossibilitam de “serem mais”; que a oferta de propostas está insuficiente ao que é imprescindível para elas. Freire

defende que: “Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (FREIRE, 1996, p. 129-130).

Com esses grupos houve a necessidade de finalizar, antecipadamente, a sessão de investigação da leitura de imagem, da forma que foi planejada para todos os grupos de crianças. Devido à agitação delas, houve necessidade de oferecer outras propostas de leitura de imagens³² que atendessem às demandas dessas crianças naquele momento. Isso leva à reflexão de que elas estavam sinalizando a urgência de um planejamento que atendesse a suas necessidades, de propostas que envolvessem o movimento e de outras expressões próprias delas, propostas essas que deveriam fazer parte da rotina. Freire ainda ressalta que:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 28)

A escuta das necessidades das crianças é um dos saberes necessários à educadora da infância, seja percebendo a necessidade de fala, seja compreendendo a necessidade dos movimentos corporais da criança. O corpo compreende uma linguagem própria e muitas vezes “grita” a necessidade de movimento. Esse comportamento dos pequenos é um alerta aos adultos para refletirem sobre suas práticas. Assim: “O educar democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (*id., ibid.*, p. 28).

Ao entrar em contato com imagens que provocam e afloram os sentimentos, as crianças podem perceber suas próprias emoções, conhecendo mais sobre si, sobre os colegas e confrontando seus medos.

Durante o Círculo Epistemológico, com um grupo experimental (os incríveis, apêndice V), quando a criança (Flecha) diz que não quer falar, a pesquisadora incentiva para que ela fale, destacando esse momento de fala e de escuta. No entanto, diante de sua negativa, ela é respeitada em sua opinião e apoiada para lidar com esse sentimento que lhe trouxe certo incômodo, visando superá-lo.

³² Percebendo a necessidade de movimento das crianças, a pesquisadora utilizou as imagens para fazer leitura de imagem corporal, fazendo movimentos corporais, caretas e brincadeiras mais ativas com as crianças.

As crianças, de outro grupo do universo experimental, ao se depararem com a imagem, “Os Retirantes”, de Cândido Portinari (apêndice IV), demonstraram seus sentimentos e argumentos sobre as provocações que lhes foram feitas. Elas tentaram inferir sobre qual motivo levou o pintor a fazer aquela pintura. A obra provocou várias reações nas crianças. Neste grupo, o medo não é compartilhado por todas as crianças; percebe-se que é reflexo da experiência de cada uma delas; assim elas o demonstram ou não, conscientemente. A pesquisadora mobiliza o grupo para descobrir o motivo de o pintor ter feito essa obra:

Pesquisadora: - Por que será? O que será que passou na cabeça dele?

Charlie: - P’ra **por em um filme de terror?** P’ra por num filme de terror, uma parte.

Paty Pimentinha: - Ou ele pintou **p’ra colocar em um quadro de um filme de terror.**

Sally: - Olhaaaa....

Pesquisadora: - E você acha que é pr’a quê? Por que que ele pintou esse quadro?

Snoopy: - Eu acho que é p’ra... porque **ele queria pra ahm mandar pra alguma pessoa que num obedece**, sei lá.

Pesquisadora: - E você acha que ele fez esse quadro p’ra que Linus?

Linus: - Eu acho que ele iria **deixar na porta da casa... p’ra quando as crianças da rua for... tipo... for fazer trolagem com ele e ficava com medo e iria embora**, que vai achar que é a casa de um fantasma e daí eles vão fugir.

Pesquisadora: - Esse quadro aqui, então, **dá medo?**

Linus: - **Sim.**

Paty Pimentinha: - **Ah... P’ra mim não dá** (Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Quando foram convidadas a pintar/desenhar, as crianças expuseram quais seriam suas inspirações:

Sally: - Vou me inspirar na flor...

Paty Pimentinha: - **Gostei do Terror.**

Snoopy: - Peguei o verde.

Paty Pimentinha: - **Vou me inspirar num filme de terror** (Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

As inspirações requisitadas pelas emoções são manifestações do que as crianças se apropriaram e ao se concretizarem, ou serem verbalizadas, criam novas relações com os outros e com o meio. Para Wallon:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através (sic) do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as

classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (*apud* GALVÃO, 1998, p. 63-64).

Além de sensações de medo, as crianças também fazem leituras inusitadas das imagens, utilizando-se da linguagem poética ou sinestésica, lançando mão de figuras de linguagens, trazendo características incomuns aos elementos visíveis, como fizeram algumas das crianças do grupo experimental ao realizarem a leitura de imagem da obra “O Grito”, de Edvard Munch (apêndice IV):

Pesquisadora: - É o que você desenhou...

Emília: - Ah, Ele ‘tava assustado, **com a mão toda derretida** (Entrevista com as crianças, Emília, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Pesquisadora: - E essa? O que você acha que tá acontecendo aí ? Essa você ficou impressionado, heim? O que você acha que está acontecendo aqui?

Hércules: - Eu acho que vai, **eu acho que vai ter uma dinamite.**

Pesquisadora: - Por que você acha isso? O que tem na imagem?

Hércules: - Porque **tem um cara fazendo uaaaahhhhhh...**

Pesquisadora: - **Como ele está se sentindo?**

Hércules: - **Doidinho.**

Pesquisadora: - Doidinho? E assim... O que que traz essa coisa da dinamite, **o que te faz pensar?** Além do rosto dele? Da expressão dele?

Hércules: - **Sabe... Porque está vindo uma onda gigante.**

Pesquisadora: - Hum. ‘Tá vindo...Por que você acha que ele ‘tá...além da onda gigante e esses aqui? O que eles estão fazendo? Esses aqui atrás?

Hércules: - **Eu acho que eles estão: “Socorro” “Help, help”.**

Pesquisadora: - Foram pedir socorro?

Hércules: - Aham (Entrevista com as crianças, Hércules, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

As crianças realizaram suas leituras, estabelecendo relações com os conhecimentos que têm; interpretaram de fato a imagem; não ficaram apenas descrevendo-a. A partir da análise, trouxeram, em suas opiniões, emoções como se estivessem vivenciando a cena da imagem, tornando suas falas intensas, utilizando-se de figuras de linguagem.

Conforme os estudos de Wallon, a criança vive constantes conflitos entre a expulsão e incorporação do outro para a construção e formação de sua personalidade, do seu eu, marcando o estágio personalista, que abrange a faixa etária de três a seis anos, aproximadamente. Nesse movimento, após negar o outro, a criança passa pelo estágio em que:

[...] predomina a atividade de imitação. A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades. (*apud* GALVÃO, 1998, p. 55).

Aos cinco anos de idade, as crianças já avançaram um pouco mais em relação a esse momento, sobretudo em imitar os colegas. Isso foi percebido durante a pesquisa em relação às diferentes opiniões das crianças. As crianças de um grupo experimental trouxeram as seguintes informações diante da obra “Terra”, de Giuseppe Arcimboldo (apêndice IV):

Scooby: - P’ra mim parece um monstro que mata todo mundo.
 Daphne: - P’ra mim parece uma lama de monstro.
 Pesquisadora: - Parece um rosto de alguém será?
 Velma: - Eu acho que é uma menininha.
 Salsicha: - É um soldado.
 Velma: - Um soldado mal feito.
 Pesquisadora: - O que vocês acham que parece?
 Fred: - Um robô (Círculo Epistemológico - produção/criação, Turma do Scooby apêndice V).

Nota-se, nessa cena, que cada qual trouxe uma hipótese; em algum momento, um questiona, sutilmente, a opinião do outro, como, por exemplo, diante da resposta do colega que disse que era um soldado, a garota retruca que é um soldado mal feito.

Se a criança não fala muito ou não tem uma opinião original e acaba repetindo o que o colega fala, por exemplo, possivelmente ela não tenha vivenciado momentos relevantes de diálogos, ou não tenha tido oportunidades. Um dos elementos que marcam e lapidam o efetivo diálogo é a capacidade de alternar a escuta e a fala entre os interlocutores.

Durante a leitura de imagem, foi possível perceber que, no grupo experimental, as crianças conseguiram escutar o que o colega tinha a dizer, além de manterem sua opinião diante de outras opiniões; de certa forma, souberam escutar, respeitando e também interagindo com os colegas, questionando ou dialogando. Na sequência, percebe-se esse diálogo efetivo entre eles, quando uma criança chama a atenção que não é possível amassar o osso, porque ele é duro:

Pesquisadora: - E se vocês tivessem aqui um monte de ossinhos, o que dava para brincar?
 Flecha: - **De peso.**
 Pesquisadora: - De peso, o que mais? Que dá pra fazer mais com os ossinhos?
 Flecha: - **De trem.**
 Pesquisadora: - De fazer trem, que mais?
 Flecha: - Aham.
 Flecha: - **Mexer com ele e com massinha.**
 Violeta: - É.
 Mulher Elástico: - Fazer aquelas bolinhas p’ra colocar nele...
 Flecha: - **Amassar. Também amassar...**
 Pesquisadora: - Que mais?

Sr incrível: - **Não dá pra amassar porque é osso.**

Pesquisadora: - Olha lá, não dá para amassar que é osso, osso é o quê?

Violeta: - **Duro.**

Pesquisadora: - É duro, né? É verdade (risos).

Flecha: - **Quebrar ele no chão** (Círculos Epistemológicos, Os incríveis, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

No outro grupo de crianças, elas percebem que não dá para brincar de batata quente porque não tem bola e bola de osso é dura; dessa forma, não dá para brincar, pode machucar alguém:

Pesquisadora: - E você? Se não tivesse brinquedo... que nem eles não tinham brinquedo, né?

Sally: - É.

Pesquisadora: - Aí do que você iria brincar?

Sally: - De batata quente.

Pesquisadora: - E você iria brincar do quê?

Charlie: - **Não tem bola...não tem nada...**

Paty Pimentinha: - **Eu ia brincar de construir coisas com esse osso.**

Pesquisadora: - Então...Ah... olha lá, ele falou que não tem bola aí...

Charlie: - **Só se eles quiserem fazer uma bola de osso, mas não vai dá porque tem que jogar na pessoa e o osso é muito duro, num vai dá pra brincar...**(Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Ao mostrar a imagem “Os Retirantes”, de Cândido Portinari, e questionar sobre o que eles estavam vendo, o grupo de controle, Turma do Peter Pan (apêndice V), expressou por 19 vezes a palavra “Misericórdia”, muitas vezes não respondendo ao questionamento da pesquisadora.

De fato, a imagem remete a um sentimento similar ao significado da palavra proferida pela criança (Wendy), ou seja, um forte sentimento de compaixão aos personagens da obra, por parte de quem a contempla. A criança, que iniciou a repetição da palavra misericórdia, foi imitada pelos colegas, possivelmente tenha ficado impressionada com a imagem, porém percebe-se que também usou a palavra, agindo como se estivesse explorando uma palavra nova, conforme esclarece Wallon:

[...] totalmente absorva em explorar os vários efeitos da sua capacidade recém-adquirida. Ou ainda a cena da criança que, aprendendo a falar, repete infinitas vezes a palavras recém-aprendida, independente desta estar ou não adaptada ao contexto do diálogo. Esse tipo de ação que não tem objetivo nas circunstâncias exteriores é chamada de jogo funcional, e é considerada o tipo mais primitivo de atividade lúdica (*apud* GALVÃO, 1998, p. 46-47).

Além da repetição, tanto da palavra mencionada, quanto da imitação das respostas dos colegas, a agitação desse grupo ficou evidente, necessitando de intervenções da pesquisadora para voltarem ao foco da leitura de imagem.

Observando um dos grupos do universo experimental, notou-se que o diálogo acontece também por meio das outras linguagens. A professora adota uma postura dialógica ao permitir-se escutar e tentar descobrir sobre os sentimentos da criança quando ela se expressa também pelo desenho, pela pintura ou por qualquer outra linguagem.

Durante o Círculo Epistemológico, com as crianças da turma do Snoopy (grupo experimental), diante da imagem “Brincadeira de criança”, de Sebastião Salgado (imagem XIV), pôde-se constatar a riqueza de elementos que o diálogo trouxe, comprovando essa prática presente no cotidiano delas.

Imagem XIX
Brincadeira de criança, Sebastião Salgado, 1983.



Fonte: < <https://docplayer.com.br/40738758-Aperfeicoamento-em-educacao-infantil-infancias-e-arte-modulo-3-artes-visuais-na-educacao-infantil.html> > Acesso em nov. 2020.

Percebe-se que as crianças atingiram os objetivos dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores da taxionomia de Bloom ao se colocarem no lugar dos personagens, imitarem seus movimentos, utilizarem elementos aprendidos nas aulas para elaborarem as suas respostas, entre outras habilidades, que podem ser identificadas a seguir. Apenas uma das crianças, no início, dizia não saber ou preferia não dar sua opinião:

Pesquisadora: - Eh... o que você acha que eles estão? O que eles estão fazendo? O que eles 'tão pensando? Que que eles estão fazendo aqui, olha...

Charlie: - Tem um **monte de coisa no chão**.

Pesquisadora: - Tem um monte de coisa no chão?

Charlie: - É **metal isso**.

Pesquisadora: - O que será que é isso?

Charlie: - Isso... Acho que **eles vão construir alguma coisa**.

Snoopy: - Um pau.

Linus: - Um pau é?

Pesquisadora: - O que você acha que tem no chão?

Sally: - Eu não sei.

Pesquisadora: - Olha aqui.

Linus: - Eu acho que **são pecinhas de xadrez ou pedaço da casa**, "num" sei.

Pesquisadora: - Pecinha de xadrez ou pedaço da casa? E você, acha que é o quê?

Paty Pimentinha: - Eu acho que eles estão **fazendo brinquedos com argila**.

Pesquisadora: - Ah, brinquedos com argila. E você acha o quê?

Sally: - Não sei.

Pesquisadora: - Você não sabe? Eh... vocês acham... vocês conseguem fazer o movimento que eles estão? Como que esse daqui de cima está com a mão?

Linus: - Assim, olha.

(As outras crianças fazem também)

Pesquisadora: - Ah todo mundo consegue fazer. E o de baixo? Como ele está?

Paty Pimentinha: - Ele 'tá fazendo assim. (E faz o movimento)

Pesquisadora: - Ah... vocês conseguem fazer. Ele põe a mão aonde? Pode ir no chão e fazer... Vai lá no chão e faz. (As crianças vão imitando animadas...)

Pesquisadora: - Isso, olha lá, olha p'ra... Isso! muito bom. Pode voltar rapidinho, volta rapidinho. E agora... Eh... vocês acham que eles estão, como que eles estão se sentindo aí? Vocês acham que eles estão felizes, tristes, assustados? Que sentimentos?

Charlie: - Eu iria enlouquecer aí, porque não tem nada p'ra fazer, eu enlouqueço... não tem nada p'ra fazer.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão sentindo como?

Linus: - Ah... **chorando**.

Pesquisadora: - Chorando? E você acha que eles estão sentindo como?

Sally: - Eu acho...

Crianças: Ôxe, Ôxe...

Charlie: - Está se sentindo ôxe? (risos)

Pesquisadora: - Fala... O que eles estão se sentindo? Como eles estão se sentindo?

Sally: - Eu acho que eles estão **se sentindo pobre**.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão sentindo como?

Paty Pimentinha: - Eu acho que **o irmão de cima está preocupado e o de baixo está feliz**.

Pesquisadora: - Ah...E você?

Snoopy: - Eu acho que **o de cima tá bem e o de baixo está com febre** (Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Nota-se nessa cena a variedade de linguagens utilizadas, o diálogo entre eles, a imersão nesse universo imagético que permite a empatia, a vivência de um misto de sentimentos, tendo a oportunidade de expor e articular conhecimentos adquiridos anteriormente e conquistar novos.

1.2.1. Diálogos entre Artistas e Crianças

A arte como um todo, e neste caso, as obras de arte, oferecem inúmeras possibilidades de trabalho na Educação Infantil. Muitos artistas, ao utilizarem a arte não figurativa, elaboram produções que se assemelham às produções da cultura infantil. Sans destaca que “A arte contemporânea manifesta-se com a mesma força contida nas pinturas das cavernas e nos desenhos infantis, ou seja, ela caracteriza-se pelo *lúdico* e pela *expressão*” (1995, p. 73).

Esses artistas, como as crianças, representam um mundo imaginário que permite um espectro de interpretações de acordo com a subjetividade de cada um, quando não há certo ou errado e onde tudo é possível. Confirmando essa afirmação, segue um diálogo, com as crianças do universo experimental, no momento em que se denota essa percepção de uma criança:

Pesquisadora: - Existe um elefante com uma tromba assim?

Crianças: - Não.....não..não.

Pesquisadora: - Mas olha que legal...

Snoopy: - **Mas pode existir, né?**

Pesquisadora: - Pode existir na pintura...

Snoopy: - **Podem existir nos desenhos...**

Pesquisadora: - Sim...nos desenhos, podem...(Círculos Epistemológicos - produção/criação, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Staccioli explicita que:

Adultos e crianças podem apenas empenhar-se em buscar soluções gráficas e pictóricas para dizer o que não se poderá nunca dizer completamente. O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável. A interpretação usa linguagens para comunicar, e usa tantas delas: nenhuma é exaustiva, nenhuma oferece completude. A comunicação é sempre um pouco ambígua, e a artística é particularmente, porque se funda sobre a ambiguidade, não é estática ou fotográfica, mas segue o movimento do pensamento, das experiências que se seguem e dos sentimentos que os desenhistas constroem e desconstruem ao longo do próprio tempo de vida. [...] As crianças pequenas, às quais não se foi ensinado ainda “como” se representa, são protagonistas ativas de uma pesquisa representativa que as compromete na relação com essa complexidade e com esta tensão de busca que se parece àquela dos artistas (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Vários pintores aproximam-se do universo infantil, valorizando-o e buscando inspiração nele, utilizando-se de formas que transbordam suas expressões internas, possibilitando ao expectador visualizar algo surpreendente e provocativo, como Picasso, Miró, Kandinsky, Mondrian, Pollock e outros.

Imagem XX
Blue Poles, Jackson Pollock, 1952



Fonte³³

Imagem XXI
Sem título, Hércules, 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem XXII
Estranho, Manabu Mabe, 1959
Museus Castro Maya



Fonte³⁴

Imagem XXIII
Arco-íris, Violeta, 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem XXIV
Black Spot, Wassily Kandinsky, 1912



Fonte³⁵

Imagem XXV
Sem título, Charlie, 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora

³³ Disponível em:< <https://arteref.com/movimentos/o-que-e-arte-abstrata-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>>Acesso em out.2021.

³⁴ Disponível em:< https://artsandculture.google.com/asset/strange/aQPFPCOD3Dyg_g?hl=pt-BR>Acesso em out. 2021.

Suas obras são marcadas por cores, traços originais e curiosos, apresentam-se com elementos divertidos e espontâneos, despertando interesse e outros sentimentos nas crianças.

A Escolha das obras com animais, obras coloridas e divertidas como as de Gustavo Rosa, Romero Brito, Aldemir Martins, Joán Miró e outros fizeram sucesso entre as crianças. Durante os Círculos Epistemológicos de produção/criação elas indicaram quais imagens mais apreciaram.

De acordo com Rossi (1995), as crianças pequenas, inicialmente, são atraídas pelo tema e pelas cores. Uma criança do universo experimental esclarece como realiza seus desenhos e o que aprende com eles e com a leitura de imagem:

Pesquisadora: - E as cores? Você usa as cores que tem no desenho, você usa outras?
Como que você faz para você desenhar?

Emília: - **Eu faço colorido, faço muitas coisas que eu nunca fiz, que eu nunca consegui fazer** (Entrevista com as crianças, Emília, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Como se pode perceber, Emília traz muita intensidade em sua fala, contando que, em seus desenhos, faz tudo colorido e projeta sua aprendizagem, dizendo ainda que fará o que nunca conseguiu fazer. Santaella esclarece que, “[...] as cores estão intimamente relacionadas com as emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual. Mas não é só isso, pois a cor, ela mesma, está carregada de informações e significados associativos, inclusive simbólicos” (2012, p. 37).

Outra criança, do universo experimental, fez uma escolha (da imagem que gostou) e um planejamento (o que iria produzir) e manteve-se firme até o final do processo. Escolheu a obra surrealista de Wladimir Kush como inspiração, disse que havia gostado da pintura e, finalmente, explicou como conseguiu fazer o “cinza brilhante”. Relatou seu planejamento, descoberta e criação:

Pesquisadora: - E você? Gostou mais de qual?
Fred: - Eu gostei do elefante.

Pesquisadora: - E você Enzo? O que você vai pintar?
Fred: - Vou fazer um elefante.
Pesquisadora: - Fazer o quê?
Fred: - Um elefante com a tromba.

Fred: - O meu ficou cinza, eu acho.

³⁵ Disponível em: < <https://arteref.com/movimentos/o-que-e-arte-abstrata-tudo-o-que-voce-precisa-saber/> > Acesso em out.2021.

Fred: Ah, isso aqui é um sol, esse é o elefante, a trombeta que eu fiz um instrumento. **Aqui é um cinza brilhante que eu criei com preto e branco.** (Círculos Epistemológicos - produção/criação, Turma do Scooby, Apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Imagem XXVI
Elefante, Fred, 2021.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Percebe-se que, nesses momentos de criação, as descobertas prevaleceram sobre o produto final e, assim, nem sempre a forma figurativa foi o objetivo das crianças; o mais importante desse movimento foi o processo vivido, as falas, as experiências ao misturar as cores, as descobertas, os diálogos com os colegas, entre outros.

Staccioli esclarece que:

Quem elabora a imagem é obrigado a descobrir caminhos próprios, tem que encontrar alguma solução que antes não havia (ou seja, inovadora, divergente, personalizada e por isso mesmo di-vertida), tem que construir desconstruindo a realidade. As representações possíveis são como os pensamentos: podem ser um número imprevisível, podem misturar-se e entrelaçar-se entre si, podem encontrar soluções banais ou criativas... os desenhos das crianças são “pensamentos visuais” (2011, p. 25).

Mesmo que existam imagens que atraiam mais o público infantil, temas relacionados à vida, sempre são temas interessantes. Portanto, não há necessidade de restringir o tipo de assunto que é disponibilizado à criança, desde que ela demonstre interesse.

Freire salienta [...] “que a dialogicidade da educação começa na investigação temática” (2018, p. 275). Assim, antes de iniciar a pesquisa, houve uma investigação temática das obras e foram escolhidas aquelas que poderiam fazer sentido para as crianças. Assuntos relacionados ao

cotidiano são sempre convidativos a diálogos e reflexões com elas, como, por exemplo, família, brincadeiras e animais.

É senso comum compreender, equivocadamente, que as crianças gostam apenas de imagens infantis, veiculadas pela mídia, e, assim, oferecer só esse tipo de imagem, confirmando a política capitalista do consumismo de imagens.

Poder e capital direcionam o funcionamento da vida dos sujeitos fomentando, sobretudo, o consumo desenfreado e um ensino utilitarista, que vai contra práticas como a leitura de imagens, que visam tempos de experiências para apreciação, reflexão, empatia, voltados à solidariedade e a práticas emancipatórias. O ensino conveniente ao capitalismo vai na contramão da produção da cultura da infância; ele deseja manipular e impor uma cultura **para** a criança.

Em um grupo de crianças do universo de controle, o impacto do capitalismo ficou evidente na fala de algumas crianças. Elas foram convidadas a imaginar como poderiam brincar se não tivessem brinquedos, e algumas delas não conseguiram resolver o desafio sem contar com o dinheiro, sem o poder de compra; a valorização do “ter” estava impregnada em suas falas. Segue a cena em que acontece a conversa:

Pesquisadora: - Então, eles aqui estão brincando com ossinhos. **Se a gente não tivesse brinquedo com o que você brincaria?** O que você iria inventar pra brincar?

Cascão: - **Bola...**

Mônica: - Eu brincaria com meus amigos.

Pesquisadora: - E você? Se não tivesse bola, brinquedo. Com o que você brincaria?

Cascão: - **Eu tenho bola.**

Anjinho: - Com os meus amigos.

Pesquisadora: - **Olha... eles não tem bola lá, vocês acham que eles têm bola?**

Crianças: - Não... Não... não...

Pesquisadora: - E você brincaria com quê? **Se você não tivesse o seu brinquedo?**

Uma das crianças pega a imagem e fica com ela, a entrevistadora pede que deixe no meio para que todos vejam também.

Cebolinha: - **É... eu ganharisse alguma coisa.**

Pesquisadora: - Você ganharia?

Cebolinha: - **Eu ganharia.**

Pesquisadora: - E você? Que você brincaria se você não tivesse brinquedo? Você iria brincar?

Mônica: - **Eu, eu ia ganhar e aí eu ia ganhar piscina grandona p’ra mim nadar.**

Cebolinha: - **Uma piscina grandona (risos), assim, desse tamanho...**(mostra com os braços) (Círculos Epistemológicos, Turma da Mônica, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Percebe-se que várias crianças utilizam-se da questão financeira para resolver o desafio proposto pela pesquisadora.

Staccioli explana sobre a influência do mercado nas crianças:

Se são colocadas lado a lado a necessidade de imitação das crianças e sua instrumentalização, que vem do mercado, teremos crianças com tendência ao conformismo, crianças mimadas, crianças que querem ter mais do que ser [...]. Crianças arrancadas e arrastadas em direção a bens efêmeros, crianças que confundem a realidade com a fantasia (como as crianças italianas que pularam de um armário, porque pensavam que fossem Batman). Crianças, no fim das contas, padronizadas, infelizes e tristes, em busca de um alívio efêmero (um brinquedo, uma roupa de marca, uma comida desnecessária, o celular igual ao dos colegas...). Crianças incapazes de ficarem paradas, pensando e refletindo. O movimento, a corrida, a fuga do real, são o espelho deformado que nós oferecemos às crianças. Ficar em paz, em silêncio, permitir-se uma pausa, tudo isso nós, adultos, transformamos em comportamentos inúteis (2011, p. 30).

Isso confirma o motivo da leitura de imagem não ser valorizada quando visa a contemplação, por exemplo, visto que a escola deseja manter vivo o princípio da produtividade e do controle do tempo. Na sequência, ao serem questionadas sobre o motivo de o pintor fazer sua obra, a fala de algumas crianças repetindo sobre “ganhar dinheiro”, ratifica a visão consumista, já aos cinco anos de idade:

Pesquisadora: - Ele se chama Miró. Miró. Eu vou mostrar a foto dele depois. Aí vocês acham.. éhh... **por que será que ele fez essa essa pintura?** É uma pintura... de um pintor.

Crianças: - Eu não sei.

Cascão: - **É p’ra ele ganhar muito dinheiro.**

Pesquisadora: - Mmm e você acha que ele pintou por quê?... isso aqui...

Mônica: - **Eu acho que ele pintou por causa que a escola pagou um monte de reais.**

Pesquisadora: - Mmm e você acha que ele pintou essa pintura por quê?

Cebolinha: - Ele pintou tudinho...

Pesquisadora: - **E você acha que ele pintou por quê?**

Anjinho: - **Vai ficar rico** (Círculos Epistemológicos, Turma da Mônica, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Pesquisadora: - E por que será que o pintor fez essa pintura? Que que vocês acham?

Homer: - **É p’ra ganhar dinheiro?**

Pesquisadora: - P’ra ganhar dinheiro?

Outras crianças: - **P’ra ganhar dinheiro... pra ganhar dinheiro...**

Bart: - **P’ra ganhar uma Ferrari...**

Pesquisadora: - P’ra ganhar uma Ferrari?

Montgomery: - **P’ra ganhar uma Ferrari.**

Pesquisadora: - Quando vocês fazem um pintura vocês ganham dinheiro?

Homer: - **Eu vou ganhar dinheiro.**

Margie: - **P’ra ganhar uma chave de ouro** (Círculos Epistemológicos, Os Simpsons, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

As afirmações e tentativas de soluções apontadas pelas crianças denotam o quanto o capitalismo é supervalorizado e está incorporado em seus imaginários, sobrepondo-se a vários

elementos. As denúncias de Freire vão ao ponto de que essa manipulação da necessidade extrema do consumo só perpetua os benefícios exclusivos de uma minoria:

Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino, mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Mas sei também que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele. Se, de um lado, não pode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, só por outro, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor (FREIRE, 1996, p. 148).

O comentário de que o pintor pinta para ganhar dinheiro, para comprar uma Ferrari, imprime as marcas do mundo capitalista. Se a resposta fosse ganhar dinheiro para seu sustento seria algo diferente, pois, afinal, todos(as) necessitam do dinheiro para sobreviver, para custear seus gastos. Mas a criança traz o consumo ostensivo, a busca da aquisição de bens luxuosos, supérfluos, denotando uma ideia de que a felicidade é comprada, que a felicidade é proporcional ao valor de um bem, reforçando o princípio capitalista do valor de troca em lugar do valor de uso: você é aquilo que você tem por seu mérito e esforço.

Diante dessa perspectiva capitalista e consumista, imposta à infância, destaca-se a necessidade da desconstrução dessa cultura que apenas consome imagens passivamente. Com essa reflexão, sustenta-se que a produção infantil de imagens deve ser incentivada e faz parte do universo da leitura de imagens, agregando a essa proposta características que levam à ação, autoria, protagonismo e que valorizam a cultura da infância.

Quando a criança está fazendo suas produções e começa a pintar, misturar e preencher o papel (ou outro suporte), aparentemente de forma displicente e aleatória, pode ter planejado o que irá pintar antes, porém não tem o exato controle do que vai produzir, de qual resultado irá encontrar, porque o mais importante não é o produto final e sim o processo de descobertas.

Staccioli afirma ainda:

Os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. Não apenas pelas soluções originais, pouco ortodoxas, que muitos conseguem encontrar, mas, sobretudo, porque mostram tanto as coisas visíveis, quanto as que não se veem. E nós, habituados às representações feitas de objetos, de pessoas, de animais, de plantas, não conseguimos compreender (2014, p.99).

Relacionando os movimentos da criança ao realizar a pintura com movimento para desenhar, Derdyk elucida que:

O desenho acontece de forma mais potente quando a linha é compreendida como extensão do corpo, tal como uma dança no espaço do papel! Quando a linha se trai guiada por modelos prévios, na maioria das vezes ela surge de maneira impessoal, rígida, sem potência expressiva, isenta de subjetividade e, portanto, sem tem chance de conduzir a criança à sua expressão pessoal de forma criativa e íntegra (DERDYK, 2014, p. 130).

A criança pode ser identificada e caracterizada como um ser do movimento, que está em constante ação, seja corporalmente, seja afetivamente ou cognitivamente. Por trás de seus traços exploratórios, do uso e mistura das cores e de suas batidas com o pincel, há uma curiosidade intensa e potente subjetividade, como se percebe na fala da criança Emília, ao ser provocada para estabelecer relação entre ver uma imagem e realizar seus desenhos. Ela denota esse constante dinamismo, planejamento e ação:

Pesquisadora: - E quando você vê um desenho, você fica com vontade de fazer o quê?
Emília: - **Desenhar. Eu vou desenhar esse e não vou pintar, vou pintar de outra cor quando eu pensar** (Entrevista com as crianças, Emília, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Ao observar as crianças, ficou nítido o movimento delas, durante suas produções, compreende-se que, o uso de diferentes linguagens faz parte da essência da criança e durante esse processo, emerge sua necessidade de contar histórias, de movimentar-se e até de fazer sons que acompanhavam o movimento dos pinceis.

Lembrando que esta pesquisa investiga as contribuições da leitura de imagem nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, ressalta-se que, ao falar de leitura de imagens, o processo de produção/registo caminha junto com a fruição, lhe é imanente, porque não se considera apenas o consumo de imagens e, sim, valoriza-se sua produção como expressão, descoberta e criação.

A criança necessita de experiências, de referências para poder ter parâmetros e conseguir escolher o que gosta ou não. A professora Mulher Maravilha baseia-se em Vigotski para explicar sobre a necessidade de repertoriar as crianças:

Então, Vigotski, eu sou... eu tenho bastante assim, na minha formação, a influência de Vigotski e ele eh... por tratar da Psicologia do Desenvolvimento, ele afirmava que o modelo, que você ter um modelo p'ra repertoriar suas produções é importante. Mas, aí, tem que ter a sensibilidade do professor p'ra não exigir que a criança faça uma réplica, uma reprodução. As obras de arte, as imagens, elas têm que ser uma inspiração, para que, a partir daquilo, a criança qualifique tanto a sua leitura quanto as suas criações.

Então, eu vejo que o contato com imagens e bons modelos eh... inspiradores e criativos de imagem, eles... sendo, né, tendo o professor uma interação de qualidade, que estimule a criança a criar a partir do que vê e não a reproduzir, eh... vai qualificando a.. a sua capacidade de se expressar pelo desenho, né? Porque **uma coisa é a criança fazer uma garatuja porque ela não tem capacidade de expressar de outra forma; outra coisa é ele fazer um desenho abstrato por opção**. Então, eh... eu vejo aí... então, de forma sucinta, é p'ra repertoriar a criança nas possibilidades. Agora isso tem muito a ver com a... como está desenvolvida a coordenação motora fina (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

A mesma professora ainda esclarece que não é suficiente que as crianças apenas olhem as imagens; argumenta que: “Não adianta só expor a criança a dezenas de imagens inspiradoras e que vai repertoriar e ela não ter oportunidade de fazer suas criações” (Professora Mulher Maravilha, apêndice V).

A professora Bela (apêndice V) corrobora essa ideia, quando confirma que as crianças acrescentam mais detalhes em seus desenhos, em suas criações com o trabalho de leitura de imagem, pois as referências, os modelos (em certos momentos) e as inspirações auxiliam a desenvolver suas produções, quer sejam representativas ou abstratas.

A professora Mulher Maravilha ainda destaca como a leitura de imagens contribui para o aprimoramento das produções das crianças, sinalizando a importância da intervenção da professora, nesse momento, incitando-as a observarem o que existe na imagem, não reduzindo a proposta ao certo ou errado, mas oferecendo possibilidades de criações:

Até que ela **possa criar sozinha e optar, em fazer um desenho mais real ou menos real, mas por opção e não por não saber**, não ter capacidade motora p'ra fazer. Então, eh, eh... é a médio e longo prazo que a gente observa esses avanços, nesse casamento de muita eh... muita intimidade, muita exposição a bons modelos gráficos, imagéticos e uma boa intervenção da professora no processo de criação da criança (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

A ausência de rigidez da proposta de leitura de imagens e, posteriormente, o momento de produção artística, faz com que a criança sinta-se convidada a se engajar e permite liberdade durante seu processo criativo, permeado por experiências e descobertas. Todo esse processo consiste em uma caminhada dentro do imaginário que impulsiona outras manifestações: pintar, cantar, fazer sons, emitir onomatopeias, contar histórias e até, por vezes, colocar-se em uma posição introspectiva e silenciosa.

Durante o movimento de produção das crianças, percebe-se a necessidade de exploração, como, por exemplo, ao utilizar dois pinceis, um em cada mão, como uma criança do grupo

experimental o fez em sua criação, bem como sua inspiração em Pollock, que “criava suas pinturas de maneira intuitiva e improvisada derramando tinta em uma tela colocada no chão. Embora pareçam caóticas, essas telas conseguem comunicar uma excitação e uma pulsação interior” (SANTAELLA, 2012, p. 30). A criança joga tinta na folha de papel, expressando sua curiosidade, ritmo e intensidade, descobrindo novos efeitos.

Imagem XXVII
Sem título, Hércules, 2021.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essa exploração dos materiais diz respeito a permitir-se investigar para conhecer e, ao mesmo tempo, expressar-se por meio de suas representações, características próprias, sobretudo, das crianças, cientistas e artistas. Marcando a necessidade de recorrer à arte, à pedagogia, à sociologia, à filosofia para compreender e investigar melhor a criança/infância, a antropóloga Friedmann confirma que “[...] a infância não é uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um período marcado por esta relação intensa com o movimento da vida” (p. 14), em constantes experiências e descobertas.

Outra característica infantil que se aproxima da linguagem dos artistas é o pensamento sincrético. Postulado por Wallon, esse pensamento é valorizado em relação às habilidades criativas, quando a criança faz uso de elementos reais e imaginários para a explicação de fatos ou fenômenos:

Mesmo no pensamento racional, ou no conhecimento científico é possível assinalar aspectos positivos ao sincretismo: ao misturar e confundir ideias, possibilita o surgimento de relações inéditas. Necessário ao ato criador, o sincretismo é essencial à invenção verdadeiramente nova (*apud* GALVÃO, 1998, p. 87).

Vigotski confirma que externalizar sentimentos, por meio de desenhos e pinturas, contribui para o desenvolvimento da criança:

Todo desenho infantil que não for feito por indicação dos adultos sempre parte de seu caráter apaixonado - que deve ser levado em conta como propriedade básica do psiquismo infantil - e, por isso, a criança sempre distorce os aspectos que são centrais e mais importantes para ela [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 236).

Além de a criança expressar seus sentimentos por meio de pinturas e desenhos, nessas linguagens, ainda “[...] reside a peculiaridade do desenho infantil e a tendência da criança a se sentir livre e independente do traçado real dos objetos. Isso não significa que ela não consiga ver os objetos como realmente são [...]” (*id., ibid.*).

Em momentos de contato com as imagens e materiais gráficos, as crianças vivenciam a liberdade em um processo criativo de experiências e descobertas, articulam seus imaginários com suas imagens internas e quando vão fazer seus registros, experimentam cores, linhas e formas. Com as crianças, é necessário engendrar e lapidar um olhar sensível e crítico sobre as imagens.

Dentre as experiências das crianças do grupo experimental, o contato com a natureza e seus elementos são recorrentes na rotina delas, bem como momentos de apreciação e produção artística. Isso foi constatado durante os Círculos Epistemológicos, quando as crianças trazem os conceitos apreendidos durante essas experiências, aplicando-as em novas vivências. Ao serem desafiadas a ajudar as crianças que estavam na fotografia de Sebastião Salgado (apêndice IV), as crianças, do grupo “Os Incríveis”, relataram que iriam ensiná-las a fazer o que aprenderam em suas aulas: fazer tinta de terra, tinta de café, brincar com argila etc.

Isso leva à reflexão de que só coloca em prática aquele que teve a respectiva experiência e se apropriou dela, visto que, durante a história pessoal e acadêmica de cada um, com as experiências vividas, constroem-se memórias e marcas que serão acionadas ao longo da vida. Essas memórias e marcas são calcadas em diferentes momentos da vida das crianças. Elas se iniciam na família, escola e nos diferentes ambientes que a criança frequenta:

[...] marcas também são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão se fazendo parte do nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 24).

A leitura de imagens é um contexto de investigação que favorece a compreensão das experiências singulares de cada um. Nesse contexto, não há como ser investigado sem investigar também e, assim, os conhecimentos são acionados durante qualquer processo que exija reflexão e ao vivenciar experiências, novos conhecimentos podem ser construídos. Freire ressalta a importância da experiência de cada um para a construção de seu conhecimento e, com isso, ensina que:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 140).

Ao ser entrevistada sobre as contribuições da leitura de imagens, a criança Emília (apêndice V), do grupo experimental, destaca que a leitura de imagens a ajuda a conhecer coisas diferentes, coisas que nunca aprendeu.

Enquanto as crianças que já vivenciavam a leitura de imagens traziam em seu imaginário representações, opiniões originais, metáforas em seus diálogos, condutas de leitores, gestos e comportamentos, legitimando suas experiências, as crianças do grupo de controle, demonstraram agitação, pouco repertório e imitação recorrente da fala do colega, mesmo que várias delas tenham demonstrado certo interesse pelas imagens durante as leituras, falando sobre elas. No momento registro (produção), nenhuma delas se remeteu às imagens para realizar suas criações.

Pode-se inferir que a expressão da criança, no que se refere à produção, irá acontecer quando ela tiver a oportunidade, o que ocorreu no Círculo Epistemológico de produção. No caso do grupo de controle, mesmo que uma das crianças tenha revelado que não havia pintado na escola, ela conseguiu expressar uma ideia ou um conjunto de ideias ao realizar sua pintura, preenchendo todo o papel e dizendo que tinha feito uma tempestade. Aparentemente, as imagens que foram apresentadas pela pesquisadora não a inspiraram diretamente, ou não, nesse momento, uma vez que durante o diálogo e os questionamentos feitos pela pesquisadora a criança não fez menção alguma aos pintores ou às imagens. Isso não quer dizer que exista algum problema.

Recorrendo às ideias de Staccioli, cada pintura ou:

Cada desenho remete ao mundo articulado do desenhista, aos seus raciocínios afetivos, mentais, às suas lembranças ou às suas expectativas. O desenhista faz escolhas, dá prioridade, seleciona, imagina, elabora e, ao mesmo tempo, se coloca o problema - nem sempre de maneira consciente - de como traduzir a sua unicidade complexa de pensamento em um produto simplificado e compreensível (STACCIOLI, 2014, p. 111).

O estudo de produção gráfica das crianças revelou que “[...] a atenção para o desenho infantil percorreu, como se veria mais adiante, caminhos diferentes, voltando-se para a dimensão evolutiva, ora para a dimensão artística; ora para a dimensão psíquica, ora para a dimensão comunicativa” (*id., ibid.*, p. 97).

Na pesquisa, a análise da produção das crianças foi algo desafiador para a pesquisadora. Percebe-se que, no grupo de crianças do universo de controle, a agitação e a pouca concentração estiveram presentes também no momento de produção/criação, no entanto não as impediram de realizar a proposta, embora tenham dispensado pouco tempo para a atividade. O que prevaleceu foram as descobertas das misturas das cores no momento de lavar o pincel (observavam a mudança de cor na água e não na mistura, propriamente dita, das tintas no papel). Considerando:

A complexidade das imagens infantis, especialmente quando as crianças buscam, através do desenho, comunicar algo aos outros ou a si mesmas. Explicar o mundo não é uma operação simples, nem mesmo para os adultos. Muitas vezes nos faltam palavras para dizer o que pensamos ou queremos que os outros compreendam (STACCIOLI, 2014, p. 97).

É importante que as crianças possam utilizar outras linguagens para as diferentes formas de se expressar. “Trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como tomada de consciência do próprio ser no mundo” e “podem parecer tão inesperados e interessantes os desenhos das crianças pequenas (entre 2 e 5 anos) que tentam - muitas vezes pela primeira vez - desenhar os próprios pensamentos, suas próprias emoções, sua própria experiência vivida, suas elaborações” (*id., ibid.*).

O incentivo de expressar-se e não ser “cobrado” a desenhar ou pintar de forma representativa, mostrando “o visível”, conforme esclarece Staccioli, é muito importante nesta fase, uma vez que o constante elogio ao que é mais próximo da realidade e “que a solicitação de um uso tão distorcido de seu modo de pensar por imagens não é contemplada, as crianças param de desenhar, e os adultos também (*id., ibid.*, p. 98).

Em nenhum dos grupos pode-se constatar o aprimoramento do desenho em relação aos traços ou detalhes, afirmativa essa destacada pela maioria das respostas no inquérito.

As crianças do grupo experimental apresentaram várias peculiaridades e demonstraram envolvimento com a pesquisa empírica, destacando-se três comportamentos:

- Engajaram-se na leitura de imagens, inspirando-se em algumas obras, que foram apresentadas previamente pela pesquisadora, ou em alguns objetos para elaborarem suas produções, recorrendo a eles para reinventá-los, como o fizeram Marcie e Woodstok, de acordo com as imagens XXVIII e XXIX, percebe-se a nova representação e o novo posicionamento do sol na imagem XXVIII. Já a partir da inspiração do gato (imagem XXIX), houve maior empenho no uso de novas cores para o fundo, dando menor destaque ao gato:

Imagens XXVIII
Sem título, Marcie, 2021.



Imagem XXIX
Sem título, Woodstok, 2021.



Fonte: Acervo da Pesquisadora

- Disseram que já eram artistas ou iriam pintar “de suas cabeças”. Essas crianças demonstram autonomia ao realizarem suas próprias criações:

Pesquisadora: - Você gostou de qual obra ali, obra de arte?

Sally: - Eu vou fazer a minha inspirada...

Pesquisadora: - Você vai fazer inspirada em qual obra?

Sally: - Eu já sou artista.

Pesquisadora: - Ah você já é artista, mas qual que você gostou mais, não precisa fazer igual, é só para eu saber qual você gostou mais...

Sally: - Do cachorro (Círculos Epistemológicos - produção /criação, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Pesquisadora: - Temos do Gustavo Rosa...

Charlie: - Vou fazer esse aí, vou fazer...

Linus: - O cara se chama Gustavo Rosa?

Pesquisadora: - É Gustavo Rosa.

Charlie: - Eu vou fazer esse aí, mas eu vou me esquecer...

Charlie: - Pode deixar um pouco de água também, para a gente molhar e sair.

Pesquisadora: - Então, eu vou trazer também. Escolham a pintura que vão fazer...bem bonito 'tá bom?

Charlie: - Eu não consigo ver a pintura...

Pesquisadora: - Vou deixar elas expostas, mas não precisa copiar...

Charlie: - Então vou fazer uma pintura da minha cabeça.

Pesquisadora: - Isso...pode ser da sua cabeça mesmo... (Círculos Epistemológicos - produção/criação, Professora Bela, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

- Fizeram diferentes pesquisas com os pinceis e tintas, descobrindo formas e cores, conforme pode-se conferir nas imagens XXX e XXXI, quando as crianças ajudam umas às outras a chegarem em determinadas cores, como o cinza azulado, o rosa, o roxo etc (Círculos Epistemológicos de produção/criação, Turmas do Snoopy e do Scooby, apêndice V).

Imagem XXX

Sem título, Snoopy, 2021



Imagem XXXI

Sem título, Scooby-Loo, 2021



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Após apreciarem as obras, com o objetivo de repertoriá-las, as crianças foram convidadas a desenhar e, além do auxílio dos colegas nas descobertas das cores, uns ajudaram aos outros no momento da criação/produção, por exemplo, quando um colega ensina o outro a desenhar um peixe, descrevendo, passo a passo, como fazê-lo.

Durante a entrevista, Hércules, garoto do grupo experimental, comenta sobre como a leitura de imagens o faz desenhar melhor: “É porque eu me inspiro e faço com vontade” (Entrevista com as crianças, Hércules, apêndice V).

Já as crianças do grupo de controle, embora tenham realizado a proposta, não demonstraram muito interesse pelas imagens quando foram apresentadas pela pesquisadora e durante a produção, as obras foram totalmente desconsideradas. Em especial, dois grupos demonstraram muito interesse na mistura das cores, porém isso ocorreu no momento de lavar o pincel no potinho de água.

Ao finalizarem suas produções, as crianças retornam a elas e às dos colegas para fazerem comentários, contando e dando opiniões sobre as obras. Portanto, é importante seguir as recomendações da legislação que afirma: “[...] as produções devem ser expostas, durante um certo período, nas dependências das instituições de Educação Infantil, tanto nos corredores quanto nas paredes das salas, o que favorece a sua valorização pelas crianças” (BRASIL, 1998, p. 104, v. 3).

O diálogo ocorre em todos os momentos da prática que envolve a leitura de imagens: durante a apreciação e leitura de imagens (propriamente dita), no momento da produção e criação e, finalmente, nos comentários tecidos pelos autores das obras e seus pares ao vê-las expostas. Freire confirma essa necessidade, uma vez que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...] (FREIRE, 2018, p. 186).

O diálogo, concebido dessa forma, é fundamental para que haja a conscientização, com respeito à diversidade ele flui, agrega conhecimentos, desconstruindo e reconstruindo conceitos, e assim se efetiva.

1.3. Leitura de Mundo e o Princípio Gnosiológico

No mundo, os sujeitos não vivem isolados, por serem incompletos; uns precisam dos outros para aprender e, assim, “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 1996, p. 77).

Uma das professoras, do grupo de controle, embora confessando adotar uma postura mais tradicional, admite que aprende com as crianças, entretanto, mostra certa surpresa quando diz que: “Então você vai, né, **aprendendo até** com eles. É que tem coisas também, Valquíria, **que você não enxergou, mas a criança enxergou**. É uma coisa assim fantástica, né? Então a gente aprende mesmo” (Professora Pokahontas, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Diante desse viés gnosiológico de Freire, explana-se também sobre outra característica do ser humano que é sua inconclusão, ou seja, sua constante capacidade de aprender, de forma ativa e criadora. “Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar p’ra mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1996, p. 177).

Nessa aventura de investigações e descobertas, há que se ressaltar e valorizar os diferentes saberes e recorrer a eles para que a aprendizagem alcance a diversidade de conhecimentos e linguagens. A arte é uma linguagem que dialoga com as subjetividades dos indivíduos. Portanto, recorrer à arte do outro (pintura, fotografia, escultura etc.) para realizar a leitura de suas imagens, permite a leitura de cada um e a expressão de sentimentos ou intenções que mobilizam discussões e reflexões, possibilitando circular saberes nesse espaço coletivo que é o espaço escolar.

Refletindo e respondendo às questões sobre as contribuições da leitura de imagem em relação aos domínios psicomotor e afetivo, a professora Moana, do universo experimental, estabelece relações entre as atividades corporais, a cooperação e valores, comentando que:

A leitura de imagem **contribui no (sic) movimento da criança** através (sic) do momento em que a criança **tenta imitar essa imagem**, fazendo as poses, **auxiliando os colegas que não conseguem** e, mais ainda, ela vê alguma imagem que ela mesma já acredita que não é legal, que não é bom seguir; ela percebe isso, ela vê, por exemplo, a imagem de um bandido fugindo de um policial, normalmente ela já pára e já pensa, “por que ele está fugindo? O que ele fez?”. **A criança já tem esse discernimento, ela já consegue imaginar que tem alguma coisa errada ali**; então é algo que ela não quer fazer, porque ela sabe que não é bom (Professora Moana, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

A professora Bela relaciona sua concepção de leitura de mundo às contribuições da leitura de imagens, indicando as habilidades desenvolvidas com essa prática: atenção, concentração, percepção (de si e do outro) das diferenças, desenvolvimento do seu “eu” e destaca que a criança elabora perguntas e estabelece relações ao ler imagens e, assim, amplia sua percepção de mundo.

Para que essa leitura de mundo aconteça de forma integral, contemplando todas as suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e culturais, necessita-se que seja utilizado o

maior número de instrumentos e meios a favor da aprendizagem. A legislação (BRASIL, DCNEI, 2010) assegura o ensino-aprendizagem da criança por meio das diferentes linguagens e diversas experiências.

Convergindo com essa necessidade de diferentes experiências, articula-se o fazer efetivamente, não apenas a vivência de ver como se faz, mas a importância de aprender fazendo, pois, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2018, p. 155).

Durante um Círculo Epistemológico, uma criança do grupo experimental ressalta sobre sua aprendizagem diante da leitura de imagem, a necessidade de aprender fazendo o que ela mais aprecia: “Eu acho que com as imagens eu aprendo a fazer brinquedo” (Círculos Epistemológicos, Turma Snoopy, apêndice V).

Diante da necessidade de experiências para a constituição do sujeito, de suas diferentes possibilidades de leituras do mundo, na Educação Infantil, é papel da professora o apoio e o encantamento para potencializar a aprendizagem das crianças. Metaforicamente, relacionando à arte e à escola da infância, a professora seria uma espécie de curadora. É ela quem organiza os espaços e materiais para que as crianças apreciem, explorem, vivenciem experiências interativas e dialógicas.

Na sala de aula da Educação Infantil, é a professora quem encanta, ou desencanta; quem pode motivar, ou paralisar; quem pode potencializar a leitura de imagem, ou restringi-la. Se a professora não organiza ou oferece um espaço de descobertas, em contato com diferentes materiais, culturas e possibilidades, essa professora não cumpre seu papel. Kehrwald (2000) faz críticas a práticas que dizem realizar trabalho de arte sem propiciar o acesso a ela, pois seria o mesmo que ensinar trabalhar leitura sem o contato com livros.

A professora é a responsável em apresentar ou articular o que será lido: livros, textos, imagens, partituras, corpos inertes ou em movimento, recortes do mundo de diferentes maneiras.

Como diz Freire:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura de mundo e

da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto [...] o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 19).

Convergindo com Freire, a professora Mulher Maravilha destaca que:

[...] **as imagens, elas facilitam muito**, porque elas permitem que as crianças façam leituras. É então, a gente começa um **processo de leitura pictórico, que contribui muito nesse processo de alfabetização**. Só que em vez de ler letras, né? Eles estão **lendo imagens** e imagens, símbolos, né? Então, **contribui muito pra essa leitura de mundo, que é fundamental no processo de alfabetização** (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

É importante destacar que cabe à professora auxiliar na interpretação e atribuição de significados durante as leituras de imagens, preocupando-se com o que será lido, que tipos de imagens utilizar, quais perguntas e desafios proporcionar. É ela quem organiza e potencializa experiências que favoreçam a formação de leitores com habilidades para dominar as múltiplas linguagens, utilizando os recursos tecnológicos, que estão disponíveis, explorando as diferentes formas de comunicação e expressão. No próximo relato, a professora esclarece com quais tipos de imagem trabalha e as contribuições da leitura de imagens:

Então, até agora no ensino híbrido, nós estávamos usando, principalmente, pra p'ra ampliar o **conhecimento cultural das crianças frente às obras de arte** né? A gente já explorou algumas e a gente está, a gente está fazendo isso, mas com as contribuições que você trouxe, eu estou vendo mais oportunidades, né? Não tinha pensado nesse tipo de trabalho. Agora, eu já estou pensando em ampliar ainda, a questão das sombras, que chamam muita atenção né, eh... mas é infinito aí como eu falei, quero poder continuar **usando tanto obras de arte, já reconhecidas, mas também fotos, a gente acabou usando fotos** eh, pra próxima, p'ra primeira quinzena de agosto a gente trouxe bastante fotos pra eles conhecerem um pouco da cultura indígena, por conta do dia nove de agosto, que é o dia internacional da cultura indígena eh, a gente... aliás, foto é uma coisa que a gente usava, mas não tanto né? Então acho que é isso, **explorando todas as possibilidades**, p'ra questão cultural, pra questão étnica, pra eh, p'ra ampliar assim essas questões corporais também, porque é... é meio... a imagem parece que ela, é...ela já traz um elemento lúdico, né? Ela não é, ela **não é vista tradicionalmente como uma lição**, né? Ela **traz esse elemento lúdico**, de... porque o que que as pessoas vão fazer num museu, ao observar uma imagem? É um momento lúdico, né? É um momento **de inspiração artística**, né? Não é... as pessoas vão eh... como um entretenimento. Então, a gente trazer um pouco isso pra escola, a gente **tira essa característica tradicional, de lição, de tarefa, mergulha a criança em um universo lúdico e daí muitas possibilidades se abrem**. Então, eu pretendo continuar usando, nesse sentido, né? **Ampliar a cultura**, ampliar possibilidades, inspirar, **repertoriar**, utilizar p'ra essa **questão corporal**, que eu acho interessante também. E também a questão da **criatividade** (Professora Mulher Maravilha, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Perguntando às professoras do universo experimental o que não poderia faltar na leitura de imagem, destaca-se, dentre as respostas, a necessidade de que as **crianças** falem nesse momento, portanto, a escuta atenta das professoras é relevante (Professora Bela). A professora Mulher Maravilha enfatiza a importância de utilizar diferentes imagens, além das obras de pintores famosos, recorrendo ao desenho, à pintura, à modelagem, à escultura e à fotografia. Ressalta também a necessidade do trabalho com imagens tridimensionais, que possibilitam o olhar sob outras perspectivas, trazendo novas aprendizagens para as crianças. Muitas vezes, na escola, o posicionamento das figuras geométricas é apresentado de uma única forma, “viciando” o olhar delas.

Uma diferença fundamental entre as respostas das professoras que fazem parte do universo experimental e as que fazem parte do universo de controle é que, as primeiras, ao responderem, indicam pontos importantes sobre as contribuições da leitura de imagens e associam ao que fazem na prática, dando exemplos. Já as professoras do universo de controle respondem às questões, porém, não citam a prática, com exceção de uma delas que faz comentários sobre o trabalho de leitura de imagens que realizou com crianças do ensino fundamental, o que não era o foco da pesquisa.

A pesquisa revelou nitidamente, por meio das respostas e dos comportamentos das crianças e das professoras, a diferença entre os grupos que tinham e os que não tinham, em suas rotinas, a prática da leitura significativa de imagens, considerando que essa prática envolve a apreciação, a criação e a valorização das produções das crianças. A constatação se deu por vários pontos a serem destacados:

- a) As crianças que não realizam a leitura de imagem e não têm experiências de produção, sobretudo com tintas; a princípio demonstraram uma agitação e empolgação diferenciadas.
- b) Não se interessaram pelas imagens que foram utilizadas para inspiração das produções, sequer fizeram comentários sobre elas durante o processo de criação.
- c) Esperavam mais comandos para iniciarem a pintura ou para trocarem de cor. Tinham a necessidade de segurar a tinta, acharam que cada um teria seu pote de tinta (com uma única cor).
- d) Apresentaram necessidade constante de lembrete do adulto quanto aos procedimentos de limpeza dos pincéis, sendo que misturavam todas as tintas, dentro dos potinhos coletivos,

quando buscavam uma nova cor. Ficavam admirados com o resultado das misturas de cores no pote de água, porém não se interessavam em saber quais cores dariam tais resultados.

e) Uma das grandes revelações e confirmação de não vivenciarem essa prática foi a fala de uma criança quando comentou: - “Eu nunca pinteí na escola”.

Já os grupos que vivenciam, de certa forma, a leitura de imagens e têm experiências de produções criativas, realizando seus registros por meio de diferentes materiais, puderam externalizar essa vivência durante os momentos de empiria da pesquisa quando:

a) Participaram da apreciação das imagens, fazendo comentários, questionamentos e se dirigiam para observar melhor a obra que lhe deu inspiração.

b) Demonstraram mais tranquilidade e familiaridade no momento da produção criativa; não houve a necessidade de muitas explicações sobre os procedimentos de limpeza dos pinceis.

c) Conversavam entre si, colaborando no empréstimo das tintas, ensinando os colegas a desenharem e também a misturarem as tintas para obtenção de novas cores (laranja, rosa).

d) Além de ficarem encantados com a descoberta durante as misturas das cores, se interessaram em saber quais cores originariam outras que eles desejavam.

e) Colaboraram na organização do espaço no final da atividade.

Com isso, constatou-se que a aprendizagem acontece, de forma ativa e intensa, entre os pares, com a prática de leitura de imagem. Como se pode perceber, as crianças do grupo experimental estão mais adiante das crianças do grupo de controle, comparando-se e verificando-se as habilidades demonstradas.

Os grupos que vivenciam momentos de leitura de imagens demonstraram ter um vocabulário mais amplo, suas respostas eram coerentes com a realidade ou se aproximavam mais a ela. Revelaram maior controle de seus movimentos e de suas intenções. Portanto, confirma-se um avanço na relação dessas crianças com os conhecimentos, uma vez que movidas pela curiosidade e incentivadas pelas professoras, por meio de diálogos e ações, concretizam essas interações, configurando-se crianças ativas, responsáveis pela construção de seus conhecimentos e produtoras de culturas.

As crianças, dos grupos de controle, que pouco ou nada vivenciam de práticas de leitura de imagens, além da agitação, traziam, muitas vezes, a insegurança em suas falas, dizendo que não sabiam, prevalecendo a repetição da fala dos colegas e respostas mais ligadas à fantasia, que,

em alguns momentos, pareciam não ter relação com o que estava sendo discutido. Segue a entrevista de uma dessas crianças articulada com algumas imagens:

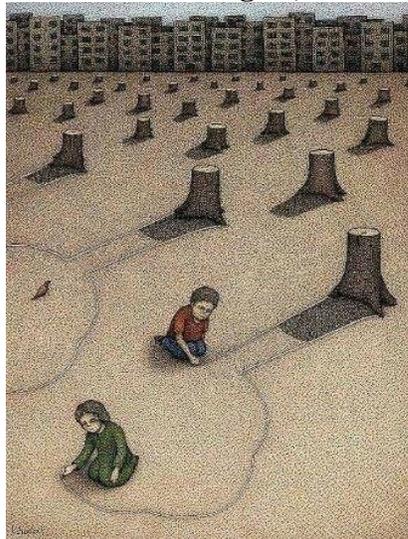
Pesquisadora: Você gosta de ver imagens? Elas fazem... **elas fazem o quê para você quando você vê as imagens?**

Menino Maluquinho: - Sabe? **Jogar** (risos).

Pesquisadora: - Ajuda a jogar, né? As imagens também... E essa aqui? Você tinha me falado uma coisa bem triste dessa daí.

Imagem XXXII

Meio ambiente e ativismo ecológico, Pawel Kuczynski, s/d.



Fonte³⁶

Menino Maluquinho: - A mãe morreu e o pai morreu...

Pesquisadora: - E o que está acontecendo mesmo?

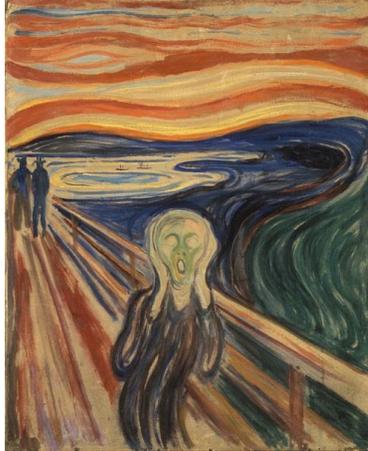
Menino Maluquinho: - Eles estão **girando** para lembrar onde é o pai e a mãe.

Pesquisadora: - 'Tá fazendo **o desenho**, né, para lembrar onde é o pai a mãe... e o que...e onde é esse lugar mesmo?

Menino Maluquinho: - **Nos Estados Unidos.**

³⁶Fonte:< <https://i.pinimg.com/originals/a5/d5/78/a5d578f1caa353bc80681a7668eb7594.jpg>>Acesso em nov. 2020.

Imagem XXXIII
O grito, Edvard Munch, 1893.



Fonte³⁷

Menino Maluquinho: - **O Sherife** quer matar o zumbi e aí...

Pesquisadora: - E como que você vai ajudar ele mesmo?

Menino Maluquinho: - **Eu vou pegar uma faca e vou matar o sherife.**

Pesquisadora: - Meu Deus...e aí você quer ficar amigo de quem?

Menino Maluquinho: - **Do Zumbi.**

Pesquisadora: - E você acha que esse zumbi 'tá feliz, 'tá triste, 'tá contente, 'tá terrível...'tá...**como está se sentindo esse zumbi?**

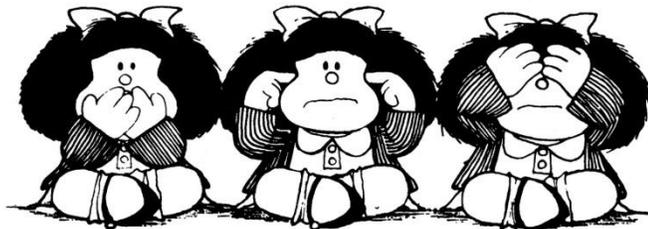
Menino Maluquinho: - **'Tá feio.**

Pesquisadora: - 'Tá se sentindo bem feio? **E você quer ser amigo do zumbi feio?**

Menino Maluquinho: Hahahahaha.

Pesquisadora: - E deixa eu ver aqui...agora essa daqui ...oh... que que 'tá acontecendo mesmo com essas meninas?

Imagem XXXIV
Mafalda: Não falo, não ouço e não vejo, Quino, s/d.



Fonte³⁸

Menino Maluquinho: - **Ela comeu pimenta**, ela não quer escutar a mãe e ela está chorando. (Apontando para as 3 imagens).

Pesquisadora: - **Ah...E você conseguiria ajudar essas meninas?**

Menino Maluquinho: - **Não.**

Pesquisadora: - Não?

Menino Maluquinho: - **São chatas.**

Pesquisadora: - P'ra ela não comer pimenta mais, o que você podia falar para ela?

³⁷Fonte :< <https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>>Acesso em nov. 2020.

³⁸Fonte:<<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/tirinha-da-mafalda-nao-falo-nao-ouco-nao-vejo.html>> Acesso em nov. 2020.

Menino Maluquinho: - Eu ia falar...que você é muito chata... comeu pimenta
(Entrevista com as crianças, Menino Maluquinho, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Essa criança do grupo de controle traz, em sua fala, reflexos de atitudes mais impulsivas, com grande carga emocional, referentes a estágios preliminares do pensamento representativo quando ela pensa em um objeto por meio de outro. Aparentemente, parece não ter relação entre a imagem e o que a criança fala; mas, ao questioná-la, percebem-se as relações, como por exemplo: imagens - jogar (no jogo tem imagens); girando - desenhando (as crianças estavam contornando e fazendo desenhos no chão); chata - comeu pimenta (a criança é chata porque desobedeceu comendo pimenta).

De certa forma, na Educação Infantil a imaginação está muito presente; as crianças conseguem ir e voltar desse mundo imaginário em segundos. Conectam personagens infantis preferidos ao seu cotidiano com muita habilidade. A regularidade e aprimoramento da prática de leitura de imagens, que aciona a imaginação das crianças, cuja presença e potencial foram confirmados nos momentos das entrevistas e Círculos Epistemológicos, necessitam ser efetivados.

As crianças também trouxeram conceitos contemporâneos de suas vivências tecnológicas como *Ifood*, interesse pelo *vídeo game*, falas e registros de termos como: *like* e *youtube*, denotando a atualização das crianças nesse novo cenário constituído por novos ícones, muitas vezes, temido pelos mais velhos. Segue parte da cena em que a pesquisadora questiona se as crianças estivessem no lugar dos personagens do quadro, o que poderiam fazer para ajudá-los:

Pesquisadora: [...] - E se pudesse ir lá ajudar essas pessoas, vocês não iriam ajudá-los?

Algumas crianças: - Sim...Eu iria...

Charlie: - Eu iria mandar um hambúrguer do **iFood** (Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaque da pesquisadora).

Em seguida, a criança (pertencente ao universo experimental), ao contar sobre sua pintura, enumera os elementos expressos, indicando, dentre outros, aqueles relacionados às novas tecnologias:

Scooby: - **Um like, um youtube...** o arco-íris, o sol, uma boca, eu...(Círculos Epistemológicos - produção/criação, professora Moana, apêndice V. Destaques da pesquisadora).

Diante do uso excessivo das tecnologias impostas pelo contexto do distanciamento social, não se podem negar suas contribuições, avaliando e ponderando seu uso. Freire, mesmo sem ter testemunhado o cenário atual, já confirmava a busca pela harmonia da escola com as tecnologias, quando alerta sobre a necessidade de desmistificar o medo dessa convivência para a sobrevivência da escola:

Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!, não?” (FREIRE, 2013, p.32)

Com isso, Freire vislumbrava a importante parceria entre a tecnologia e a educação, confirmando a necessidade de agregar às práticas as múltiplas linguagens, o convívio com as diferenças e as variadas culturas para assegurar um desenvolvimento integral do sujeito, contemplando todas as suas dimensões e, conseqüentemente, a expansão de sua leitura de mundo.

1.4. Conscientização e o Princípio Político

Embora, durante certo tempo, Freire tenha utilizado e depois abandonado o termo “conscientização”, retomou-o afirmando:

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. (1996, p. 60).

Compreende-se “conscientização” como forma de transformação. Porém, Freire revela que a escola não transforma, quem transforma são as pessoas. “Conscientização, é óbvio que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua desumanização” (FREIRE, 2018, p. 273). Diante desse posicionamento, busca-se uma educação emancipatória, pois ao conformar-se ou manter-se inerte, a tendência é reforçar a situação que é predominante.

A educação, para Freire, tem seu sentido político, já que é necessário posicionar-se em defesa de quem e de como lutar por uma educação de qualidade. O dualismo na infância sempre foi presente no Brasil, existindo a infância das classes populares e a infância das classes abastadas, das quais a primeira é destinada a servir a segunda que, ao ser preparada, encarrega-se de conduzir o Estado.

Tendo esse pressuposto muito bem compreendido, é possível que as escolas e os profissionais da educação pública façam suas próximas escolhas, definindo-se o desejo de manter ou de transformar a realidade. Ou seja, após investigar a realidade, é possível almejar sua manutenção, ou sua superação, buscando sair da “situação limite” em direção ao “inédito viável”. “Para alcançar a meta da humanização é imprescindível a superação das ‘situações limites’ em que os homens se acham coisificados” (FREIRE, 2018, p. 225).

Quando Freire explana sobre a impossibilidade de uma postura neutra da educação, ele denuncia que: “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (1996, p. 125). E, assim, não haveria discordância alguma entre os sujeitos e suas relações nos âmbitos individuais, sociais, culturais, políticos e éticos. Diante da inexistência dessa situação no mundo, já que o mesmo é marcado por robustas diferenças sociais, com a supremacia das ideologias dominantes em detrimento dos menos favorecidos, Freire anuncia:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.* (*id.*, *ibid.*, p. 126).

A professora da escola pública de Educação Infantil, ao organizar seu planejamento, faz escolhas que revelam as opções feitas por ela. Essas escolhas conduzem suas próximas investigações em relação às crianças com quem trabalha. A investigação temática é importante, pois é fundamental descobrir o que faz sentido para a criança. Freire confirma “[...] que a dialogicidade da educação começa na investigação temática” (2018, p. 275).

Elementos como natureza, animais, família e situações da vida real chamam a atenção das crianças e podem fomentar bons diálogos e reflexões com elas. Durante as entrevistas com as crianças (apêndice V) e os Círculos Epistemológicos de produção/criação (apêndice V), elas

indicavam as imagens que mais lhes chamavam a atenção, numa diversidade de imagens apresentadas a elas.

Imagens como “Os Retirantes”, de Cândido Portinari, e a fotografia de Sebastião Salgado, “Brincadeira de criança”, instigaram vários sentimentos e habilidades que as crianças, do universo experimental, demonstraram, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. A cena que segue refere-se a uma análise da fotografia, de Sebastião Salgado, que apresenta crianças brincando com ossinhos de animais:

Pesquisadora: - Vocês acham que tem crianças que não tem brinquedo?

Charlie: - **Tem muitos lugares, os pobres não têm brinquedo, é... alguns inventam um brinquedo e ficam felizes...** mas aí já...

Pesquisadora: - E você o que você acha?

Linus: - Eu acho que eles estão **tentando inventar alguma coisa p'ra eles saírem daí**, ou um barco de osso...

Charlie: - Inventar o mais rápido possível, alguma coisa para eles saírem daí, só que se eu fico preso aí, eu só tento inventar, sei lá, uma lancha...

Pesquisadora: - **E o que vocês poderiam fazer pra ajudar essas crianças?** O que você faria pra ajudá-las?

Charlie: - **Eu iria dar comida** e um **colchão inflável**; sabe, aquele de piscininha? E aquelas **cobertas** lá de pelo? Ia dar um.

Linus: - Eu iria **dar uma fogueira**...

Pesquisadora: - Fogueira? E você o que faria p'ra ajudar essas crianças?

Snoopy: - E eu faria assim, eu faria **uma casa bem nova, limpinha, pintada p'ra eles**.

Pesquisadora: - E você, que que você faria p'ra ajudar essas crianças?

Sally: - E iria **fazer uma chave pra eles saírem dali**.

Pesquisadora: - Iria fazer o que para eles saírem?

Sally: - Uma chave pra eles saírem dali.

Pesquisadora: - Uma chave?

Paty Pimentinha: - Eu acho que **eu iria comprar uma casa p'ra eles, p'ra eles morar**.

Pesquisadora: - Tá. E você o que você faria pra ajudá-los?

Linus: - Eu **faria um navio, p'ra eles saírem daí** (Círculos Epistemológicos, Turma do Snoopy, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Percebe-se que as crianças conseguem ter empatia pelos personagens, pensando em estratégias para ajudá-los. Priorizam o atendimento às necessidades básicas, como alimentação, moradia, proteção (frio), ou a fuga de um lugar inadequado para se viver, buscando um lugar melhor. Constata-se que, a proposta de leitura de imagens, fará sentido para a criança somente quando o processo for vivido, explorado e descoberto por ela, de forma que compreenda a realidade em sua totalidade e não apenas de forma superficial.

A preocupação com o outro, com as outras crianças e com suas vicissitudes, pode ser relacionada à conectividade que Freire revela compreender ao denominar-se “menino conectivo”,

ao relatar que havia uma conexão entre ele e os garotos, (da classe média, camponeses e obreiros urbanos) de convivência diária em sua infância (MAFRA, 2020, p. 31).

De fato, o processo de conscientização vai além da empatia pelos personagens. No entanto, considerou-se, nesta pesquisa, a proposta de leitura de imagens como uma alavanca para diversas discussões sobre as diferentes realidades, sobre as necessidades humanas, de modo que, a cada leitura, as reflexões possam se aprofundar, de acordo com o entendimento/compreensão e a curiosidade das crianças. A superação da “situação limite” para o “inédito viável” pode não se consolidar totalmente na primeira infância, mas permite que a criança possa ampliar suas experiências e seus olhares dentro de sua cultura da infância, adquirindo uma percepção mais crítica. Corsaro afirma essa potencialidade das crianças quanto afirma que “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (COR SARO, 2011, p. 15).

A sala de aula é um laboratório vivo, de inúmeras experiências e descobertas, “[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1996, p. 109).

Kramer confirma essa riqueza que a arte proporciona (no caso da pesquisa, a leitura de imagem) de ir além da descrição e do que está visível, quando faz a seguinte reflexão:

Levar algo de um livro, de uma pintura ou de um filme para além do seu tempo, para além do momento em que se lê, aprecia ou vê - aqui reside a dimensão de experiência. Trata-se de uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática compartilhada - ainda que seja com o autor - daquilo que a gente pensa, sente ou vive; que provoca a ação de pensar e sentir as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade (KRAMER, 2000, p. 10).

Nas próximas cenas, a criança do grupo experimental vai relatando sobre seus conhecimentos e quais são as contribuições da prática da leitura de imagens:

Pesquisadora: - O que você está vendo aí? O que você está vendo aí Hércules?

Hércules: - Um carro, um ônibus, uma moto, uma linha indicadora, um milímetro de velocidade, “Não Estacione aqui”, hum...”Pare”, o farol e um “E” que não é para estacionar, esse eu não sei o que é...

Pesquisadora: - O que você acha que pode ser?

Hércules: - **É...uma guia?**
 Pesquisadora: - E p'ra que servem essas coisas aí? O que são essas coisas aí?
 Hércules: - **P'ra orientar.**
 Pesquisadora: - Ah, p'ra orientar, muito bem. E você saberia desenhar uma placa dessas? Numa folha?
 Hércules: - É...eu acho que sim.
 Pesquisadora: - E você...você saberia usar, quando você vê na rua, você sabe p'ra que serve, né?
 Hércules: Sei, **para indicar.**
 Pesquisadora: - Quando você vê as imagens³⁹, você consegue fazer melhor os seus desenhos?
 Hércules: - Aham.
 Pesquisadora: - Por...Como que você consegue fazer melhor?
 Hércules: - **É porque eu me inspiro e faço com vontade.**
 Pesquisadora: - Hum, você fica inspirado. Aí você se inspirou no quê? Usando as cores? Usando as formas? O que você usa mais?
 Hércules: - **As cores e as formas.**
 Pesquisadora: - Os dois. E como você acha que aprende mais, quando você vê as imagens, quando você imita o movimento das imagens ou quando você... quando você acha que você aprende mais?
 Hércules: - **Eu acho quando eu aprendo mais com tudo.**
 Pesquisadora: Com tudo?
 Hércules: Huhum.
 Pesquisadora: - Quando você fala sobre as imagens, você aprende?
 Hércules: - Huhum (Entrevista com as crianças, Hércules, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

Inicialmente, na primeira cena, a criança demonstra seus conhecimentos em relação às placas de trânsito, evidenciando mais um conhecimento de identificação e aplicação. Além de reconhecer as placas, ela compreende e explica para que servem. Já no segundo momento, ela consegue refletir sobre sua própria aprendizagem, a forma como aprende e que, ao se inspirar, tem consciência de que realiza com vontade.

As crianças trazem seus “conhecimentos de experiência feito”, que são referentes à consciência ingênua, e, aos poucos, com propostas emancipatórias, que os fazem pensar/refletir, vão superando suas “situações-limite”, ocorrendo o deslocamento da “consciência ingênua” para uma consciência mais investigadora, chegando-se a uma consciência mais crítica. Conforme ensina Freire, a criança é um “ser histórico-sociocultural, fazendo-se e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 177).

³⁹ A pesquisadora refere-se às imagens mostradas durante a pesquisa: pinturas, fotografia, charges e imagens de placas de trânsito.

De acordo com a pesquisa, constatou-se que a prática da leitura significativa de imagens contribui para “aprender a ver, a reconhecer, a pensar e a refletir, ajudando o aluno a desenvolver um discurso sobre essa imagem em diferentes linguagens com a fala, o desenho, o gesto e progressivamente, a descrição e análise” (IAVELBERG, 2013, p. 78), possibilitando não apenas olhar e ver o que está explícito, mas ir além, inferindo, imaginando, refletindo e assim, potencializando a percepção e o pensamento da criança.

É importante para a professora ter seu papel bem claro:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 85-86).

A leitura significativa de imagens permite o engajamento das crianças e da professora, que as acompanha, em uma investigação dialógica, fazendo com que tanto as crianças quanto a professora, após suas aventuras no decurso da leitura de imagens, descubram-se diferentes daquelas que outrora iniciaram a jornada.

A professora Bela traz a escuta como elemento que não pode faltar na leitura de imagens e consegue visualizar a habilidade de suas crianças em um trabalho com a imagem, relacionado à vida e ao contexto pandêmico:

[...] foi uma recriação, para eles recriarem; eles seriam os vendedores de frutas, né... mas, agora pensando, acho que a gente perguntou bastante o que eles sentem ao ver, o que que eles pensam. A gente falou um pouquinho também da pandemia, a gente fez essa relação, o que faltava no vendedor de frutas nos dias atuais, as crianças conseguiram fazer essa relação da imagem para o mundo real (Professora Bela, apêndice V).

O ser humano é um ser social e necessita do outro devido à sua incompletude. Assim, é importante que a professora articule elementos do cotidiano para serem discutidos em momentos coletivos, mesmo em momentos difíceis como os do contexto pandêmico. Essa é uma maneira de perceber a necessidade de conviver com gente para ser gente e que, sendo ser humano como os outros seres humanos, a criança se sensibilize de que tudo o que afeta o outro também a afeta, positiva ou negativamente.

A conectividade não é apenas a junção/união/ligação de um elemento com outro. É também perda, separação, ruptura. Ela é síntese do fenômeno resultante de dois atos opostos: conexão de desconexão. Se levarmos em conta que no choque dos contrários algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de uma realização dialética (MAFRA, 2020, p. 36).

Ao estudar a conectividade em Freire, Mafra aponta que: “[...] trata-se de uma perspectiva e uma postura antropológicamente conectiva, próprias de todo ser humano” (*id., ibid.*, p. 33). Quando essa categoria é deslocada “... para o gênero humano, uma vez apropriada criticamente pela consciência, entendemo-la como um rico instrumento nos processos de humanização” (*id., ibid.*, p. 40). Esse princípio da essência humana, que é sustentado pelo respeito, empatia e solidariedade corporifica a base para uma sociedade mais humana.

Para o alcance da consciência crítica, há que se iniciar o processo por meio da curiosidade, do diálogo, ampliando a leitura de mundo para o aprimoramento da existência de cada um. Percebe-se que o grupo experimental demonstrou constante curiosidade e maior busca pelo conhecimento em relação aos assuntos tratados durante a pesquisa empírica.

Confirma-se que a curiosidade mobiliza tanto a criança quanto o adulto, considerando que todos(as) aprendem nesse contexto, comprovado pela proposta de leitura de imagens. A aprendizagem acontece, no limite, sob três perspectivas, em “via de mão dupla”: as professoras aprendem sobre si, sobre as crianças e com as crianças, e as crianças aprendem sobre si, sobre os outros e com os outros.

O ato de conhecimento, nomeado por Freire, acontece com a busca pela percepção ativa e crítica e a interpretação do que foi lido, por meio de investigações e descobertas (FREIRE, 1989). As práticas emancipatórias, como a leitura de imagens, proclamam consciências que podem levar a mudanças na escola, mudanças na sociedade, mudanças sociais. “Atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente” (FREIRE, 1981, p. 78).

Fazendo uma reflexão sobre os objetivos constantes na taxionomia de Bloom, considerando-se o universo infantil, foi possível perceber que a criança pode fazer uso de um ou mais conjuntos de ideias de cada nível de aprendizagem, para relatar ou explicar sobre o que vê,

ora imitando e descrevendo, ora interpretando e demonstrando seus sentimentos. Ademais, julgando o que está diante de si.

Segue-se a entrevista em que uma criança, do universo experimental, demonstra seus conhecimentos a partir da leitura de imagem, interpretando-a e colocando-se disponível para ajudar, quando solicitada pela pesquisadora:

Pesquisadora: [...] - Eu achei umas imagem, aqui, que você vai me explicar o que está acontecendo; o você acha que está acontecendo aqui?

Hércules: - **Eu acho que eles são pobres, eles estão tentando arrecadar dinheiro para ter uma vida melhor.**

Pesquisadora: - Hum, muito bem. **E por que você acha isso?** O que está mostrando nessa imagem?

Hércules: - **Porque eles estão com a roupa suja, estão recolhendo, estão colhendo...essas coisas.**

Pesquisadora: - Entendi. E você acha que eles estão felizes ou estão tristes?

Hércules: - Tristes.

Pesquisadora: - Hum. **E você poderia ajudá-lo?** Se você tivesse lá nesse lugar? O que você iria fazer para ajudá-los?

Hércules: - **Sabe o que eu iria fazer?**

Pesquisadora: - Ah...

Hércules: - **Eu iria comprar um trator, eu iria comprar uma lavadeira de roupas, iria comprar um forno, iria comprar arroz, iria comprar tudo p'ra eles.** (Entrevista com as crianças, Hércules, apêndice V. Destaques da pesquisadora.).

As crianças dos grupos do universo experimental, durante os Círculos Epistemológicos, responderam às questões, inicialmente apontando o que viam, estabelecendo relações com o que conhecem para interpretar o significante e construir novos significados. Buscam estratégias para interpretar as imagens, bem como tentam encontrar soluções para os desafios apresentados, como ajudar as crianças a brincar sem brinquedos ou a fugir de lugares inapropriados.

Destaca-se que algumas crianças, desses grupos, chegaram a superar o nível três da taxionomia de Bloom, demonstrando, em suas explanações, formas de planejamento e criação, sempre levando-se em consideração o desenvolvimento e as possibilidades na dimensão da infância. Nota-se que as crianças conseguiram colocar-se no lugar do outro, buscando formas de ajudar, de serem solidárias. A empatia é uma característica essencial para humanizar, tornando as pessoas melhores e, possivelmente, levando-as a realizar intervenções e transformações no ambiente em que se encontram, em prol do bem comum.

Alcançar e superar objetivos de aprendizagem nada significam se não servem para transformar a realidade. As crianças respondem conforme os desafios são propostos a elas, não se devem subestimar suas potencialidades. O conhecimento não pode existir apenas para que as

peçoas se tornem submissas e subservientes, mas para que possam tornar-se melhores, ou seja, que possam tornar-se sua melhor versão, desejando que todos(as) possam ser melhores também.

A pesquisa respondeu às questões que a mobilizaram, chegando-se a conclusão da urgência da leitura significativa de imagens, como prática emancipatória, que envolve as categorias estudadas e discutidas neste capítulo.

O ciclo dessas categorias se efetiva da seguinte maneira: a **curiosidade**, mola propulsora da busca pelo conhecimento, se legitima por meio de **diálogos**, permeados por movimentos de fala e de escuta, troca de informações e reflexões sobre uma diversidade de temas que são significativos à criança, e ela, ao vivenciar ativamente diferentes experiências, amplia sua **leitura de mundo**, cujo processo favorece a passagem da **consciência ingênua** para uma consciência mais investigativa, obtendo uma percepção mais crítica, levando à **consciência crítica**, o que implica em transformações no meio em que vive, que por sua vez, mobilizam a novas **curiosidades**, que retroalimentam novos processos de aprendizagens e novas intervenções na realidade.

CONCLUSÕES

POR UMA “PEDAGOGIA DA IMAGEM”

1. Considerações Finais

Realizar uma pesquisa tem a ver com desconfianças e curiosidades, que serão confirmadas ou não. Este percurso foi permeado por estudos e observações que provocaram desconstruções de algumas certezas e descobertas de possíveis olhares sob outras perspectivas. Foi necessária uma distância segura e confortável para que a pesquisa se efetivasse, garantindo uma escuta atenta e uma observação minuciosa.

Expressando o compromisso da pesquisa com crianças, com este estudo, confirmou-se a hipótese e descobriram-se novas maneiras de perscrutar as crianças, recorrendo a procedimentos que puderam ser recriados para a investigação delas. Destacam-se os Círculos Epistemológicos como metodologia de pesquisa concernente ao aporte teórico de Freire, para se apreender mais sobre os pequenos, legitimando a grandiosidade do legado de Freire, que contribui também para a Educação Infantil, permeada, ao mesmo tempo, tanto pela amorosidade quanto a rigorosidade.

Korczak lembra que de nada adianta o investimento nas crianças apenas no campo do conhecimento se não for possível exaltar a essência humana que está no cuidar de si, do outro e do mundo. E, para isso, urge a criação de pedagogias, já que as crianças são diferentes, aprendem de maneiras diferentes e, assim, necessitam de procedimentos pedagógicos diversos. Propostas e pedagogias que contemplam as diferenças, como a proposição desta tese, a Pedagogia da Imagem vem ao encontro de práticas emancipatórias para as crianças.

Desde os primórdios e ao longo de sua trajetória histórica, o ser humano utilizou-se de imagens, tornando-se humano, pela primeira vez, distinguindo-se dos animais, ao fazer uso da linguagem simbólica. Em contrapartida, pergunta-se: Será que já existia, nos homens, uma semente da dominação quando registravam nas paredes das cavernas os animais que iriam abater, como ritual para que essa ação fosse efetivada? Desde Platão, com o “mito da caverna”, até a sociedade contemporânea, com o uso das tecnologias, as imagens são utilizadas de diferentes formas, informando, expressando, deixando marcas de suas compreensões, desejos e denúncias, bem como impondo formas de ver e de ser, passando ainda mensagens que não são a realidade.

Essa distorção das informações e da realidade alerta para a urgência e relevância do trabalho com imagens na Educação, sobretudo na Educação Infantil.

A importância da Educação Infantil vai sendo confirmada para e pela pesquisadora desde a lembrança de sua própria infância. Assim, seu percurso pessoal e acadêmico levam-na em defesa da Educação Infantil pública de qualidade, pautada na urgência do aprimoramento da base da educação, visto que é lá na infância que se inicia a construção do alicerce e o percurso do sujeito, que é um ser ativo, sócio-histórico-cultural, de direitos, curioso, com especificidades, com capacidade e vontade ontológica de “ser mais”.

As crianças se interessam pelo que conhecem, ou por aquilo que, de certa forma, lhes fazem sentido. De modo geral, são envolvidas pelo encantamento que permeia as atitudes e procedimentos a que a professora recorre, utilizando diferentes propostas. Com as imagens não é diferente. As crianças reagem diante delas, em alguns momentos, com maior intensidade; já, em outros, em menor. Olham, sorriem, gargalham, se surpreendem, alegram-se, ou se entristecem. As emoções infantis transitam pelas imagens de forma inusitada e vigorosa.

Para sustentar o desafio da complexidade da pesquisa com crianças de cinco anos, recorreu-se, além da pedagogia, à psicologia, à antropologia, à filosofia, à sociologia, ao diálogo como os artistas que desfrutaram de um olhar mais sensível, poético e autêntico, que se aproxima das crianças, ou até mesmo, suscitam provocações e críticas.

A arte, ora restrita a minorias (elite), ora menosprezada (talvez por ser desconhecida) pelas professoras na escola, é um excelente campo para as experiências das crianças e para muitos diálogos com elas. Desde as vivências inusitadas que vários artistas propuseram e propõem até a própria leitura e interpretação, incitando a sensibilidade e diversas percepções.

Tanto a imagem quanto a leitura de imagem, muitas vezes, não são trabalhadas nas escolas, ou são usadas para reforçar as influências que a sociedade contemporânea impõe aos modos de ser, passando informações veladas. Retomando a concepção de imagem do “mito da caverna” de Platão, a imagem não é a realidade; ela é passível a várias interpretações e a transformações. Portanto, é emergente a necessidade de um trabalho com a leitura significativa de imagens, com as crianças. Ignorar a realidade significa manter a situação com seus resultados, sejam eles positivos, sejam carregados de fragilidades.

Magritte e Arcimboldo desafiam os(as) espectadores(as) quando trazem provocações e enigmas; com suas visões críticas; contribuem para reflexões e confirmam que a imagem não é a

realidade, mas que as imagens incitam e possibilitam ampliar o olhar e perceber diversos pontos de vista. Pollock, Picasso, Miró, Kandinsky e outros favorecem o diálogo com as crianças ao serem estabelecidas relações durante o processo de suas produções, permitindo explorações de formas, cores, modos de fazer e de descobrir novas perspectivas. Já Tonucci e a Mafalda lançam críticas a uma educação que concebe a criança como um ser incapaz, passivo e invisível, para o qual não se olha ou sequer o escuta.

A leitura de imagens que cada indivíduo faz dependerá das marcas deixadas em suas memórias, conforme suas vivências, ao longo de sua trajetória. E assim, construirão outras memórias que se conectarão com outras leituras. Dizer que cada pessoa tem seu modo de ver e de ler imagens, não quer tornar a imagem relativa, mas, sim, explicitar que ela pode ser relacional, colocando em discussão que existem diversas maneiras de ver e de ler imagens. No entanto, da mesma maneira que não se deve tender ao relativismo, é preciso não tornar a leitura de imagens “engessada”, universalizada. Cada um lê (constata e verifica) qualquer imagem de acordo com a visão de mundo do grupo social a que pertence e de acordo com suas singularidades pessoais no momento da leitura.

Ao contar o que veem nas imagens, as crianças demonstram que elas possibilitam inúmeras leituras, sempre provisórias, considerando o dinamismo das ações e reações dos pensamentos infantis, que se articulam de forma intensa e fluida. As imagens podem informar, impressionar, divertir, convidando para inúmeras descobertas.

A criança fará sua leitura de imagem a partir de diálogos com colegas que com ela interagem, acionando suas memórias, suas experiências, mobilizada pelo que lhe faz sentido. A leitura de imagem é lúdica, é mágica, visto que, independentemente de a criança ter tido contato com uma determinada imagem, ela é capaz de buscar respostas e dialogar com aquela cena, figura ou elemento(s), sejam eles figurativos ou não. Haja vista as crianças do grupo de controle, mesmo tendo pouca ou quase nenhuma vivência com a leitura de imagens foram capazes de realizá-la, ainda que pela primeira vez.

Quando a criança vê uma imagem que lhe chama a atenção e ao ser submetida a vários estímulos, diversas reações lhe são provocadas e, com isso, ela já não será mais a mesma do que era antes de ter contemplado a referida imagem. Diante da imagem, a criança estabelece relações e conexões e, assim, com seus sentimentos acionados, pode se expressar por meio de diferentes linguagens. Existem várias formas de manifestação do pensamento além da verbal.

Considerando as inúmeras imagens tão presentes e tão influentes no cotidiano dos sujeitos e a importância da leitura para que uma pessoa possa compreender o mundo que a cerca e ser compreendida, a investigação, com esse grupo de professoras e crianças proporcionou a compreensão das questões que motivaram e nortearam a pesquisa de que resultou esta tese:

- a) Como as imagens estão sendo utilizadas no trabalho com as crianças da Educação Infantil?
- b) Como é feita a leitura de imagens?
- c) As práticas de leitura de imagens potencializam as aprendizagens ou são práticas de mera reprodução?
- d) Por quais imagens as crianças se interessam?
- e) O que as crianças aprendem nesses momentos?
- f) Quais habilidades e competências são estimuladas?

Diante desses questionamentos, a pesquisa não poderia deixar de contemplar a escuta tanto das crianças quanto das professoras, abrangendo elementos relacionados aos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, que constituem o desenvolvimento integral da pessoa.

Com a pesquisa constatou-se que todas as professoras participantes afirmaram ter conhecimento sobre o tema da leitura de imagens. No entanto, embora as participantes expressem ter esse conhecimento, as práticas encontradas variam bastante. Ficou nítida a diferença entre o grupo experimental e o grupo de controle, tanto nas falas e ações das professoras, quanto nas falas e posturas das crianças.

Vale ressaltar que, para a pesquisa com crianças, o desafio é grande, por causa de sua complexidade. Houve a necessidade de perscrutar não apenas os fundamentos da pedagogia, como os da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia e extrapolar essas percepções por meio de diálogos com artistas. Utilizou-se o rigor das metodologias, bem como, diante de cada desafio ou necessidade, foi-se em busca de novas formas de olhar e escutar as crianças, para melhor investigá-las. Considerando a infância como uma condição humana que está em constante processo de transformação, por suas características específicas, ser ativo e curioso, não se pode comparar o pensamento da criança, nem hierarquizá-lo, classificando-o como melhor ou pior do que o do adulto, porque suas percepções, pensamentos e olhares são distintos dos olhares e percepções dos adultos.

Com a pesquisa, constatou-se que as imagens mais utilizadas pelas professoras são aquelas encontradas nos livros de literatura infantil e as crianças se interessam por diferentes temas. Percebe-se que é interessante iniciar por temas que travam diálogos com a vida, com o que lhes fazem sentido, como brincadeiras, animais, família, natureza, entre outros. Porém, quando elas são encantadas pelas propostas, não é “o quê” é apresentado a elas, não é o tema que faz a diferença na compreensão e envolvimento das crianças, mas “como” o tema é apresentado e desenvolvido com elas.

Esse processo, de olhar e falar sobre a imagem, foi “iluminado” pelas categorias de Freire: curiosidade, dialogicidade, leitura de mundo e conscientização. Essas categorias sustentaram e confirmaram, nesta tese, as características de uma prática emancipatória: a proposição e investigação da leitura significativa de imagem para as crianças de cinco anos. A Leitura Significativa de Imagens compreende uma leitura que, ao provocar desafios, estabelece relações com o que faz sentido para a criança, construindo novos diálogos e significados. Ocorre quando a criança não apenas vê as imagens, mas, ao interpretá-las e procurando o sentido, compreende o significado a partir da interpretação do significante (GUTIERREZ, 1978). Não se limita apenas à descrição do que está explícito. É uma leitura que vai além do que está visível, que articula os conhecimentos novos com aqueles que a criança já se apropriou. Não basta ler imagens; é preciso ler imagens de forma significativa.

As participantes do universo experimental confirmaram que a leitura significativa de imagem, realizada com regularidade, contribui no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores das crianças de cinco anos de idade. O que foi comprovado com esta investigação por meio de suas falas, posturas e atitudes. Destaca-se que a regularidade da prática de leitura de imagens é o elemento diretamente proporcional no impacto das aprendizagens das crianças.

Já as integrantes do universo de controle, mesmo que, aparentemente dispostas a participar, apresentaram lacunas em suas falas e comportamentos, demonstrando pouca argumentação, repetição da fala dos colegas, agitação, pouca permanência no espaço da proposta da pesquisa e pouco interesse em relação ao que foi oferecido. As professoras desse universo também apresentaram falas mais restritas; não trouxeram exemplos de práticas efetivas de proposta de leitura de imagens com suas crianças da Educação Infantil.

Conforme dito no primeiro capítulo desta tese, a potência das imagens é fato, queiram as(os) docentes ou não; as imagens educam. Lamentavelmente, percebe-se que ainda há pouca produção acadêmica acerca do estudo sobre a leitura de imagens na Educação Infantil.

As pesquisas realizadas anteriormente contribuem para a construção das denúncias desta tese quando:

i) Apontam a supremacia da palavra e da escrita na Educação Infantil em detrimento de outras formas de manifestação do pensamento que não o verbal.

ii) Trazem a forte influência das representações do mundo adulto para as crianças, em consequência a desvalorização das produções infantis.

iii) Apontam a falta de formação permanente de professores(as) acerca da Arte (leitura de imagens).

Com seus estudos, Ana Mae Barbosa ajuda a compreender um dos motivos pelo qual o trabalho com a Arte na escola seja tão precário: uma vez fragilizado no ensino fundamental e no ensino médio que é compulsório, as perspectivas que ocorram na Educação Infantil são desanimadoras. Complementando a essa ideia, ressalta-se que tendo a escola seu foco na fala e na escrita, não disponibiliza espaço para a leitura de imagem de forma significativa, pois a expectativa capitalista rouba esse tempo, desmerecendo práticas que destinam o tempo para o ócio criativo, o tempo para que as crianças contemplem imagens, por exemplo. Se a imagem não tiver uma função utilitarista, ela é negligenciada, a começar pela ausência da valorização do trabalho com imagens na formação docente e, conseqüentemente, em sua prática.

As pesquisas levantadas também contribuem para o anúncio sobre a importância da leitura de imagens, constatando que é uma proposta atraente ao público infantil, acessível, que facilita certa autonomia na compreensão do texto. Esses estudos, diferentemente da presente investigação, nem sempre tiveram a Educação Infantil como foco, ouvindo, muitas vezes, somente os(as) professores(as), bem como utilizaram outros recursos durante a coleta e análise de dados (cinema, histórias em quadrinhos, fotografias das crianças, livros de imagens, capas de livros e cadernos, trabalho com as crianças em museus etc.).

A partir do levantamento dos dados que demonstraram que a temática ainda não adquiriu prestígio científico, sobretudo na Educação Infantil, esta tese empenhou-se em buscar inovação na pesquisa, recorrendo à perspectiva teórica do pensamento crítico de Freire para elucidar as contribuições da leitura significativa de imagem nos domínios cognitivos, afetivos e

psicomotores das crianças de cinco anos, utilizando-se dos Círculos Epistemológicos para melhor investigá-las. Destaca-se a identificação das quatro categorias de Freire: curiosidade, dialogicidade, leitura de mundo e conscientização como elementos importantes para a sustentação da Leitura Significativa de Imagens com as crianças.

Constatou-se que as crianças que têm sua curiosidade, criatividade e criticidade aguçadas com a leitura significativa de imagens, com um trabalho que acontece com frequência, conseguem aumentar a concentração e engajamento, expandir o vocabulário, a empatia e os argumentos, bem como encontrar respostas para desafios apresentados. Não se restringem a respostas evasivas, demonstrando insegurança, dizendo que não sabem, ou simplesmente não respondendo, como ocorreu com algumas das crianças do grupo de controle. Destarte, colocam-se a pensar, ouvem os colegas e estabelecem um diálogo produtivo e colaborativo, o que significa que estão juntas para elucidarem as situações propostas, conforme boa parte das crianças do universo experimental o fez.

Aproveitar as diferentes experiências que as crianças trazem para as vivências e convivências na Educação Infantil faz com que a heterogeneidade seja uma alavanca para uma aprendizagem rica e colaborativa, ou seja, novas aprendizagens são conquistadas a cada dia: as crianças aprendem umas com as outras, com a professora e a professora aprende com elas e sobre elas. Diante disso, Freire já anunciava que o ser pensante nunca pensa sozinho.

É importante destacar que essa postura de aprendiz da professora, adotada pelas professoras do universo experimental, pode contribuir para uma escuta apurada durante as propostas de leitura significativa de imagens, estabelecendo um diálogo que irá enriquecer e ampliar o conhecimento de todos(as) os(as) envolvidos(as), considerando os diferentes pontos de vista, o respeito no movimento de fala e de escuta, de tolerância, de reflexão e argumentação.

Proporcionar leituras de imagem beneficia a todos(as), pois, de modo geral, não existe certo ou errado. Constatou-se, com a pesquisa que, independentemente de as crianças terem ou não em suas rotinas, as práticas de leitura de imagens, todas são capazes de realizá-la, umas pela primeira vez, outras já com mais propriedade dessa dinâmica e, assim, esse movimento pode ser iniciado quando se desejar. É desafiador e dialoga com o imaginário das crianças, constituindo-se como boa estratégia para a equalização de oportunidades, ao verem e compreenderem o mundo de diferentes formas, ampliando a comunicação, a expressão e as interações.

A cada dia, dialogando, ouvindo suas falas e fazendo a leitura dos comportamentos das meninas e dos meninos, emerge a surpresa do quão as crianças são capazes de dar respostas lógicas, singulares e inusitadas, de quem busca soluções. Respostas estas coerentes com seus contextos sociais e suas vivências. Muitas vezes, a criança vê as coisas pelo avesso e o adulto só consegue enxergá-las quando ela as diz. A infância é um universo epistemológico que cabe aos(às) profissionais da educação desvendá-lo, lançando mão de propostas e intencionalidades convergentes a concepções emancipatórias de criança e infância. Concepção de criança que converge com a de Kramer, que a considera cidadã, com suas especificidades, com potencial imaginativo, crítico e de criação, produtora de cultura, com um modo transgressor e distinto de ser e de ver a realidade, podendo, com isso, contribuir para melhor apreendê-la e perceber seu ponto de vista.

Com a investigação, foi curioso perceber que as crianças, do universo experimental, no momento em que foram solicitadas a ajudar as pessoas, tiveram a preocupação em atender às necessidades básicas que elas estavam apresentando, conseguindo ter empatia com elas (no caso, da obra “Os retirantes”, de Portinari). Com a imagem da fotografia “Brincadeira de criança”, de Sebastião Salgado, ao serem desafiadas a brincar com as crianças que não têm brinquedos, acionaram os conhecimentos adquiridos nas vivências em aula, com suas professoras, para solucionar o problema apresentado. Diferentemente, de uma parte das crianças do universo de controle, que não conseguiu desprender-se de ideias capitalistas, recorrendo ao poder de compra para resolver o desafio de brincar sem ter brinquedo.

De fato, afirma-se o caráter materialista do capitalismo, quando o desejo do consumo exagerado de supérfluos prevalece e pode ser reforçado diariamente, quando se adota a postura controladora, que valoriza comportamentos padronizados, criticando o erro e as diferenças e, em contrapartida, minimiza elementos que são importantes. Ao identificar o que essas crianças sinalizam, podem-se articular essas questões reais com situações problemas, levando-as a pensar sobre elas, propondo reflexões sobre o consumo exagerado sobrepor-se a valores fundamentais, sempre considerando os limites da educação (até onde ela pode alcançar) e o limite da condição das crianças, nesse exercício de tornarem-se mais investigativas e mais conscientes.

Os conhecimentos adquiridos com a leitura vão depender da forma como se deu a própria leitura. À medida que a criança lê, ela vai acionando seu domínio cognitivo, ao mesmo tempo em que envolve o domínio afetivo e psicomotor, ao movimentar-se ou a mobilizar os músculos da

face, fazendo caretas, por exemplo. A criança pode surpreender-se diante de uma imagem, rindo, assustando-se, reagindo por meio da fala e de expressões faciais, gestuais e corporais. Ao ter empatia, indignar-se, divertir-se, pode realizar criações inspiradas ao produzir imagens e, dessa forma, estabelece vários diálogos com a realidade figurativa e com quem estiver ao seu redor.

O diálogo é uma das categorias centrais nos fundamentos de Paulo Freire. Quando a criança reage a uma imagem, ela está se comunicando. Quanto mais a leitura significativa de imagens, por meio do diálogo, impulsionar a criança para o pensamento crítico sobre si e sobre o mundo, mais a leitura significativa de imagem estará cumprindo seu papel como estratégia emancipatória, que provoca reflexões, podendo levar a transformações.

A imagem, constituída por linhas, traços, formas e cores, possibilita uma variedade de construção de sentidos. Considerando que as crianças que ainda não leem as palavras podem ser beneficiadas com a imagem, constatou-se, com a pesquisa, que a leitura significativa de imagens proporciona diferentes leituras de mundo, de acordo com as experiências oferecidas e vivenciadas. A leitura de imagem contribui para a ampliação da linguagem, para o exercício da sensibilidade e para a valorização da(s) cultura(s).

A partir do nascimento, os sujeitos constroem memórias e conhecimentos. Portanto, ao chegarem à escola, já trazem uma bagagem pautada no convívio familiar e nas relações que foram estabelecendo com as pessoas e com o meio em que vivem, já tendo, dessa forma, iniciado sua leitura de mundo.

Esses conhecimentos e memórias que foram produzidos são acionados durante a interpretação das imagens, cujo senso crítico e a criatividade são fomentados e devem ser explorados em todas as suas possibilidades para uma ampla interpretação e compreensão. Nas atividades foco desta tese, deu-se oportunidade para a criança se expressar, se comunicar, falar, proporcionando-lhe a atenção devida, ouvindo-lhe. Em uma simples leitura de imagem encerra-se uma complexidade de mensagens, segredos, sensações, habilidades e sentidos.

O simbolismo não pertence apenas ao território dos artistas e das crianças. O pensamento simbólico é imanente ao ser humano, haja vista sua necessidade de recorrer aos símbolos, imagens e mitos para explicar e compreender situações ou fenômenos presentes no cotidiano. A memória armazena imagens vistas ou criadas e, assim, o mundo é visto por meio das imagens. As imagens que cada criança constrói e guarda em seu interior ganham vida ao serem expressas, durante práticas de leitura de imagens, sob a forma de qualquer tipo de representação. Notou-se,

na pesquisa com as crianças, a expressão corporal e facial, a intensidade em suas falas e o uso de figura de linguagem diante da obra “O grito”, de Munch, por exemplo.

Com a leitura de imagens é possível que a criança vivencie sentimentos e situações diversas, como o medo, estranhamento, empatia, conforme ocorreu durante a pesquisa, conduzindo a expressões e ao estabelecimento de relações sociais como a argumentação e a colaboração.

Com a leitura significativa de imagens, a criança conta com a oportunidade de vivenciar uma experiência emancipatória, que abarca não apenas a apreciação dos temas figurativos, mas dialoga sobre/com eles, bem como agrega sua produção autoral. O encantamento que essa prática proporciona, torna-se legítimo e completo quando impulsiona a curiosidade que engaja a criança no ingresso e na busca pelo conhecimento, assim como no exercício de criação, fortalecendo a cultura da infância.

A leitura de imagem pode proporcionar vivências que dialogam com elementos que fazem parte do cotidiano das crianças, de questões referentes à existência humana. É uma proposta que pode ser aplicada em todas as etapas. A imagem tem um modo próprio de dialogar com o mundo da infância, além de ser polissêmica, permitindo uma variedade de formulações.

É importante assegurar essa prática desde a Educação Infantil, não devendo subestimar a infância, pois a criança é capaz e surpreende com sua originalidade, sua perspicácia e seu ponto de vista, conforme verificou-se nesta investigação.

Não se pode esquecer que as relações e reflexões estabelecidas, durante a leitura significativa de imagens, estão ligadas também à dimensão política. Na medida em que a criança conhece a realidade, ela vai percebendo como funciona, podendo fazer escolhas e se posicionar diante desses conhecimentos. Em vista disso, destaca-se a necessidade de ampliar o olhar e a sensibilidade da criança, contribuindo para a passagem da consciência ingênua para uma percepção mais crítica, até chegar à consciência crítica, considerando o tempo de cada criança.

As representações constroem visões de mundo, podem sensibilizar com a condição do outro, incitar a expressão de sentimentos, apreços ou medos em relação à determinada imagem. Quanto à produção de imagens, vale ressaltar que a releitura é um convite lúdico e criativo para criar algo inspirado em uma obra, não sendo a reprodução fiel da obra. A tentativa de cópia não faz sentido na medida em que existe a fotografia, capaz de reproduzir uma imagem tal como ela aparenta ser.

As imagens não são neutras, elas podem ter várias significações: (i) podem conter vivências/memórias; (ii) podem provocar impactos, causar inquietações, impor maneiras de ser e de viver; (iii) podem simplesmente informar. Além de provocar reflexões de conceitos e ideias, carregam intenções e podem contribuir para muitos ensinamentos, revelando a cultura em que os indivíduos estão inseridos.

A seleção das imagens e a organização dos materiais estão nas mãos da professora, visto que é ela quem planeja, seleciona, organiza e dispõe os materiais e elementos para as diversas propostas e experiências que serão vivenciadas pelas/com as crianças. As crianças podem ser motivadas a colaborarem também com a coletânea de imagens para a sala.

De acordo com a concepção de criança ativa e protagonista de seu próprio processo de construção de conhecimentos, os verbos que indicam os direitos de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular, como participar, explorar e expressar-se estão presentes nas falas das professoras do universo experimental, durante as entrevistas, momento em que elas expressam como realizam a leitura de imagens e como percebem sua contribuição para as aprendizagens das crianças. Já as professoras do universo de controle trazem falas mais sucintas e gerais sobre a leitura de imagem. Uma delas cita exemplos de sua prática no ensino fundamental, revelando o pouco domínio e a falta de prática, propriamente dita, da leitura de imagem na Educação Infantil.

Estudiosos dedicados ao trabalho com a arte voltado ao desenvolvimento do sujeito, utilizando-se da apreciação e leitura de imagem com a compreensão do contexto e criação, não conseguiram extinguir os fortes resquícios de concepções do ensino da arte anteriores à década de 1970, cujas propostas moralizantes e utilitaristas podem ser encontradas nas práticas atuais, como atividades de cópia, ou as que se utilizam de diversas técnicas artísticas de maneira aleatória.

É possível que parte do grupo de professoras da Educação Infantil, pela falta de formação específica na área, ou por ter vivenciado uma educação pautada em práticas tecnicistas e passivas, tenha dificuldades em contemplar as diferentes dimensões humanas, sobretudo as da infância. Anestesiada pelas imposições do tempo e da rotina escolar, automatiza as ações que vivenciou em seu percurso acadêmico e as repete, sem reflexão e sem a práxis, transmitindo e reproduzindo práticas empobrecidas e sem sentido. Assim, ratifica-se a necessidade da formação permanente já indicada pelas pesquisas levantadas no início deste trabalho (BISSOLI 2006, SPENGLER, 2017, LACERDA 2018, EVALTE, 2019 e SILVA 2020).

Na Educação Infantil, espera-se que a educação integrada aconteça intencionalmente. A leitura significativa de imagens, compreendida como uma proposta que envolve o contexto, a observação, o diálogo sobre a imagem e a criação/produção da criança (em outras linguagens), possibilita a ativação e a integração de todas as dimensões da criança, requisitando todos seus domínios: cognitivos, afetivos e psicomotores. Mesmo que, em alguns momentos, um domínio fique mais evidenciado que outro.

Não faz sentido pesquisar a criança sem considerar todas as suas dimensões. A criança é um organismo indissociável, inteiro; quando observa, ela pensa, se movimenta, ela sente, tudo acontece sincronicamente. Cada ação impulsiona outra manifestação que, juntas, se completam.

Muitas vezes, subestimam-se as crianças, sobretudo as pequenas. Dessa forma, optou-se por pesquisar as contribuições da leitura de imagens, para as crianças de cinco anos de idade, abrangendo domínios dos objetivos de aprendizagem da taxionomia de Bloom, delimitando como parâmetro o alcance dos três primeiros objetivos de cada domínio. A pesquisa comprovou que, quando elas têm experiências regulares de leituras significativas de imagens, elas conseguem atingir (ou superar) os três níveis dos objetivos de cada domínio da taxionomia de Bloom:

- a) Domínio cognitivo - conhecimento: 1-Recordar/lembrar, 2-Compreender, 3-Aplicar, 4-Analisar, 5-Sintetizar e 6-Avaliar.
- b) Domínio afetivo - Atitude: 1-Demonstrar consciência, 2-Reagir, 3-Compreender e agir, 4-Organizar sistemas de valores e 5-Internalizar (valores e comportamentos).
- c) Domínio psicomotor - Habilidades: 1-Imitar, 2-Querer participar, 3-Seguir orientações, 4-Automatizar e 5-Desenvolver a ação sem auxílio.

Já as que tiveram pouca ou quase nenhuma experiência com essa atividade didático-pedagógica, demonstraram agitação, dificuldade em se concentrar nas imagens para estabelecer o diálogo, apresentaram pouco repertório, repetindo a fala do colega e pouca empatia com o outro.

Há que se acreditar no potencial das crianças e, encantando-as, desafiá-las. No entanto, elas precisam de referências e de experiências, uma vez que estão em processo de construção de conhecimentos; precisam saber sobre o que existe (e na medida do possível, experimentar), quais opções têm para que possam fazer escolhas e saber efetivamente o que desejam, bem como descobrir ou criar outras formas que ainda não existem.

Na pesquisa de tendência de opinião, as respostas emitidas pelas professoras foram próximas às respostas das crianças, confirmando-se certa coerência entre o que as professoras

falam com o que fazem, pois ao confrontar com o que as crianças anunciaram, nota-se que não estão tão divergentes. Diante das proposições apresentadas, referentes aos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, o inquirido revelou que a leitura de imagens: i) estaria mais restrita ao primeiro objetivo do domínio cognitivo da taxionomia de Bloom, referente a recordar-se, lembrar-se e descrever; ii) contemplaria os objetivos do domínio afetivo, ao confirmarem a possibilidade de colocar-se no lugar do outro, internalizando comportamentos e iii) alcançaria os objetivos psicomotores ao ratificarem a contribuição da leitura de imagem para o aprimoramento do desenho, considerando-se a percepção e a incorporação de mais detalhes.

Já as entrevistas e os Círculos Epistemológicos trouxeram informações mais detalhadas e confirmações reveladas pelas participantes do universo experimental e do universo de controle, reconhecendo a importância das práticas de leitura de imagens para crianças de cinco anos, abrangendo os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. Ficou demonstrado que essa prática constitui proposta importante para exercer a observação, potencializando a curiosidade por meio de diálogos, ampliando a leitura de mundo, que contribui para a consolidação das memórias e marcas da infância, e na medida do possível, dentro de seus limites de amadurecimento e de desenvolvimento, de uma percepção mais crítica para a possibilidade de transformação da consciência ingênua, tornando-a mais investigativa, argumentativa, mais avançada, mais crítica.

A leitura de imagens para a formação de leitores(as) críticos(as), criativos(as) e solidários(as) em uma sociedade excludente e consumista, que valoriza exacerbadamente o supérfluo, é imprescindível na luta em defesa de questões fundamentais à vida de todos(as).

Com a pesquisa, as participantes do grupo experimental puderam se expressar, ao longo das entrevistas e dos Círculos Epistemológicos, evidenciando, dentre as contribuições das práticas da leitura de imagens, o quanto tiveram seus saberes potencializados, a oralidade e argumentos ampliados, o diálogo efetivado e, sobretudo, a empatia construída, possibilitando um olhar sensível diante das vicissitudes do outro.

Com a pesquisa confirma-se a necessidade de colocar-se em defesa de uma escola pública infantil voltada para aqueles que têm suas possibilidades diminuídas, para aqueles que, muitas vezes, têm seus direitos negligenciados. A discussão, acerca de uma prática emancipatória, que esta tese se dedicou visa à defesa de uma escola pública infantil de qualidade que, longe de estar fadada à falência, persegue a transformação, desconstruindo a justificativa daqueles que desejam sua extinção, distanciando-se de práticas aleatórias, repetitivas e sem reflexão e aproximando-se

das que priorizam a defesa em favor de todas as crianças, cujos direitos lhes são devidos e assegurados pela legislação.

Esta tese foi desenvolvida em um cenário atípico, inusitado e cheio de desafios, devido à pandemia causada pelo Sars Covid-19, o que exigiu adequações para o novo formato educacional, com o distanciamento social e o ensino remoto. Várias vivências, nunca imaginadas, foram sendo arquitetadas para atender a essa nova forma de comunicar, de ensinar e de aprender. Palavras como resistência, que já faziam parte do cenário da educação da escola pública, ganham mais força em uma nova configuração que aumenta ainda mais as lacunas sociais e o acesso à educação dos menos favorecidos. Diante de tantos desafios, esse cenário trouxe aprendizados que acionaram novas formas de fazer pesquisa e despertou novos questionamentos.

Almeja-se que a pesquisa incite novos estudos e discussões entre professoras(es) acerca da escuta da criança e das possibilidades de uma leitura significativa de imagens, enriquecendo e legitimando as aprendizagens da professora ao “apreender”, cada vez mais, a criança.

Ao concluir, a pesquisa mobiliza outros questionamentos e inferências. Professoras com posturas e falas mais emancipatórias aproximam-se da Leitura Significativa de Imagens, tornando as crianças protagonistas e potencializando suas características específicas, sua curiosidade, desafiando-as a pensar, a experimentar e proporcionando momentos que favorecem a vivência de diversas linguagens. Dessa forma, as crianças conseguem se engajar e aproveitar cada experiência, pois confiam e sabem que o acesso a todas elas está assegurado pela professora.

A Pedagogia da Imagem vem em favor de todas as crianças, com base no diálogo afetoso, significativo, cheio de intenções, encantamento e descobertas. Uma pedagogia que traga imagens para provocá-las, mobilizando diálogos, compreendendo as crianças, ouvindo-as efetivamente, contribuindo para que sejam protagonistas de suas investigações e construção de conhecimentos. Com essa Pedagogia é possível que o processo educacional torne-se dinâmico e ilimitado, com diálogos e percepções que se atualizam a cada encontro.

E para que essa prática se consolide há necessidade de uma articulação da formação das crianças e das professoras, permeada pela cultura da infância, problematizando as dimensões implicadas, fomentando diálogos e reflexões teóricas sobre possibilidades das práticas, mobilizando discussões e encaminhamentos para políticas públicas na Educação Infantil.

A pesquisa leva à reafirmação da necessidade de variedade de experiências para as crianças. A experiência é uma ação que está ligada ao pensamento e é acionada pela

diversão/interesse da criança, por sua ludicidade, por seu encantamento. Convida-se a encantar as(os) professoras(es), para que elas(es) transbordem encantamento e, esse encantamento, “alimente” a curiosidade das crianças. Um(a) leitor(a) encantado(a), que atribui significados, não quer dizer um(a) leitor (a) ingênuo(a) e, sim, um(a) leitor(a) com desejo de saber mais, considerando-se que essa característica é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças.

Ao final desse estudo investigativo, espera-se ter contribuído e provocado um caos positivo nas professoras, mobilizando-as para que não haja acomodação ou paralisação das reflexões e práticas, conduzindo-as a desconstruções de práticas estagnadas, práticas que se repetem mecanicamente. Almeja-se que não se deixe de seguir adiante e que não se desencante o olhar.

A epígrafe, que iniciou a tese, acendeu um alerta para que haja resistência e distanciamento do olhar vazio que mata o jardim, que silencia a voz da criança, ou bloqueia seus olhares e desejos arrebatados, matando a curiosidade infantil, minimizando seu “ser mais”. Quando a criança vir uma imagem, que ela possa observá-la e, ao expressar-se e escutar seus pares, possa obter informações, confrontar conhecimentos, ser provocada a produzir pensamentos e conhecimentos novos, ou simplesmente contemplá-la.

Recorrendo ao termo utopia, de Fernando Birri, citado por Galeano (2002), almeja-se que a força que mobiliza cada um a seguir adiante esteja sempre presente. Entretanto, não é simplesmente seguir de qualquer forma; significa seguir consciente da importância de dispender um olhar atento, sensível, que não passe distraído pelos jardins, pelas crianças, pelas imagens, pelos elementos da natureza. Que esse olhar impulse a atitudes plenas, que não deixe a vida passar, mas que favoreça o protagonismo e a produção das histórias, experimentando-as, vivenciando-as e consolidando uma leitura significativa de mundo, como um efetivo ser ativo, consciente e solidário. E ainda, inspirando-se em Freire, que não se abandone o jeito de menina e/ou menino de viver.

Com a pesquisa foi possível obter constatações importantes a respeito de um determinado grupo de crianças e suas infâncias, neste momento histórico, em uma determinada região metropolitana de São Paulo, cujas experiências individuais e em grupo foram construídas ativamente neste coletivo, encorpando e fortalecendo possibilidades de práticas favoráveis para uma educação emancipatória, como a proposta de leitura significativa de imagens. Que essas

considerações, a partir de agora, possam se tornar provisórias, desejando-se que a pesquisa tenha fertilizado diálogos, suscitado provocações, mobilizado novas investigações e novas descobertas.

2. Pedagogia da Imagem pela Leitura Significativa

Após as análises e conclusões, mesmo que sejam conclusões provisórias até que se encontrem novas outras, é bom lembrar a solicitação de Freire, quando ele pede para não ser copiado, nem repetido, mas que seja reinventado em cada diferente contexto. Ora, sem qualquer arrogância, depois da pesquisa sobre a Leitura Significativa de Imagens com crianças de cinco anos de idade, gerou-se a hipótese sobre a possibilidade de criação de uma nova Pedagogia (com “P” maiúsculo), com uma identidade própria, carregada de singularidades. E não se trata de um modismo criacionista, mas de propor aos educadores uma modalidade alternativa de trabalhar com crianças que ainda estão numa fase pré-letrada (no sentido de que ainda não dominam a lecto-escrita da língua materna).

Após todo o percurso da pesquisa, que identificou lacunas e fragilidades em algumas práticas com as crianças da Educação Infantil, chegou-se à potencialidade – pelo menos algumas pistas ou sinais – para um possível anúncio de uma Pedagogia de Imagem na Educação Infantil, construída, não **para as crianças**, mas **com as crianças**, conforme propõe Freire.

Para tanto, embora possa parecer inapropriado e intempestivo fazê-lo nas conclusões de uma tese, cabem algumas reflexões antes do anúncio da potencial Pedagogia da Imagem para a Educação Infantil. Deve-se recapitular, agora, o sentido da palavra “Pedagogia”.

Na educação grega, a criança era confiada aos cuidados de um “pedagogo” – palavra que, etimologicamente, deriva de uma “combinação do genitivo ‘paidós’ (da criança) com o particípio passado do verbo ‘agó’ (‘agogós’: aquele que conduz, condutor). Em suma, o pedagogo era o condutor de crianças (ROMÃO, 2008, p. 12).

Ao longo da história o termo “pedagogo” foi ganhando uma conotação político-sociológica negativa, chegando, no limite, a ter uma denotação pejorativa, uma vez que era um trabalho de pessoas subalternizadas (servos e escravos), cuja responsabilidade consistia em guiar as crianças como guardiães.

No sentido freiriano, a palavra só deve ser usada no plural:

Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2018, p. 358)

Concordando com Freire, no sentido de que as pedagogias são “diversas e plurais”, Maria Carmen Barbosa, compreende “[...] que sempre onde está presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos, há também uma pedagogia” (BARBOSA 2000, p. 22).

Por que falar em Pedagogia da Imagem e, não, em Educação pela Imagem? Aqui, deve-se resgatar as semelhanças e diferenças, as aproximações e os distanciamentos entre Educação e Pedagogia, explicitando-se a trajetória semântica dos termos.

Dois verbos, *educare* e *educere*, originaram em Português a um único verbo, “Educar”. Curiosamente, embora não sendo um idioma neolatino, a Língua Inglesa buscou no Latim e criou, também, dois verbos, como se pode ver na explicação a seguir:

A língua inglesa apresenta duas palavras, respectivamente derivadas dos dois termos latinos, mantendo a diferença de significado: *to educate* (fornecer instrução e formação) e *to educe* (extrair conhecimentos, habilidades e posturas). É curioso observar que as duas tendências dicotômicas, predominantes nas teorias e propostas educacionais contemporâneas - métodos passivos e métodos ativos -, ainda retratam essas duas semânticas fundantes (ROMÃO, 2008, p. 11).

Portanto *to educate* (derivado de *educare*) implica metodologias passivas de aprendizagem; enquanto *to educe* (derivado de *educere*) compreende metodologias ativas de aprendizagem. Esta última converge, apresenta aderência à Pedagogia Crítica.

No dicionário Aurélio⁴⁰, Pedagogia significa: “Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino”. “[Por extensão]: Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizam dele”.

Ora considerando sua natureza, a Pedagogia da Imagem para a Educação Infantil estaria melhor inserida no universo do *educere*, do *to educe*, do educar quanto fundamento de uma relação educadora/educanda em que ambos são protagonistas ativos. Certamente aí estava o sentido da preferência de Freire – o proponente de uma das pedagogias mais ativas que se tem

⁴⁰ Dicionário *online* de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pedagogia/>> Acesso em fev. de 2021.

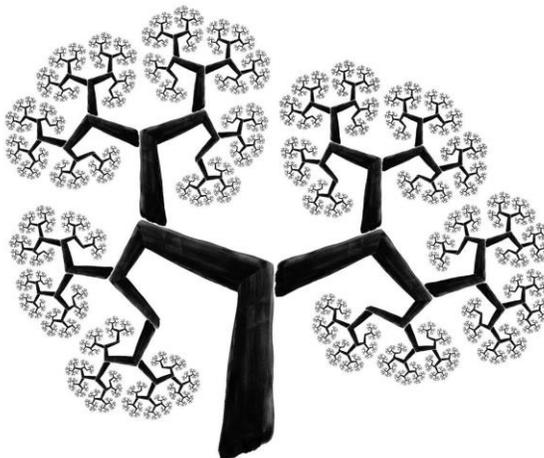
notícia – pelo termo “Pedagogia”, enquanto reflexão, enquanto teoria, que dá fundamento ao fenômeno “Educação”, imprescindível para a realização da humanidade. Então, porque ele não preferiu “educação do oprimido”, em lugar de “pedagogia do oprimido”? O educador antigo, como o moderno, ensinava as crianças a ler a palavra, os textos clássicos; pedagogo (escravo condutor) ensina as crianças a ler o mundo, nos percursos que fazia, conduzindo-as daqui para ali, dali para cá.

Ora, o que a Pedagogia da Imagem propõe é exatamente a leitura de mundo, a leitura da realidade que deve preceder e fundamentar a leitura da palavra. Uma proposta de leituras e encantamento que ocorre desde a Educação Infantil. Seria uma espécie de reprodução da filogênese humana: a humanidade, primeiramente se comunicou oralmente, pelas imagens, para depois aperfeiçoar processos iconográficos alfabéticos. Destaca-se, portanto, nesta Pedagogia, o lugar de produção de conhecimento, utilizando-se como princípio a escuta das crianças para essa reflexão e construção. No entanto, não se trata apenas de restringir-se ao que **se infere sobre o** que as crianças pensam, ou sabem a respeito das imagens, mas, sobretudo, sobre **o que elas pensam efetivamente**.

O Círculo de Cultura – instrumento de intervenção educacional – combinado com o Círculo Epistemológico – instrumento de investigação – pode funcionar como disparador de pensamentos, diálogos e expressões das crianças que, no limite, podem chegar a formular coletivamente modalidades de leitura mais profunda (significativa) das imagens que lhe são apresentadas. A própria leitura de imagem, sem outros aparatos pedagógicos, incita uma postura investigativa, visto que aciona dois elementos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa: curiosidade e imaginação, ou seja, o desejo de desvendar e de inferir possibilidades. Estes elementos são peças fundamentais que ativam o pensamento investigativo, provocando questionamentos e revelando novidades/inoações. Eles atuam a partir do que já aconteceu (as imagens contam sobre o passado), do que pode ser mudado (ações no presente), conduzindo ao que poderá vir a ser (futuro), conforme postula Freire: de uma situação-limite a um inédito viável (2018).

Ter como inspiração uma pedagogia que parte de princípios que a fundamentam e que, em seus desdobramentos, eles não se percam. Como o bonsai em fractais (Imagem XXXV), a ideia não é a reprodução ou a cópia, mas que os princípios e a estrutura fundante se mantenham, na homologia do processo.

Imagem XXXV
Bonsai em fractais



Fonte: <https://aidobonsai.com/2011/10/18/fractais-e-o-bonsai/>

A ideia de uma Pedagogia da Imagem não consiste em prescrever o trabalho da professora. Longe de ser um manual, a ideia é trazer uma pedagogia propositiva que inspire o pensar, de forma crítica, atentando para que não se reduza a um momento inquisitivo, focado apenas em perguntas e respostas (visíveis/explicitas). Sua origem se dá a partir do que já foi denunciado anteriormente, em favor da luta contra uma educação (ou deseducação) que faz da professora e da criança seres passivos e receptores, mas que os tornem protagonistas pensantes e ativos.

Confirmando as contribuições que o trabalho com a leitura significativa de imagem possibilita, a Pedagogia da Imagem traz dez elementos que a estruturam:

- a) diálogo - fala e escuta, todos falam o que pensam, refletindo sobre algo;
- b) respeito - todos os pontos de vista são importantes;
- c) encantamento – busca o engajamento de todos(as) leitores(as);
- d) curiosidade – com a escuta, a fala e os interesses das crianças são potencializados;
- e) desvelamento – aproximação e observação do objeto de conhecimento, conhecimento e reconhecimento da realidade;
- f) questionamento/provocação - perguntas que instiguem as crianças pela busca de conhecimento, que as mobilize a pensar, ampliar repertório, para sair da consciência ingênua e transitar para a consciência crítica;

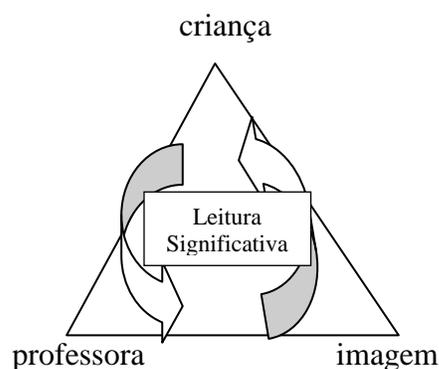
- g) repertório imagético da criança - banco de imagens, construído coletivamente;
- h) intertextualidade - estabelecer relações da imagem “lida” com outras linguagens (corporal, musical, plástica, cênica etc.) e/ou outras situações;
- i) coletividade - percepção de que todos pertencem à mesma espécie, estimulando a leitura coletiva;
- j) afetividade - compreensão/consideração sobre a “[...] prevalência de critérios afetivos, sobre os lógicos e objetivos, na seleção dos temas com que se ocupa a atividade mental” (*apud* GALVÃO, 1998, p. 83).

A ideia é de que a pedagogia da imagem alcance as formações permanentes em horário de serviço, envolvendo todos(as) os(as) profissionais, lembrando da homologia de processos, portanto para que o(a) professor(a) acolha, é preciso que seja acolhido(a), para que escute a criança é preciso que ele(a) também seja ouvido(a) e assim, as formações abarcam momentos de acolhimento, sensibilização, respeito, escuta, diálogo, comungar ideias em uma construção coletiva de saberes.

A Pedagogia da Imagem, aqui proposta, pode ser representada também por uma tríade afetiva/epistemológica, já que essas dimensões não devem ser consideradas de forma isolada.

Imagem XXXVI

TRÍADE AFETIVA-EPISTEMOLÓGICA



Diferentemente de sujeitos passivos e tarefeiros, essa pedagogia traz possibilidades de um olhar ativo e sensível, que considera os saberes da criança, seu perfil curioso e aventureiro e, portanto, é proposta de uma leitura que inquieta, que provoca e, ao mesmo tempo, encanta, que é conduzida pelo pedido (implícito ou explícito) da criança, como o garoto Diego na obra: “O livro

dos abraços”, de Galeano (2002) que, ao se deparar com a grandeza do mar pela primeira vez, pede ao pai para ajudá-lo a olhá-lo, uma vez que nunca havia visto tamanha beleza e imensidão.

Essa Pedagogia está pautada nas discussões e reflexões não somente daqueles que falaram sobre a imagem e sobre a leitura de imagem, mas construída também a partir das análises do que foi vivenciado acerca da leitura de imagens pelas crianças e por suas professoras, na interação e diálogo com elas.

Magritte, com sua incrível criatividade e habilidade surreal, provoca o(a) expectador(a) ou observador(a), na obra a seguir registrada, vislumbrando a potência de projeções a partir de elementos comuns, porém ontológicos. Conduz a reflexões e inferências sobre expectativas e possibilidades. O pintor não apenas reproduziu o objeto que estava lhe inspirando; ele simplesmente foi além, o projetou em sua obra, colocou em prática a transformação, fazendo a consolidação de sua projeção, ou seja, a metamorfose do ovo em pássaro.

Imagem XXXVII

La Clairvoyance, Rene Magritte, 1936.



Fonte: <https://www.renemagritte.org/la-clairvoyance.jsp>

Similarmente a um romance, uma imagem pode suscitar, em seus leitores, elementos provocativos “[...] cujo grau de abstração e de generalização exige do leitor a utilização de sua experiência de vida, de sua cultura e de suas disposições do momento para a recriação, na imaginação, do que é narrado” (ROMÃO, 1981, p. 13). Além de estabelecer relações com as vivências de cada sujeito, as imagens trazem inúmeras possibilidades, sobretudo, para as transformações. A obra surrealista, “A Clarividência”, de Magritte, pode trazer várias

possibilidades, tanto de estranhamentos quanto de projeções. No caso, relaciona a possibilidade de alçar voos, por exemplo. Esse tipo de imagem provoca e impulsiona diferentes diálogos com a subjetividade das crianças, já que elas também estabelecem várias relações em seus imaginários, quando veem a imagem. Muitas vezes, são subestimadas e não são compreendidas pelos adultos, ao estabelecerem diferentes relações com as imagens que veem. Como reflexo dessa postura adulta, postura mecânica de ver e ouvir os(as) pequenos(as), pode provocar a mutilação, ou até mesmo a morte da criatividade e da imaginação das crianças. Existem crianças e jovens mais persistentes que sobrevivem a esse extermínio, uma vez que, dotados de olhares sensíveis, ou de outras estratégias de resiliência, não permanecem e não se permitem estagnar-se no conformismo que, aparentemente, mostra-se dentro da “normalidade”. O papel das professoras é fundamental para o fortalecimento da educação integral das crianças e jovens, pautados em uma educação crítica e emancipatória, que promova, não elimine, o protagonismo e a criatividade da criança.

Larrosa (2003) compreende que [...]” o possível é também o que pode ser real, o que, para chegar a ser real, só depende de nosso poder” (2003, p. 193). O autor continua:

[...] a ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível. E isso tanto se o possível é algo inscrito nas possibilidades de desenvolvimento das crianças, quanto se é projetado nas possibilidades de melhoria do mundo (*id.*, *ibid.*).

Com essas considerações sobre a melhoria de possibilidades e a partir de denúncias sobre a necessidade de transformações e qualificação das práticas, faz-se o anúncio de uma Pedagogia da Imagem. Freire inspira essa possibilidade quando esclarece a não neutralidade da educação, ou seja, assenta que é fundamental a professora ter clareza e consciência de que lado está, em favor de quem e quais são suas intenções. Ele assevera:

[...] o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (1989, p. 16).

A leitura de imagem, sob a perspectiva de leitura de mundo, vem em defesa de uma proposta dialógica, emancipatória e, portanto, inclusiva. Foi discutida nesta pesquisa, visto que

essa prática traz elementos importantes para a criança comunicar-se, expressar-se, refletir e ampliar suas possibilidades de entendimento de si, de seus pares e do mundo que a cerca, permitindo-lhe inserir-se nas diversas práticas sociais de forma integral.

Para a criança, o agir não está dissociado do pensar. Pensar é lúdico, pode ser divertido. Quem brinca pensa, quem pensa pode brincar. As imagens podem ser uma brincadeira que faz pensar, dialogar, inventar e aprender. A leitura de imagem coloca a criança no centro do processo, porém, não se almeja a ditadura do adulto, nem tampouco a da criança. Como não se deseja que o oprimido torne-se opressor, não se deseja que a criança ocupe o lugar “autoritário”, outrora ocupado pelo adulto.

Conforme defende Freire (2018) não é suficiente apenas denunciar, mas ser propositivo, ser criativo, e anunciar novas perspectivas, novas pedagogias. O que Giroux e McLaren confirmam, indicando que a preocupação deles:

[...] não é simplesmente focar uma linguagem da crítica, capaz de investigar os interesses e ideologias latentes que operam para construir subjetividades compatíveis com a lógica da sociedade dominante. Estamos mais preocupados em atrelar essa linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino capazes de desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora das escolas. (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 140).

Urge a necessidade de pensar e fazer coletivamente novos modos de ensinar e aprender, já que se aprende de diferentes modos, corroborando a construção de uma cultura educacional mais humanizada, integral e inclusiva.

Mobilizar-se por meio dos questionamentos é uma maneira de projetar-se para uma educação emancipatória, desconstruindo paradigmas e a maneira passiva de ser e de estar no mundo.

Considerando a afetividade, um elemento imprescindível no ambiente educacional, tanto entre professora e criança, quanto entre pares (criança/criança e professora/professora), deixa-se aqui, de forma a compartilhar conhecimentos, este registro no formato de carta. Embora, atualmente, este gênero de escrita esteja sendo pouco utilizado, esse clássico⁴¹ gênero textual é uma maneira importante de comunicação entre as pessoas, transpondo tempos e espaços,

⁴¹ Dentre os dezesseis significados encontrados no Dicionário Houaiss *on-line*, para a palavra “clássico” optou-se pelo sentido de algo simples, que apresenta características próprias e mantém-se (atemporal).

trazendo informações, memórias e afetividade. Sem falar que era o gênero de escrita mais caro a Paulo Freire e que, neste particular, vamos contrariá-lo, repetindo-o.

Querida professora da infância,

Ao perguntar-se qual é a sociedade que deseja, a intenção é levá-la à reflexão a respeito da função social da escola, do seu papel e posicionamento frente a forma de ensino e aprendizagens das crianças.

A escola é um espaço coletivo, portanto, vale destacar que, considerando a diversidade de ideias, de percursos e de experiências, é possível articular toda essa riqueza de conhecimentos para o bem comum dos pequenos e das pequenas.

Conforme as sensibilizações de Korczak (1990), de nada adianta investir somente nas habilidades da leitura de letras, números e dos cálculos, se a lacuna na leitura de mundo endurece os corações, distanciando as crianças da empatia e da humanidade.

*Com isso, para que conheça, efetivamente, suas crianças, a escuta atenta e o olhar cuidadoso são imprescindíveis, o que requer uma mediação sensível, criativa e **problematizadora**.*

Não bastam as ações mecânicas de ouvir ou ver a criança; é preciso ter a intenção de prestar atenção no que a criança faz e/ou diz, aprender com a criança em suas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e psicomotora.

De acordo com esta pesquisa, uma Pedagogia da Imagem, que proporcione a Leitura Significativa de Imagem, às crianças pequenas, pode contribuir para atender aos requisitos do cuidar e do educar, que

são dimensões de uma mesma realidade, interna às crianças, e que reclama e clama pela atenção e inteligência dos adultos quanto a:

- Informar;
- Investigar, desafiar, descobrir;
- Imaginar, criar;
- Expressar-se, movimentar-se;
- Brincar, divertir;
- Escutar e falar, dialogar;
- Afetar-se, sensibilizar-se, solidarizar-se;
- Contemplar, admirar, surpreender-se;
- Conhecer-se, reconhecer-se e valorizar-se;
- Inspirar-se, criar e imaginar;
- Comunicar, posicionar-se;
- Perceber, criticar, desejar e transformar.

A Leitura Significativa de Imagens é uma prática inclusiva, que incentiva diálogos, considerando que todos(as) são capazes, que todos(as) podem ler imagens, falar sobre elas, questioná-las, contemplá-las, ou até mesmo silenciar-se quando diante delas. É uma aprendizagem que pode ocorrer individualmente; porém, de forma coletiva e respeitosa, evidencia-se sua maior riqueza no compartilhamento de ideias, de pontos de vistas e de diferentes experiências. É um recurso que impulsiona e fortalece a curiosidade, o diálogo, a leitura de mundo, levando à superação da “situação limite” para “inéditos viáveis”, ou seja, a conscientização de si, do outro e do meio, a depender da regularidade, das interações e intervenções, da proporção que afeta cada um(a), considerando e valorizando as especificidades e ritmos diversos das crianças.

*Independentemente de ter experiências com a Leitura Significativa de Imagens, toda criança é capaz de participar, aprender e se engajar nesta proposta. É uma experiência em que professora e crianças aprendem umas **com** as outras e umas **sobre** as outras.*

Receba o convite de praticar essa leitura que, ao mesmo tempo inquieta e encanta!

Outono, 2022.

Com carinho, a pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Michele Pedroso do. Leituras de mundo: aproximações educacionais artístico estéticas. *Anais do SEFIM - Simpósio de Estética e Filosofia da Música*. v. 6, n.3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em:<<http://www.revedu.ufscar.br>> Acesso em: ago. 2021.

ARAUJO, Gustavo. C.; OLIVEIRA, Ana. A. Sobre Métodos de Leitura de Imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013.

ARAÚJO, Sammya Santos; PARENTE, Lya Oliveira S.S.; ARAÚJO, Antonia Dilamar. A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 19, n. 3, p. 711-731, 2019.

AUMONT, Jacques. A imagem. Tradução Estela dos S. Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1993. Disponível em: <https://www.academia.edu/19067148/Jacques_Aumont_A_imagem_OCR> Acesso em fev. de 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. São Paulo, outubro, 2012. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2017.

BARBOSA, Ana Mae *A arte-educação no Brasil: realidade de hoje e expectativas futuras. Estudos avançados*. v. 3, n. 7. São Paulo. Set – dez, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010> Acesso em: 5 nov. 2018.

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Processo civilizatório e reconstrução social através da Arte. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZATÓRIO - Civilização e contemporaneidade*, 12, Recife/Brasil, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: out. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. 278 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/Pecemachado/bauman-zygmunt-modernidade-liquida-pdf-simplificado> > Acesso em: 18 out. 2017.

BELMIRO, Celia Abicalil. Entre modos de ver e modos de ler, o dizer. *Educação em Revista*. v. 28, n.4, p. 105-131, dez, 2012.

BELTING, Hans. Antropologia de la imagen. Traducido Gonzalo María Vélez Espinosa. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

BELTING, Hans. Por uma antropologia da imagem. *Revista Concinnitas*. Ano 6, v. 1, n. 8. p. 65-78, julho, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 91-108. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/luaraschamo/walter-benjamin-magia-e-tnica-arte-e-poltica> > Acesso em: 03 set. 2017.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, John. *Ways of seeing*. British Broadcasting Corporation and Penguin Books, 1972.

BISSOLI, Lígia Maria S. *Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, SP, 2006. 158 p.

BLOOM, Benjamin S.; ENGLEHARD, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. *Taxonomy of educational objectives: the classification of education goals: handbook I cognitive domain*. New York, v. 16, 1956.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. *Taxonomia de objetivos educacionais: Compêndio Segundo domínio afetivo*. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIN, Francine Borges. *Por uma Infância Simbólico-Cultural: um grupo macrossocial como testemunha simbólica de uma época*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, 2019. 161 p.

BORGES, M. C. *Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

BRANDT, Andressa G.; MEYER, Franciele. Análise dos trabalhos apresentados aos GT07 - educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED Nacional. *Revista Intersaberes*, v. 13, n.30, p. 593-609, set-dez 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/3316020081_Analise_dos_trabalhos_apresentados_ao_GT07_-_educacao_de_crianças_de_0_a_6_anos_da_ANPED_Nacional> Acesso em: mar.2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>> Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53/2006*, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>> Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

Brasília, DF, 16/7/1990, p. 13.563. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L8069.htm>Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. *Lei n. 12.287*, de julho de 2010. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1 > Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

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

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CARDONA-VÁSQUEZ, Maritza *et al.* Actitudes hacia la ciencia en el preescolar mediante la implementación de una secuencia didáctica en un museo. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED. Universidad Pedagógica Nacional; Facultad de Ciencia y Tecnología. n. 42, p 115-124, 2017.

CARVALHO, Carla; ARAÚJO, Marília Menon. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. n. 56, 2019.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Aline Caldas. *Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005. 100 p.

CUNHA, Ana Filipa Moniz. *A compreensão das imagens de obras de arte e de cultura visual nas crianças do pré-escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdades de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2011.170 p.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. 249 p.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Tradução Guilherme Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. Disponível em: <<https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Cr%C3%ADtica-e-Cl%C3%ADnica1.pdf>> Acesso em: jan. 2021.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DERDYK, Edith. Papel em branco. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *A LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

EVALTE, Tatiana Telch. *(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. 226 p.

FELDMAN, Edmund Burke. *Varieties of visual experience*. 2. ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1981.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira. *A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. 200 p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n. 35, p. 290-299, mai/ago, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf> Acesso em: jan. 2021.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte*. Tradução Mary Amazonas L. de Barros. São Paulo: Perspectiva. Universidade de São Paulo, 1973.

FREIRE, Madalena *et al.* Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. *Instrumentos Pedagógicos II*. p. 54-58. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultura para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia* [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Educar-com-a-Midia-Novos-Dialogos-Sobre-Educacao-Educar-com-a-Midia.pdf>> Acesso em: abr. 2021.

FREIRE, Paulo *et. al.* *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time//BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez e Revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. (Org.). *A escuta e a observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/47104-Eduardo-galeano-o-livro-dos-abracos.html>> Acesso em: mai. 2020.

GALVANI, Maria Aparecida Magero. Leitura da imagem: resgatando a história e ampliando possibilidades. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005, p. 143-164.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais de envolvimento pessoal. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos N. Coutinho e Giseh V. Konder, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMBRICH, Ernest H. Sobre a interpretação da obra de arte: O quê, o porquê e como. Tradução Carlos Montes Serrano e Mônica Eustáquio Fonseca. *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*. Belo Horizonte, v. 12, n. 13, p. 11-26, dez. 2005.

GOULART DE FARIA, Ana Lúcia. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontros da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IABELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação de professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

KEHRWALD, Isabel. Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição B.; et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 21-31.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria C. S. (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 48-61.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. Tradução Yan Michalsky. São Paulo: Summus: Círculo do Livro, 1990.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP. Infância - Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000.

KRATHWOHL, David R. A revision of bloom's taxonomy: an overview. In: *Theory into Practice*. n. 41, v. 4, Ohio State University, 2002. p. 212-218.

KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LACERDA, Maira Gonçalves. *A Formação Visual do leitor por meio do design na leitura: livros para crianças e jovens*. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, RJ, 2018.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LERNER, Delia. *Ler na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: Candau, Vera Maria (org.). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LINS, Heloisa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista*. v. 30, n. 1, p. 245-260, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LORENZET, Fabiana Lazzari. *Leitura literária da narrativa visual na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2016. 150 p.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. *Educação & Sociedade*. v. 28, n. 98, p. 111-128, jan/abr, 2007.

MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In: PAULO DA SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, Mirian. C. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 54, p. 28-40, ago, 2001.

MONTEIRO, Marialva. *A recepção da mensagem audiovisual pela criança: busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1990. 157 p.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação: Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p.199-211, jan./abr.2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em set. 2021.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. *In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Rui. *Pelos Jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. *Educação Infantil*. 8. ed. ver., atual.e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

PAULO DA SILVA, Marta Regina. *Linguagem dos Quadrinhos e Culturas Infantis: “é uma história escorridinha”*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012. 234 p.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia uma introdução ao estudo da arte da renascença. *In: Significado nas artes visuais*. São Paulo Perspectiva, 1976. p 47-87.

PENROSE, Lionel S.; PENROSE, Roger. *Impossible Objects: A Special Type of Visual Illusion*. *British Journal of Psychology*, 49, p. 31-33. London, feb. 1958. Disponível em:<<https://www.readcube.com/articles/10.1111/j.2044-8295.1958.tb00634.x>> Acesso em: jun. 2021.

PEÑUELA, Diana Milena; CORTÉS, Óscar Pulido. Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*. v. 63, p. 89-109. Bogotá, jun/dez. 2012.

PEREIRA, Ana Paula; BORTOLIN, Sueli. A Mediação do livro de imagem no projeto palavras andantes em Londrina. In: *Seminário em Ciências da Informação*, Londrina, 3 a 5 de agosto, 2016.

PEREIRA, Valeria Azambuja. *A leitura de imagem: Fayga Ostrower e Alberto Manguel, educadores do olhar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. 86 p.

PEREIRA, Reginaldo S.; CUNHA, Myrtes D. A pesquisa na escola com crianças pequenas 1: desafios e possibilidades. *Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 8, p. 113-130, 2007.

PILLAR, Analice Dutra; ROSSI, Maria Helena W. Leitura visual e educação estética. *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 128-133, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em: jun. 2021.

PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é esse? *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, Educação, p. 19-32, 2005b.

ROMÃO, José Eustáquio. *Introdução ao cinema*. Juiz de Fora, MG: Centro de Ação Cultural (C.A.C.), 1981.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. *Educação & Linguagem*. São Paulo: v.13, n.22, p. 77-97, jul/dez 2010a.

ROMÃO, José Eustáquio. Razões oprimidas. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 23 n.2. p. 7-34, Braga, 2010b.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: Círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*. N. 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ROSA, Maria das Graças P. dos Santos. *Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

ROSSI, Maria Helena W. A compreensão das imagens da arte. *Arte & Educação em Revista*, ano I, n.1, out. 1995, p. 27-34.

SAMAIN, Etienne (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

SANS, Paulo de Tarso C. *Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas*. Campinas: Alínea, 1995.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. Os três paradigmas da imagem. *In: Imagem - cognição, semiótica, mídia*. p.157-186. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS NETO, Elydio; ALVES, Maria Leila; PAULO DA SILVA, Marta Regina. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. *EccoS Revista Científica*, n. 26, jul-dez, 2011. p. 37-58. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347003>> Acesso em fev. 2022.

SANTOS, Vinícius G. Coelho dos. *Efeitos da Capacidade de absorção na orientação acadêmica, mediado pelo domínio de aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 128, p. 451-472, mai./ago., 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n.1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância*. Projecto POCTI/CED/49186/2002. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 10-30. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em: jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Leila Cristina Borges da. *Práticas de leitura na infância: do limite a transgressão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2004.

SILVA, Sara Raquel Duarte Reis da.; SASTRE, Moisés Selfa. O álbum poético em português e em espanhol: sinergia estética entre palavras e ilustrações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 223, n. 71, 2017.

SILVA, Sayonara Fernandes da. *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*. Campinas: FE UNICAMP, v.22, n.2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de crianças*. Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. *Educar em Revista*. v. 35, n. 74, p. 309-327. Curitiba, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VILLAFANE, Justo. *Introducción a la teoria de la imagem*. Madri: Pirámide, 2006.

WALKER, Daniel. *Comenius: o criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html> > Acesso em: mar. 2020.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.

WINTER, Jonah, *Frida*. Tradução André Jenkino do Carmo. São Paulo: Cosac Naify, 2004.



Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE-UNINOVE)

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Valquiria Bertuzzi Veronesi, R.G. 18.590.911-5, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico e Doutorado) da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), sob orientação do Professor Dr. José Eustáquio Romão, realizo pesquisa sobre as contribuições da Leitura de Imagem no aprendizado das crianças da Educação Infantil. Os questionários que serão aplicados e os dados coletados ao longo da pesquisa, assim como as análises e observações servirão de base para compor o texto da tese que será produzida após esse processo. Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios tanto para os participantes como para a Unidade Escolar na redação do texto (tese), que apresentará a sistematização da pesquisa realizada. Coloco-me inteiramente a disposição por meio do e-mail valquiriaveronesi@gmail.com e do telefone (11) 99958-2176, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Valquiria Bertuzzi Veronesi
Doutoranda

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: ____/____/____



Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE-UNINOVE)

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada família ou responsáveis,

Eu, Valquiria Bertuzzi Veronesi, R.G. 18.590.911-5, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico e Doutorado) da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), sob orientação do Professor Dr. José Eustáquio Romão, realizo pesquisa sobre as contribuições da Leitura de Imagem no aprendizado das crianças da Educação Infantil. Os questionários que serão aplicados e os dados coletados ao longo da pesquisa, assim como as análises e observações servirão de base para compor o texto da tese que será produzida após esse processo. Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios tanto para os participantes como para a Unidade Escolar na redação do texto (tese), que apresentará a sistematização da pesquisa realizada. Coloco-me inteiramente a disposição por meio do e-mail valquiriaveronesi@gmail.com e do telefone (11) 99958-2176 , caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Valquiria Bertuzzi Veronesi
Doutoranda

Li as informações acima e concordo livremente que meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa dando sua opinião frente às questões apresentadas.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICES



APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO PARA PROFESSORAS

Esta é uma pesquisa para uma tese de doutorado a ser defendida no Programa epigrafado.

Solicito a gentileza de responder ao instrumento de coleta de opinião a seguir registrado, estritamente de acordo com as orientações nele registradas. Você não será identificada, garantindo-se o total anonimato.

Responda ao instrumento, procedendo da seguinte maneira:

1.º) Leia, atentamente cada quesito a seguir registrado e verifique se você discorda totalmente da afirmação nele contida; discorda dela em parte; não tem opinião sobre o que nele se afirma; concorda com ela em parte, ou concorda totalmente com a afirmação.

2.º) Escolha uma das opções numeradas de 1 a 5 que está no cabeçalho do instrumento de acordo com sua opinião.

3.º) Escreva o número da opção que escolheu para cada quesito, de acordo com a afirmação nele contida e de acordo com uma das opções a seguir registradas e numeradas. Evidentemente, depois de ler cada quesito, você deve voltar a este cabeçalho para escolher a opção adequada. Atenção! Escreva, entre parênteses, em cada quesito, o número da opção escolhida para aquele quesito.

- (1) Discordo totalmente.**
- (2) Discordo parcialmente.**
- (3) Não tenho opinião formada sobre a afirmação.**
- (4) Concordo parcialmente.**
- (5) Concordo totalmente.**

- () I - A descrição é o elemento mais importante para a leitura de imagem.
- () II - A Atividade de leitura de imagem não tem como objetivo que as crianças falem sobre o que acham ou imaginam sobre a situação.
- () III - A leitura de imagem não influencia no desenho da criança.
- () IV - A leitura de imagem faz com que a criança possa ter empatia com personagens da imagem.
- () V - A percepção do posicionamento dos elementos em uma imagem ajuda a criança a fazer desenhos mais estruturados, com mais detalhes.

- () VI - Ler imagem é saber como as crianças se sentiriam se estivessem no lugar ou na situação do personagem (da imagem).
- () VII - O mais importante na leitura de imagem é a criança aprender a ouvir a professora, sem ficar falando ou relacionando a imagem ao seu cotidiano.
- () VIII - A leitura de imagem é um momento em que a criança se identifica com a cena ou com o personagem e pode se expressar.
- () IX - A leitura de imagem de obras de arte ou livros de imagem influencia na qualidade do desenho da criança.



APÊNDICE II

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO PARA CRIANÇAS

Esta é uma pesquisa para uma tese de doutorado a ser defendida no Programa epigrafado.

Solicito a gentileza de ajudar a **criança** a responder ao instrumento de coleta de opinião a seguir registrado, estritamente de acordo com as orientações nele registradas. Você e a criança não serão identificadas(os), garantindo-se o total anonimato.

Para responder ao instrumento, proceda da seguinte maneira:

1.º) Leia, atentamente cada quesito a seguir registrado e verifique se a criança discorda totalmente da afirmação nele contida; discorda dela em parte; não tem opinião sobre o que nele se afirma; concorda com ela em parte, ou concorda totalmente com a afirmação.

2.º) Marque a opção escolhida pela criança, conforme estão numeradas de 1 a 5, de acordo com o cabeçalho do instrumento de acordo com sua opinião.

3.º) Escreva o número da opção que escolheu para cada quesito, de acordo com a afirmação nele contida e de acordo com uma das opções a seguir registradas e numeradas. Evidentemente, depois de ler cada quesito, você deve voltar a este cabeçalho para escolher a opção adequada. Atenção! Escreva, entre parênteses, em cada quesito, o número da opção escolhida para aquele quesito.

- (1) **Discordo totalmente.**
- (2) **Discordo parcialmente.**
- (3) **Não tenho opinião formada sobre a afirmação.**
- (4) **Concordo parcialmente.**
- (5) **Concordo totalmente.**

- () I - Quando você vê uma imagem, você consegue falar sobre ela somente o que está visível.
- () II - Quando vê imagens, você não pode falar ou não fala sobre o que pensa sobre elas, não faz relações das imagens com outras coisas, não faz perguntas sobre elas.
- () III - Ver uma imagem não melhora seu desenho.

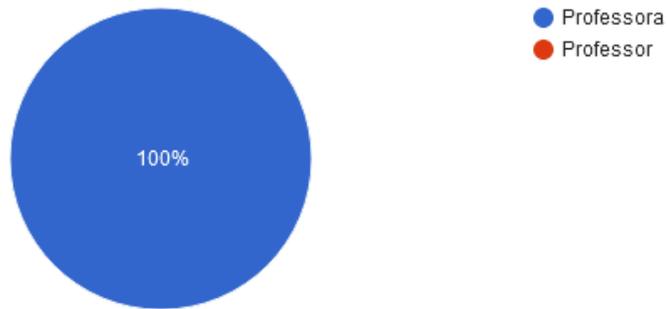
- () IV - Ao ver essa imagem você tem algum sentimento por essas crianças. Você saberia dizer o que essas crianças podem estar sentindo.
- () V - Quando você olha e percebe os detalhes dessa imagem seus desenhos podem ter mais detalhes também. Eles podem ficar mais completos.
- () VI - Você consegue dizer como se sentiria se estivesse no lugar daquelas crianças da imagem (ou de outra imagem).
- () VII - O mais importante ao ver uma imagem é ficar quieto ouvindo alguém te falar sobre a imagem.
- () VIII - Vendo essa imagem você pode perceber o que está acontecendo com essas crianças e dizer o que você acha disso.
- () IX - Ao ver imagens (obras de arte ou livros de imagem), você consegue desenhar melhor.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS*

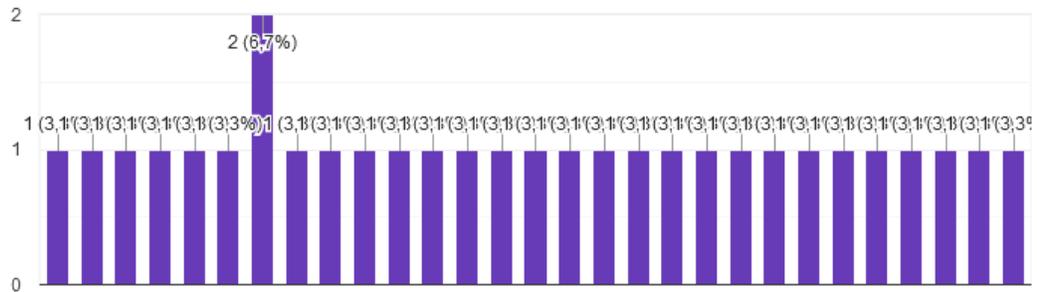
1- Você é:

30 respostas



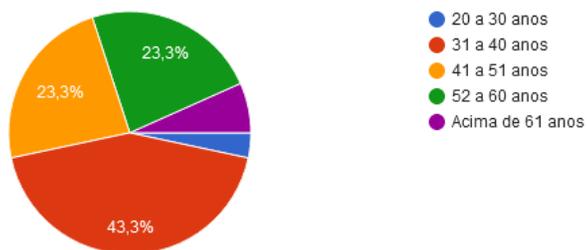
2- Nome e a escola em que trabalha (2021) ou trabalhou (2020) com a Educação Infantil (5 anos)

30 respostas



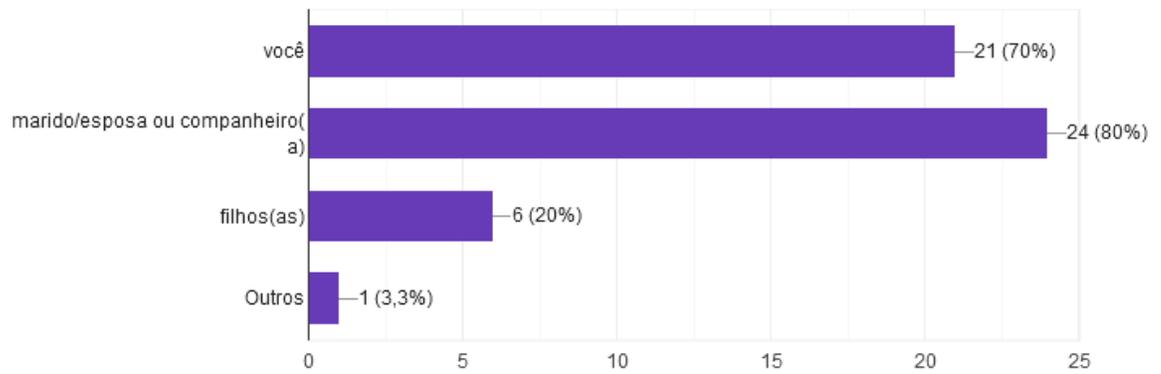
3- Sua idade está entre:

30 respostas



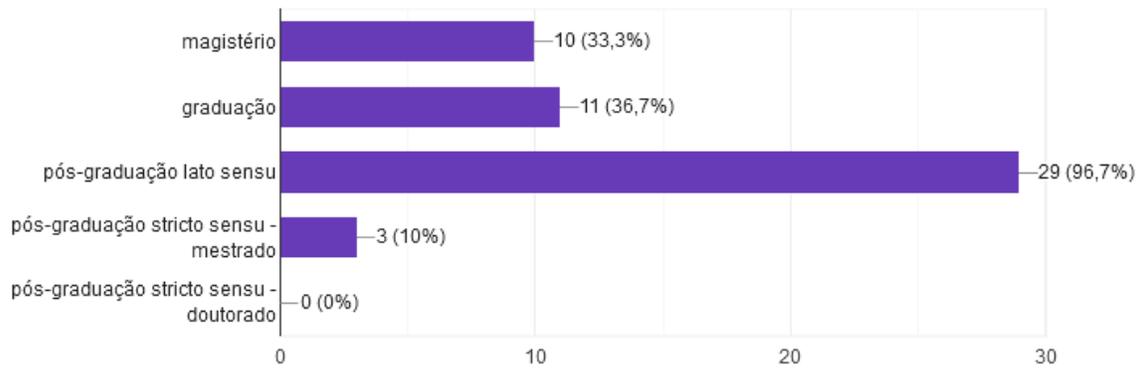
4- Na sua casa trabalha(m):

30 respostas



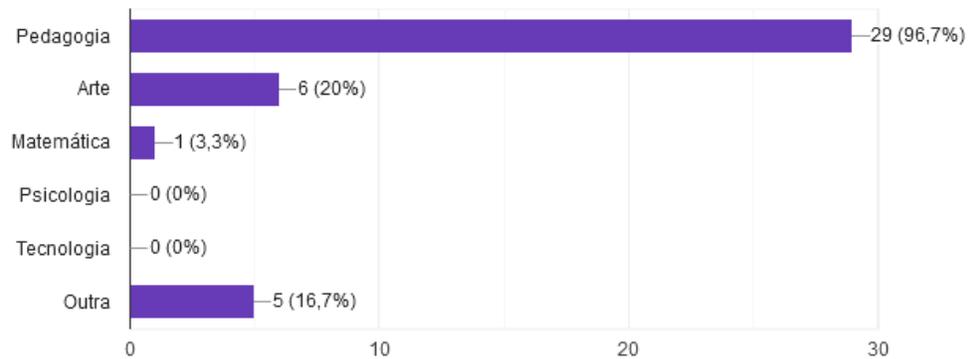
5- Sua formação:

30 respostas



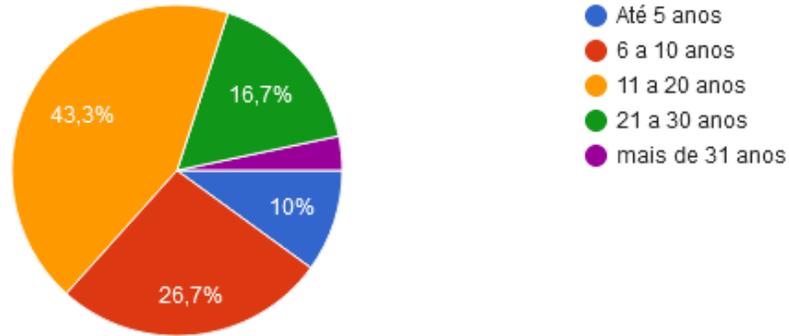
6- Sua graduação:

30 respostas



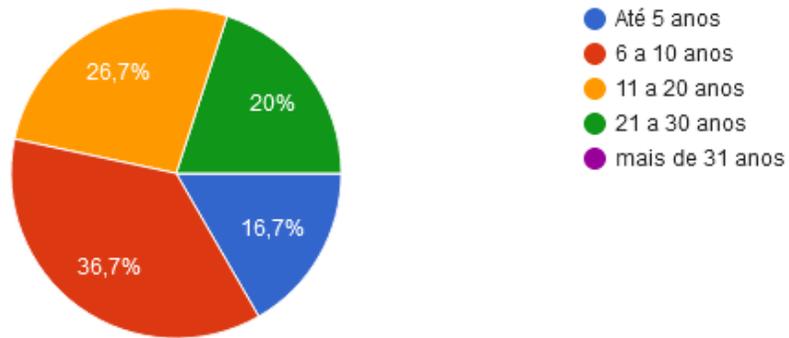
7- Tempo de atuação na rede de Santo André:

30 respostas



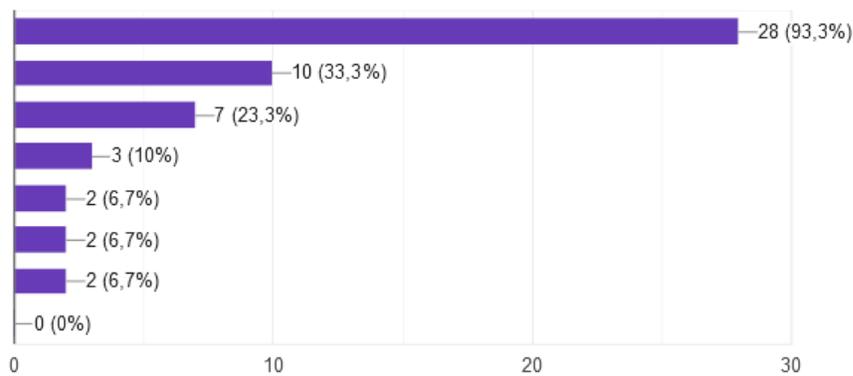
8- Tempo de atuação na Educação Infantil

30 respostas



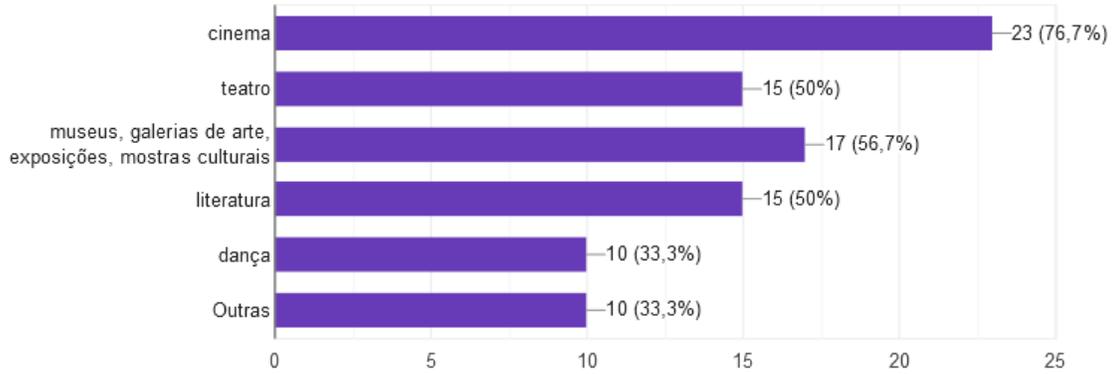
9 - Quais redes trabalhou na Educação Infantil

30 respostas



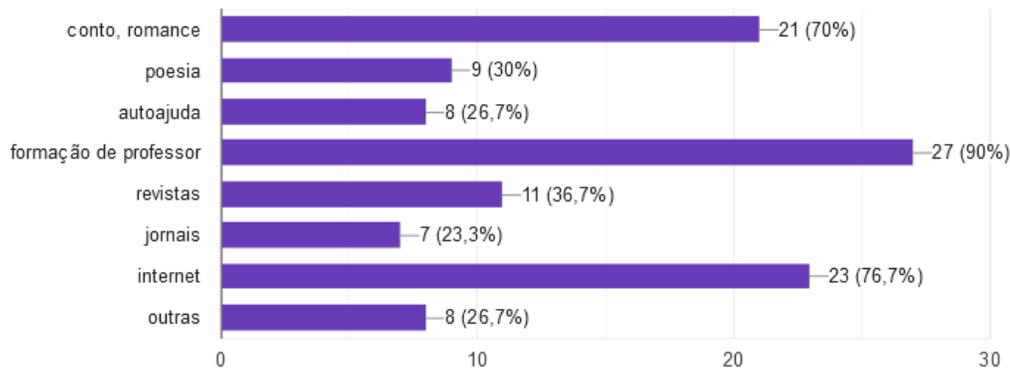
10- Quais atividades aprecia e realiza com frequência:

30 respostas



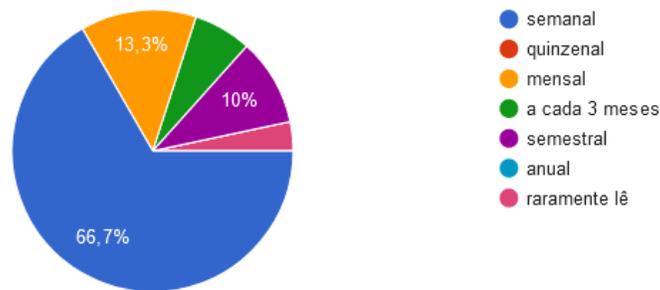
11 - Que tipo de leitura realiza:

30 respostas



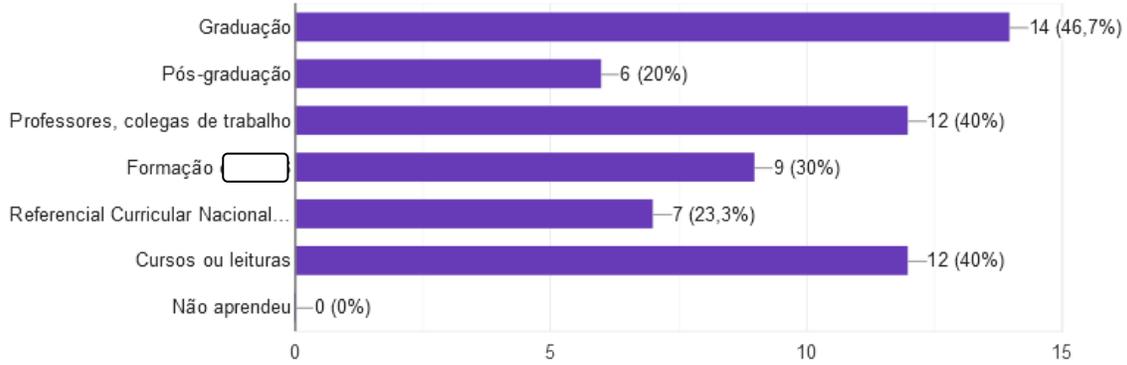
12 - Qual é sua média de leitura (textos ou livros):

30 respostas



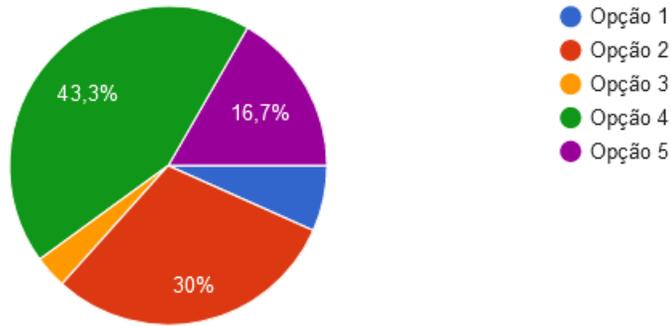
13 - Onde ouviu falar ou aprendeu sobre leitura de imagem?

30 respostas



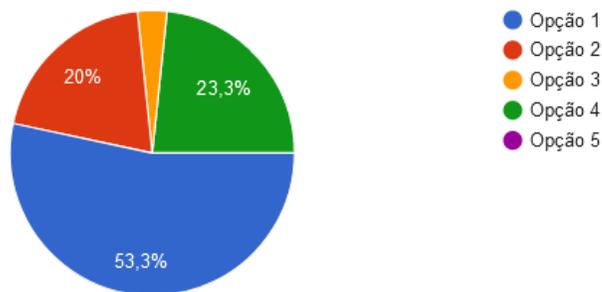
I - A descrição é o elemento mais importante para a leitura de imagem.

30 respostas



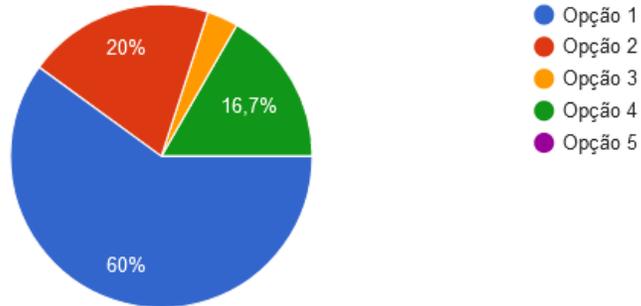
II - A Atividade de leitura de imagem não tem como objetivo que as crianças falem sobre o que acham ou imaginam da situação.

30 respostas



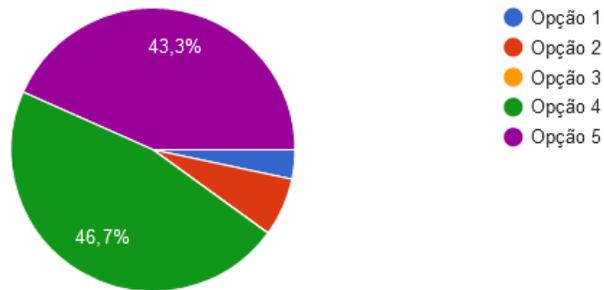
III - A leitura de imagem não influencia no desenho da criança.

30 respostas



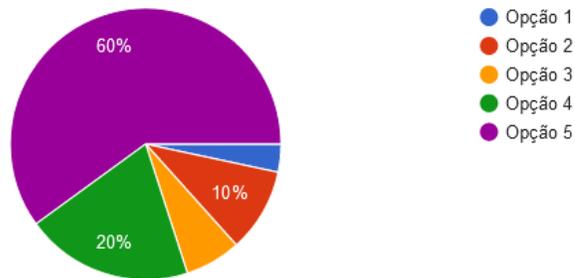
IV - A leitura de imagem faz com que a criança possa ter empatia com personagens da imagem.

30 respostas



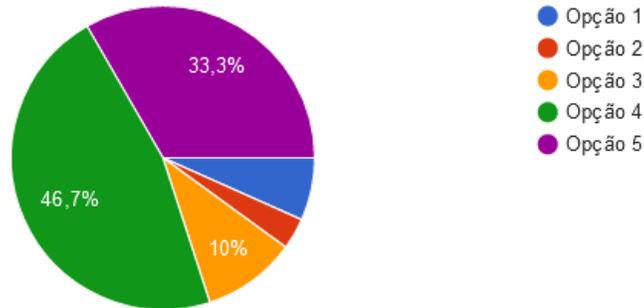
V - A percepção do posicionamento dos elementos em uma imagem ajuda a criança a fazer desenhos mais estruturados, com mais detalhes.

30 respostas



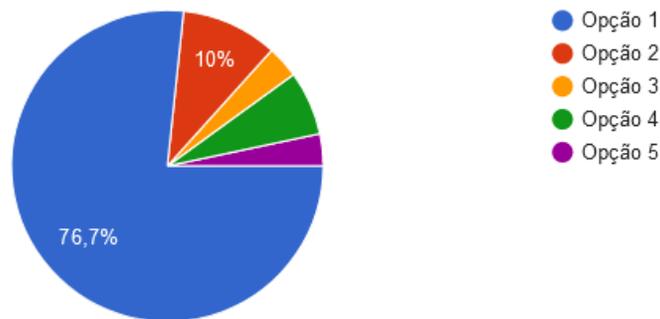
VI - Ler imagem é saber como as crianças se sentiriam se estivessem no lugar ou na situação do personagem (da imagem).

30 respostas



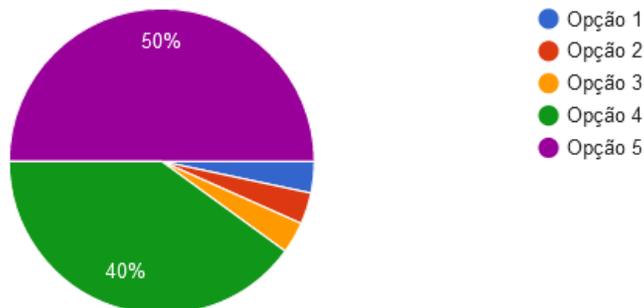
VII - O mais importante na leitura de imagem é a criança aprender a ouvir a professora, sem ficar falando sobre coisas parecidas com seu cotidiano.

30 respostas



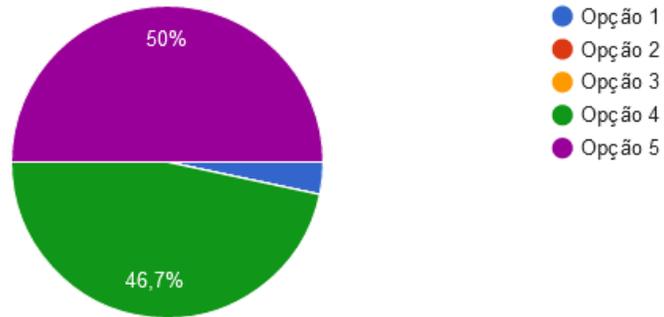
VIII - A leitura de imagem é um momento em que a criança se identifica com a cena ou com o personagem e pode se expressar.

30 respostas



IX - A leitura de imagem de obras de arte ou livros de imagem influencia na qualidade do desenho da criança.

30 respostas



APÊNDICE IV

IMAGENS UTILIZADAS NOS MOMENTOS DA PESQUISA

I - Para Pesquisa sobre Tendências de Opinião - Inquérito com as Crianças

a) Imagem: Exposição “Êxodos”, Sebastião Salgado, 1999.



Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2016/07/1793214-criancas-e-exodos-de-sebastiao-salgado-ganham-reedicoes.shtml>> Acesso em jan.2021.

b) Imagem: “Os retirantes”, de Cândido Portinari, 1944.



Fonte: <<https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>> Acesso em nov. 2020.

II - Para as Entrevistas Individuais com as Crianças

a) Imagem: Placas de Trânsito.



Fonte: < <https://www.noticiasautomotivas.com.br/placas-de-transito-quais-sao-e-seus-significados/> > Acesso nov.2020.

b) Imagem: Mafalda (não ouço, não falo, não vejo), Quino (1932-2020).



Fonte: < <https://joaquimlivraria.files.wordpress.com/2013/10/mafalda1.jpeg> > Acesso: nov.2020.

c) Imagem: “As respigadoras”, Jean François Millet, 1857.



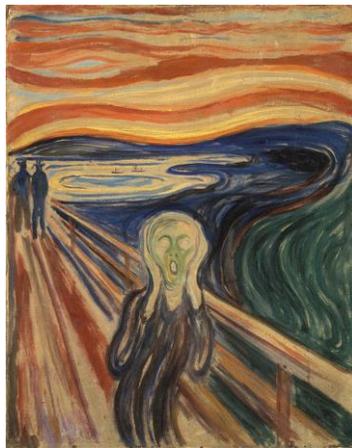
As respigadoras, de Jean-François Millet, 1857 (óleo sobre tela, 110 cm x 83,5 cm). Museu de Orsay, Paris, França

Fonte: < <http://www.nonaweb.com.br/2020/08/as-respigadoras-uma-pintura-de-jean.html> > Acesso em: nov.2020.

d) Imagem: Releitura das Respigadoras (versão atualizada).

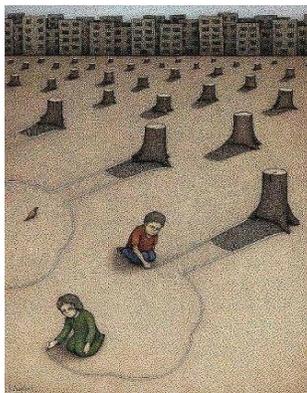


e) Imagem: “O grito”, Edvard Munch, 1893.



Fonte: Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>> Acesso em: nov. 2020.

f) Imagem: Ilustração com crítica em relação ao Meio Ambiente, Pawel Kuczynski, s/d.



Fonte: Disponível em: <<https://i.pining.com/originals/a5/d5/78/a5d578f1caa353bc80681a7668eb7594.jpg>> Acesso em: nov.2020.

g) Imagem: “Gato”, Gustavo Rosa, 2006.



Fonte:Disponível em:< https://www.ebiografia.com/gustavo_rosa/>Acesso em: nov. 2020.

- h) Imagem: “Palhaço voando com dois passarinhos vermelho e azul”, Gustavo Rosa, 2004.



Fonte:Disponível em:< https://www.ebiografia.com/gustavo_rosa/>Acesso em: nov. 2020.

III - Para os Círculos Epistemológicos.

- a) Imagem: Exposição “Terra”-“Brincadeira de criança”, Sebastião Salgado, 1983.



Fonte:< <https://docplayer.com.br/40738758-Aperfeicoamento-em-educacao-infantil-infancias-e-arte-modulo-3-artes-visuais-na-educacao-infantil.html>>Acesso em: nov. 2020.

- b) Imagem: “Os retirantes”, de Cândido Portinari, 1944.

c) Imagem: “O jardim”, Joan Miró, 1925.



Fonte: Disponível em: <http://fabianaeaarte.blogspot.com/2018/03/o-jardim-de-miro.html> Acesso em: nov. 2020.

IV - Para o momento das produções das crianças - inspirações nas obras:

a) Imagem: “Terra”, Giuseppe Arcimboldo, 1570.



Fonte: Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Giuseppe-Arcimboldo.html> Acesso em: nov. 2020.

b) Imagem: “Pássaro”, Aldemir Marins, 2003.



Fonte: Disponível em: <https://www.leilaodearte.com/leilao/2014/setembro/19/aldemir-martins-passaro-4808/> Acesso em: nov. 2020.

c) Imagem: “African Sonata”, Vladimir Kush, s/d.



Fonte: Disponível em: < <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=43&evento=4>> Acesso em: nov. 2020.

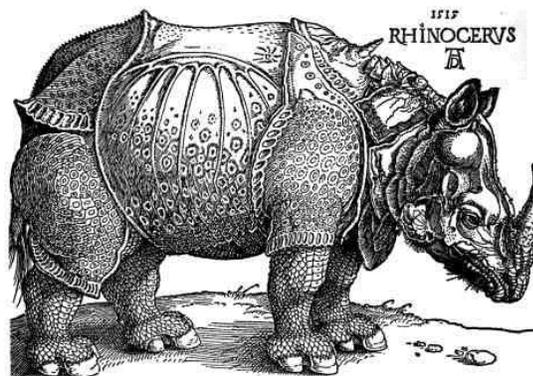
d) Imagem: “Gato”, Gustavo Rosa, 2006.

e) Imagem: “Guernica”, Pablo Picasso, 1937.



Fonte: Disponível em: < <https://www.culturagenial.com/quadro-guernica-de-pablo-picasso/>> Acesso em: nov. 2020.

f) Imagem: “Rinoceronte”, Albrecht Dürer, 1515.



Fonte: Disponível em: <

<http://www.ghc.usp.br/rhino1-p.htm>> Acesso em: nov.2020.

[http://www.ghc.usp.br/rhino1-](http://www.ghc.usp.br/rhino1-p.htm)

g) Imagem: “Menino com Carneiro”, Portinari, 1953.



Fonte: Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/menino-com-carneiro/NgEpLZMFUQAqFw?hl=pt-BR>> Acesso em: nov. 2020.

h) Imagem: “O Peixe Dourado”, Paul Klee, 1925.



Fonte: Disponível em: <<http://virusdaarte.net/klee-o-peixe-dourado/>> Acesso em: nov.2020.

i) Imagem: “A Cuca”, Tarsila do Amaral, 1924.



Fonte: Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=327&evento=1>> Acesso em: nov. 2020.

- j) Imagem: “Jogos Infantis” (Children’s Game) , Pieter Bruegel, 1560.



Fonte: Disponível em:< <https://www.bonslivrosparaler.com.br/bons-livrinhos/resenhas/pieter-bruegel/5125>>Acesso em: nov. 2020.

- k) Imagem: “True Love”, Romero Britto, 2017.



Fonte: Disponível em:< <https://br.pinterest.com/pin/29695678784186097/>>Acesso em: nov. 2020.

APÊNDICE V

TRANSCRIÇÕES

1. TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

1.1. Entrevistas com Professoras - Grupo de Controle

1.1.1. Entrevista com a Professora Elsa

Esta é uma pesquisa para uma tese de doutorado a ser defendida no Programa epigrafado. A entrevista semi-estruturada será realizada pela doutoranda. As participantes não serão identificadas, garantindo-se o total anonimato. A entrevista será gravada e transcrita para que as participantes possam conferir e legitimar os dados coletados.

O instrumento contém as seguintes questões:

Pesquisadora: - A criança pode, com a leitura de imagem, ter empatia em relação aos personagens ou inferir (ou imaginar, achar) o que podem estar sentindo, é capaz de colocar-se no lugar?

Elsa: - Sim.

Pesquisadora: - A criança é capaz de julgar uma obra, dizer o que acha sobre ela? O que acha que a criança aprende sobre o outro com as imagens?

Elsa: - Sim.

Pesquisadora: - A leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto afetivo?

Elsa: - Trabalha a imaginação, a concentração e também o emocional.

Pesquisadora: - Como consegue avaliar?

Elsa: - Uma etapa importante na Educação Infantil.

Pesquisadora: - Com a leitura de imagem é possível a criança melhorar seu desenho? Sim Como?

Elsa: - Através da observação.

Pesquisadora: - O que é preciso para melhorar o desenho com a leitura de imagem?

Elsa: - Observar.

Pesquisadora: - Ao realizar o movimento corporal imitando um personagem da imagem, o que a criança pode aprender?

Elsa: - Desenvolver a coordenação motora

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto psicomotor?

Elsa: - Estimula a criança em seu desenvolvimento motor e nos aspectos emocionais e cognitivos. Corpo e mente estão integrados na psicomotricidade e auxiliam na consciência corporal e no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem.

Pesquisadora: - Como consegue avaliar?

Elsa: - Importante para a criança.

Pesquisadora: - O que você acha que as crianças aprendem com a leitura de imagem? Quais habilidades são envolvidas?

Elsa: - Aprendem a observar melhor.

Pesquisadora: - Quais contribuições? Como a leitura de imagem deve ser feita?

Elsa: - Com perguntas.

Pesquisadora: - O que não pode faltar?

Elsa: - A participação de todas as crianças.

Pesquisadora: - Quais perguntas devem ser feitas? Quais provocações?

Elsa: - O que você está vendo...

Pesquisadora: - O que é mais importante na leitura de imagens para a educação infantil?

Elsa: - A interação.

Pesquisadora: - Como as crianças devem se comportar durante a leitura de imagem?

Elsa: - Devem ser participativos.

Pesquisadora: - Qual regularidade deve acontecer?

Elsa: (Não respondeu.)

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto cognitivo?

Elsa: - Trabalha as habilidades da criança.

Pesquisadora: - Como consegue avaliar?

Elsa: - A leitura de imagem é uma proposta muito importante na Educação Infantil.

Prioridades da professora Elsa para o trabalho dela na Educação Infantil.

Pesquisadora: - O que não pode faltar na educação infantil? Em ordem de prioridade.

Elsa: - História, leitura do alfabeto, leitura dos numerais, roda de conversa, roda de leitura, brincadeiras, escrita do nome, recorte, colagem, jogos e a leitura de imagem.

1.1.2. Entrevista com a Professora Rapunzel

Pesquisadora: - A criança pode com a leitura de imagem ter empatia em relação aos personagens ou inferir, imaginar o que podem ser sentido?

Rapunzel: - Sim, através da leitura de imagem a criança tem a empatia em relação aos personagens eh... dizem... desenvolvendo a imaginação delas em relação ao assunto trabalhado.

Pesquisadora: - É capaz de colocar-se no lugar do outro?

Rapunzel: - Sim, a criança... ela é capaz de se colocar no lugar do outro... eh mesmo sem a interferência do adulto, né? Mas acredito que, primeiramente, tem que ter todo uma conversa né? Crianças que vem de um ambiente onde se tem a prática de se colocar no lugar do outro... ela vai ter essa consciência sim. Então, muita das vezes, é capaz de se colocar no lugar outro até mesmo sem ser eh questionada.

Pesquisadora: - A criança é capaz de julgar uma obra e dizer o que pensa sobre ela?

Rapunzel: - Sim, a criança, ao observar uma obra, ela é capaz de... de dizer o que pensa sobre aquela obra de arte.

Pesquisadora: - O que você pensa que a criança aprende sobre o outro com as imagens?

Rapunzel: - Acredito que através das imagens a criança aprende o que ela está vendo ali ela... ela é capaz de interpretar aquela imagem, então se aquela imagem é uma imagem relacionada ao cuidado que o o próximo tem com o outro ela vai acabar internalizando aquilo que ela vê, então ela vai aprender sim o... o cuidado né sobre o outro ...o que ela o que que tá sendo representado naquela imagem, ela vai eh internalizar pra ela assim.

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto afetivo através da leitura de imagem?

Rapunzel: - A criança vai internalizando o que ela está vendo, eh se naquela imagem ela vê uma criança, um adulto, por exemplo, cuidando da criança ela vai internalizar aquele conhecimento, ela vai passar a ter aquela noção de cuidado, né? E eu acredito que é muito importante essa... esse com a criança, principalmente nos dias de hoje né? Onde é tudo muito superficial, então através dessa leitura de imagem onde há uma demonstração de afeto, ela vai trazer isso pra ela, como também ao contrário né? Imagens fortes aonde representa ali violência, ela também vai trazer isso pra pra ela também.

Pesquisadora: - Como você consegue avaliar esse desenvolvimento?

Rapunzel: - Eh esse desenvolvimento do aspecto afetivo, ele é avaliado, principalmente, através do comportamento da criança, dentro da sala de aula, nos pequenos grupos, através da fala dela também, através das atitudes e através dos desenhos também.

Através dos desenhos a gente é capaz... eh o professor né? O adulto é capaz de avaliar a questão afetiva das crianças.

Pesquisadora: - Com a leitura de imagem é possível a criança melhorar seu desenho?

Rapunzel: Sim, através da leitura de imagem a criança vai aperfeiçoando o seu desenho, porque ali ela vai observando os traços do corpo humano, né? Principalmente, do corpo humano. Do corpo humano, membros, né? Cabeça, os membros superiores, os membros inferiores, outros traçados de outros desenhos, uma paisagem, árvores, flores, animais.

Pesquisadora: - Como a criança melhora seu desenho com a leitura de imagem?

Rapunzel: - Ela melhora através da observação, ela vai observando, né? Que tem, por exemplo, um desenho do corpo humano, né? Uma figura humana, né? Então ela vai ver ali que ela tem a cabeça, mas o adulto, o professor no caso, né? Deve estar orientando, olha aqui essa imagem...eh aqui tem a cabeça, olha como que é a cabeça, tem o pescoço, aí depois vem os ombros, aí depois dos ombros começa o traçado do desenho do braço, o braço tem só um pau, que normalmente eles fazem só um risquinho né? Então eles vão... eles vão conhecendo a anatomia, a estrutura, por exemplo, do braço que não é só um risquinho, né? Então, através da leitura de imagem a criança melhora o traçado dos seus desenhos.

Pesquisadora: - O que é preciso para melhorar o desenho com a leitura de imagem?

Rapunzel: - Com a lei... com o trabalho da leitura de imagem o professor, através das explicações né? Das observações que o professor vai fazer e vai mostrando pras crianças, a criança melhora assim o desenho, como eu disse na questão anterior, ele vai mostrando olha aqui né? O contorno de... dessa árvore, então vamos lá? Vamos fazer a copa da árvore agora, o tronco da árvore então, a as crianças através da leitura de imagem e através da intervenção do adulto ela vai melhorando sim... eh a o desenho. Às vezes, pode acontecer que somente ela observando sozinha ela vai melhorando, né? Mas, a criança precisa sim desse trabalho de intervenção desde a Educação Infantil.

Pesquisadora: - Ao realizar o movimento corporal imitando um personagem da imagem, o que a criança pode aprender?

Rapunzel: - Através do movimento corporal a criança vai aprendendo as características tanto físicas como afetivas, né? Da... daquele personagem, relacionando a outras... a outros personagens e a outras também atitudes.

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto psicomotor?

Rapunzel: - Com a leitura de imagem, o desenvolvimento psicomotor da criança é desenvolvido através da reprodução da daquela imagem e das intervenções e orientação do adulto, no caso ali do professor, né? Então, por exemplo, vamos observar uma imagem lá, uma copa, uma árvore, né? Uma paisagem, né? Que tem a árvores, eh montanhas, né? Então desenhar a árvore? Como é que faz uma árvore? Então a gente começa pelo tronco, então faz o traçado do tronco, depois a

copa da árvore, né? Então vamos fazer aqui esse movimento ondulado pra representar a copa da árvore, então ali a professora vai eh auxiliando o desenvolvimento eh do psicomotor da criança, né? Então é através da intervenção e através também da demonstração, porque a criança só vendo ali ela vai olhar e com o auxílio da professora, com a intervenção da professora desenhando, por exemplo, na lousa ou num cartaz, aquele movimento de fazer o traçado da copa da árvore ela vai aprendendo e vai desenvolvendo o aspecto motor dela.

Pesquisadora: - Como você consegue avaliar esse desenvolvimento?

Rapunzel: - O desenvolvimento do aspecto motor, ele é avaliado através da... da melhora das... do desenvolvimento da criança nas atividades, na realização das atividades. Então ela já melhorando ali a questão, tanto do traçado do desenho quanto a escrita de números e letras, né? Então através dessas reproduções, dos incentivos a... aos desenhos eh através da intervenção da professora, da demonstração da professora, tanto nas lousa ou em cartaz ou até mesmo pegando na mãozinha da criança, ela vai melhorando essa questão psicomotora dela, ela vai internalizando ahm... os traçados das letras, dos desenhos e, conseqüentemente, a criança vai melhorando o seu traçado dos desenhos e letras.

Pesquisadora: - O que você acha que as crianças aprendem com a leitura de imagem?

Rapunzel: - Através da leitura de imagem as crianças aprendem muitas coisas, tem um campo muito amplo através da leitura de imagem, né? Dá pra trabalhar diversas questões né? Questões sociais, questões afetivas, questões físicas, as atitudes, né? E, conseqüentemente, a questão é... motora da criança, né? Porque quando você vai demonstrando através da leitura de imagem ou no próprio desenho, na própria... na própria imagem ou na reprodução dela, a criança... elas vão... elas vão aprendendo diversos conceitos.

Pesquisadora: - Quais habilidades são desenvolvidas?

Rapunzel: - Na Educação Infantil não se trabalha habilidade, são os campos de experiências, então aqui, através da leitura de imagem trabalha-se escuta, fala, pensamento e imaginação, através da leitura da imagem também o eu, o outro e o nós...que trabalha essa questão da leitura de imagem e também pode-se trabalhar também traços, sons, cores e formas.

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem deve ser feita?

Rapunzel: - A leitura de imagem deve ser feita através da demonstração, apresentação da , onde a criança ... vai dizer qual foi a impressão que ela teve. Eh... Observando a imagem, né? E ela pode contar, relatar o que ela tá vendo na imagem.

Pesquisadora: - Quais perguntas devem ser feitas?

Rapunzel: - Na observação de uma imagem, através da leitura de imagem a gente pode perguntar pra criança. O que você vê aqui na imagem? Eh tem mais alguma coisa? O que que te chamou a atenção nesta imagem aqui? E aí de acordo com as respostas da criança a gente pode eh realizar outras perguntas, né? Por exemplo, né? Eh como que a pessoa está? Ah ela vai falar alegre, né? Triste, né? Presa, correndo, né? Então a gente vai de acordo com a imagem. Vai perguntando e verificando qual é a impressão que a criança tem daquela imagem.

Pesquisadora: - O que é mais importante na leitura de imagens para Educação Infantil?

Rapunzel: - Na Educação Infantil... eh a leitura de imagem é importante para a gente verificar qual é a impressão que ele tem naquela obra, o que leva também para a nossa realidade, né? Através da leitura de imagem a gente pode ver eh... qual é eh... a eh... Os conhecimentos né? Que a criança já tem, o que que ela conhece eh... da realidade dela mesmo, do meio dela em que ela vive e através da leitura de imagem ela, a criança amplia o seu repertório, tanto eh... imaginativo, criativo, né? E através da leitura de imagem, ela vai começar a a ser mais crítica com ela mesma, com com realidade, né? Que ela vive, através das experiências que ela tem de vida e através do conhecimento que ela adquiriu nas leituras de imagem.

Pesquisadora: - Como as crianças devem se comportar durante a leitura de imagem?

Rapunzel: - Durante a leitura de imagem, eu acredito que a gente tem que... o professor deve apresentar a imagem e e questionar as crianças o que elas veem, mas um de cada vez, né? Cada criança vai expor o seu pensamento, né? Mesmo que a sua leitura, né? A sua percepção na leitura de imagem. Mesmo que outras crianças a ouça falar, né? Ou vai completar o que ela já tinha falado ou vai trazer outros conhecimentos pra quem, né? Pra criança que não... não conseguiu eh realizar a leitura de imagem.

Pesquisadora: - E com qual regularidade deve acontecer?

Rapunzel: - Ah eu acredito que a cada eh... quinze dias, né? A princípio, depois semanalmente de acordo com o que a turma vai trazendo de acordo Interessa da turma, mas é é importantíssimo trabalhar a leitura de imagem então, deve se inserir né? A princípio, quinzenalmente, né? Eh sendo que a gente acaba até trabalhando né? A leitura de imagem em outros contextos né? Quando a gente lê uma história e mostra pra eles a figura, né? Da história, vai mostrando os desenhos da história, né?

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto cognitivo?

Rapunzel: - A leitura de imagem, ela acaba trazendo uma conexão, né? Assim, uma relação entre o real, né? O mundo real, né? A realidade que a criança vive com aquela imagem que ela vê, então através da imagem ela vai adquirindo conhecimento eh... a respeito do que ela já vive e fazendo um parâmetro, né? Uma comparação ao que ela já vive e também ela com a leitura de imagem ela torna-se mais crítica, né? Auxilia na questão de... até mesmo na estrutura do desenho, da realidade dela, eh do seu cotidiano, então eh a leitura imagem ela desenvolve vários conceitos, né? Ela através do desenho, ela vai também se comunicando, né? Ela vai adquirindo mais eh destreza, não sei se essa a palavra certa, né? Em realizar os seus traços artístico, né? Porque hoje a criança tem muita dificuldade, principalmente em traços humanos, né? Então através da leitura de imagem, vendo os modelos ela vai aperfeiçoando os seus traços.

Pesquisadora: - Como você consegue avaliar esse desenvolvimento?

Rapunzel: - Através das produções das crianças. Na Educação Infantil se trabalha muito o desenho, né? E é muito difícil né? O início do desenho. É através da leitura de imagem, eles vão

aperfeiçoando seus traços e isso é possível verificar, esse avanço, é possível avaliar através das produções das crianças nas atividades diárias mesmo, né? Até mesmo na questão do pintar, né? Porque eles vão observando as imagens e vai melhorando a sua pintura, né? O que vai ajudar também na coordenação motora fina, né? Em questão de recorte, da letra, né?

Pesquisadora: - O que não pode faltar na leitura de imagem?

Rapunzel: - O que não pode faltar na leitura de imagem eh... conceitos assim espaciais, do corpo humano, até mesmo das cores, né? A gente eh... mostrar pra ele né? Na questão da pintura, porque na Educação Infantil eles rabiscam, né? Não tem aquele controle de espaço, né? Então a eh... não pode faltar essas observações, né? Então, nas nas indagações... gente, mas como é que tá aqui esse colorido, né? Pintou tudo da mesma cor, né? Que cor que pintou? A árvore, né? Então, o que não pode faltar são... eh enfatizar eh... as perguntas ali, né? Na questão do traçado, né? Pra ir despertando o interesse ali da leitura.

Prioridades na Educação Infantil para a Professora Rapunzel:

Rapunzel: - Na Educação Infantil tem que trabalhar muito muito a questão de **formas**, né? **A massinha**, pinturas com tinta, giz de cera, com areia, com terra né? Pintura com pó **de** café. O trabalho com **a tesoura**. Através da **leitura diária**, além de ampliar o repertório...de escrita com eles, da leitura com eles.. ah... ampliar o vocabulário, também através da leitura durante a demonstração das imagens a gente pode ir mostrando pra eles como é que tá aqui, né? Onde que é que está o personagem, né? Ele está em qual ambiente? Então a gente vai indagando. Não pode faltar **música** na Educação Infantil, né. **O Brincar, o faz de conta, né? O brincar com pecinhas** eh... **brincadeiras simbólicas**, então não é isso que não pode faltar em Educação Infantil.

Destaques da pesquisadora

1.1.3. Entrevista com a Professora Pokahontas

Pesquisadora: - A criança, para você, a criança pode aprender com a leitura de imagem? A ter empatia com os personagens da imagem, o que você acha?

Pokahontas: - Sim. Eu acredito que sim.

Pesquisadora: - Eh... Você acha que eles são capazes...

Pokahontas: - São capazes.

Pesquisadora: - De se colocar no lugar de alguma imagem, por exemplo.

Pokahontas: - Que nem esses... eles que falam eu sou o Super Homem, eu sou o Homem Aranha, eu ouço muito disso, ah eu sou a Mulher Maravilha, que nem essa aqui, às vezes, fala. Quando você fala que está bonita: Ai que coisa linda! Sou a Mulher Maravilha... Já vão assumindo...

Pesquisadora: - A criança é capaz de julgar uma obra de arte e dizer o que ela pensa sobre essa obra, por exemplo, você acha que sim ou o que você acha?

Pokahontas: - Depende... nessa fase que nem a gente está agora, eles vão falar alguma coisa que chama bastante atenção, alguma coisa viva, um brinquedo, uma árvore, alguma coisa, aí sim, dá até para fazer até uma releitura de acordo com aquilo que eles fixaram e que já tá na cabeça deles, que eles já têm conhecimento. Aí é capaz, faz sim.

Pesquisadora: - O que você acha que eles aprendem com uma imagem, com as imagens:

Pokahontas: - Eu acho que faz a relação com o ambiente onde mora, né? Faz ligação com a escola, ou faz ligação com um passeio que faz, uma praia.

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem... ela contribui para o desenvolvimento afetivo? Você acha? Que uma leitura de imagem pode contribuir para o desenvolvimento afetivo?

Pokahontas: - Ah... Eu Acho que sim, que pode recordar alguma coisa até do passado... eu tinha uma avó que eu ia na casa, ou eu tinha uma árvore igual a essa arvorezinha do quadro ou então uma fruta, tudo isso que re... eles relembram né, alguma coisa que vem nessa imagem, nessa pintura.

Pesquisadora: - E como você já conseguiu perceber alguma aprendizagem nessa questão afetiva de alguma criança, que você percebeu, na sua vivência? Principalmente nessa faixa etária.

Pokahontas: - Na minha vivência sim, eu fiz um trabalho uma vez com aquela... obra que até eu vi na escola da minha neta, a casa e aquela mulata do Di Cavalcanti. Então, eu tinha um quarto ano, no Estado, e eles falavam: Nossa, mas ela parece muito a minha tia que mora na favela tal e ela também fica, porque não tem muita coisa pra fazer em casa, que ela mora num barraco e então ela fica assim na janela, olhando o que está acontecendo. Eu me lembro bem disso que a criança falou pra mim. Nós trabalhamos essa releitura né. Aí eles fizeram e cada um punha uma roupa, um punha um laço, né? Fizeram até branca em vez de usar...como...ela era negra né...Di Cavalcanti retratava muito essas coisas, favela e o negro, né? E lá... teve criança que deixou em branco, mas outras...que falou...eu lembro até hoje, que ela falou: nossa eu tenho uma tia que não tem muito o que fazer no barraquinho, então ela fica na janela olhando. Foi muito legal.

Pesquisadora: - E com as de cinco anos você acha que é possível também? Esse daí você falou que eram os do 4º ano...

Pokahontas: - Depende, você tem que escolher né? Você tem que ver uma obra que nem aquele dos brinquedos, eu esqueci o nome do autor agora, mas nós já trabalhamos...

Pesquisadora: - Tem Ivan Cruz...

Pokahontas: - Ivan Cruz, Ivan Cruz, daquelas brincadeiras de rua.

Pesquisadora: - Ah sim.

Pokahontas: - Então, tem gente que está pulando corda, tem outros que estão com fubeca, outros estão com boneca, então isso aí dá para trabalhar e muita coisa no Infantil ...porque a gente

começa a falar: Que brincadeira que você viu nessa imagem, aí eu vi um com o cavalinho, com uma corda, dá para fazer sim. Tanto que foi muito bom o resultado dessa atividade que nós fizemos. O Retorno foi maravilhoso.

Pesquisadora: - Com a leitura de imagem é possível que a criança melhore o seu desenho? O desenho delas?

Pokahontas: - Eu também acho, acredito.

Pesquisadora: - Você já percebeu alguma coisa assim?

Pokahontas: - Sim, porque... é tem aqueles que não ...que é semi esquemático, então não faz muito assim a mãozinha...ou a perninha...e de acordo com uma pintura, eles vão observar que tem uma pessoa vestida e que tem pé. Tem outra que está com um brinquedo, segurando na mão, então eles começam já assimilar... poxa, eu só tinha palitinho... só tinha isso, mas não digo assim de momento... de ver a obra...Mas se você trabalhar essa parte: o que você está vendo, o que ele está segurando e a gente segura com o quê? Com a mão, então, vai assimilando, vai associando, mesmo não sendo de imediato, mas vai lembrar que existe mão, que tem pé, tem olho, que normalmente, nem o olhinho eles colocam né.

Pesquisadora: - E você acha que também eles aprendem fazendo o movimento? Da obra...por exemplo, algum personagem fazendo um movimento...

Pokahontas: - Sim, também. O que que faz aquela com uma corda? Uma segurando de um lado a outra segurando do outro. Já foi feito até essa pergunta meu no passado... Ah eles devem pular. Mas está faltando alguma coisa, porque as duas batem e o que que faz...ai falta alguém entrar e pular. Então já adianta mais um pouquinho o que está na obra, meio estático, ela já imagina porque já brincou com isso ou viu alguém brincar, né? num pátio, na escola, com as maiores.

Pesquisadora: - E você acha que a leitura de imagem contribui para o aspecto psicomotor, que é essa parte aí que você está falando...de movimento...

Pokahontas: - Sim...

Pesquisadora: - E até para o desenho, né?

Pokahontas: - Sim, porque nada é estático, né parado, elas...como eu falei, o exemplo da corda, sabe que..se tem que ir uma em cada lado, não vai ficar parado essa corda, vai movimentar e eles também... e tem que fazer o movimento pra corda se movimentar.

Pesquisadora: - O que você acha que as crianças aprendem, de modo geral, com a leitura de imagem? Quais são as habilidades que você percebe com...fazendo uma leitura de imagem?

Pokahontas: - É bem corpo e movimento mesmo, né? Mesmo é isso daí, porque...eles estão sentados aqui fazendo lição e só estão usando lápis, uma mãozinha, e agora você vai pra um pátio, alguma coisa, eles vão...puxa, aquilo ali dá para subir né, que nem a colega que fez o rapel. Então tá uma corda lá amarrada, não vai ficar embaixo parado. Pra que que serve? quando você dá o comando, eles já...vão fazer e sabe que cada vez mais tem que ir tentando pra conseguir atingir né? o espaço que eles tem que subir. Eu acredito que sim.

Pesquisadora: - E agora...eh...como que você acha que tem que ser feita uma leitura de imagem? Como que você faz, faria ou faz com as crianças dessa idade, de cinco anos, 'tá? Pensa nessa idade agora.

Pokahontas: - Eu faço... muito questionamento, né? que que você está vendo agora né? Eu 'tô vendo...alguém percebeu que lá no fundo tem uma casinha, **às vezes, eles não perceberam...mas...**Pode chegar mais perto, aí eles vem que tem uma casinha, tem uma árvore, então vai ampliando né, a observação deles de acordo com essa leitura dessa obra de arte. **Porque pros mais, pros adultos mesmo, tipo fundamental II, eles conseguem perceber alguns detalhes, mas os pequenos não.** Então você tem que ir fazendo a pergunta: Alguém viu uma pessoa loira? Tem alguém com o cabelo preto? Tem alguém com o cabelo loiro, tem alguém com alguma coisa na mão? Então você vai induzindo a eles prestarem atenção através da leitura da obra, né?

Pesquisadora: - Eh... O que você acha que não pode faltar na leitura de imagem? Que o professor não pode deixar de fazer. Você já falou dos questionamentos...

Pokahontas: - Sim.

Pesquisadora: - Tem mais alguma outra coisa?

Pokahontas: - Eu chegava até a ...mexer, como se diz, fazer uma espécie de um teatro, né? Pra eles perceberem, por que que a obra está ali, tá parada. Mais a partir do momento que... no exemplo da corda, que que vai fazer com aquela corda? O artista retratou uma corda, uma segurando em cada lado, o que que pode acontecer? Só uma pessoa pode pular, mas só uma? Pode ter mais gente para aproveitar esse movimento da corda? Ah pode...se vocês estivessem lá vocês pulariam? Você sabe? Então você já vai questionando. Não eu não sei, mas se tiver alguém que ensina você vai aprender né? Não vai? Então vai indo...vai fazendo aquele...torneando assim...

Pesquisadora: - E as perguntas que você faria né, para essas crianças de cinco anos.

Pokahontas: - Ai depende bastante, tem que ter a obra e a gente já tem que estar assim pensando.

Pesquisadora: - Por exemplo... Esse de brincadeiras que você falou. O que você pergunta para as crianças de cinco anos?

Pokahontas: - Eh... Aonde...o que está acontecendo nessa imagem? Elas estão assim numa fazenda? Não. Pelo menos a maioria fala não. Estão numa praia? É um centro da cidade? Que que vocês estão vendo, tem prédios aí? Não. O que que é? Onde..O que que está acontecendo essa brincadeira? é perto de uma piscina? no clube? aí eles já falam... na rua e já tem aqueles mais espertos que falam: minha avó falou que na rua dela era só terra...já ouvi isso também. Não tinha como agora né, paralelepípedo, assim asfaltamento, era assim brincava na rua. Então você vai né, aprendendo até com eles. É que **tem coisas também** Valquíria **que você não enxergou, mas a criança enxergou.** É uma coisa assim fantástica, né? Então a gente aprende mesmo.

Pesquisadora: - Aprende com eles...

Pokahontas: - Com eles... Porque eu falei... Nossa mas ele viu isso, não tinha visto, então...

Pesquisadora: - Você falou das perguntas... O que não pode... E o que é mais importante na leitura de imagem?

Pokahontas: - Ah... O que é mais importante mesmo é a observação né? Você está ali...você... e eu mesma falo... O que que está acontecendo aí, o que que vocês estão vendo, os olhinhos de vocês estão vendo? Às vezes, um vê uma coisa, outros falam... não, mas tem um ali atrás que está em cima de uma árvore alguma coisa, então é... Iniciando mesmo eles buscarem, às vezes vai além daquilo da expectativa da gente, eu mesma já que aconteceu muito disso...falei que a tia é velha...eu já vi muita coisa, (risos) eu adoro trabalhar com esse tipo de atividade, adoro. Se você soubesse eu tenho um livro disso que as crianças... Eu guardei assim né, de observações dele e tem a obra, esse do Di Cavalcanti, eu também tenho.

Pesquisadora: - E você acha que as crianças têm que se comportar como? Como elas estão apreciando ou fazendo uma leitura de imagem?

Pokahontas: - Eu acho que tem que deixar eles à vontade, de preferência, o mais próximo possível. Se uma imagem que ampliada que nem aquele do mamoeiro da Tarsila. Então tem que ser, eu lembro que eu fiz esse trabalho aqui, no 3o ano. E ampliar. Eu lembro que eu fui atrás de um lugar que fazia a cópia assim bem ampliada para eles enxergarem o que estava acontecendo, o que que era aquilo lá. Que nem a nossa, não sei se você teve a oportunidade de trabalhar aquele vendedor de frutas.

Pesquisadora: - Eu vi que vocês estavam fazendo...

Pokahontas: - Então ali é muito... Sai um monte de outras sugestões, né? De umas outras coisas, mesmo sendo uma obra pequena sem muitas coisas, mas eles conseguem ver coisas que eu mesma não consegui...acaba não vendo...

Pesquisadora: - E qual a regularidade? Isso deve acontecer, mais ou menos, quantas vezes... Toda semana? Todo mês? De quanto em quanto tempo?

Pokahontas: - Eu acredito que com os pequenos mesmo... Porque não é uma aula só isso... Eles vão ficar com aquela imagem muito tempo assim, você deixa, põe e tira do armário, guarda, ai vamos ver o que nós observamos hoje, o que nós observamos ontem e hoje? Vocês viram alguma coisa além do que viram ontem? Então eu acho que... Um mês até é muito, acho que uns 15 dias dá para trabalhar legal. Depende do número da das crianças também, agora eu com 30... Às vezes, fica um pouquinho mais que é para dar a chance de outros também observarem, mesmo aquele mais tímido, alguma coisa você leva e fala o que você está vendo aqui, às vezes, puxa a timidez, e já começa a falar até mais coisas...

Pesquisadora: - E... eh...agora já está acabando já...como as crianças devem se comportar, você falou deixar mais próximos né? Tá...

Pokahontas: - Isso.

Pesquisadora: - E aí, de modo geral, na parte cognitiva, o que você acha que é importante, o que a leitura ajuda para a criança, essa leitura de imagem e como você percebe isso?

Pokahontas: - Ah eu... A gente... Nossa, eles ficam muito mais perspicazes, vendo detalhes, eu tenho, essa menina mesmo, a Isabela, ela é fantástica, eu vi a atividade dela né, que ela devolveu, depois fiz questão de pegar de alguns, então assim, vai além, fica, eu acho que aguça... é esse tipo de atividade aguça muito a observação da criança, pra qualquer coisinha, até ver, lembro uma vez que um falou: ai mas tem uma formiga saúva aqui na sala, aí eu ...como é que é a saúva? Ah meu vô falou, que ela é mais gordinha... tinha na sala, então numas andanças por aí, coisas que você nem pensa e a pessoa observou. Então **essa criança já foi aguçada em algum momento** a perceber coisinha... Detalhes, né?

Pesquisadora: - E agora para a gente fechar, eu iria pedir para você pensar em dez coisas importantes para a Educação Infantil, quais suas prioridades, que essas dez, você não deixaria de fazer com as crianças da Educação Infantil. O que você trabalha... O que tem que trabalhar, que você acha que tem que trabalhar... e você trabalha.

Pokahontas: - Olha Valquiria eu sou mais do lado, eu sou **muito do lado tradicional**. Sou muito do tradicional. O que eu peguei essas crianças aqui, é... Os que estão vindo para mim, hoje essa classe ainda é boa, mas tem **aqueles que não sabem a primeira letra do nome**, mas eles eram meus. Em dezessete de março, eles conseguiram, naquela lista que eu tinha, localizar. E eles estão muito aquém daquilo que eu esperava. Então, isso está me deixando muito angustiada. Então, do que eles precisam? Do **incentivo**. Precisa, que nem o outro dia eu falei: mãe infelizmente eu não posso estar aí na sua casa, então eu estou me batendo **bastante no nome**. No nome, **numerais**, porque números estão na vida da gente, número da casa, às vezes eu brincava com eles lá. O nome, todo mundo nasceu com um nome, não nasceu com nome, foi dado um nome. Então, isso aí é uma coisa muito importante. E também a **natureza**, gosto bastante de sair, que nem eu saí pra fazer.. até tenho aí aquele esqueleto com folhas, gravetos. Uma turma conseguiu fazer, depois só pegou chuva. Então pra eles já terem a noção da cabeça, do braço, da perna. Trabalhar essa parte do meio ambiente bastante. O espaço, né. Os **amigos**, que ninguém vive sozinho nesse mundo. Tem que ter um companheiro, por isso que eu falo assim bastante, que tem que compartilhar. Nesse momento a gente não pode. Que nem ontem um faltou e eu peguei a minha borracha e fui ali. Nesse momento não, mas na vida, tudo tem que ser... É bom fazer junto. Mesmo... eu já tive especial... Já tive...drogado, como eu te falei...mesmo para esse tipo de pessoa a gente tem que ter um sistema, planejar diferente que é para poder trazer também né, por mais dificuldade que tenha, alguma coisa eles vão aprender. Eu acredito bastante nisso. E o que mais... **Desenho**, também eu acho muito importante. Que nem hoje mesmo eu contei a história do João e o Pé de Feijão, todo mundo já pensou na galinha dos ovos, já desenharam a árvore, a nuvem. Alguns sim, agora os outros ficam parados. Que nem o Vitor, ele fez muita coisa, mas tudo em azul, acho que a vida dele é azul. Então, eu falei: você tem tantos lápis. Mas eu queria, eu gosto do azul. Até os ovos da galinha de ouro, ele desenhou de azul. Então essa parte, eu não sei como que foi, como que é o tratamento, como que a mãe trata em casa, a disponibilidade do tempo, ou se também não sai. Então, o presencial é muito importante. Muito importante, você está ali junto, dá agonia, naquela sondagem que eu fiz ver a mãe fazendo a letra: mãe, não, deixa ele fazer, mas eu sei que ele sabe, porque ele não tá sabendo agora, então me dá uma coisa que eu queria tá ali, que iria sair se estivesse aqui comigo, como eu fiz as sondagens dia dezessete de março que eu peguei quase todo mundo aqui, eu e você, agora não tenho esse, não dá para fazer,

então. Agora meu relatório foi bem assim, sabe, esperando que aconteça, que venha e que vai ter tudo isso pra ver, a alegria que eles têm. O Vitor hoje falou: Professora, como eu estou adorando minha escola, sabe, então, a coisa que comove porque, às vezes não tem isso dentro de casa, às vezes é só um cômodo, viu? Ah, outras coisas também... é o tudo, é o colorido, é ver nuvem, vê se vê...que nem minha neta, outro dia, nossa vovó eu estou vendo um gato naquela nuvem, então é a observação...É ter esse, essa condição de ter a coisa além, né? Por que sentar na classe aqui, vai falar o que vocês estão vendo na classe? Vai falar: Uma cortina, uma janela semi aberta, uma parede azul, então...eu falei que não vou estar aqui para ver o parque novo.

Pesquisadora: - Ah que pena, mas você contribuiu...

Pokahontas: - Mas vou estar... Então, eu acho que alguma contribuição, apesar de eu ser, eu me considero bem assim tradicional. Porque eu fui criada no tradicional, mas hoje em dia eu **aprendo com as novas que tem muita coisa além da classe**. Além, ao convívio, ao colega... Que vem de azul, que vem de vermelho e então já começa, o fulano está de que roupa, é amarelo? ah não é verde. Então essas **brincadeiras assim... que falam das cores**.

Pesquisadora: - 'Tá, é isso, obrigada!

Destaques da pesquisadora

1.2. Entrevista com professoras - Grupo Experimental

1.2.1. Entrevista com a Professora Moana

Pesquisadora: - Me reponde aqui algumas questões. Para você, a criança pode, com a leitura de imagem, ter **empatia** em relação aos personagens, ou inferir, imaginar o que o personagem de uma imagem pode estar sentindo, o que você acha?

Moana: - Sim, a criança tem essa visão de mundo, desde que seja apresentada em um contexto que faça significado para ela, a partir do momento que ela consegue se ver dentro da imagem, ela consegue colocar a relação dela... A criança tem uma visão de mundo muito intensa e qualquer imagem pode fazê-la falar coisas que estão dentro dela e que ela não consegue se expressar, sem ter um objeto para ela dar significado, então através de um desenho, através de uma imagem, ela se sente mais segura para falar o que ela está sentindo.

Pesquisadora: - A criança é capaz de se colocar no lugar do personagem? Você acha?

Moana: - Ainda não, ela ainda não tem esse discernimento de se colocar no lugar de alguém, se ela ver alguém sofrendo ela não consegue se imaginar (ela) no lugar daquela pessoa sofrendo, ela consegue sim, sentir carinho pela pessoa, mas não ela se colocar no lugar da pessoa.

Pesquisadora: - Se a criança, para você é capaz de julgar uma obra, de dizer o que ela pensa sobre a obra, você acha isso?

Moana: - Consegue, isso a criança consegue, através de uma obra, ver, analisar e dizer o que ela pensa sobre o que ela está vendo e o que ela sente quando ela vê, isso ela consegue, se ela fica feliz ao olhar a obra ou se ela fica triste, isso ela consegue nos colocar.

Pesquisadora: - E você consegue avaliar isso como? O que você percebe que ela...

Moana: - Dá para avaliar o sentimento da criança, saber se a criança está emocionalmente abalada com alguma coisa ou se ela está se sentindo segura no ambiente onde ela se encontra.

Pesquisadora: - E como você avalia isso, como você consegue observar isso, a partir do quê?

Moana: - A partir dos desenhos e das falas das crianças.

Pesquisadora: - E você acha que a leitura de imagem contribui para o desenvolvimento do aspecto afetivo da criança?

Moana: - Sim, porque... Sim, contribui sim, porque a criança, ela coloca muito dentro da realidade dela algumas imagens, ela vê a imagem e começa a falar sobre a família, então contribui no afetivo dela, ela fala sobre coisas que estão acontecendo dentro da casa dela ou dentro da casa de algum familiar ou de algum conhecido, de algum vizinho, então contribui no seu desenvolvimento afetivo.

Pesquisadora: - Como você avalia esse desenvolvimento afetivo, como você percebe que a criança vai se desenvolvendo? Dessa parte afetiva...

Moana: - Através de roda de conversas, dos desenhos, dando margem para que ela fale o que ela está sentindo, conversando sobre a família, expondo também um pouco da minha vida para que ela se sinta à vontade, comigo, para falar sobre a vida dela.

Pesquisadora: - Em relação ao desenho, como é possível a leitura de imagem melhorar?

Moana: - A leitura de imagem, a criança, através da leitura de imagem, consegue ampliar o seus desenhos, ela consegue olhar para um desenho e tentar fazê-lo, do jeitinho dela ela consegue reproduzir aquela imagem, não fica perfeito, lógico, mas fica bem próximo do que ela está sentindo, então a leitura de imagem faz com que ela amplie esse desenho, os traços dela.

Pesquisadora: - Durante a leitura de imagem, o que você acha que ajuda ela a melhorar, o que tem que acontecer na leitura de imagem para ela melhorar o desenho, por exemplo?

Moana: - Olha, quem está apresentando a imagem precisa levar a criança a enxergar detalhes que normalmente não estão bem claros, o porquê daquela imagem, ou o que está acontecendo naquela imagem, tudo ao redor da imagem, se está de noite ou de dia, o que tem, se é em uma floresta ou

em uma cidade, se é no mar ou se é no rio, coisas, detalhes que precisa ser explorado para que a criança amplie o seu desenho, para conseguir enxergar bem a imagem e reproduzi-la.

Pesquisadora: - Então, quando a criança faz um movimento, um movimento corporal imitando um personagem, o que você acha que a criança pode aprender?

Moana: - Pode aprender muito sobre o seu corpo, o controle do seu corpo físico, aprender sobre as diferenças que existem entre um ser humano e outro, sobre necessidades especiais, a criança aprende muito, se desenvolve muito através de expressão corporal.

Pesquisadora: - E normalmente você permite que as crianças realizem movimentos?

Moana: - Ah sim, principalmente quando colocamos algumas músicas para dançar e se expressar, e dependendo da música, eles mesmos comentam, quando tem algum caso de necessidades especiais, “Prô, mas ele(a) não consegue”, “Ela não consegue”, para a gente ver aonde eles estão chegando e tentar achar um meio de fazer com que essa outra criança também seja inserida, e as crianças, eles mesmo já dão sugestões de como pode ser colocado em prática.

Pesquisadora: - Para ajudar o outro...

Moana: - Para ajudar o colega que não está conseguindo... E hoje eu coloquei uma pintura, eu comentei com eles, “Olha gente, nós não temos pincel, não temos palito, como é que a gente pode fazer uma pintura? Dá para a gente fazer pintura hoje?”, aí uma ficou olhando para a cara da outra, até que a Ester respondeu, “Prô, a gente pode fazer com o dedo, porque quando eu estava na creche a gente pintava com o dedo”, então eles tem as respostas para algumas perguntas, se não tem algum objeto, dá para você criar de outra forma, e eles respondem isso quando a gente coloca, é muito interessante ouvi-los cada vez mais.

Moana: - A leitura de imagem contribui no movimento da criança através do momento em que a criança tenta imitar essa imagem, fazendo as poses, auxiliando os colegas que não conseguem, e mais ainda, ela vê alguma imagem que ela mesma já acredita que não é legal, que não é bom seguir, ela percebe isso, ela vê, por exemplo, a imagem de um bandido fugindo de um policial, normalmente ela já para e já pensa, “porque ele está fugindo? O que ele fez?”, a criança já tem esse discernimento, ela já consegue imaginar que tem alguma coisa errada ali, então é algo que ela não quer fazer, porque ela sabe que não é bom.

Pesquisadora: - E você consegue avaliar que a criança está aprendendo isso a partir do quê, como que você avalia? O que você usa para pensar isso?

Moana: - Normalmente, através das histórias contadas e dos próprios desenhos das crianças, dá para perceber, conforme ela coloca o desenho, dá para perceber se ela está enaltecendo mais o policial ou o bandido em uma imagem de desenho, quando uma história envolve esse tipo de personagem, normalmente, se ela está enaltecendo mais o policial, ela faz o policial bem grande e o bandido pequenininho, e quando é o inverso, ela faz o bandido grande, que o bandido está conseguindo fugir do policial, e o policial bem pequenininho, então, normalmente fica fácil de avaliar isso, trazer qual o discernimento da criança, e às vezes, nas atitudes dela dentro da sala de aula também, como ela se comporta em relação aos colegas, se tem uma atitude muito agressiva

ou não, dá para saber o que está mais forte dentro do sentimento dela, dá para avaliar essa parte psicomotora.

Pesquisadora: - O que você acha que as crianças aprendem com a leitura de imagem, quando você vai propor uma leitura de imagem o que você acha que você está ajudando elas a aprenderem, que habilidades?

Moana: - A pluralidade, a falar, se expressar, ampliar a sua visão... Do que está ao seu redor, através de uma imagem ela consegue ver mais longe, então se ela tem que ver detalhes na imagem, ela consegue ver detalhes de onde ela está passando também, isso através de uma imagem é bem interessante, desenvolver a habilidade motora, porque após ver a imagem, fazer a reprodução da própria imagem, então isso é interessante para ela desenvolver uma habilidade motora, então acredito que seja isso na parte das habilidades.

Pesquisadora: - E como você faria, como você faz uma leitura de imagem, quando você faz com as crianças?

Moana: - Normalmente eu coloco a imagem na lousa, vou mostrando para eles e vou perguntando detalhes, para cada um deles, “O que vocês estão vendo? E nos fundos, o que tem? Tem alguma outra coisa interessante? E as cores?” Ver também a junção de cores que tem, dependendo das cores, chama mais atenção, cores quentes chamam muito a atenção das crianças, e agora quando são as cores frias, eles já... Já não é tão interessante para eles, principalmente, se colocar uma imagem que é em preto e branco, normalmente não chama tanto a atenção deles, isso faz parte, mas tem essa parte do mundo que temos que ver. Alguns vão falar: “Nossa parece que está até chovendo nessa imagem”. Porque eles associam a chuva ao tempo feio, nublado, com escuridão né, aí a imagem preto e branco é escuridão, então pra eles é assim que eles avaliam a imagem, e é assim que eu trabalharia com eles.

Pesquisadora: - O que não pode faltar na leitura de imagem, o que você nunca deixa de fazer na leitura de imagem?

Moana: - O que eu nunca deixo de fazer na leitura de imagem? Primeiro eu procuro imagens coloridas para eles, como eles são pequenos, eu tento colocar mais imagens com cores, bastante cores mesmo, normalmente imagens com florestas, com animais, para poder ampliar esse conhecimento deles e entrar também com relação ao desmatamento e em seguida mostrar uma imagem sobre o desmatamento e com a extinção de alguns animais, porque isso é muito importante para que eles aprendam desde cedo como desenvolver esses conhecimentos para eliminar né... Diminuir um pouco essa extinção e o desmatamento no mundo, e nós temos que fazer a nossa parte.

Pesquisadora: - As perguntas você já falou... O que eles estão vendo na imagem. Quais mais perguntas você costuma fazer, normalmente? Sobre as cores você falou...

Moana: Sobre as cores, sobre os objetos, normalmente eu pergunto, a localização, em que local está, o tempo, se é dia ou noite, coisas assim... Pra eles...é mais ou menos isso.

Pesquisadora: - Como as crianças se comportam durante a leitura de imagem, o que você gosta que elas façam?

Moana: - Normalmente, quando eu começo a leitura de imagem todos querem falar ao mesmo tempo, então eu tenho que direcionando e chamando um por vez para responder, começo dizendo pra que olhem bem e vou chamar um por um... eu já aviso que é aos poucos, senão vira bagunça, e assim eu não consigo entender nada e nem eles, então vou chamando um por um, eles vão falando, cada um vai falando uma coisa, normalmente eu faço perguntas diferentes para cada criança, pego uns dois ou três com a mesma pergunta, para ver o raciocínio deles com relação a mesma pergunta. Se é algo (meio) que está (um pouco) implícito, eu pergunto para uns dois ou três, às vezes, até um pouquinho mais, pra entender bem o raciocínio deles, pra ver se eles estão conseguindo ver o que eu quero que eles vejam na imagem. Agora, e se mesmo assim não dá, no final normalmente eu mostro para eles o que eu quero que eles vejam, porque, às vezes, mesmo perguntando, como eles são pequenos eles não conseguem ver. E se a pergunta já é bem clara ali na visão deles... Eu vou perguntando um por um e cada um vai respondendo...tranquilo.

Pesquisadora: - E você acha que tem que acontecer de quanto em quanto tempo a leitura de imagem, no ensino presencial? Você acha que precisa acontecer quantas vezes por semana, todos os dias... de quanto em quanto tempo...

Moana: No mínimo umas duas vezes na semana é interessante fazer esse tipo de atividade com eles, porque é bem gostoso, pelo menos umas duas vezes na semana.

Pesquisadora: - E de modo geral, você já falou da parte cognitiva, mas o que você destacaria da aprendizagem?

Moana: - Cognitivo: A imagem, o raciocínio, o raciocínio lógico, o espaço, tempo, tudo isso eu trabalho...

Pesquisadora: - E você avalia como essas aprendizagens das imagens, o que te chama atenção, o que você pode falar mais sobre isso? De perceber a aprendizagem por meio da imagem de modo geral?

Moana: - É uma avaliação mais ampla, dá para avaliar... uma avaliação interdisciplinar, porque uma imagem fala muito mais, não tem letras, não tem números, não tem nada, mas você trabalha tudo isso na imagem, porque a criança está falando, a partir do momento que ela está falando, você consegue colocar o que ela está falando em um papel ou mesmo para que o outro colega entenda, tenha aquele discernimento do que a outra criança falou, já está trabalhando a oralidade, e é possível avaliar isso, os números também através do espaço e da quantidade de coisas que tem, por exemplo, uma imagem tem três ou quatro árvores, tem umas dez florzinhas, cada florzinha de uma cor, então tudo isso eles estão vendo na imagem, e é possível trabalhar tudo isso com eles, eu tento avaliar mais ou menos assim...

Prioridades da professora Moana para o trabalho na Educação Infantil:

A **leitura**, a reprodução da leitura, através do **desenho**, isso não pode faltar. Que mais, a **massa de modelar** para trabalhar a coordenação motora, não pode faltar. **Tinta**, que eu trabalho muito com isso, **jogos, quebra-cabeças** eu gosto muito, **jogos de encaixe**, peças de encaixe, para encaixar também são muito interessantes para essa faixa etária. Eu gosto muito de **jogar boliche** com eles, também nessa faixa etária para eles entenderem o conceito de lógica matemática também, para contagem, é muito interessante o boliche. Gosto de jogar também... eu trabalho muito com jogos, então eu gosto muito de jogar com eles também o **jogo da velha**, eu acho muito interessante ver o raciocínio deles para **brincar** de jogo da velha, no início é bem interessante que eles colocam tudo do mesmo lado, colocou um “X” em um canto, vai colocar tudo naquele mesmo canto, eles não entendem ainda que tem que fechar o coleguinha, é bem gostoso...eu trabalho muito com jogos para movimentar o **raciocínio lógico**.

Pesquisadora: - Como você acha que a imagem influencia as pessoas? As imagens, de modo geral.

Moana: - As imagens, elas mexem muito com o **emocional das pessoas**, conseguem fazer as pessoas enxergarem o seu universo, o que ela está sentindo, consegue se ver dentro daquela imagem e, muitas vezes, ela consegue achar escape para poder sair dessa imagem, consegue fugir, não são todos, tem algumas pessoas que não conseguem, e isso faz a diferença, porque quem consegue sair, tem que...tenta de alguma forma ajudar pessoas próximas a saírem da onde estão, daquela realidade ruim para melhorar, se for ruim. Se for boa a realidade, ela quer entrar nesta realidade e isso, através da imagem acontece muito.

Pesquisadora: - E você acha que nas escolas tem um bom trabalho com as imagens, eles ajudam as crianças a se tornar pessoas melhores? O que você acha que a escola tem que fazer com a imagem?

Moana: - Tem que explorar mais a imagem, falta explorar um pouquinho mais a imagem, porque ainda está pouco, eu tento fazer um trabalho, e eu vejo que ainda tem muito a desejar, às vezes por conta do tempo que é curto, ou por conta do número de crianças, que é um pouco grande para trabalhar a imagem com crianças pequenas e chamar a atenção deles para isso é um pouco difícil, mas eu acho que está faltando pouco ainda, tem que trabalhar mais a imagem com as crianças.

Destaques da pesquisadora.

1.2.2.. Entrevista com a Professora Bela

Pesquisadora: - Para você... O que a criança pode... Quero saber... Se a criança pode, com a leitura de imagens, ter empatia em relação aos personagens?

Bela: - Sim, o Pietro foi um caso... bem né, ele... Da primeira vez que eu fiz com ele... ele conseguiu ver as meninas no sofrimento, ele conseguiu perceber o sentimento delas, pela imagem.

Pesquisadora: - E você... Então ele consegue se colocar no lugar do outro.

Bela: - Sim, algumas crianças sim.

Pesquisadora: - A criança é capaz de julgar, por exemplo, uma obra de arte, quer seja qualquer obra, eh... Você acha que eles também são capazes de julgar, de pensar sobre... Falar sobre essa obra?

Bela: - Sim, sim, inclusive, a questão de gostar ou não gostar, falar que é bonito ou feio, sim.

Pesquisadora: - O que você pensa que a criança aprende sobre o outro com a imagem?

Bela: - Com a imagem... Val, eu acho que ele aprende mesmo essa questão da empatia, da relação, do olhar para o outro, do perceber o outro ali, né.

Pesquisadora: - Como a leitura de imagem contribui, então, agora focando bastante no aspecto afetivo, você acha que ela contribui?

Bela: - Sim, na questão da empatia, de olhar o próximo, de analisar e também na questão, acho que, do sentimento, quando uma imagem que, não tenha, talvez pessoas, acho que você consegue trazer para a criança o que ela sente diante daquilo.

Pesquisadora: - E você consegue perceber isso como? Em que momentos (Pensando na aula presencial)?

Bela: - É difícil a gente conseguir perceber, que às vezes a gente passa, dá a atividade... mas acho que na fala das crianças a gente consegue perceber muito e... na carinha deles, às vezes é uma carinha de espanto, é uma carinha, tipo “o que está acontecendo aqui ”, então acho que, principalmente, no rostinho deles a gente consegue, mas, às vezes, eles falam também, né.

Pesquisadora: - Com a leitura de imagem é possível que a criança melhore seu desenho?

Bela: - Com certeza!

Pesquisadora: - Fala mais... (risos) Como que você acha?

Bela: - Com certeza... Eu falo sempre que a criança... Ela precisa... não que ela precise de um modelo para copiar, mas tem algumas coisas que ela precisa ver para saber né, como é, como traçar então, não um desenho estereotipado, ou um desenho não pronto, não isso nesse sentido, mas de que ela precisa, realmente, ter algum modelo, pra... Assim como a escrita do nome, que ela precisa ter aquele modelo, acho que ela também, tem certos momentos, que ela precisa ver outros, para que ela consiga desenvolver o dela.

Pesquisadora: - Ao realizar o movimento, por exemplo, agora é o desenho, que é a parte mais psicomotora... Fina. Agora, pensando na parte mais ampla do motor (corpo), você acha que ao

realizar um movimento corporal imitando um personagem de uma imagem, o que a criança pode aprender? Eles gostam de fazer isso?

Bela: - Sim, eles adoram. Acho que, não sei né, se é seu objetivo, mas aí eu entendo que ela, mas eu acho que ela consegue mais do que nunca ter a noção corporal, perceber-se, quando ela... que eu vi você mostrando as imagens da Mafalda, então ela perceber-se que ela também tem, ou que ela é diferente, ou que ela é igual, ela tem bastante noção corporal.

Pesquisadora: - Aí você consegue avaliar... Como? Como a leitura de imagem contribui para esse aspecto mais motor?

Bela: - Eu acho que é da consciência corporal né, dos movimentos, do conhecer-se do perceber o que é igual e o que é diferente.

Pesquisadora: - E avaliar isso daí, como você consegue avaliar isso no dia a dia das crianças?

Bela: - Eu acho que mais nisso, são mais nos momentos que eles se encontram sozinhos, eu acho que é mais fácil a gente avaliar do que quando estão com a gente, quando eles estão com a gente eles já tem um pouco do que é certo e o que é errado, então às vezes, eles ficam tímidos de fazer o que eles não querem, então quando a gente, por exemplo, quando a gente vai no parque e eles começam a se perceber e a se diferenciar e a imitar um ao outro, a gente consegue ter esse olhar mais de perceber o que eles estão pensando, de como eles estão agindo, do que em uma atividade em si, porque em uma atividade muitos deles acabam não fazendo.

Pesquisadora: - E o que você acha que as crianças aprendem, de modo geral assim, com a leitura de imagem? Para o que ela é boa, que habilidades você consegue perceber com uma atividade como a leitura de imagem?

Bela: - Atenção, concentração, eh...de que né, bastante que eu já falei da questão do perceber-se e perceber o outro como igual ou como diferente, acho que eu já falei também, do desenvolvimento do seu eu, então quando ele olha aquilo ele olha o que é, aquilo que ele já viu, aquilo que ele nunca viu, então eles perguntam "O que é isso?" ou "Isso tem na rua da minha casa", "Isso eu já vi uma vez que eu fui viajar", então, eu acho que um pouco de percepção de mundo, entraria aí.

Pesquisadora: - Em relação à proposta da leitura de imagem, como você acha que tem que ser feita, o que é importante? Agora você vai falar um pouquinho, para fazer a leitura de imagem, como é para você.

Bela: - Difícil, porque como eu te falei a leitura de imagem a princípio o que vem na minha cabeça é uma releitura ou uma recriação de, talvez, uma obra, seja ela com grafismo, com pintura ou corporal e eu nunca, devo te confessar que eu nunca dei essa leitura deles olharem e só por olhar ou só por apreciar, eu sempre fiz com outro intuito, então agora me falta uma resposta. (risos). Pensando o que não pode faltar, eu acho que é a escuta. Acho que o que não pode faltar é a escuta.

Pesquisadora: - Quais perguntas você faria se você fosse fazer uma leitura de imagem? O trabalho que vocês enviaram, junto com todas as atividades, o das brincadeiras, o das frutas, o vendedor de frutas, foi tudo junto?

Bela: - Foi, o das frutas foi até eu que propus, eh... foi uma recriação, para eles recriarem, eles seriam os vendedores de frutas, né... mas, agora pensando, acho que a gente perguntou bastante o que eles sentem ao ver, o que que eles pensam, a gente falou um pouquinho também da pandemia, a gente fez essa relação, o que faltava no vendedor de frutas nos dias atuais, as crianças conseguiram fazer essa relação da imagem para o mundo real.

Pesquisadora: - E vocês fizeram várias perguntas...

Bela: - O que precisava para ser adequado ao momento atual. Mas acho que o que a criança sente acho é o principal, o que ela vê, porque ela pode trazer o que ela vê no olhar ou o que ela vê de dentro, o que ela percebe como sentimento.

Pesquisadora: - E a próxima pergunta é isso mesmo, o que é mais importante na leitura de imagem? Aí você está falando do sentimento, do perceber o outro, né?

Bela: - Isso!

Pesquisadora: - Tem mais alguma coisa?

Bela: - Não, acho que esse é o principal mesmo.

Pesquisadora: - Principalmente por essa faixa etária de 5 anos que a gente está abordando... E como as crianças devem se comportar durante este momento de leitura de imagem? Como elas devem reagir? Como você espera que elas reajam, ou que você propõe para que elas reajam de acordo com o que você deseja.

Bela: - Olha, o ideal, que a gente sempre espera é que eles falem, mas não sei, cada um vai ter a sua reação, agora a gente vai instigando, fazendo perguntas para ver se a gente consegue tirar alguma coisa, mas é difícil também porque cada criança tem a sua forma, de não querer falar.

Pesquisadora: - Mas bacana você falar o que você espera, você quer ter essa escuta...

Bela: - Essa escuta, né? Isso, a gente pensa que o escutar é ouvir, mas nem sempre, porém é difícil fazer essa escuta no silêncio, não é?

Pesquisadora: - E aí você acha que tem que acontecer isso de quanto em quanto tempo, esse tipo de proposta de observar.

Bela: - Nossa, depois da sua proposta eu acho que tem que ser sempre, pelo menos uma vez por mês, entra como uma proposta muito diferente.

Pesquisadora: - E agora, de modo geral, do cognitivo, de aprendizagens da leitura de imagem você já trouxe algumas coisas, tem alguma coisa que você acha...

Bela: - Acho que não, acho que foi tudo.

Pesquisadora: - Ah, então, é só isso... Acho que é isso então, porque o avaliar está embutido aí. E agora só para fechar, eu queria que você pensasse em dez propostas ou atividades, como você quiser chamar, na educação infantil que você não deixa faltar na sua rotina, no seu cotidiano, mais ou menos 10, enumera para mim, o que você pensa na rotina que não pode faltar para as crianças na Educação Infantil? O que você prioriza?

Prioridades da professora Bela para o trabalho dela na Educação Infantil:

Bela: - Não no dia a dia?

Pesquisadora: - Seria... Na rotina dele.

Bela: - Eu penso assim, muito em atividades que não podem faltar, que eu sempre proponho, uma **pintura**, um **desenho**, que são coisas que a gente consegue tirar um pouquinho deles do que está interno, acho que a gente consegue nessa questão da pintura livre, do desenho livre. **Modelagem**, acho que não pode faltar também que vai uma questão aí de coordenação motora, ali a gente consegue trabalhar o faz de conta, os jogos simbólicos, o que mais eu nunca deixo faltar para as crianças... **Jogos** que trabalham o raciocínio, que trabalham a questão visual, coordenação motora... aqui é um pouco mais difícil... não é mais difícil, mas aqui a gente tem um professor de educação física, mas acho que a questão motora, que a gente trabalha muito com as crianças que não pode faltar, o amplo, o correr, o pular, o saltar, o imitar, que mais...os **jogos simbólicos** acho que eu procuro não deixar faltar para eles.

Pesquisadora: - Eu vejo que você canta muito. Canta bastante.

Bela: - Muito, **cantar** eu gosto bastante, **a leitura**, seja com o intuito de só pelo prazer ou com o intuito de fazer uma atividade eu também não deixo faltar para eles nunca. **Roda de conversa**, eu sempre deixo quando eles chegam ou no final do dia, a gente conversa ou entre a gente ou entre eles mesmos e **a rotina**, acho que a rotina na Educação Infantil é fundamental, eles saberem o que vai acontecer do começo ao fim, acho que é isso. Que eu não deixo faltar para eles.

Pesquisadora: - Ok, Obrigada!!

Destaques da Pesquisadora.

1.2.3. Entrevista com a Professora Mulher Maravilha

Pesquisadora: - Com a leitura de imagem, você acha que a criança pode ter empatia em relação aos personagens de uma gravura, de uma obra? Que eles podem imaginar o que aquela pessoa, aquelas pessoas estejam sentindo, numa situação, numa cena?

Mulher Maravilha: - Com certeza, desde o ano passado, nós da equipe do infantil, temos estudado sobre educação socioemocional, porque quarenta por cento da BNCC traz eh.. esse... habilidades que envolvem esse desafio né? Quatro das dez habilidades.. .ah... das dez competências gerais pra serem trabalhadas na educação básica, envolve educação socioemocional. Então, nos nossos estudos a gente tem envolvido algumas atividades, eh... sobre educação socioemocional e e nós, acabamos aproveitando imagens pra fazer esse trabalho. Literatura infantil e imagens que tem dentro da literatura infantil e foi bem interessante as devolutivas que os pais mandaram até com alguns vídeos, a criança analisando se ela fosse determinado personagem, se ela agiria igual, se ela não agiria e eles trazem opiniões, às vezes que, divergem, outras não, eh a gente não trabalhou com certo/errado, a gente trabalha com possibilidades da criança se colocar no local, no lugar do outro e que isso tem a ver com a educação socioemocional, né? Eh essa questão da empatia. E foi bem interessante, as crianças da nossa turma de de cinco anos conseguiram fazer isso muito bem.

Pesquisadora: - Então, você já me respondeu a segunda, que seria de se colocar no lugar, você já falou um pouquinho disso, é que a criança tem essa capacidade de se colocar no lugar do outro, não é?

Mulher Maravilha: - É o interessante é que... Como eles ainda são pequenos, ainda não estão muito influenciados pela cultura adulta, eles trazem uma opinião sem juízo de valor. Então um fala uma coisa, outro fala outra... Eh sempre que se preocupar se a professora vai gostar ou não. A educação infantil é fantástica por isso. Eles estão (ham), eles ainda estão se apropriando dos valores do mundo, compreendendo, mas eles são **bastante espontâneos a trazer aquilo que eles pensam, que normalmente tem a ver com as experiências de vida, aquilo que ele já viveram e com a personalidade de cada criança** também. Tem criança que ela gosta mais de compartilhar, de socializar, outras não, então a opinião varia muito e eu observo que tem a ver com o comportamento da criança na na rotina escolar.

Pesquisadora: - A terceira também está respondida... Que seria também julgar, dar opinião sobre uma obra...

Mulher Maravilha: - Muito, muito.

Pesquisadora: - Uma pintura, uma imagem...

Mulher Maravilha: - Então, eu gosto de fazer trabalho com literatura infantil explorando, porque literatura infantil sempre traz imagens... Eh que complementa o texto, né? A parte imagética ela também eh... é considerada texto, né? Então quando eu leio histórias e exploro as imagens que os textos trazem, eles ajudam muito a criança a construir o sentido sobre o que tá acontecendo. Então se você dá espaço ainda pra eles falarem sobre, vem opinião, vem... Eles relacionam muito isso com a própria vida, com fatos e experiências vividas e uma coisa que eu gosto muito de fazer também é que eles possam **usar o que eles estão vendo pra trazer sugestões pro planejamento** e é bem interessante e as **sugestões deles, às vezes, são muito mais ricas** do que outras coisas que eu havia pensado.

Pesquisadora: - Aí pensando, não é, nessa questão afetiva, socioemocional, tal, o que você acha? O que você gostaria de destacar no trabalho para a leitura de imagem, além do que você já falou ou que você quer reforçar que... Seria importante contribuir p'ro desenvolvimento socioemocional, afetivo, enfim, o que você acha que é fundamental, é importante, que acha que vale a pena destacar.

Mulher Maravilha: - Oh como a educação infantil não são crianças que estão alfabetizadas. Eh... **As imagens, elas facilitam muito** porque elas permitem que as crianças façam leituras. É então, a gente começa um **processo de leitura pictórico, que contribui muito nesse processo de alfabetização**. Só que em vez de ler letras, né? Eles estão **lendo imagens** e imagens, símbolos, né? Então, **contribui muito pra essa leitura de mundo, que é fundamental no processo de alfabetização**. Acho que pra começar, é uma grande contribuição, mas fora a contribuição do processo de alfabetização no tocante a leitura de mundo, junto com isso, tem muitas outras contribuições como, por exemplo, a questão cultural. A criança se apropria da cultura humana via leitura de imagens, por que aí você traz foto, você traz obras de arte, pintadas, eh você traz esculturas, imagens de esculturas, então esse mundo cultural que se revela via imagem ele é muito forte e contribui muito com o desenvolvimento global dessa criança. Então, pensando a contribuição no processo de alfabetização e numa educação que tem que ser sócio-histórica e cultural, a imagem tem um papel fundamental enquanto recurso pedagógico e estratégico para o professor, no meu ver, por isso que eu uso bastante.

Pesquisadora: - E pra avaliar esse desenvolvimento, como você observa as crianças nessa... Nessa aprendizagem, nessa construção de sentido.

Mulher Maravilha: - de cultura, de uma brincadeira que existe há mais de quinhentos anos, relacionou isso com a imagem de uma folha. Então, esse é um pequeníssimo exemplo de milhões de outros que acontecem. Então, não tem um jeito de avaliar que não seja pela observação de de toda a participação da criança. Agora, no ensino híbrido, tá sendo uma situação privilegiada porque eu tenho cinco de cada vez. Então é bem fácil observar cada pequeno avanço né? É na forma como a criança se expressa, nas escolhas que ela faz, na forma como ela se socializa, compartilha ideias, combinados que a gente vai fazer... o próprio vocabulário da criança que vai, né, ampliando. Eu vou dar um exemplo, que que saltou aos meus olhos, e que partiu de um trabalho de imagem. Nós trabalhamos com a imagem do Peter Bruegel: "Jogos Infantis". A ideia era explorar o mundo das brincadeiras, pra valorizar isso no desenvolvimento da criança. Até porque os pais não estavam dando o valor devido nas atividades que a gente mandava. Explorando essa imagem do quadro do Peter Bruegel... Eh a gente acabou criando um jogo digital, fizemos uma brincadeira com esse jogo digital e quando a gente foi fazer uma outra atividade no ambiente de natureza né? Ao ar livre, uma aula exploratória ao ar livre, aluno pegou uma folha de árvore seca enroladinha e ele veio dizer pra mim, professora isso parece a menina dando cambalhota do quadro do... do quadro que a gente estudou. Eu fiquei completamente eh... Assombrada com a relação que essa criança fez fora da sala de aula, num ambiente de grama, árvore, bem natural que tem fora da escola, com uma folhinha seca. Eu até... Eu até pedi pra ele repetir, eu filmei a criança falando, se você quiser eu tenho isso, porque a folhinha estava a... E ele não... Ele não tinha esse vocabulário: cambalhota. Olha, eles não tiveram quase aula de educação física que pudessem se apropriar e falar a questão né? Do... Da... Ele falou da lição, o que a gente fez com o quadro. Então, olha só, ele se apropriou no dia a dia, que quando a gente

consegue, só na observação da fala, da criança brincando, dela interagindo, você observa o quanto um trabalho, que parece simples, impacta no cognitivo da criança e então, é na linguagem, é na relação visomotora, é no vocabulário, enfim, é nesse... Nessa leitura de mundo amplo.

Pesquisadora: - Agora, eu vou puxar um pouquinho pra questão motora né, psicomotora, do desenho. Então como você acha ou você não acha, o que você pensa sobre a leitura de imagem contribuindo p'ro desenho, e como? Se você acha ou não.

Mulher Maravilha: - Então, Vigotski, eu sou... eu tenho bastante assim, na minha formação, a influência de Vigotski e ele eh... Por tratar da psicologia do desenvolvimento, ele afirmava que o modelo, que você ter um modelo pra repertoriar suas produções é importante, mas aí tem que ter a sensibilidade do professor pra não exigir que a criança faça uma réplica, uma reprodução. As obras de arte, as imagens elas têm que ser uma inspiração, para que a partir daquilo, a criança qualifique tanto a sua leitura quanto as suas criações. Então, eu vejo que o contato com imagens e e bons modelos eh... Inspiradores e criativos de imagem, eles... Sendo né, tendo o professor uma interação de qualidade, que estimule a criança a criar a partir do que vê e não a reproduzir, eh vai qualificando a.. a sua capacidade de se expressar pelo desenho, né? Porque **uma coisa é a criança fazer uma garatuja porque ela não tem capacidade de expressar de outra forma, outra coisa é ele fazer um desenho abstrato por opção**. Então, eh eu vejo aí... Então, de forma sucinta, é pra repertoriar a criança nas possibilidades. Agora isso tem muito a ver com a... Como está desenvolvida a coordenação motora fina. Então, **não adianta só expor a criança a dezenas de imagens inspiradoras e que vai repertoriar e ela não ter oportunidade de fazer suas criações**. As duas coisas tem que caminhar junto. Ela tem que ter muita oportunidade de... De criar, de diversas formas, com os diversos elementos da... Das artes plásticas, o desenho, a pintura, com diversos materiais, pra ela ir aprimorando e aí a intervenção do professor. Em alguns momentos pra ele ir qualificando essa imagem. Então, por exemplo, a gente reparou que os nossos alunos, do infantil final né, de cinco anos, tem muita dificuldade de desenhar o corpo humano. Faltam partes, a cabeça fica grudada nas pernas, então a gente fez um trabalho de quinze dias, com diferentes propostas pra criança enxergar os... o corpo humano, da forma como é, de forma estilizada via geometria, de muitas formas e ali, aos poucos, ele vai entendendo, né? Que que existe um um corpo entre a cabeça e as pernas, e a gente vai lembrando a criança: mas agora faltou isso, vamos fazer aquilo? Até que ela **possa criar sozinha e optar, em fazer um desenho mais real ou menos real, mas por opção e não por não saber**, não ter capacidade motora pra fazer. Então, eh eh é a médio e longo prazo que a gente observa esses avanços, nesse casamento de muita eh... muita intimidade, muita exposição a bons modelos gráficos, imagéticos e uma boa intervenção da professora no processo de criação da criança.

Pesquisadora: - Agora vamos lá, p'ra questão mais ampla, movimento corporal mais amplo. Então você acha que... Eh... ao realizar o movimento corporal imitando personagens de imagens, o que que você acha que a criança consegue aprender sobre... Com isso? Com essa prática.

Mulher Maravilha: - Também não é uma resposta simples. Porque depende do que ela tá observando. Então, por exemplo, hoje a gente fez uma brincadeira com esse tipo de atividade. Que que eu reparei? Que tem crianças que... Que já tem um pouco mais de equilíbrio, quando tinha que ficar numa perna só, outras não. Mas, brincando de ficar numa perna só, porque eu

estou imitando uma imagem assim eu estou praticando a questão do equilíbrio, porque essa imagem favorecia, eh então **se essas brincadeiras forem frequentes esse equilíbrio vai se estabelecendo** né, e e aí vai depender do que ela tá observando. Então eu posso trabalhar tanto o equilíbrio, né? Como uma coordenação motora mais ampla, mas se a imagem, ela for mais numa expressão facial, eu vou trabalhar outro nível de né? Eh de expressão corporal, que não envolve o equilíbrio, mas envolve outras coisas. Então eu acho que o professor pode usar essa estratégia pra trabalhar diferentes habilidades corporais, tanto de coordenação motora ampla, como fina, depende da imagem e e também, essa estratégia, ela é meio, ela é, **tanto promove que o professor observe como a criança tá como também permite desafiar a criança a coisas cada vez mais difíceis né? Então, eh ela é meio uma práxis** né? Ela tanto, eh ela ajuda o professor a estabelecer uma prática como ajuda a fazer a leitura da mesma e rever aquilo que ele planejou pra essas crianças se desenvolverem cada vez mais.

Pesquisadora: - Já respondeu... É porque estão muito próximas, as questões. Na verdade quando eu fiz as perguntas, eram meio próximas, né?

Mulher Maravilha: - Então, hoje tinha uma cena, uma imagem, na verdade uma uma pintura, que havia uma pessoa de perna cruzada, a **algumas crianças perceberam, outras não. Então, o que que isso me fez entender? Que algumas crianças tem uma capacidade de atenção visomotora maior que outras e já me deu uma pista pra que eu insista nisso em outros momentos**, até que todos percebam, pelo visual, que tipo de de movimento ou.. que eu preciso fazer com o meu corpo. Então, é bem interessante, porque nessa faixa etária tudo acontece muito rápido. Um dia eles não sabem, no outro eles já sabem, e você tem que propor algo mais desafiador. Então, é bem interessante.

Pesquisadora: - Aí já respondeu. Bom foi indo já, que eu queria falar da questão da contribuição você já trouxe. Então aqui, de avaliação você já até falou da práxis, mesmo não é? Da questão, então você já me respondeu essa parte aí.

Mulher Maravilha: - É acho que assim, da **avaliação** só pra reforçar... Ela está muito no **olho do professor**, muito muito, porque você pode olhar uma coisa, uma situação e você **observar ela em diferentes níveis**, né? Você pode observar a criança que não conseguiu se equilibrar, ah criança não conseguiu se equilibrar eh... mas a parte dos braços e da expressão foi perfeita. Ah ela não conseguiu se equilibrar, mas os braços, a cabeça ficou perfeita e ela ainda comentou que no fundo da foto tinha um tal objeto que... então assim, são muitos, são camadas, né? De de observação, quanto mais o professor tiver eh essa sensibilidade, mais ele vai ler na situação, pelo comportamento da criança, pela resposta da criança.

Pesquisadora: - Perfeito. Eh agora sim, pra destacar mesmo, de modo geral a leitura de imagem, quais habilidade você eh... Destacaria assim com muita facilidade, para a proposta de leitura de imagem?

Mulher Maravilha: - Bom, pra começar a oralidade, né? A criança conseguir expressar o que aquilo afetou nela, né? Então, já qualquer proposta por mais simples que seja, que você peça pra uma criança dizer qualquer coisa sobre o que você mostra, você já vai perceber como essa criança se expressa oralmente, se ela organiza seus pensamentos, né? Se ela traz sentimentos, se ela relata

eh coisas já vividas, então a oralidade, aí vai ser, de cara, uma contribuição desse exercício, né? E a partir daí, vai depender muito do que a criança trouxer, né? Porque ela trazendo uma coisa a gente pode investir em outra, em outra, né? Então a leitura de imagens, a princípio, contribui com a oralidade da criança, **contribui com o professor conhecer mais desta criança**, porque ele vai perceber qual o repertório essa criança tem, tanto no seu vocabulário como nas relações que ela vai fazer, se ele explorar essas imagens pra atividades corporais, vai permitir que o professor também conheça como está essa criança em alguns aspectos do desenvolvimento corporal, viso motor eh, como já falei, permite explorar o a o conhecimento cultural e ampliação desse conhecimento, permite explorar, dependendo da imagem, o mundo da matemática né? Por conta das cores, das formas, permite explorar eh... em muito das da diversidade desse mundo, porque através das fotos, você traz etnias, culturas, enfim é muito difícil enumerar todas as contribuições, porque eu vou repetir, depende muito da capacidade do professor eh explorar essa estratégia ou na verdade esse esse recurso didático, porque ele vai permitir muitos tipos de estratégia, mas é extremamente rico, ainda mais na educação infantil, que eles ainda não são alfabetizados né? Então, como eu falei no início né ...eles já começam eh num numa leitura de mundo com esse recurso.

Pesquisadora: - Então, agora, pensando assim como ela deve ser feita, no seu planejamento, como que você pensa, quando você vai propor uma... Um recurso desse? Vai utilizar um recurso desse...

Mulher Maravilha: - Então, até agora no ensino híbrido, nós estávamos usando, principalmente, p'ra ampliar o conhecimento cultural das crianças frente às obras de arte né? A gente já explorou algumas e a gente está, a gente está fazendo isso, mas com as contribuições que você trouxe, eu estou vendo mais oportunidades né? Não tinha pensado nesse tipo de trabalho. Agora, eu já estou pensando em ampliar ainda, a questão das sombras, que chamam muita atenção né, eh... Mas é infinito aí como eu falei, quero poder continuar **usando tanto obras de arte, já reconhecidas, mas também fotos, a gente acabou usando fotos** eh, pra próxima, pra primeira quinzena de agosto a gente trouxe bastante fotos pra eles conhecerem um pouco da cultura indígena, por conta do dia nove de agosto, que é o dia internacional da da cultura indígena eh, a gente... aliás, foto é uma coisa que a gente usava, mas não tanto né? Então acho que é isso, **explorando todas as possibilidades**, pra questão cultural, pra questão étnica, pra eh pra pra ampliar assim essas questões corporais também, porque é... é meio... a imagem parece que ela, é ...ela já traz um elemento lúdico, né? Ela não é, ela **não é vista tradicionalmente como uma uma lição**, né? Ela **traz esse elemento lúdico**, de... Porque o que que as pessoas vão fazer num museu, ao observar uma imagem? É um momento lúdico, né? É um momento **de inspiração artística** né? Não é... As pessoas vão eh... Como um entretenimento. Então, a gente trazer um pouco isso pra escola, a gente **tira essa característica tradicional, de lição, de tarefa, mergulha a criança em um universo lúdico e daí muitas possibilidades se abrem**. Então, eu pretendo continuar usando, nesse sentido, né? Ampliar a cultura, ampliar possibilidades, inspirar, repertoriar, utilizar pra pra essa questão corporal, que eu acho interessante também. E e também a questão da criatividade.

Pesquisadora:- Eu vou perguntar, se você tem ainda alguma coisa a reforçar, o que que não pode faltar na leitura de imagem? Você já trouxe bastante coisa.

Mulher Maravilha: - A diversidade das imagens, não ser só pintura de artista reconhecido, não ser só foto, não ser só filme, acho que tem que ter diversidade. Ah, outra coisa, não ser só plana.

Pesquisadora: - Ah, ok.

Mulher Maravilha: - Acho que ter imagem tridimensional ajuda também. É... vou dar um exemplo, mas aí no plano, mas aí como a gente consegue viciar a criança se você não usa a diversidade. Trabalhei com *Tangram* esses dias e **eles tiveram dificuldade de enxergar o triângulo sem ser com a base pra baixo, porque a gente vicia, a escola tem os vícios terríveis**, então como **eu desafiei** que eles posicionassem triângulos em diferentes formas, foi bem difícil pra eles, e eu usei uma estratégia de falar... vamos girar, vamos gira, girar, girar, então eles, eles aprenderam e girando o triângulo pra **encontrar outras possibilidades de posicionamento**, mas... o quadrado a mesma coisa, deixa eu ir posicionar o quadrado numa ponta como base, eles não conseguiram muito sem a minha ajuda, então se a gente usar as leituras de imagem, porque quando você fala imagem a gente pensa muito em coisas planas, pensa muito em obra de arte de autor famoso. Não, a ideia é trazer desenho, pintura, eh foto, eh desenho só com grafite, mas também uma modelagem, mais também uma escultura ou... diferentes possibilidades pra criança já ter contato, pra ela ser repertoriada com uma riqueza. Então, isso acho que não pode faltar.

Pesquisadora: - Em relação às perguntas, eh... você teria algumas perguntas que devem ser ou pelo menos eh... pra incitar as crianças, algumas assim que você faria? Quais perguntas você faria? Lógico que depois vai depender né? Das respostas...

Mulher Maravilha: - Ah eu acho que as primeiras perguntas, elas tem que ser o eh... bem pensadas assim, pra não interferir eh... p'ra suscitar mesmo o que a criança tá sentindo, desse tipo: o que você sente quando vê imagem, ou o que você está vendo aqui... eh você já viu algo parecido, que que isso te faz lembrar? Que aí a gente não interfere na resposta, né? Então tem perguntas que elas incitam a criança a já trazer uma resposta do tipo, você tem um brinquedo igual a esse? Você já brincou com isso antes? De repente aí, você deixa ela pouco à vontade pra trazer elementos que podem te surpreender. **Aí a partir da resposta da criança sim, aí você pode criar outras que... Que possam enriquecer a fala dela sobre aquilo.**

Pesquisadora: - E de contribuição você já falou bastante e aí eh... A questão do comportamento da criança, o que você espera do comportamento da criança nessa proposta de leitura de imagem? Então, não como elas devem se comportar, mas assim como, o que você espera?

Mulher Maravilha: - Ah, o que eu sempre espero das crianças e nem sempre eu tenho porque depende da proposta, é que elas se envolvam e que elas se divirtam, que elas eh que tudo seja muito lúdico, porque é o universo onde a as aprendizagens ocorre melhor. Então quando algo não interessa e elas não se envolvem é porque tem alguma coisa errada é o que mais a gente do infantil espera né? Então, esse grupo que fez hoje a **brincadeira de imitar imagens** eh... eles tiveram envolvimento, na minha opinião, cem por cento, brincaram e pularam, se divertiram, curtiram, então é o... é o terreno perfeito pra novas aprendizagens, quando a criança se envolve, eu acho que não dá pra ter eh trabalho pedagógico na educação infantil sem envolvimento, é o que eu mais espero.

Pesquisadora: - Agora assim, a última pergunta né? As duas últimas são eh... A questão da contribuição da leitura, que eu fui... fui meio que dividindo no aspecto motor né? O social, psicossocial, cognitivo, mas você já até falou do cognitivo, lá no comecinho... Você quer falar mais alguma questão de contribuição da imagem e de avaliação também que já trouxe bastante... A observação. Tem mais alguma questão que você queira falar, que não foi falada da contribuição da imagem e aí no final eu vou pedir pra você pensar mais ou menos dez propostas que não devem... As suas prioridades na rotina da Educação Infantil, que não estão aqui, mas eu queria que você falasse no final. Sabe assim, o que eu priorizo na Educação Infantil, 'tá? É isso aí, fica à vontade...

Mulher Maravilha: - Ah eu acho que em termos de desenvolvimento cognitivo... eh acho que já comentei, né? Se você oferece pra criança, não só através da imagem, mas de do conjunto de tudo que se faz na Educação Infantil, se você oferece pra ela eh socialização através da educação socioemocional, ou seja, com empatia, respeitando as regras, né? Os combinados, aquilo que é bom pra todo mundo. Se ela consegue interagir com os amigos, brincar de maneira saudável, sem é... gerar conflitos negativos né? De brigar, bater, mas conflitos saudáveis... se a gente consegue... se a gente consegue, não só através da imagem, proporcionar pra então uma socialização saudável, eh... **repertoriando ela desse dessa leitura de mundo, do mundo cultural, da importância da diversidade eh... a ampliação do conhecimento da sua própria cultura e das diferentes culturas do mundo e e aí vem a imagem contribuir com tudo isso**, mas não só a imagem, tudo isso impacta, cada segundo no cognitivo né, da criança, porque cada pequena aprendizagem compõe, aí mais uma vez, mais uma vez citando Vigotski, né? Ele acreditava nisso, que através do conjunto de aprendizagens que o desenvolvimento ocorre e não o contrário como Piaget afirmava. Uma diferença teórica, mas pra mim dá assim quase que no mesmo. As coisas estão juntas, eu não me desenvolvo sem aprender e eu vou aprendendo porque algum desenvolvimento já está ocorrendo, né? **Então eh cada incentivo pra aprendizagem eh... impacta diretamente no cognitivo. Então o trabalho com a imagem é um dos recursos pra esse impacto**, de todas essas formas que eu falei e talvez outras que eu nem estou pensando ainda, né?
É você disse dez coisas importantes...

Pesquisadora: - É pensando assim, você tem pensar na rotina... O que você não deixa faltar em uma rotina na Educação Infantil, dessa faixa etária, suas prioridades sabe?

Mulher Maravilha: - Ah tá...O que eu não deixo faltar né? Deixo ver...A **organização do dia**, pra eles se localizarem no espaço temporal... É muito, eu acho muito importante, então a gente chega, se cumprimenta, esse **acolhimento**, né? Do chegar, se organizar no espaço, acho que até antes né? A acolhida, eles serem recebidos, acho que antes até da... é a acolhida, um bom dia, um boa tarde, eles chegarem, se organizarem, acho que é uma coisa que não pode faltar, eles se sintonizarem com o olhar do professor, né? Se sentirem queridos, né? É a primeira coisa, depois a organização do dia, então a gente sempre estabelece uma **rotina**, eles participam ativamente, algumas vezes eu trago propostas, outras eu permito que eles tragam, eles se sentem parte da construção da rotina, isso é importantíssimo e acompanham cada coisa que é feita e quando não é feito a gente conversa pra ver o que vai dar. É uma coisa que eu acho fundamental. **Literatura infantil**, é raro eu deixa faltar, eh... sempre está presente, de uma forma ou de outra, está sempre

presente, que ...ela movimenta um universo de coisas, né? Na oralidade, na cultura eh... aí com as imagens que acompanham, enfim, esse universo imagético eh eh criativo, literatura infantil não pode faltar. **O brincar...** fundamental, brincar de todas as formas possíveis não pode faltar na rotina da criança, seja na escola, fora da escola. Outra coisa que eu estou descobrindo, de um ano pra cá, com o aprofundamento de estudos, o **contato com o meio natural** não pode faltar, diariamente, na rotina da escola. Os elementos naturais nos conectam com a nossa essência humana e as nossas crianças estão perdendo isso, né? Elas pegam uma fruta, não sabem que vem da árvore, não eh... A urbanização, assim, tirou um pouco dessa compreensão da criança com a sua origem, né, que é a natureza. Então, eu estou investindo muito nisso, ultimamente, isso não vai mais faltar na minha prática. Ah e o que mais? **Conversas...** tem que ter os momentos pra estimular a oralidade entre eles, muito importante. Eu costumo sempre colocar isso como um dos primeiros itens da rotina, né? Eles trazerem falas, eh... não de um algo temático que eu coloque, mas coisas que eles queiram contar e falar e aí um amigo vai sabendo mais da vida do outro, acho muito importante esse trato com trocas orais, muito importante. Eh... que mais, **registros...** muito importante a criança fazer seus registros, porque aí como eu já falei, ela vai aprimorando sua qualidade... eh.. de expressão, seja no desenho, na pintura, na escrita, então eu acho muito importante ter registros. Outra coisa fundamental: **jogos**, porque é diferente de brincadeira, o jogo... que... qual a grande diferença de uma brincadeira pra um jogo, é que o jogo ele...ele prescinde de regras que são pré-estabelecidas ou podem ser reestabelecidas, mas são regras e que sem elas a gente não consegue brincar. Então, a vivência de jogos ajuda a criança eh...a amadurecer muito eh.. a empatia, porque eu tenho que respeitar, eu tenho que.. eu me ponho no lugar do outro e sem contar as inúmeras aprendizagens que o professor pode trazer, porque os jogos podem envolver noções matemáticas, noções, enfim, de diversas naturezas. Outra coisa que a gente tem investido já há ...desde o ano passado, são vivência de **experimentos**, a gente tem feito muito isso, dado oportunidade pra criança observar as transformações que podem haver na utilização de alguns materiais, na mistura de alguns materiais, no aquecimento de alguns materiais A gente tem tido apoio da diretora, eles ganharam lupa e enfim eh... pra observar coisas, né? As mudanças, isso vai criando um um estímulo à curiosidade, que é a última coisa que eu ia falar...Tem que ter exploração da curiosidade e a vivência de experimentos é uma possibilidade de... então, diferentes tipos de experimento, desde misturar duas cores de tinta pra ter uma terceira cor, a observar que o calor altera a forma de alguma coisa, o essencial para uma semente germinar. Então, acho que eh... a gente tá aí estimulando os pequenos cientistas do futuro. São coisas que eu não estou abrindo mão, entre outras que talvez eu não esteja pensando agora.

Pesquisadora: - Muito obrigada!

Destaques da Pesquisadora

1.3. Entrevistas com Crianças⁴² - Grupo de Controle

⁴² OBS: Muitas vezes, a pesquisadora repete as respostas das crianças, para ter certeza que ficarão gravadas, devido a dificuldade em ouvi-las (uso da máscara e barulhos diversos).

1.3.1. Entrevista com a criança Bem 10, da Professora Rapunzel

Tempo 6m 32

Pesquisadora: - O que você acha que é isso?

Bem 10: - Um carro.

Pesquisadora: - Um carro? E que mais que tem aqui?

Bem 10: - Uma moto, um carro, um carro, uma letra.

Pesquisadora: - Uma letra? E aqui?

Bem 10: - Letra também.

Pesquisadora: - Letra também? E aqui? O que você acha?

Bem 10: - Um triângulo.

Pesquisadora: - Um triângulo? E quando você vê isso aqui você acha que você aprende alguma coisa? (A criança balança a cabeça positivamente) O que que você aprende?

Bem 10: - É moto?

Pesquisadora: - Pode falar... Você aprende que tem as coisas? Que tem as motos? E quando você vê isso daqui, o que você acha que é?

Bem 10: - Hum...Número.

Pesquisadora: - Número? Entendi. Agora vamos ver esse daqui. Quer ver, e essa daqui, o que você acha que está acontecendo com ela aqui olha, quer ver? O que você acha que está acontecendo aí?

Bem 10: - É, é... ele tá assustando as pessoas.

Pesquisadora: - Você acha que ele está com o quê?

Bem 10: - Assustando as pessoas.

Pesquisadora: - Entendi. E como você poderia ajudá-lo? Você pode ajudá-lo? Que você pode fazer?

Bem 10: - É.... Levar ele para comer.

Pesquisadora: - Levar ele para comer? E o que mais?

Bem 10: - Colocar roupa.

Pesquisadora: - Ele está sem roupa?

Bem 10: - Colocar roupa.

Pesquisadora: - Que mais que você pode fazer?

Bem 10: - É... Pintar.

Pesquisadora: - Você iria ensinar ele a pintar também... E você acha que ele está triste ou está feliz?

Bem 10: - Triste.

Pesquisadora: - Triste. Então 'tá bom.

Bem 10: - É a vez do menino? (a criança perguntou se era a vez de outra criança ver as imagens com a pesquisadora).

Pesquisadora: - Você não quer falar pra mim... as coisas? (risos). 'Tá bom então, eu acho legal ver essas coisas aqui, quer ver? Olha, o que você acha que está acontecendo agora aqui olha, quer ver? Vou te mostrar, hein? Vou te mostrar uma coisa que eu não acredito que você sabe. O que você acha que está acontecendo aqui?

Bem 10: (imagens da Mafalda) - Ele tá ouvindo barulho e eles tão triste.

Pesquisadora: - Estão tristes? E como que você ajuda para ela não ficar mais triste? Você pode ajudar?

Bem 10: - Para falar para as pessoas não fazer barulho.

Pesquisadora: - Para falar para as pessoas não fazerem barulho. Daí, você achou que ela não gosta de barulho?

Bem 10 (Balançou a cabeça, negativamente).

Pesquisadora: - Entendi. E quando você vê essas imagens você consegue fazer desenhos? Você consegue fazer igual a ela?

Bem 10: (Criança fica em silêncio).

Pesquisadora: - Como que ela está fazendo?

Bem 10: - Não sei.

Pesquisadora: - Olha como ela está fazendo assim ó, olha aqui. Faz igual.
(Bem 10 imita a imagem.).

Pesquisadora: - Olha aí... você sabe... e aqui? Aí...você fez igual... Ah você sabe. Porque você falou que não sabe? Você sabe.... entendeu? Agora aqui vamos ver... aqui... O que que você acha que está acontecendo com essas pessoas aqui?

Bem 10: - Eles estão pegando mato.

Pesquisadora: - Pegando mato. E como você acha que elas estão se sentindo?

Bem 10: - Triste.

Pesquisadora: - Triste? É ruim pegar mato? É? Não?

Bem 10 (Ficou quieto).

Pesquisadora: - Agora vou tirar elas daí e olha onde elas vão parar... Olha onde elas vão parar... Quer ver? E agora, onde elas foram?

Bem 10: - Táaa... pegando lixo.

Pesquisadora: - Agora tá pegando lixo né? Mas é bom pegar lixo, será? Por que você acha que elas estão pegando lixo?

Bem 10: - Não sei. (Depois de um tempo)... Para fazer uma casa?

Pesquisadora: - Para fazer uma casa? A gente faz casa com lixo?

Bem 10: - Não, só com mato.

Pesquisadora: - Só com mato?

Bem 10: - Com pau, com mato...

Pesquisadora: - Com lixo dá para fazer uma casa? Então para que elas estão pegando lixo?

Bem 10: - Eu acho que é para jogar fora.

Pesquisadora: - Para jogar fora... No lugar certo né? Que aí não 'tá certo, 'tá certo?

Bem 10 balança a cabeça negativamente.

Pesquisadora: - Entendi. Muito bom e agora quer ver... Mais uma só... Ah tem uma aqui que eu não sei o que está acontecendo aqui...O que que está acontecendo... Você precisa me explicar....o que está acontecendo aí?

Bem 10: - Eles estão brincando de areia.

Pesquisadora: - Estão brincando de areia... O que eles estão fazendo na areia?

Bem 10: - Fazendo árvore.

Pesquisadora: - Fazendo o quê?

Bem 10: - Uma árvore.

Pesquisadora: - Uma árvore... Por quê? O que aconteceu com as árvores?

Bem 10: - Ah tem que pintar, tem que pintar com tinta.

Pesquisadora: - Ah tem que pintar com a tinta?

Bem 10: - É.

Pesquisadora: - Entendi. Você gostou de ver essas imagens? Qual você gostou mais?

Bem 10: - É... desse daí. (Aponta para a última imagem).

Pesquisadora: - E o que você acha que as imagens ensinam a gente? Você, quando vê uma imagem você sabe o que ela está dizendo?

Bem 10 balançou a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: - Você consegue desenhar melhor também?

Bem 10 balançou a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: - Obrigada, viu Bem 10.

1.3.2. Entrevista com a criança Lindinha, da Professora Pokahontas

Tempo 3m 46s

Pesquisadora: - Lindinha, né? Você sabe me dizer o que são essas coisas aí?

Lindinha: - Sim. Uma moto, um ônibus, um farol, uma placa de pare... hum...o que esta quis dizer?

Pesquisadora: - O que será que ela quis dizer? Você sabe?

Lindinha: - Não.

Pesquisadora: - Essa daí o que quis dizer? Mas o que essas placas, para que elas servem? Essa para não parar... Não pode estacionar...

Lindinha: - Uhum...não pode estacionar... carro, número...

Pesquisadora: - Números...

Lindinha: - E isso?

Pesquisadora: - Isso é para virar para a direita.

Lindinha: - Virar para a direita, virar para a esquerda, hum... andar em círculos?

Pesquisadora: - Andar em círculos? (Risos) muito bem...você já viu...

Lindinha: - E essa?

Pesquisadora: - Essa é pare, tá escrito pare... você nunca viu essas placas?

Lindinha: - Essa é pare também.

Pesquisadora: - Essas duas são pare, é a mesma letra: O “P”, o “A”, o “R” e o “E,” né?

Lindinha... Você já viu essas aqui em algum lugar?

Lindinha: - Não.

Pesquisadora: - Nunca viu?

Lindinha: - O que essas coisas fazem? (Ela pergunta alguma coisa relacionada ao computador).

Pesquisadora: - É do computador. Quer ver, agora eu vou te perguntar isso aqui olha... o que você acha que está acontecendo aqui olha...Com essas pessoas aqui?

Lindinha: - Não sei.

Pesquisadora: - Não, calma, você nem viu ainda, o que está acontecendo?

Lindinha: - Barulho, vontade de vomitar, não ver.

Pesquisadora: - Não ver, barulho e vontade de vomitar. Você consegue fazer esses movimentos delas?

Lindinha: - Não.

Pesquisadora: - Não, você não consegue fazer igual ela está fazendo? Olha... faz isso pra mim...como que ela está fazendo, essa daqui olha?

Lindinha (Fez o movimento).

Pesquisadora: - E essa?

Lindinha: - Essa assim (Faz o movimento.).

Pesquisadora: - E essa?

Lindinha: - E essa... (Faz o movimento também).

Pesquisadora: - Ah... você sabe imitar... Quando você vê a imagem você sabe imitar?

Lindinha: - Sei... Mas, eu não quis fazer.

Pesquisadora: - É que você não quis, não é? Por isso.

Lindinha: - É.

Pesquisadora: - Entendi... Mas você sabe, né?... E agora...esse daqui olha, o que você acha que está acontecendo com essas pessoas aqui? O que você acha que está acontecendo?

Lindinha: - Tirando a grama eu acho.

Pesquisadora: - Tirando a grama. E se você tivesse lá, você ajudaria elas a fazer o quê?

Lindinha: - Nada.

Pesquisadora: - Nada? Tá bom. E aqui olha... O que que você acha que tá acontecendo aqui olha... Lindinha.

Lindinha: - Não sei.

Pesquisadora: - Aqui.

Lindinha: - Um monstro.

Pesquisadora: - É um monstro? E por que você acha que o pintor fez essa pintura de um monstro?

Lindinha: - Não sei... Que viu um monstro talvez?

Pesquisadora: - Que ele viu um monstro talvez? Pode ser, né?...E aqui olha, o que você acha que está acontecendo aqui olha...

Lindinha: - É um céu louco.

Pesquisadora: - Um céu louco. (risos). E quando você pinta você gosta de pintar o quê? Desenhar o quê?

Lindinha: - Ah...cartas...

Pesquisadora: - Cartas. Entendi. Agora... Só para a gente terminar, tem só mais uma que eu vou te mostrar, espera aí Lindinha, espera aí se não vai bagunçar... Aqui em cima o que você acha que aconteceu aqui? Olha...

Lindinha: - Com essas pessoas?

Pesquisadora: - Vamos ver se são pessoas... O que você acha que aconteceu aí?

Lindinha: - Estão fazendo desenho de árvores.

Pesquisadora: - Por que estão fazendo desenho de árvores?

Lindinha: - Por que eu acertei que tem formato de árvore, né?

Pesquisadora: - É... Tem um formato de árvore, mas o que você acha que aconteceu ali?

Lindinha: - Nas outras árvores de verdade? Cortadas!

Pesquisadora: - Cortadas? Quem será que cortou?

Lindinha: - Não sei.

Pesquisadora: - Você nem imagina quem que cortou?

Lindinha: - Não sei.

Pesquisadora: - Não sabe. 'Tá bom. Obrigada...

1.3.3. Entrevista com a criança Menino Maluquinho, da Professora Elsa

Tempo 5m24s

Pesquisadora: - Pra que servem essas imagens? (placas) Pra que elas servem?

Menino Maluquinho: - P'ra tudo.

Pesquisadora: - P'ra tudo? O que elas dizem? Quando você olha, o que você entende?

Menino Maluquinho: - Farol, radar, esquerda, moto, ônibus, aqui sobe, não tá cortado e cortado, pare...

Pesquisadora: - Então você entende o que é para fazer quando você vê essas imagens?

Menino Maluquinho: - Aham.

Pesquisadora: - Entendi. Você gosta de ver imagens? Elas fazem o quê para você quando você vê as imagens?

Menino Maluquinho: - Sabe? Jogar (risos).

Pesquisadora: - Ajuda a jogar, né? As imagens também. E essa aqui? Você tinha me falado uma coisa bem triste aí... Dessa daí.

Menino Maluquinho: - A mãe morreu e o pai morreu...

Pesquisadora: - E o que está acontecendo mesmo?

Menino Maluquinho: - Eles estão girando para lembrar onde é o pai e a mãe.

Pesquisadora: - Estão fazendo o desenho para lembrar onde é o pai e a mãe... E o que... e onde é esse lugar mesmo?

Menino Maluquinho: - Nos Estados Unidos.

Pesquisadora: - 'Tá, mas como chama esse lugar quando tem as pessoas que morreram?

Menino Maluquinho: - Ah...

Pesquisadora: - Você lembra? Você falou "Enterramento" né? Pra mim...

Menino Maluquinho: - É enterramento.

Pesquisadora: - Então, tem um outro nome: chama-se cemitério. Já ouviu falar? Você falou quando faleceu alguém da sua família... Um conhecido seu...

Menino Maluquinho: - Da Tina.

Pesquisadora: - Da Tina. Entendi, olha esse daqui... Me conta de novo? O que está acontecendo, que eu esqueci...

Menino Maluquinho: - O Xerife quer matar o zumbi e aí...

Pesquisadora: - E como que você vai ajudá-lo mesmo?

Menino Maluquinho: - Eu vou pegar uma faca e vou matar o xerife.

Pesquisadora: - Meu Deus... E aí você quer ficar amigo de quem?

Menino Maluquinho: - Do Zumbi.

Pesquisadora: - E você acha que esse zumbi está feliz, está triste, está contente, está terrível...está...como está se sentindo esse zumbi?

Menino Maluquinho: - 'Tá feio.

Pesquisadora: - 'Tá se sentindo bem feio? E você quer ser amigo do zumbi feio?

Menino Maluquinho: Há-há-há (gargalhadas).

Pesquisadora: - E deixa eu ver aqui...agora essa daqui ...olha... Que tá acontecendo mesmo com essas meninas?

Menino Maluquinho: - Ela comeu pimenta, ela não quer escutar a mãe e ela está chorando. (Apontando para as 3 imagens.).

Pesquisadora: - Ah... E você conseguiria ajudar essas meninas?

Menino Maluquinho: - Não.

Pesquisadora: - Não?

Menino Maluquinho: - São chatas.

Pesquisadora: - Pra ela não comer pimenta mais, o que você podia falar para ela?

Menino Maluquinho: - Eu ia falar... que você é muito chata... comeu pimenta.

Pesquisadora: - Eita... Então 'tá, e aquelas moças que estavam ali...

Menino Maluquinho: - Aquelas?

Pesquisadora: - Essas moças aqui... É moça, não sei se é moça, é homem, é o quê? Quem são?

Menino Maluquinho: - Moça e moço e estão pegando trigo.

Pesquisadora: - Pegando trigo.

Menino Maluquinho: - trrrrigo.

Pesquisadora: - E você acha que elas estão contentes? Como elas estão se sentindo?

Menino Maluquinho: - Feliz.

Pesquisadora: - Feliz? Você ajudaria elas? Como? O que você faria para ajudar?

Menino Maluquinho: - Pegaria um saco.

Pesquisadora: - E ajudaria a recolher o trigo? Dá para fazer o que com o trigo? Você sabe?

Menino Maluquinho: - Açúcar.

Pesquisadora: - Açúcar? Ah... Também dá para fazer farinha, sabia?

Menino Maluquinho: - Farinha?

Pesquisadora: - A cana de açúcar que é de açúcar.

Menino Maluquinho: - Sabe de uma coisa? Farinha... bolo!!!

Pesquisadora: - Dá para fazer bolo, é isso mesmo. E essa aqui mesmo? O que aconteceu com esse povo agora? Onde eles estão?

Menino Maluquinho: - Eles estão nos Estados Unidos.

Pesquisadora: - E o que está acontecendo agora? Estão colhendo trigo?

Menino Maluquinho: - Estão... Mas na verdade estão catando lixo, porque o vento chato, é muito chato e está jogando todo o lixo por toda parte.

Pesquisadora: - É o vento que está jogando o lixo? Mas quem jogou o lixo na rua?

Menino Maluquinho: - Não sei.

Pesquisadora: - Você não sabe? Você acha que foi o vento também?

Menino Maluquinho: - É.

Pesquisadora: - Mas onde que tem que por o lixo para o vento não jogá-lo na rua?

Menino Maluquinho: - No lixo (lixeira).

Pesquisadora: - No lugar certo, né? Não jogar, por aí... 'Tá certo e você poderia ajudá-la como? Esse pessoal, como você vai ajudar?

Menino Maluquinho: - Pegar um saco e recolher o lixo.

Pesquisadora: - Pegar um saco e recolher o lixo... Muito bem. Agora, pra gente terminar, deixa eu ver, faltou...acho que tem todos...eu iria te perguntar se você consegue desenhar... Você conseguiu desenhar ? Ah... Deixa-me ver? Conseguiu!

Menino Maluquinho: - Ah... É meu boneco.

Pesquisadora: - Que legal... E esse boneco está como?

Menino Maluquinho: - Tá legal.

Pesquisadora: - E quando você vê esses desenhos assim...

Menino Maluquinho: - Ai bundona.... há-há-há-há (gargalhadas). (imagem do palhaço)

Pesquisadora: - Você consegue fazer os movimentos deles?

Menino Maluquinho: - Não, há-há-há (risadas).

Pesquisadora: - Não? Fazer assim igual ele está fazendo...você não consegue?

Menino Maluquinho: - Consigo.

Pesquisadora: - Você conseguiu fazer, não é? Quando a gente estava brincando...assim, deitado (a criança foi imitar o movimento da imagem - Obra de Gustavo Rosa) E quando você vai desenhar, esses desenhos, essas imagens ajudam você a melhorar o seu desenho?

Menino Maluquinho: - Sim.

Pesquisadora: - Então 'tá ótimo... Muito obrigada, viu?

1.4. Entrevista com Crianças - Grupo Experimental

1.4.1. Entrevista com a criança Narizinho, da Professora Mulher Maravilha

Tempo 5m 51s

Pesquisadora: - Olha lá...

Narizinho: - Trânsito.

Pesquisadora: - Trânsito. Conta mais... Quando você vê isso o você... que que você aprendeu com essas imagens? O que você aprende e o que você sabe sobre elas?

Narizinho: - É placas.

Pesquisadora: - Ah são placas. E elas ensinam a gente a fazer o quê no trânsito?

Narizinho: - É... Parar.

Pesquisadora: - Ah que mais? Tem mais alguma coisa?

Narizinho: - Aham...para não atropelar.

Pesquisadora: - Ah entendi... Muito bem... Aí, por exemplo, se eu ver essa parte aqui olha... Se eu ver essas ...Essas pessoas aqui... O que você acha... O que você acha que essas pessoas estão fazendo?

Narizinho: - Pegando terra.

Pesquisadora: - Pegando terra... Que mais?

Narizinho: - P'ra cobrir...

Pesquisadora: - Cobrir aonde?

Narizinho: - As casas das formigas.

Pesquisadora: - Ah... Cobrir a casa das formigas...

Narizinho: - A gente também fez lá... (se referiu à brincadeira que fez no ambiente externo com a turminha e a professora, quando brincou com os elementos da natureza).

Pesquisadora: - Você fez? Você pegou matinho para fazer a casinha de formiga?

Narizinho: - HuHum... A Dani que ajudou...

Pesquisadora: - Ah entendi. E se você estivesse lá com elas... Você as ajudava?

Narizinho: - Huhum...

Pesquisadora: - O que você faria?

Narizinho: - Eu pegava terra.

Pesquisadora: - Entendi... E olha... Onde essas Mulheres foram parar... Quer ver? Vou mostrar...

Elas estão aonde? Que lugar que elas estão aqui?

Narizinho: - Ah elas estão na terra.

Pesquisadora: - Na terra. Muito bem, quer ver agora, onde elas vão parar... Meu Deus do céu!

Será que você sabe me dizer? Quer ver olha... Olha só o que aconteceu... Me conta...

Narizinho: - Tá uma bagunça...

Pesquisadora: - E onde elas estão agora?

Narizinho: - Na... No meio da sujeira.

Pesquisadora: - Ah, Narizinho, E se você estivesse lá, o que você iria fazer para ajudar esse pessoal?

Narizinho: - Não 'tava sujeira lá.

Pesquisadora: - Ah?

Narizinho: - Não 'tava sujeira lá.

Pesquisadora: - Não, mas se você fosse lá, nesse lugar aí, o que você iria fazer para ajudar?

Narizinho: - Limpar.

Pesquisadora: - Limpar? Hum... Você é muito bacana, você ajuda, né? E essa imagem aqui, você me diz, o que você... Quando você vê essas imagens, você consegue... Se você ver essas imagens aqui... lembra que a gente dançou... você estava não é, não estava comigo? Foi na semana passada, né? Que a gente dançou, não... Foi ontem!!!

Narizinho: - Não, foi ontem, é aquela lá...

Pesquisadora: - E essa daqui. Você sabe... quando você vê uma imagem você consegue imitar?

Narizinho: - Huhum.

Pesquisadora: - Olha... Imita direitinho... E por que você acha que ele está assim?

Narizinho: - Acho que ele quer... Assustar.

Pesquisadora: - Ele quer assustar quem, olha lá...

Narizinho: - As pessoas...

Pesquisadora: - E você acha que ele quer assustar. E você acha que ele está feliz... Como eles estão? Essas pessoas nesse lugar?

Narizinho: - Acho que eles... Acho que eles estão assustados.

Pesquisadora: - Estão assustados né, entendi. Olha e aí quando você vê essa imagem aqui...deixa eu ver...que tem muitas imagens aqui. Olha...essa imagem aqui...o que que você acha que está acontecendo aqui?

Narizinho: - Eles estão com medo, esses macacos...

Pesquisadora: - Com medo... Essa primeira está como?

Narizinho: - Assim ó (Faz igual a personagem da Mafalda.), assustado.

Pesquisadora: - E essa segunda?

Narizinho: - Está com a cabeça assim (imita novamente a segunda imagem).

Pesquisadora: - E o que está acontecendo com ela, com a cabeça assim.

Narizinho: - Acho que elas estão assustadas com a aquele monstro que você viu...

Pesquisadora: - Com aquele monstro que eu vi... Oh meu Deus... Será que ela viu também e ficou com medo?... E quando você vê esses desenhos assim, por exemplo, você consegue desenhar melhor? Olha, por exemplo, esse desenho, o que é isso?

Narizinho: - O gato

Pesquisadora: - Você gosta de desenhar?

Narizinho: - Huhum.

Pesquisadora: - De fazer pintura... Igual você fez hoje?

Narizinho: - Aham... Eu gosto de gato.

Pesquisadora: - Você gosta de gato?

Narizinho: - Eu tenho 2 gatos

Pesquisadora: - E quando você vê essas pinturas, você acha que você desenha melhor?

Narizinho: - Aham.

Pesquisadora: - O que você usa pra desenhar? Pra ficar melhor?

Narizinho: - Acho que é lápis. Sim.

Pesquisadora: - Lápis. Entendi. Aí para terminar... Deixa eu só ver... Tem mais uma aqui que eu fiquei muito intrigada, oh Narizinho, olha e o que você me diz que está acontecendo com essa imagem aqui... Que acontece aí, é um desenho de um artista.

Narizinho: - É porque... Eles estão fazendo árvores.

Pesquisadora: - Mas, por que será que eles estão fazendo árvores no chão? O que aconteceu?

Narizinho: - É por que, acho que eles... Porque não tem árvore.

Pesquisadora: - Não tem? O que aconteceu com as árvores?

Narizinho: - Acho que... Acho que... Tiraram as folhas... Elas voaram... O vento...

Pesquisadora: - Elas voaram? Você acha que o vento levou embora, e aí eles precisaram fazer as árvores?

Narizinho: - E os troncos...

Pesquisadora: - Muito bem... Obrigada viu Narizinho... Qual desenho você gostou mais desses que eu te mostrei? Qual que você achou mais legal?

Narizinho: - Desse daí (mostrou o gato).

Pesquisadora: - E você sabe fazer os movimentos né? Que a gente fez ontem?

Narizinho balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: - Então 'tá bom, obrigada viu?

Narizinho: Obrigada!

1.4.2. Entrevista com a criança Emília, da Professora Moana

Tempo 7m

A Pesquisadora mostra as imagens das placas.

Emília: - Placas... Esse está ensinando a parar... Esse é os números, na hora, aqui tem que parar, aqui tem que parar, aqui tem que parar... Aqui tem que subir igual essa, aqui tem que descer e subir, pare de novo, vem para cá reto, vai dar uma voltinha, vem e aí esse: Cuidado para não sair e esse daqui: reciclagem.

Pesquisadora: - Esse daqui? O que é mesmo que você tinha me falado? Como é?

Emília: - Você tem que ir no mercado e esse você já foi no mercado e tá liberado para você sair e esse é dos negócios para a gente ir.

Pesquisadora: - Ah... Como chama essa placa mesmo? É o...

Emília: - É o negócio... Farol.

Pesquisadora: - Então essas placas ajudam pra quê? Quando você vê essas imagens?

Emília: - É para coisar, é para entender que tem que esperar, que tem que ir, que tem que ajudar, tem que fazer muitas coisas para ajudar, que está aí.

Pesquisadora: - Então essas placas ajudam a gente, elas ensinam coisas para você?

Emília (Criança balança a cabeça afirmativamente)

Pesquisadora: - Hum... entendi. Agora a gente vai ver aquela lá do grito, lembra? O que que estava mesmo acontecendo?

(A criança mostra o desenho que está fazendo dessa imagem)

Pesquisadora: - É o que você desenhou...

Emília: - Ah, ele 'tava assustado, com a mão toda derretida.

Pesquisadora: - Olha... Toda derretida, por que que ele estava assustado mesmo, que você tinha me contado?

Emília: - Por que tem um policial pegando ele, porque ele pegou muitos dinheiros e aí tem um saco ali marrom, ali ó, então ele e ainda tá de noite, ele não tá, eu ia ajudar ele pra levar na casa dele e trancar tudo... E ele não vai sair.

Pesquisadora: - Entendi e como que você iria ajudá-lo, era isso né? E você vendo essas imagens você aprende coisas?

Emília: - Sim

Pesquisadora: - E o que você aprende com essas imagens?

Emília: - Eu aprendo que tem muitas coisas que a gente tem que aprender, que a gente ainda não sabe...

Pesquisadora: - Entendi. E essa menininha, o que você me falou mesmo? Por que ela está assim?

Emília: - Está assustada

Pesquisadora: - A primeira né... E depois?

Emília: - Essa...eu não quero ouvir nada e essa daqui, ela tá com meedo.

Pesquisadora: - E quando você está com medo você faz igual a ela? Você me falou né, que você faz igual.

Emília: - Apaga a luz rápido e cobre com a mão no meu rosto.

Pesquisadora: - E você quando você vê essas imagens, você acha que você conseguiu fazer os movimentos?

Emília: - Sim, as coisas que a gente nunca aprendeu.

Pesquisadora: - E os desenhos, você acha que você desenha melhor quando você vê as imagens?

Emília: - Aham.

Pesquisadora: - Por que você desenha melhor?

Emília: - Porque, às vezes, eu vejo e ponho a mão para contornar, pra fazer no outro lado.

Pesquisadora: - E aí ajuda?

Emília: - Aham.

Pesquisadora: - E as cores? Você usa as cores que tem no desenho, você usa outras? Como você faz para desenhar?

Emília: - Eu faço colorido, faço muitas coisas que eu nunca fiz, que eu nunca consegui fazer.

Pesquisadora: - Entendi. O que você falou mesmo que esse pessoal estava fazendo?

Emília: Plantando árvore.

Pesquisadora: - E elas estavam... Como elas estavam se sentindo mesmo? O que você tinha me falado?

Emília: - Feliz, porque eles estavam ajudando a natureza.

Pesquisadora: - E você iria ajudá-las como? Se você pudesse ajudar... Se você tivesse lá com elas?

Emília: - Com terra e água

Pesquisadora: - E aqui nessa outra situação, que elas foram colocadas, né... Vamos ver... Você se lembra de tudo que... Que memória boa... E elas foram parar aonde?

Emília: - Foram que... Hum eles não foram, eles estão pondo mais...

Pesquisadora: - Ah... Elas não foram parar em lugar nenhum... Alguém colocou... Quem que colocou mesmo que você me falou?

Emília: - Eles dois.

Pesquisadora: - Ah entendi. E as outras estão fazendo o quê?

Emília: - Tirando o lixo, mas eles põem mais, eles dois, eles tão procurando... Ele, ele está procurando mais lixo para por e ele também, tem muita pessoa lá ajudando o outro moço.

Pesquisadora: - E você como poderia ajudar esse pessoal?

Emília: - Varrer tudo, varrer tudo mesmo, muitos lixos e eles iriam plantar mais árvores, plantas, muitas coisas.

Pesquisadora: - Entendi. Então eles estão tirando ou eles estão pondo o lixo?

Emília: - Ele está pondo e ele está tirando.

Pesquisadora: - Entendi. Tá certo. Agora. Ah... tem aquele lá que a gente viu e que eu também não tinha entendido a situação. Você também não né (risos). Quer ver? É uma coisa muito estranha. Você me explicou.

Emília: - Cortou a árvore. E estão fazendo contornagem.

Pesquisadora: - Por que será que estão fazendo o contorno mesmo?

Emília: - Porque elas duas quebrou muitas coisas e elas foram varrer. Cortaram, todo mundo cortou árvore e elas foram fazer o contorno para brincar.

Pesquisadora: - Entendi. E você conseguiria desenhar um desenho assim?

Emília: - Ah mais ou menos.

Pesquisadora: - Entendi, e aí eu queria te perguntar também... Qual você gostou mais? Dessas imagens que eu te mostrei...

Emília: - Eu mais gostei da árvore. É o mais estranho (risos).

Pesquisadora: - Ah é... Você foi pelo qual foi estranho. Então qual você achou que era o mais triste?

Emília: - O mais triste? Era natureza.

Pesquisadora: - Quando a natureza estava como?

Emília: - 'Tava tudo limpinho...

Pesquisadora: - Ai você achou triste?

Emília: - Não, eu achei feliz, mas depois fiquei triste.

Pesquisadora: - Ah depois que foi o lixo. A e esse daí... Você olhando para esse desenho... Ele te ajuda a desenhar? O que ele te inspira? Ele te deixa feliz... Esse desenho?

Emília: - Sim.

Pesquisadora: - E quando você vê um desenho, você fica com vontade de fazer o quê?

Emília: - Desenhar. Eu vou desenhar esse e não vou pintar, vou pintar de outra cor quando eu pensar.

Pesquisadora: - Tá certo, muito bem. Então você consegue perceber o que está acontecendo nas imagens que eu te mostrei?

Emília: - Aham.

Pesquisadora: - Então ‘tá bom, obrigada!

Emília: - De nada.

1.4.3. Entrevista com a criança Hércules, da Professora Bela

Tempo 8m 52s

Pesquisadora: - O que você está vendo aí? O que você está vendo aí Hércules?

Hércules: - Um carro, um ônibus, uma moto, uma linha indicadora, um milímetro de velocidade, “Não Estacione aqui”, hum...”Pare”, o farol e um “E” que não é para estacionar, esse eu não sei o que é...

Pesquisadora: - O que você acha que pode ser?

Hércules: - É... uma guia?

Pesquisadora: - E pra que serve essas coisas aí? O que são essas coisas aí?

Hércules: - Pra orientar.

Pesquisadora: - Ah, pra orientar, muito bem. E você saberia desenhar uma placa dessas? Numa folha?

Hércules: - É... Eu acho que sim.

Pesquisadora: - E você... Você saberia usar, quando você vê na rua, você sabe pra que serve, né?

Hércules: Sei, para indicar.

Pesquisadora: - P’ra indicar. Muito bem. Espera aí. Vamos ver outra, tá bom?

Hércules: - ‘Tá.

Pesquisadora: - Agora, eu vou te mostrar essa aqui, olha... O que você acha que está acontecendo aqui nessa imagem?

Hércules: - Ah... Eu acho que está acontecendo violência, isso sim.

Pesquisadora: - Violência, porque você acha que está acontecendo violência?

Hércules: - Porque as garotas estão fazendo assim e assim... E sem olhar, porque violência, as garotas fazem isso.

Pesquisadora: - Ah é quando tem uma situação de violência... E como você poderia ajudá-las, numa situação de violência?

Hércules: - Proteger elas, ué!

Pesquisadora: - Ah é? Que tipo de violência você acha que elas... Que estava acontecendo aí?

Hércules: - Briga, luta.

Pesquisadora: - Hum... Entendi.

Hércules: - Soco na cara. Agredir... Eita...

Pesquisadora: - Ai meu Deus, então 'tá. Agora, eu achei umas imagens aqui que você vai me explicar o que está acontecendo, o que você acha que está acontecendo aqui?

Hércules: - Eu acho que eles são pobres, eles estão tentando arrecadar dinheiro para ter uma vida melhor.

Pesquisadora: - Hum, muito bem. E por que você acha isso? O que essa imagem está te mostrando?

Hércules: - Porque eles estão com a roupa suja, estão recolhendo, estão colhendo... Essas coisas.

Pesquisadora: - Entendi. E você acha que eles estão felizes ou estão tristes?

Hércules: - Tristes.

Pesquisadora: - Hum. E você poderia ajudá-lo? Se você estivesse lá nesse lugar? O que você iria fazer para ajudá-los?

Hércules: - Sabe o que eu iria fazer?

Pesquisadora: - Ah...

Hércules: - Eu iria comprar um trator, eu iria comprar uma lavadeira de roupas, iria comprar um forno, iria comprar arroz, iria comprar tudo pra eles.

Pesquisadora: - P'ra ajudar, né?

Hércules: - E roupas.

Pesquisadora: - Nossa, e você acha que o pintor... Por que será que o pintor pintou eles assim?

Hércules: Porque eu não sei.

Pesquisadora: - Você não imagina? Se você fosse um pintor o que você iria pintar? O que você iria desenhar?

Hércules: - Eu iria pintar uma fazenda que tinha uma galinha, vaca, leite, horta e regador.

Pesquisadora: - Hum.

Hércules: - E todos eram felizes.

Pesquisadora: - Ah, você iria fazer uma imagem de pessoas felizes, você não iria fazer de pessoas tristes?

Hércules: - Não.

Pesquisadora: - Não. Está certo. É... Você já viu isso em algum lugar?

Hércules: - Eu já.

Pesquisadora: - Essa imagem, assim?

Hércules: - Aham.

Pesquisadora: - Onde você já viu?

Hércules: - Eu já vi, eu já fui numa inspeção (quis dizer excursão) da minha escola, do Patati Patatá, e eu vi uma imagem tão estranha, tipo essa daí, mas era outra muito legal, radical.

Pesquisadora: - Ah é? E essas pessoas? Olha só, onde elas estão agora... Quer ver? Você consegue me explicar o que está acontecendo aqui? Olha, quer ver? Você consegue, você é muito sabido. Olha! O que aconteceu agora?

Hércules: - Tinha lixo. Ai...

Pesquisadora: - O que elas estão fazendo agora?

Hércules: - Recolhendo o lixo.

Pesquisadora: - P'ra que será que eles estão recolhendo lixo?

Hércules: - P'ra... Quando vir mais, eles vão recolher de novo, p'ra não virar um lixão.

Pesquisadora: - Ah... P'ra limpar né? E aí, você ajudaria eles como?

Hércules: - Eu ajudaria com um caminhão de lixo.

Pesquisadora: - Hum. Muito bem.

Hércules: - Porque tinha ajudantes. Cem ajudantes.

Pesquisadora: - 'Tá certo. E p'ra fazer... Quer ver, olha, agora eu vou te mostrar um outro... Uma outra imagem aqui, muito, muito, muito, muito diferente, quer ver? Eu não sei se você já viu essa imagem... Hein? O que você acha que tá acontecendo aí, nessa situação? Nessa imagem.

Hércules: - Eles estão tentando fazer mais árvores.

Pesquisadora: - Por que será?

Hércules: - Porque, para eles ter sombra.

Pesquisadora: - Hum. O que aconteceu, será? Com isso aqui, olha...

Hércules: - Deixa eu ver...os caçadores pegaram o serrote e tchiiiiii...e derrubaram as árvores.

Pesquisadora: - E agora eles estão fazendo umas árvores, para ter sombra?

Hércules: - Aham... estão tentando fazer.

Pesquisadora: - Entendi. Então 'tá. Agora vamos, só mais uma, mais duas, aliás.

Hércules: - Ah não, pode ser um monte...

Pesquisadora: - Você gostou? Você está gostando de ver as imagens?

Hércules: - Aham.

Pesquisadora: - E essa? O que você acha que tá acontecendo aí? Essa você ficou impressionado, hein? O que você acha que está acontecendo aqui?

Hércules: - Eu acho que vai... Eu acho que vai ter uma dinamite.

Pesquisadora: - Por que você acha isso? O que tem na imagem?

Hércules: - Porque tem um cara fazendo uaaaahhhhhh...

Pesquisadora: - Como ele está se sentindo?

Hércules: - Doidinho.

Pesquisadora: - Doidinho? E assim... O que te traz essa coisa da dinamite, o que te faz pensar? Além do rosto dele? Da expressão dele?

Hércules: - Sabe... Porque está vindo uma onda gigante.

Pesquisadora: - Hum. Tá vindo... Por que você acha que ele ‘tá... Além da onda gigante e esses aqui? O que eles estão fazendo? Esses aqui atrás?

Hércules: - Eu acho que eles estão: “Socorro” “Help, help”.

Pesquisadora: - Foram pedir socorro?

Hércules: - Aham.

Pesquisadora: - Entendi. Agora mais um aqui e depois você vai me contar uma coisa, se você gosta de desenhar... De pintar...

Hércules: - Gosto.

Pesquisadora: - Quando você vê as imagens você consegue fazer melhor os seus desenhos?

Hércules: - Aham.

Pesquisadora: - Por... Como que você consegue fazer melhor?

Hércules: - É porque eu me inspiro e faço com vontade.

Pesquisadora: - Hum, você fica inspirado. Aí você se inspirou em quê? Usando as cores? Usando as formas? O que você usa mais?

Hércules: - As cores e as formas.

Pesquisadora: - Os dois e como você acha que aprende mais? Quando você vê as imagens, quando você imita o movimento das imagens ou quando você... Quando você acha que você aprende mais?

Hércules: - Eu acho quando eu aprendo mais com tudo.

Pesquisadora: Com tudo?

Hércules: Aham.

Pesquisadora: - Quando você fala sobre as imagens, você aprende?

Hércules: - Aham.

Pesquisadora: - O que você aprende? Com as imagens. Me conta um pouco o que você aprende quando vê imagens?

Hércules: - Eu aprendo disciplina.

Pesquisadora: - E o que é disciplina.

Hércules: - Obedecer.

Pesquisadora: - Ah, disciplina também. Está certo. Obrigada!

2. TRANSCRIÇÕES DE CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS

2.1. Círculos Epistemológicos - Grupo de Controle

2.1.1. Professora Rapunzel

Turma da Mônica

Participantes: Monica, Magali, Cebolinha, Cascão e Anjinho

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

Pesquisadora: - Eu vou deixar aqui gravando, 'tá bom?

Crianças: - 'Tá... Huhum... Alô?

Pesquisadora: - O que vocês acham... O que vocês acham que é essa imagem aqui? Olha bem... Olha... Isso aqui é uma pintura?

Crianças: - É... É... É... É.

Pesquisadora: - É uma pintura... Olha bem...

Crianças: - Sim... Sim... Sim (todos disseram que sim - era uma fotografia de Sebastião Salgado)

Pesquisadora: - O que vocês estão vendo?

Cascão: - É uma pintura.

Anjinho: - Um homem e um menino.

Magali: - Um homem.

Pesquisadora: - O que eles estão fazendo aqui embaixo?

Cascão: - O menininho está brincando e o homem...

Mônica: - O homem está espiando ele.

Anjinho: - E o homem está assustado.

Pesquisadora: - O homem está assustado.

Cascão: - Não, está espiando ele.

Pesquisadora: - Está espiando?

Magali: - O homem está espiando também.

Cascão: - 'Tá.

Cebolinha: - Mas... Mas ele está parado.

Pesquisadora: - E você? Acha que ele está fazendo o quê?

Anjinho: - Eu acho que ele está brincando.

Pesquisadora: - Está? Com o que ele está brincando?

Mônica: - Com peças.

Pesquisadora: - Com peças? Olha lá... E vocês... E vocês gostam de brincar?

Crianças: - Simm... gosta....

Pesquisadora: - Com o que você gosta de brincar? Com que brinquedo?

Anjinho: - Bolinha.

Pesquisadora: - E você?

Magali: - Bola.

Pesquisadora: - E você?

Cascão: - Bola de futebol

Pesquisadora: - Você?

Cebolinha: - Brincar com o amigo.

Pesquisadora: - Amigo?

Mônica: - Eu gosto de brincar de macaquinho chinês.

Cebolinha: - Eu também gosto...

Pesquisadora: - Então, eles aqui estão brincando com ossinhos. Se a gente não tivesse brinquedo com o que você brincaria? O que você iria inventar pra brincar?

Cascão: - Bola...

Mônica: - Eu brincaria com meus amigos.

Pesquisadora: - E você? Se não tivesse bola, brinquedo. Com o que você brincaria?

Cascão: - Eu tenho bola.

Mônica: - Com os meus amigos.

Pesquisadora: - Olha... Eles não têm bola lá, vocês acham que eles têm bola?

Crianças: - Não... Não... Não...

Pesquisadora: - E você brincaria com quê? Se você não tivesse o seu brinquedo?

(Uma das crianças pega a imagem e fica com ela, a entrevistadora pede que a deixe no meio para que todos vejam também).

Cebolinha: - É... eu ganharisse alguma coisa.

Pesquisadora: - Você ganharia?

Cebolinha: - Eu ganharia.

Pesquisadora: - E você? Com o que você brincaria se você não tivesse brinquedo? Você iria brincar?

Monica: - Eu ia ganhar e aí eu ia ganhar piscina grandona pra mim nadar.

Cebolinha: - Uma piscina grandona (risos) assim, desse tamanho...(mostra com os braços).

Pesquisadora: - 'Tá e vocês acham... Vocês acham que eles estão felizes ou tristes? O que vocês acham?

Monica: - 'Tão felizes.

Pesquisadora: - Por que eles estão felizes?

Mônica: - Porque eu... Quando eu estou sem brinquedo aí eu ganho uma piscina grandona...

Pesquisadora: - E você o que acha? Que eles estão felizes ou estão tristes? Esses meninos?

Magali: - Eles 'tão tristes.

Pesquisadora: - Por quê?

Anjinho: - Por que eles não têm brinquedo.

Pesquisadora: - Você acha o quê? Que eles estão felizes, tristes, assustados, com medo? Como que eles estão se sentindo?

Cebolinha: - Ele 'tava brincando, daí ele viu uma bola e ele... E ele correu daí ele... Daí ele morreu.

Pesquisadora: - E você? Como você acha que eles estão se sentindo?

Magali: - Ele 'tá triste porque não quer vir na escola.

Pesquisadora: - Mmm... E você acha que eles estão como?

Cascão: - Felizes.

Pesquisadora: - Por que eles estão felizes?

Mônica: - Porque eles fizeram um brinquedo novo.

Pesquisadora: - E se a gente pudesse ajudar essas crianças, olha lá, se a gente pudesse ajudá-los.

Cascão: - Eles iam ficar feliz.

Pesquisadora: - E o que a gente iria fazer? O que você faria pra ajudá-los?

Cebolinha: - Devolver brinquedo... Que alguma coisa roubou.

Pesquisadora: - Tá. Olha, e você? O que você faria pra ajudá-los?

Magali: - Dar um brinquedo.

Pesquisadora: - E você, o que você faria pra ajudá-los?

Mônica: - Eu ia dar uma piscina grandona pra eles e um brinquedo que seja uma bola.

Pesquisadora: - E você faria o quê? Pra ajudar.

Cebolinha: - Eu dou brinquedo de homem de ferro e ele... Nós ia brincar junto.

Pesquisadora: - E você?

Anjinho: - Eu ia dar carrinhos pra ele.

Pesquisadora: - 'Tá certo.

(Pesquisadora solicita o movimento corporal igual ao dos personagens da imagem.)

- P'ra vocês verem uma imagem, por exemplo, você vê um menino aqui, olha esse menino aqui, ele está com a mão aonde? Como que está a mão dele? Faz igual, imita igual, vocês sabem? Isso. Aí... Ela fez o de baixo e ele fez o de cima, muito. Isso, muito bem, vocês conseguem imitar!

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Pesquisadora: - Essa daqui... O que vocês estão vendo aqui? Olha...

Crianças: - Estátua... Estátua... Estátuaaaa...Estátua...Estátua...

Pesquisadora: - E você está vendo?

Cascão: - Estátua.

Pesquisadora: - O que você acha que essas estátuas são... Cebolinha... Como é que você acha que essas estátuas estão se sentindo?

Cebolinha: - É porque ele ‘tava igual a cidade.

Pesquisadora: - Como assim?

Cebolinha: - É porque... É porque não quer virar uma estátua... Depois ele ele vira um um uma estátua.

Pesquisadora: - E você? Como você acha que eles estão se sentindo? Você acha que são estátuas?

Cascão: - Estátuas...

Pesquisadora: - Ah e você então acha que são estátuas?

Mônica: - Eu acho que ele... eles são estátuas de brinquedo.

Pesquisadora: - Você acha que eles estão felizes?

Mônica: - Eu acho que não, eu acho que eles ‘tão tristes. Eu acho que eles são tão tristes porque eles estão lá paralisado. Até eles ficar velhinho.

Pesquisadora: - Ah estão paralisados até eles ficarem velhinhos... E aí você poderia ajudá-los? Vocês acham que vocês poderiam ajudar essas estátuas aqui?

Crianças: - Sim.

Mônica: - Eu ia dizer... Eu ia tirar, eu ia pegar uma varinha mágica... Aí eu ia destransformar ele de estátua.

Pesquisadora: - E você? Ia fazer o que pra ajudá-los?

Magali: - Eu iria... Eu acho que eles são gentes transformados em estátuas.

Pesquisadora: - Olha... Você escutou o que ela falou? Ela acha que eles são gentes transformados em estátuas...

Cebolinha: - Eles são gentes...

Pesquisadora: - E você faria o que pra ajudar essas pessoas transformadas em estátuas?

Anjinho: - Eu ia pegar uma varinha, tipo aquela que a Mônica falou e ia destransformar eles para, para gentes humanos.

Pesquisadora: - Ah... você iria destransformar eles para gentes humanos.? E você... Como que você os ajudaria?

Cascão: - Dá um brinquedo.

Pesquisadora: - Ah, dar um brinquedo. E você?

Cebolinha: - Eu vou ajudaria eles destransformando vivo.

Pesquisadora: - ‘Tá. Transformando vivo.

Cebolinha: - Eu ia ajudar ele, porque eles ia brincar com ele com estátua, de estátua.

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - O que vocês acham que são essas imagens?

Cascão: - É umas gentes.

Mônica: - É umas flores.

Cebolinha: - Umas flores.

Anjinho: - Um monstro.

Magali: - É umas flores bem bonitinhas.

Anjinho: - Uma.... Tá parecendo mais um flamingo.

Pesquisadora: - Ah parece um flamingo.

Cascão: - Parece um Flamingo.

Pesquisadora: - E você?

Cebolinha: - Ah, ele está precisando mais ter azul. Ali ó. Esta ‘tá até parecendo a estrelinha.

Pesquisadora: - E você falou que parece o quê? Parece uma estrelinha?

Cebolinha: Sim ali ó.

Pesquisadora: - Ah aqui né? Sim... É verdade. Vocês sabiam que essa pintura é de um pintor chamado Miró e ele fez um jardim, jardim do Miró.

Crianças: - Miró?

Pesquisadora: - Ele se chama Miró. Miró. Eu vou mostrar a foto dele depois. Vocês acham... eh... Por que será que ele fez essa pintura? É uma pintura...

Crianças: - Eu não sei.

Cascão: - É pra ele ganhar muito dinheiro.

Pesquisadora: - Mmm e você vai acha que ele pintou por quê?... Isso aqui...

Mônica: - Eu acho que ele pintou por causa que a escola pagou um monte de reais.

Pesquisadora: - Mmm e você acha que ele pintou essa pintura por quê?

Cebolinha: - Ele pintou tudinho...

Pesquisadora: - E você acha que ele pintou por quê?

Anjinho: - Vai ficar rico.

Pesquisadora: - E vocês acham eh... vocês gostaram... Vocês se sentem como quando vocês olham essa pintura, vocês gostam?

Cascão, Magali, Cebolinha: Feliz.

Pesquisadora: - E você?

Mônica: - Muito muito feliz.

Pesquisadora: - E você tá se sentindo igual?

Cascão: - Feliz, muito feliz.

Pesquisadora: - E você?

Anjinho: - Triste.

Pesquisadora: - Triste? Por quê? Você não gostou dessa pintura?

Anjinho: - É porque tá feia, né?

Pesquisadora: - Qual desses dessas pinturas aí.... Eu vou por outras... Outras... Outros desenhos... Quais vocês gostam mais?

Cascão: - Eu gosto dessa. (Miró)

Mônica: - Eu gosto dela. (Miró)

Pesquisadora: - Do Miró... E você gosta de qual?

Anjinho: Desta. (Miró)

As outras duas crianças apontaram as imagens (Miró e Portinari)

As crianças apresentaram certa dispersão da proposta... queriam se movimentar, queriam brincar... As atividades que as crianças estavam realizando anteriormente eram atividades de alfabetização: pintar desenhos que começam com determinada letra, e passar o lápis em cima dos pontilhados da letra.

2.1.2. Transcrição do Círculo Epistemológico da Professora Elsa

Turma dos Simpsons

Participantes: Homer, Bart, Margie, Lisa e Montgomery

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

Pesquisadora: - Então gente olha, eu vou mostrar uma imagem pra vocês, olha aqui, o que que vocês acham que é isso aqui?

Bart: - Aranha.

Pesquisadora: - Aranha?

Montgomery: - Aranha.

Pesquisadora: - Fala o que você acha que é.

Homer: - Um menino.

Margie: - Um menino.

Pesquisadora: - Um menino?

Bart: - Um menino.

Pesquisadora: - Vocês acham... Que isso daqui é uma pintura. Que é isso aqui?

Homer: - É uma foto.

Pesquisadora: - Uma foto? 'Tá. E vocês acham que tem uma aranha, tem um menino? Que mais?

Homer: - Tem um homem.

Pesquisadora: - E tem um homem aqui em cima?

Homer: - É.

Pesquisadora: - E o que eles estão fazendo?

Homer: - Brincando.

Pesquisadora: - Brincando. E você?

Bart: - Brincando

Montgomery: - Brincando

Pesquisadora: - 'Tá bom. E se vocês tivessem lá com eles, o que vocês iriam fazer?

Homer: - Dá um brinquedo, brinquedo... (muitas falas)

Pesquisadora: - Espera... (Todos falando ao mesmo tempo)

Margie: - Brincar com eles.

Pesquisadora: - Espera um pouco. E você? O que você iria fazer se você tivesse lá junto com eles?

Bart: - Brincar com eles.

Pesquisadora: - E você?

Homer: - Eu iria dar um brinquedo pra eles e um carro.

Montgomery: - Se eles me baterem, eu iria dar uma batida neles...

Pesquisadora: - Então, mas eles estão batendo?

Montgomery: - Não. Então eu iria brincar com eles, muito, muito, muito.

Pesquisadora: - 'Tá. E você?

Crianças: - Jogar, brincar... (grito).... (Várias falas ao mesmo tempo)...

Homer: - Iria bater em você Montgomery...

Pesquisadora: - ‘Tá, vocês iriam brincar.

(Grupo bem agitado. Quase todos falavam ao mesmo tempo).

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Pesquisadora: - E essa daqui olha, vocês acham que também é uma fotografia? O que é isso?

Homer: - É uma foto.

Bart: - É uma foto.

Pesquisadora: - É uma foto? De quem?

Homer: - Soldados.

Bart: - Soldados.

Pesquisadora: - Soldados? Que mais?

Homer: - Oh Val...oh Val... Onde vocês acharam essa foto? (A criança pergunta onde a pesquisadora encontrou essa imagem).

Pesquisadora: - Na verdade isso aqui é uma pintura... É do Cândido Portinari, estava lá na internet. Essa obra está em um museu... Vocês acham...

Lisa: - Isso daí parece... sabe o quê? Monstros.

Pesquisadora: - Você acha que parece monstro?

Homer: - É um capitão Marwel e uma onça e um... Um monte de homem.

Margie: - Uma família malvada.

Pesquisadora: - Uma família o quê?

Crianças: - Malvada.

Margie: - Malvada. Uma família malvada.

Pesquisadora: - Uma família malvada E você acha o quê? Que isso?

Montgomery: - Uma família malvada. Uma família malvada.

Pesquisadora: - Uma família malvada. E você acha que eles estão tristes, estão felizes...

Bart, Lisa e Margie: - ‘Tá Tristes (barulhos)

Pesquisadora: - Estão chateados, estão contentes?

Homer: - Eu vou dar um tapa neles, se eu tivesse lá.

Pesquisadora: - Por que você iria bater neles?

Homer: - Porque o Montgomery falou isso...

Pesquisadora: - Não, o Montgomery não falou isso...

Montgomery: - Eu iria atirar neles.

Pesquisadora: - Por que você iria atirar nele?

Montgomery: - Porque eles são muito maus.

Pesquisadora: - Você acha que eles são Malvados? E vocês... Como eles estão se sentindo mesmo?

Crianças: - Tristes.

Pesquisadora: - Triste e malvado?

Lisa: - Triste.

Pesquisadora: - 'Tá bom. E se vocês estivessem lá?

Homer: - Eu iria... ah...

Pesquisadora: - E vocês sabem fazer como que eles estão? Vocês sabem imitá-los?

Homer: - Eu sei, é assim... Começa a pular e falar (fazer barulhos).

Pesquisadora: - E você, faz o movimento?

Bart: - Eu não sei.

Montgomery: Não, eu iria atirar neles.

Homer: - Não... Eu vou...

Pesquisadora: - Olha a Margie sabe... e a Lisa? Faz o movimento que eles estão fazendo aqui?

Lisa: - Eu não sei...

Pesquisadora: - Não sabe? E você?

Bart: - Eu também não

Pesquisadora: - E você sabe?

Homer: - Eu vou fazer isso, olha... a...(barulhos)...(falando alto)

Pesquisadora: - Ah Homer, espera aí... Agora deixa ele... Não sabe? Ah e você? E o Montgomery? Ah o Montgomery ficou com a cabeça abaixada, né Montgomery? Porque tem um (personagem) com a cabeça baixada. Aqui tem crianças e adultos? O que tem aqui?

Lisa: - Um Bebê e monte de adultos.

Pesquisadora: - Um bebê e um monte de adultos...

Pesquisadora: E as cores? Como são? São cores claras, cores escuras...

Margie: - Escuro... Azul muito escuro no céu.

Margie: - Lá atrás muito claro.

Margie: - E no chão muito escuro...

Bart: - É marrom...

Pesquisadora: - E por que será que o pintor fez essa pintura? Por que vocês acham?

Homer: - É p'ra ganhar dinheiro?

Pesquisadora: - P'ra ganhar dinheiro?

Outras crianças: - P'ra ganhar dinheiro... P'ra ganhar dinheiro...

Bart: - P'ra ganhar uma Ferrari...

Pesquisadora: - P'ra ganhar uma Ferrari?

Montgomery: - P'ra ganhar uma Ferrari.

Pesquisadora: - Quando vocês fazem uma pintura vocês ganham dinheiro?

Homer: - Eu vou ganhar dinheiro.

Margie: - P'ra ganhar uma chave de ouro.

Homer: - P'ra ficar no museu.

Pesquisadora: - P'ra ficar no museu?

Homer: - É.

Pesquisadora: - Tá bom. Obrigada Homer. (Crianças fazendo muitos barulhos)...

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - Olha... Essa daqui... O que será que é essa imagem aqui? Vocês acham que é uma fotografia?

Crianças: - É... (crianças falando ao mesmo tempo)

Pesquisadora: - É uma escultura, uma modelagem?

Homer: - É uma escultura.

Pesquisadora: - É uma escultura?

Homer: - É.

Bart: - É uma foto.

Pesquisadora: - É uma foto? E você?

Lisa: - É uma foto.

Crianças: - Foto. Foto.

Pesquisadora: - É foto? É uma pintura!

Montgomery: - É uma Pintura.

Homer: - Do artista

Pesquisadora: - De um artista, né?

Bart: - Uma pintura.

Pesquisadora: - Uma pintura.

Lisa: - Parece um mundo de um monte de doce.

Pesquisadora: - Um mundo de um monte de doces? Olha que interessante Lisa. E você acha que é o quê?

Margie: - Já sei. Alienígenas.

Pesquisadora: - Alienígenas?

Homer: - Eu vou falar também.

Bart: - Parece um olho aqui no meio.

Pesquisadora: - Um olho, parece um olho aqui no meio.

Homer: - Eu quero falar...(crianças fazendo barulhos, falando ao mesmo tempo)

Pesquisadora: - Espera Homer... deixa ele falar também.

Crianças: - Cheio de doces.....É um olho...Alienígenas...

Pesquisadora: - É um Alienígena?

Lisa: - O mundo cheio de doces.

Pesquisadora: - Um mundo cheio de doces, entendi. E... Vocês... Quando vocês olham essas imagens vocês ficam com vontade de fazer desenhos?

Algumas crianças: - Sim.

Homer: - Oh Val... Olha isso Val, o que eu tô fazendo (subindo na cadeira).

Pesquisadora: - Então 'tá, senta na cadeira, agora não é para você subir aí na cadeira não. Então e vocês... E vocês acham... Vocês conseguem pintar coisas assim, usando... Esse pintor aqui usou o quê? P'ra pintar?

Crianças: - Tinta... Tinta... Tinta...

Pesquisadora: - Mas o que ele fez? Ele está igual a esse? (Comparando as três imagens, foto e pintura)

Crianças: - Não. Não 'tá. Não.

Lisa: - Esse não 'tá enrolado? (crianças falando ao mesmo tempo)

Pesquisadora: - Esse é uma fotografia.

Homer: - Esse pintou... Olha ele...(falas inaudíveis)

Pesquisadora: - E esse pintor aqui, ele usou as mesmas cores?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Esses dois... Esse aqui se chama Miró, esse aqui é o “Jardim do Miró” e esse é o Portinari, a obra se chama “Os retirantes”, eles estão indo embora, são pessoas bem pobrezinhas que moravam num lugar que não tinha comida e estão indo embora, estão tentando ir embora, olha a mala deles aqui, a trouxa que eles juntaram as coisas deles e puseram aqui olha... E como vocês acham que eles estão se sentindo?

Bart: - Eu acho esse.

Pesquisadora: - Esse está o quê?

Crianças: - Triste... Triste

Homer: - Esse que 'tá triste.

Pesquisadora: - Muito bem, então é isso... Obrigada!

(Grupo bem agitado. Grupo que fala muito ao mesmo tempo e repete, várias vezes, a fala do colega.)

2.1.3. Transcrição do Círculo Epistemológico da Professora Pokahontas

Turma do Peter Pan

Participantes: Miguel, João, Wendy, Peter Pan e Sininho.

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

João não falou em nenhum momento, porém permaneceu na atividade.

O grupo de crianças nunca tinha ido à informática, ficaram curiosos com o espaço, observando, querendo conhecer, mexer nos jogos que estavam dispostos na prateleira, perguntaram se iriam usar os computadores... Embora demonstrassem interesse em conversar sobre as imagens, durante a conversa, foram mais lacônicos em suas falas e alguns deles pediram para ir ao banheiro.

Pesquisadora: - Então ele vai gravar, deixa o celular, 'tá? (As crianças queriam ficar mexendo no celular). Então vamos lá gente, eu vou mostrar uma coisa e vocês vão me falar o que vocês acham que é isso aqui, isso aqui é o quê? É uma pintura, é uma fotografia, é uma escultura?

Wendy: - Já sei...

Pesquisadora: - O que você acha que é Wendy? Pode falar...

Wendy: - É... Um... Um menino

Pesquisadora: - Um menino... Que mais?

Miguel: - Um menino

Pesquisadora: - Que mais que tem aí?

Wendy: - Isso daqui é de pau de chuva.

Pesquisadora: - É pau de chuva?

Miguel: - Isso daqui é pau de... Esse aqui é esse aqui é pau de plataforma...

Pesquisadora: - E você, o que você acha que é isso? O que eles tão fazendo aqui? O que está acontecendo? Vocês estão vendo o quê? Você viu um menino?

Miguel: - Eita... Alguém 'tá vindo. (referindo-se a uma colega que tinha ido ao banheiro).

Pesquisadora: - Está vindo... É a Sininho.

Miguel: - Ah. É a Sininho. Aonde ela foi?

Pesquisadora: - Foi ao banheiro... Vem cá, dá licença p'ra ela João.

Miguel: -Aiii...Eu quero ir ao banheiro...

Pesquisadora: - Então vai lá e depois você volta (falando para o Miguel ir ao banheiro). É. Vem... Dá um cantinho... Isso... E você estava aqui ou estava ali?

Sininho: - Aqui.

Pesquisadora: - Então vem mais pra cá João, deixa um canto para a Sininho... Olha, eu mostrei pra vocês, o que é isso aqui, Sininho? O que você acha que é?

Sininho: - Ah... Eu acho que isso daqui é pau de... Pau de árvore.

Pesquisadora: - É. Pau de árvore. E o que eles tão fazendo... Com esse pau de árvore?

Wendy: - Já sei...

Pesquisadora: - O que você sabe?

Wendy: - Eu seiii... Amarelinha.

Pesquisadora: - Amarelinha? Você acha que é amarelinha?

Sininho: - Não, acho que ele 'tá fazendo a porta.

Pesquisadora: - Está fazendo uma porta? E você Peter Pan?

Peter Pan: - Eu acho que o homem 'tá segurando a cabeça e ele 'tava tentando pegar o filho dele.

Pesquisadora: - Fica aqui João...(João estava levantando e mexendo nos objetos da prateleira)...

O Miguel foi ao banheiro (Crianças falando ao mesmo tempo)

Peter Pan: - Ainda não terminei.

Pesquisadora: - Deixa o Peter Pan terminar de falar o que ele está achando, olha. Miguel, senta aqui, olha pra mim, ouve seu colega.

Peter Pan: - Ele tá pisando na porta, mas o bebê 'tá escalando a parede como o Homem-Aranha.

Pesquisadora: - Hum. E vocês acham que eles estão... Vocês acham que eles estão brincando com as madeirinhas, né? De árvore, você falou né? E se vocês tivessem lá? O que vocês fariam com eles? Pra ajudá-los nessa brincadeira?

Wendy: - Já sei... Eu já sei...

Pesquisadora: - O que você faria? Então fala Wendy.

Wendy: - Salvar ele.

Pesquisadora: - Salvar do quê?

Wendy: - Ah...

Miguel: - Ele tem super poderes, como se fosse o Homem-Aranha

Wendy: - Salvar... Desse cara aqui... Desse cara aqui...

Pesquisadora: - Ah você acha que esse cara aqui é malvado?

Wendy: - Não, acho que ele é do bem por que ele 'tá preso.

Pesquisadora: - Ah, ele é do bem e está preso. Então, vai salvar ele que ele está preso, é isso?

Wendy: - É... Ele está tentando fazer uma armadura pra tirar ele...

Pesquisadora: - Hum... E você João, o que você acha dessa situação? O que você pensa sobre isso. (João não responde)

Wendy: - Eu me bati. Bem aqui...

Pesquisadora: - Você bateu o joelho? E você Peter Pan, o que você tem p'ra falar? E se você estivesse lá, o que você faria?

Peter Pan: - Eu...

Pesquisadora: - P'ra ajudá-los.

Peter Pan: - Eu pegasse uma escada eu ia ajudar esse bebê.

Pesquisadora: - Você acha que ele é um bebê?

Peter Pan: - É, eu acho que ele é um bebê.

Pesquisadora: - 'Tá.

Peter Pan: - Eu pegava uma escada para salvar ele.

Wendy: - Ah, eu acho que ele chupa chupeta...

Pesquisadora: - Ah, quando vocês veem... Vocês sabem imitar esse homem, fazer igual ele está fazendo?

Wendy: - Não.

(Miguel balança a cabeça afirmativamente.).

Pesquisadora: - Então imita... Olha... Você sabe... Você não sabe Peter Pan?

Peter Pan: - Eu não sei...

Pesquisadora: - E esse aqui?

Miguel: - Agora vira de ladinho p'ra mim ver...

Pesquisadora: - E esse aqui? Como que ele está fazendo? Façam aí... (as crianças imitam) Ah vocês sabem fazer o movimento corporal... Está certo...

Miguel: - Agora vira de ladinho p'ra mim ver...

Pesquisadora: - Como assim de ladinho?

Miguel: - Não é assim... Não, do outro lado... É assim...

Pesquisadora: - Assim não tem nada atrás.

Miguel: - Não, não.

Pesquisadora: - Como?

Miguel: - É assim.

Pesquisadora: - Vai ficar de cabeça pra baixo?

Miguel: - Deixa eu ver... Oxi.... Tá de cabeça pra baixo?

Crianças (conversas das crianças ao mesmo tempo)

Pesquisadora: - Olha...

Wendy: - 'peraí...vira p'ra mim ver aqui... 'peraí...

Pesquisadora: - Olha, deixa eu falar uma coisa, isso aqui é uma fotografia, foi o Sebastião Salgado, um fotógrafo que fotografou.

Peter Pan: - Ah parece um bebê aranha.

Pesquisadora: - São crianças que não têm brinquedos, eles brincam com ossinhos, são ossinhos de animais, eles não têm brinquedos, por isso que eles estão brincando com esses brinquedinhos.

Miguel: - Eles mataram o osso de animais?

Pesquisadora: - Não, os animais morreram e eles pegaram o ossinho, limparam e brincam de montar, como vocês brincam com as pecinhas, entendeu? Montam casinha, montam... Fazem construções, entendeu?

Miguel: - E montar bloco.

Pesquisadora: - Agora vamos, vou mostrar outra.

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Wendy: - Misericórdia.

Peter Pan: - Misericórdia.

Pesquisadora: - Olha esse.

Wendy: - Misericórdia de Deus...

Pesquisadora: - Que que você achou Wendy? O que vocês acham que é isso aqui?

Peter Pan: - Misericórdia do meu pai do céu.

Wendy: - Misericórdia do meu pai do céu.

Peter Pan: - Eu achei... Ai que horrível...

Wendy: - Misericórdia.

Pesquisadora: - Calma... Tudo bem. O que vocês acham?

Miguel: - Vou sair fora...

Pesquisadora: - O que vocês acham que é isso?

(O grupo ficou mais agitado... Miguel levantou... A pesquisadora perguntou se ele queria continuar ou voltar para a sala...ele preferiu ficar)

- Que é isso... Então... vem falar Miguel, olha p'ra cá.

Wendy: - Misericórdia...

Peter Pan: - Misericórdia do pai do filho.

Há-há-há (falas e risadas das crianças).

Pesquisadora: - Quem são esses aqui?

Wendy: - Vou desmaiar.

Peter Pan: - Olha tem um bebezinho.

Pesquisadora: - Olha lá... Ele achou um bebezinho. Que mais que tem nessa imagem? O que vocês estão vendo aqui?

Sininho: - Uma irmã e um irmão.

Pesquisadora: - Olha... Tem os irmãos.

Miguel: - E tem uma mamãe.

Sininho: - Já sei... O papai.

Peter Pan: - Não, esse é o titio.

Sininho: - E esse é o papai.

Pesquisadora: - Vocês acham...

Peter Pan: - Não, essa é a mamãe, esse aqui é o papai.

Pesquisadora: - Como que eles estão se sentindo aqui?

Wendy: - A mamãe é essa aqui...

Pesquisadora: - Essas pessoas com bebê, com mamãe, titia.

Peter Pan: - E o papai é ele...

(Barulhos...falas inaudíveis...)

Pesquisadora: - Como vocês acham que eles estão se sentindo?

(Fala inaudível)

Pesquisadora: - Como eles estão se sentindo? Eles estão felizes?

Sininho: - Tá muito grudado... (criança se referindo ao colega ao seu lado que está muito próximo a ela).

Peter Pan: - Não... A vovó e o vovô.

Sininho: - Tá grudado em mim.

Pesquisadora: - Vocês estão muito grudados, a gente não pode ficar tão perto. Então...afastem um pouco...

Peter Pan: - Oh prô... esse deve ser a vovó e o vovô.

Pesquisadora: - E vocês acham que eles estão se sentindo como?

Wendy: - Ah misericórdia...

Pesquisadora: - Estão se sentindo bem, sentindo felizes, como que eles estão?

Peter Pan: - Não, eles tão muito feio.

Pesquisadora: - Eles estão feios, então eles estão tristes, será?

Wendy: - Acho que eles estão tristes.

Pesquisadora: - Ou assustados?

Peter Pan: - Olha o velho perdeu um braço.

Pesquisadora: - Perdeu um braço?

Peter Pan: - É... Olha p'ra trás.

Wendy: - Meu Deus.

Wendy: - Eu já sei ó, eles estão tristes, ó...

Pesquisadora: - Estão triste, né? Olha a carinha... Aqui. O rosto deles, não é?

Miguel: - Me mostra aqui...

Peter Pan: - Me amostra... Me amostra...

Miguel: - Olha a irmã tem uma barrigona.

Pesquisadora: - Olha, será que ela está com uma doença? Na barriga?

Crianças: (Falas) - Deixa eu ver, deixa eu ver...

Peter Pan: - Eita Bexiga, será que tem um bebê?

Pesquisadora: - Não, criança não tem bebê na barriga.

Peter Pan: - Ai, isso não é criança, é vó.

Pesquisadora: - Ah, esse aqui não é criança, é vovó?

Peter Pan: - É.

Pesquisadora: - Vem cá, Miguelzinho, depois em outro momento a gente vai utilizar esses jogos (pesquisadora interfere novamente no comportamento do Miguel, referindo-se aos jogos da informática). Vem cá, por favor.

Peter Pan: - Olha, porque, eu não gostei disso não...

Pesquisadora: - Essa imagem é muito triste... Por que será que esse pintor...

Wendy: - Misericórdia...

Pesquisadora: - Isso é uma pintura... (- Miguel, Miguel, volta aqui, por favor. Mais uma vez a criança se levanta e vai mexer nos jogos da sala).

Miguel: - Eu estava vendo.

Pesquisadora: - Tudo bem Miguel, mas agora vem ver aqui olha... O que vocês acham?

Wendy: - Misericórdia.

Pesquisadora: - Por que será que esse pintor fez essa pintura?

Wendy: - Misericórdia.

Pesquisadora: - Por que será que ele fez esse tipo de pintura?

Wendy: - Misericórdia.

Peter Pan: - Misericórdia.

Sininho: - Misericórdia.

Pesquisadora: - Vocês não sabem dizer?

Wendy: - Misericórdia de Deus.
(Falas inaudíveis)

Peter Pan: - Eu não adorei isso não... Parece...um...
Miguel: ...- Uma criança?

Pesquisadora: - Vocês podiam...Wendy...

Wendy: - Misericórdia
Sininho: - Você não gostou Wendy?
Wendy: - Misericórdia.

(Falas inaudíveis).

Pesquisadora: - Wendy, se você estivesse lá, como você poderia ajudar essas pessoas?

Wendy: - Misericórdia
Wendy: - Eu não fazia nada

Pesquisadora: - Você não faria nada?

Sininho: - Eu ajudava
Crianças: - Eu ajudava... Ajudava... Ajudava...
(Falas inaudíveis.)

Pesquisadora: - Ajudava?
Peter Pan: - Minha nossa...

Pesquisadora: - Olha a Sininho... 'peraí... A Sininho falou que ajudava... Vamos ouvi-la, por favor...

Peter Pan: - Minha nossa... Parece... Que eles estão (crianças falando ao mesmo tempo)
Ajudar... (crianças falando ao mesmo tempo)

Pesquisadora: - Olha... A Sininho falou que ajudava, o que você faria? Sininho...

Sininho: - Sabe o que eu iria ajudar?
Peter Pan: - 'Tá bom... Eu vou ajudar.

Pesquisadora: - Vamos escutar o que a Sininho vai falar. Sininho, fala.
Sininho: - 'Tá, sabe por que eu iria ajudar? Por que...

Pesquisadora: - Como você ajudaria?
Sininho: - Porque eles estão tão tristes...

Pesquisadora: - Olha... O que você faria pra ajudá-los, sabe?

Sininho: - Faria...

Miguel: - Olha...tem umas....

Sininho: - É pra eles ficarem, ó pra eles ficarem feliz...

Peter Pan: - Prô...

Pesquisadora: - Espera só um pouquinho... Deixa ela terminar de falar.

Sininho: - E Comer comida e se transformar em pessoa de novo.

Pesquisadora: - Ah eles não são pessoas, o que eles são Sininho?

Sininho: - Acho que...

Crianças: (falas inaudíveis)... Não é para

Pesquisadora: - Miguel e Peter Pan esperem aí.

(Houve necessidade de pausar o movimento, devido à agitação do grupo...)

Pesquisadora: - Pode falar Peter Pan.

Peter Pan: - A mãe...

(Miguel pede para ir ao banheiro de novo, a pesquisadora diz que ele já foi agora a pouco.)

Peter Pan: - A mãe parece que está segurando um um... neném.

Wendy: - Uma caveira

Sininho: - É uma caveira, mas parece um neném também.

Pesquisadora: - E você achou que eles eram o quê? Você falou que ia transformar...

Miguel: - Olha quem está ali...

Sininho: - Parece que eles são...

Pesquisadora: - Transformar... Em gente...

Sininho: - Parece que eles são... Parece que eles são outras pessoas.

Pesquisadora: - Ah... São outras pessoas...

Sininho: - Que...

Pesquisadora: - E você iria lá...

Sininho: - Que não existem.

Pesquisadora: - Ah, que não existem, essas pessoas?

Sininho: - Não.

Pesquisadora: - Entendi. E você... E vocês sabem porque esse pintor fez essa pintura? Por que será que ele fez essa pintura?

Sininho: - Porque, acho que ele... Acho que ele ‘tava fazendo porque... acho que porque, ele que ele ‘tava fazendo essa pintura pra ser um filme desse, na televisão.

Pesquisadora: - Ah, ele queria fazer um filme?

Sininho: - É desse aí.

Pesquisadora: - Dessa história aqui.

Peter Pan: - Na televisão.

Pesquisadora: - Na televisão?

Sininho: - É. Acho que é.

Pesquisadora: - ‘Tá bom então, obrigada. Obrigada, Viu Sininho.

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - Agora eu vou mostrar a última figura e vocês vão me falar o que é isso...

Wendy: - Ah misericórdia

Pesquisadora: - Não, ah vamos falar direitinho... Vamos olhar...

Sininho: - Que lindooooo.

Pesquisadora: - Olha a Sininho gostou.

Peter Pan: - Ai que fofo, que lindo.

Pesquisadora: - O que vocês estão vendo aqui?

Peter Pan: - Eu gostei...

Sininho: - Eu também, olha também tem esses negócio aqui... Que que parece uma borboleta.

Pesquisadora: - Olha... Parece...

Sininho: - Aí eu gostei, olha como ficou esse desenho? Olha aí...

(Falas inaudíveis...)

Sininho: - Olha aí... Olha...

Pesquisadora: - E esse pintor? Ele pintou...

Wendy: - Já sei... Tem borboleta...

Pesquisadora: - Bem bonito, vocês gostaram? Tem borboleta, né? Que mais que tem Peter Pan?

Sininho: - Um desenho bem lindo... Acho que ele...

Miguel: - Tem um triângulo bem... Bem entediador.

Sininho: - E também...o...

Miguel: - Valquíria, aqui tem também tem gibis da Mônica (referindo-se aos materiais que estavam na sala de informática).

Pesquisadora: - Tem, outro dia a gente vai pegar p'ra gente ver, 'tá bom?

Sininho: - Olha também... Acho que parece que ele fez baixar no YouTube... Que aparece uma musiquinha p'ra ele... p'ra ele, pintar o desenho direito... Ele pausa e pinta o desenho.

Pesquisadora: - Entendi.

Sininho: - E depois vai se trocando o desenho, aí vai ficar muito lindo.

Pesquisadora: - Muito lindo.

Sininho: - É isso.

Pesquisadora: - E o que ele usou p'ra fazer essa pintura, esse aqui, esse é o Miró...

Sininho: - Tinta... tinta. (Falas)... filme...

Pesquisadora: - Tinta, Sininho.

Sininho: - P'ra pintar todo esse desenho lindo. Olha o que ele fez, tá aqui.

Pesquisadora: - Todo colorido, não é?

Sininho: - É tudo colorido, meu Deus.

Pesquisadora: - Quando vocês vêm esses desenhos, vocês sabem fazer pinturas também?

Wendy: - Não.

Pesquisadora: - Não?

Peter Pan: - Misericórdia. Eu não gostei muito desse desenho.

Pesquisadora: - Você não gostou? Mas e se você vir esse aqui?

Miguel: - Não, não, não.

Pesquisadora: - Você sabe fazer pintura? Você consegue desenhar, pintar?

Miguel: - Eu não gostei desse aqui.

Peter Pan: - Eu também não gostei.

Pesquisadora: - É muito triste?

Wendy: - Eu gostei desse.

Pesquisadora: - Você achou um pouco triste também. Esse é o...(falas) aqui olha...desses aqui eu tenho mais imagens aqui... Eu vou mostrar pra vocês...

(As crianças fazem muitos comentários sobre a sala... falas inaudíveis)

Pesquisadora: - É... Então, quando vocês veem essas imagens vocês aprendem a desenhar melhor?

Todas as crianças falam: Sim.

Wendy: - Mas isso aqui é o quê?

Peter Pan: - Eu aprendo só humanos.

Pesquisadora: - Você aprende a ser humanos?

Peter Pan: - É.

Pesquisadora: - Então 'tá. Então agora...

Finaliza-se a sessão.

Grupo interessado nos objetos e materiais que existiam no espaço em que estavam (informática). Repetem muito a palavra misericórdia, iniciada (e repetida muitas vezes) por uma das crianças, mas foi repetida por outras também.

Uma criança solicita mais de uma vez para ir ao banheiro.

2.2. Transcrição do Círculo Epistemológico - Universo Experimental

2.2.1. Professora Bela

Turma do Snoopy

Participantes: Charlie Brown, Sally, Paty Pimentinha, Snoopy e Linus

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

Pesquisadora: - Aqui tem algumas Imagens pra vocês... Aí vocês vão me respondendo o que vocês tão vendo, tá bom? Eu vou mostrar, essa daqui olha... O que vocês tão vendo?

Snoopy: - Dois meninos.

Pesquisadora: - Dois meninos, né?

Sally: - Menino.

Paty Pimentinha: - Deixa eu ver, deixa eu ver...

Linus: - Meninos...

Paty Pimentinha: - Deixa eu ver...

Charlie: - Esses meninos estão meio estranhos. Esse menino aqui está meio estranho...

Pesquisadora: - Por que ele está meio estranho?

Charlie: - Eu Acho que a minha visão está meio...

Pesquisadora: - A sua visão... (risos).

Charlie: - Eu estou vendo outra coisa...

Pesquisadora: - O que vocês... Aonde vocês acham que eles estão? Que lugar que é esse?

Paty Pimentinha: - Numa casa

Charlie: - Numa cabana abandonada?

Pesquisadora: - Onde você acha que eles estão?

Sally: - Eu achei... Que eles está aí pegando...

Snoopy: - Um chalé?

Sally: - Eu acho que eles estão pegando uma casa no deserto...

Pesquisadora: - Estão onde?

Sally: - Eu acho que eles pegaram uma... uma caixa de... uma casa de deserto.

Pesquisadora: - Uma casa de deserto? E você acha que eles tão aonde?

Paty Pimentinha: - Eu acho que ele está numa casa de madeira.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão aonde?

Linus: - Eu achei que eles fizeram uma casa no meio do mato.

Pesquisadora: - Você falou um chalé, né? Que você tinha falado? Um chalé, interessante...

Snoopy: - Um chalé sem porta e mais nada.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão onde?

Charlie: - Eles estão numa casa abandonada, no meio do nada, numa ilha, eu acho.

Pesquisadora: - E você, você acha que eles tão aonde? Olha bem pra imagem.

Charlie: - Dá pra ver aqui, ó. Um mar também.

Pesquisadora: - Você acha que também tem um mar, ali?

Charlie: - Hum hum. Um mar.

Pesquisadora: - Eh... O que você acha que eles estão? O que eles estão fazendo? O que eles tão pensando? O que eles estão fazendo aqui, olha.

Charlie: - Tem um monte de coisa no chão.

Pesquisadora: - Tem um monte de coisa no chão?

Charlie: - É metal isso.

Pesquisadora: - O que será que é isso?

Charlie: - Isso... Acho que eles vão construir alguma coisa.

Snoopy: - Um Pau.

Linus: - Um pau é?

Pesquisadora: - O que você acha que tem no chão?

Sally: - Eu não sei.

Pesquisadora: - Olha aqui.

Linus: - Eu acho que são pecinhas de xadrez ou pedaço da casa, num sei.

Pesquisadora: - Pecinha de xadrez ou pedaço da casa? E você, acha que é o quê?

Paty Pimentinha: - Eu acho que eles estão fazendo brinquedos com argila.

Pesquisadora: - Ah, brinquedos com argila. E você acha o quê?

Sally: - Não sei.

Pesquisadora: - Você não sabe? Eh... Vocês acham... Vocês conseguem fazer o movimento que eles estão? Como que esse daqui de cima está com a mão?

Linus: - Assim, olha.

(As outras crianças fazem também)

Pesquisadora: - Ah todo mundo consegue fazer. E o de baixo? Como ele está?

Paty Pimentinha: - Ele tá fazendo assim. (E faz o movimento)

Pesquisadora: - Ah... Vocês conseguem fazer. Ele põe a mão aonde? Pode ir ao chão e fazer... Vai lá ao chão e faz. (As crianças vão imitando...) Isso, olha lá, olha pra... Isso! Muito bom. Pode voltar rapidinho, volta rapidinho. E agora... Eh... Vocês acham que eles estão, como que eles estão se sentindo aí? Vocês acham que eles estão felizes, tristes, assustados? Que sentimentos?

Charlie: - Eu iria enlouquecer aí, porque não tem nada pra fazer, eu enlouqueço... Não tem nada pra fazer.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão sentindo como?

Linus: - Ah... Chorando.

Pesquisadora: - Chorando? E você acha que eles estão sentindo como?

Sally: - Eu acho...

Crianças: Ôxe, ôxe...

Charlie: - Está se sentindo ôxe? (risos)

Pesquisadora: - Fala... O que eles estão se sentindo? Como eles estão se sentindo?

Sally: - Eu acho que eles estão se sentindo pobre.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão sentindo como?

Paty Pimentinha: - Eu acho que o irmão de cima está preocupado e o de baixo está feliz.

Pesquisadora: - Ah... E você?

Snoopy: - Eu acho que o de cima tá bem e o de baixo está com febre.

Pesquisadora: - 'Tá. E vocês acham? Vocês gostam de brinquedos?

Crianças: - Sim. Sim...

Pesquisadora: - Que tipo de brinquedo você gosta?

Linus: - Eu gosto de carrinho.

Pesquisadora: - E você?

Charlie: - Eu gosto de videogame.

Pesquisadora: - E você, gosta de qual brinquedo?

Snoopy: - Gosto de...mais de fazer bolha...

Pesquisadora: - E você gosta de que brinquedo?

Sally: - De boneca.

Pesquisadora: - E você, qual brinquedo?

Paty Pimentinha: - Eu gosto de casinha.

Pesquisadora: - Olha, sabe com o que eles tão brincando?

Crianças: - Ah....

Pesquisadora: - Com ossinhos, ossinhos de animais que já morreram e eles...

Crianças: - Aãh?

Pesquisadora: - Por que será que eles estão brincando com esses ossinhos? Por que vocês acham que eles estão brincando com os ossinhos?

Charlie: - Quem brinca com isso? Nem louco brinca com isso.

Pesquisadora: - Você acha que ninguém brinca com isso?

Charlie: - Ninguém.

Pesquisadora: - E vocês acham... Mas eles estão brincando, por que será que eles estão brincando com ossinhos?

Charlie: - O outro parece que está morrendo assim, com dor de cabeça... Está com a mão assim (e imita a criança da fotografia).

Pesquisadora: - Então por que vocês acham que eles estão brincando com os ossinhos?

Será que tem brinquedo aí pra eles?

Charlie: - Eu acho que eles estão tentando montar um brinquedo pra brincar ou alguma coisa pra sair daí.

Pesquisadora: - Ah... Eles estão montando um brinquedo pra brincar ou pra fugir daí?

Charlie: - É.

Pesquisadora: - Pra sair desse lugar?

Charlie: - É. Porque... Isso aí parece vítima de filme de terror.

Pesquisadora: - Mmm... e vocês? O que vocês acham? Por que eles estão brincando com os ossinhos? Vocês acham o quê?

Paty Pimentinha: - Eu acho que eles estão tentando montar um brinquedo pra brincar.

Pesquisadora: - Entendi, fala o que você acha... Por que eles estão brincando?

Linus: - Não... Eu acho que eles estão... Tentando fazer alguma coisa pra eles pra pegar comida, entendeu?

Pesquisadora: - Ah, pra pegar comida? Entendi e você?

Linus: - Ah devem estar morrendo de fome, porque eles não têm nada, não tem fogão, não tem nada.

Pesquisadora: - Hum... Não tem nada nesse lugar e você acha que eles estão?

Charlie: - Não tem um pacote de... de bolacha... não tem um pacote.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão brincando com os ossinhos por quê?

Snoopy: - Eu acho que eles tão matando (os animais) pra pra tentar sair daquela ilha... eh... Ou tentar fazer uma casinha de osso.

Pesquisadora: - Ah e vocês acham que eles tão aprendendo alguma coisa com esses brinquedos, com esses ossinhos?

Charlie: - Eles estão aprendendo fazer alguma coisa pra desenhar no pergaminho, pra pedir ajuda...

Pesquisadora: - Hum e você acha que eles aprendem o que com esses ossinhos aqui?

Linus: - Ah...mas... ele faz alguma coisa, tipo...pra pegar um pedaço da madeira e fazer uma fogueira, e pescar... fazer uma vara de pesca pra...pra pescar e comer, está aprendendo a fazer isso.

Pesquisadora: - E se vocês não tivessem brinquedo, que... Como vocês iriam inventar uma brincadeira ou o que vocês iriam usar.

Charlie: - Pega-pega. Eu iria inventar o pega-pega... É minha preferida.

Snoopy: - Eu...

Paty Pimentinha: - Eu eu gosto...

Sally: - Eu iria...

Pesquisadora: Se não tivesse brinquedo, você iria brincar... Do quê?

Linus: - Hum...de esconde-esconde.

Pesquisadora: - E você? Se não tivesse brinquedo... Que nem eles não tinham brinquedo, né?

Sally: - É.

Pesquisadora: - Aí do que você iria brincar?

Sally: - De batata quente.

Pesquisadora: - E você iria brincar do quê?

Charlie: - Não tem bola... Não tem nada...

Paty Pimentinha: - Eu ia brincar de construir coisas com esse osso.

Pesquisadora: - Então... Ah... Olha lá, ele falou que não tem bola aí...

Charlie: - Só se eles quiserem fazer uma bola de osso, mas não vai dá porque tem que jogar na pessoa e o osso é muito duro, num vai dá pra brincar...

Pesquisadora: - Então não vai dar para brincar de batata quente porque não tem bola, né? Você falou, né? O Charlie falou, ouviu? Você escutou o que ele falou? E você acha que... que dá pra brincar do que quando a gente não tem brinquedo?

Snoopy: - Não, acho que dá brinca de ah... de...ah..dá pra brincar de míssil.

Pesquisadora: - Do quê?

Snoopy: - De míssil, pegar um ossinho e ia fazer assim... E fazer buumm.

Pesquisadora: - Fazer bum... Míssil... Ah de míssil, de jogar e fazer buuum, é isso?

Linus: - Está tentando fazer um aviãozinho de papel...e fazer uma pólvora para fazer um estralinho pra assustar... Entendeu?

Charlie: - Pra pedir ajuda vai, vai... Quando vai explodir, vai chamar ajuda, algum helicóptero, algum avião, alguma balsa...

Paty Pimentinha: - Alguma coisa.

Snoopy: - Eu só sei que eu acho que ele vai ter que fazer um martelo pra quebrar aquela casa, vai ter que fazer outra.

Charlie: - Mulher que tá presa ali...

Pesquisadora: - Vocês acham que tem crianças que não tem brinquedo?

Snoopy: - Crianças...

Charlie: - Têm muitos lugares, os pobres não têm brinquedo, é... Alguns inventam um brinquedo e ficam feliz... Mas aí já...

Pesquisadora: - E você o que você acha?

Linus: - Eu acho que eles estão tentando inventar alguma coisa pra eles saírem daí ou um barco de osso...

Charlie: - Inventar o mais rápido possível, alguma coisa para eles saírem daí, só que se eu fico preso aí, eu só tento inventar, sei lá, uma lancha...

Pesquisadora: - E o que vocês poderiam fazer pra ajudar essas crianças? O que você faria pra ajudá-las?

Charlie: - Eu iria dar comida e um colchão inflável, sabe aquele de piscininha? E aquelas cobertas lá de pelo? Ia dar um.

Linus: - Eu iria dar uma fogueira...

Pesquisadora: - Fogueira? E você o que faria pra ajudar essas crianças?

Snoopy: - E eu faria assim, eu faria uma casa bem nova, limpinha, pintada pra eles.

Pesquisadora: - E você, o que você faria pra ajudar essas crianças?

Sally: - E iria fazer uma chave pra eles saírem dali.

Pesquisadora: Iria fazer o que para eles saírem?

Sally: - Uma chave pra eles saírem dali.

Pesquisadora: - Uma chave?

Paty Pimentinha: - Eu acho que eu iria comprar uma casa pra eles, pra eles morar.

Pesquisadora: - Tá. E você o que você faria pra ajudar eles?

Linus: - Eu faria um navio, pra eles saírem daí.

Pesquisadora: - Um o quê?

Linus: - Um navio.

Pesquisadora: - Ah um navio, muito bem. Olha... agora.

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Snoopy: - Parece que eles estão fazendo osso pra chamar algum cachorro...

Pesquisadora: - Olha... Agora eu tenho outra imagem aqui pra vocês verem.

Charlie: - Isso aí é *Photoshop*.

Pesquisadora: - Não, isso é uma pintura, o Cândido Portinari foi quem fez essa pintura.

Charlie: - Ahhh.

Pesquisadora: - O que vocês pensam quando vocês olham pra essa imagem?

Charlie: - Meu Deus.

Snoopy: - Eles vão morrer. Né? Eles vão morrer.

Charlei: - Caveira. É isso mesmo? Caveira com quê? Esses bichos aí parecem os Simpsons zumbi, que ficaram véio pra caramba.

(Risos)

Pesquisadora: - E o que vocês estão... O que que vocês pensam? O que vocês tão vendo?

Paty Pimentinha: - O que que é isso?

Pesquisadora: - O que é isso?

Paty Pimentinha: - Eu acho que é uma moça, um homem, duas crianças, uma pessoa com neném, outra pessoa seguindo a outra pessoa.

Pesquisadora: - E aqui em cima, o que tem aqui embaixo, vai olhando.

Sally: - As terras com ossos.

Pesquisadora: - E você Charlie, que você está vendo aqui?

Charlie: - Eita... está confundindo?

Pesquisadora: - Ai, não, desculpa, você é o Charlie, ele é o? Snoopy. Snoopy, desculpa, confundi mesmo.

Snoopy: - Eu acho que foi uma guerra isso aqui...que hummm que... que... um cara morreu com uma espada fincada no pescoço. Ele estava tentando fugir e ele pegou um pedaço de madeira pra usar como uma bengala, aqui tentou proteger o filho que morreu, aqui tá, ele tentando proteger, mas morreu também e eu acho que daí a Terra ficou um deserto, entendeu?

Pesquisadora: - Você acha que isso é uma guerra então?

Snoopy: - Sim.

Pesquisadora: - Que aconteceu aqui. E você acha que eles estão sentindo como aqui esse pessoal? Como que estão se sentindo?

Linus e Paty Pimentinha: - Triste. Triste.

Snoopy: - Não, eu acho que eles não estão sentindo nada.

Charlie: - São Zumbis, eu acho.

Pesquisadora: - Você acha que eles são zumbis?

Charlie e Snoopy: - Hum hum.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão sentindo como?

Paty Pimentinha: - Eu acho que eles estão tristes e estão tentando fugir. Só que a guerra continua e ninguém quer... ninguém quer que eles saíam....

Pesquisadora: - E vocês sentem o quê quando vocês olham pra essas imagens?

Paty Pimentinha: - Eu me sinto...

Pesquisadora: - Vocês gostam de ver essa imagem?

Charlie, Snoopy: - Não, não.

Paty Pimentinha: - Pra mim eu gosto muito de filme de terror, então eu gosto.

Snoopy: - Pra mim não.

Charlie: - Isso aqui é uma armadura, sei lá, isso daqui é uma espada, aí eles perderam a guerra, tentaram fugir, aí só sobrou isso, agora estão tentando fugir, lutar pra sobreviver, né?

Pesquisadora: - E essas cores? Vocês acham que essas cores são cores claras, cores escuras?

Charlie: - Bem escuras e velhas também, parece, sabe, de filme de terror mesmo, velha... toda preta...

Paty Pimentinha: - É meio cinza...

Charlie: - É meio cinza, meio preta... É meio marrom...

Paty Pimentinha: - Meio branco...

Snoopy: - Nossa... Também tem um morcego. Isso... Também tem um morcego...

Pesquisadora: - Morcego, você acha que é um morcego?

Paty Pimentinha: - Não, é um pássaro.

Pesquisadora: - Pássaro, mas qual é o pássaro?

Charlie: - Esse daí é uma águia preta mutante.

Pesquisadora: - E o que você acha? Se vocês pudessem ir até lá, nesse lugar o que vocês fariam pra ajudar essas pessoas?

Charlie: - Eu não iria nem que me pague um milhão de reais.

Pesquisadora: - Você não iria e se eu pudesse ir lá ajudar essas pessoas, vocês não iriam ajudá-los?

Algumas crianças: - Sim... Eu iria...

Charlie: - Eu iria mandar um hambúrguer do *iFood*.

Pesquisadora: - E você iria fazer o que pra você ajudar?

Linus: - Não, eu iria inventar uma poção de ressuscitação e de cura e jogar lá neles. E pegar um barril e fazia isso pra... Pra ajudar eles, pra eles continuarem vivos.

Pesquisadora: - Ressuscitar e encontrar a cura? E você?

Charlie: - Não... Uma máquina de vender roupas... Tem que consertar o passado pra onde... Onde eles estão... Ficar tudo normal. Então não vai ter acontecido a guerra. Ninguém vai estar lutando. Vai estar tudo de boa.

Pesquisadora: - Vai voltar, então, no tempo?

Charlie: - É vamos voltar no tempo para resolver...

Linus: - Não, eu não faria isso, que isso pode alterar o passado e fazer continuar a guerra (guerração), entendeu? Então, eu não faria isso.

Pesquisadora: - Você não faria isso? Por que iria alterar...

Charlie: - Na verdade pode alterar o passado, meio que travar e ficar lá preso pra sempre.

Pesquisadora: - Então, como que a gente poderia ajudar esse pessoal aqui? Você falou que iria levar um negócio pra cura, né?

Snoopy: - Pegar a cabeça e colocar uma cabeça nova...

Paty Pimentinha: - Ou uma roupa nova....

Linus: - Eu iria fazer uns arames pra eles...

Charlie: - Eu iria dar um, na verdade, eu iria dar alguma coisa pra eles fugirem daí, irem p'r'um lugar, mas aí quando eles chegarem num lugar, dizer para os policiais que eles encontraram quatro zumbis. Eu iria dar cura, dar roupa e tal.

Pesquisadora: - E por que vocês acham que o pintor fez essa pintura? Por que será que o pintor quis pintar esse tipo de pintura?

Snoopy: - Eu sei lá.

Pesquisadora: - Por que será? O que será que passou na cabeça dele?

Charlie: - P'ra por em um filme de terror? P'ra por num filme de terror, uma parte.

Paty Pimentinha: - Ou ele pintou pra colocar em um quadro de um filme de terror.

Sally: - Olhaaaa....

Pesquisadora: - E você acha que é p'ra quê? Por que ele pintou esse quadro?

Snoopy: - Eu acho que é p'ra... Porque ele queria pra ahm mandar pra alguma pessoa que num obedece, sei lá.

Pesquisadora: - E você acha que ele fez esse quadro pra que Linus?

Linus: - Eu acho que ele iria deixar na porta da casa... P'ra quando as crianças da rua for... Tipo... For fazer trolagem com ele e ficava com medo e iria embora, que vai achar que é a casa de um fantasma e daí eles vão fugir.

Pesquisadora: - Esse quadro aqui, então, dá medo?

Linus: - Sim.

Paty Pimentinha: - Ah... Pra mim não dá.

Pesquisadora: - Vocês acham que dá medo?

Linus: - Dá.

Paty Pimentinha: - Não.

Pesquisadora: Não dá? Então tá bom.

Linus: - Parece que é um esqueleto.

Pesquisadora: - Como que é? Você acha que é o quê?

Paty Pimentinha: - Eu acho que fizeram uma escultura, só que o pintor quis pintar uma escultura que era a mesma daquela que fizeram.

Pesquisadora: - E se vocês olharem essa pintura vocês... Escolham um personagem, um desses aqui e faz o movimento igualzinho... Escolhe um, olhe alguém aqui, por exemplo, escolhe esse aqui e faz igual. Vai. Vamos lá. Um, dois, três, cada um escolhe um e faz...

(As crianças escolhem... e vão falando e fazendo...)

Crianças: - Esse... Eu vou escolher esse... Eu ess... Eu escolho aquele que ...

Pesquisadora: - Então vai, faz igual...

Paty Pimentinha: - Assim? Assim Charlie?

Charlie: - É esse daqui olha, é esse daqui olha.

Pesquisadora: - 'Tá.

Charlie: - Esse aqui. Esse menininho.

Paty Pimentinha: - Eu vou ser essa daqui, vou tentar.

Pesquisadora: - Um, dois, três... faz rápido...tcham...

(Todos fizeram um movimento de um personagem da obra e ficaram fazendo comentários...)

- Agora... volta rapidinho, volta rapidinho.

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - Então vamos lá... Olha, agora eu vou mostrar isso daqui, esse aqui é bem diferente, olha só.

Paty Pimentinha: - Meu Deus.

Pesquisadora: - O que é isso?

Paty Pimentinha: - Eu sei, eu sei.

Pesquisadora: - Fala então...

Paty Pimentinha: - É um pássaro com um monte de negócio em volta dele, só que um pássaro com um olho, que a cabeça é o olho.

Pesquisadora: - E você Snoopy, o que você está vendo aqui?

Snoopy: - Não, eu acho que... Ou é o Plancton do Bob Esponja... Ou uma sujeita que caiu ou é um brinquedo que caiu no chão e não arrumou...entendeu?

Linus: - Eu acho...eu acho que é o Plancton, só que o Plancton todo destruído...Todo feio...

Pesquisadora: - Vocês acham... Que cores ele usou? Esse... Esse é um pintor também, é o Miró.

Paty Pimentinha: - Eu acho...

Charlie: - Essa armadura do Plancton toda destroçada, toda amassada, quebrada... Isso aqui era p'ra ser a cabeça dele ou o braço dele, está tudo destroçado...

Linus: - Não, o braço é esse daqui... Esse aqui é o pescoço, com olho e com cabeça...

Charlie: - Esse daqui deve ser o outro braço que veio pra cá... Pulou aqui... Aí ele ficou assim... Cara que passarinho aqui é o passarinho do filme de terror... Vou falar pra vocês... Esse passarinho aí...

Pesquisadora: - Você acha que é filme de terror?

Sally: - Vermelho...

Pesquisadora: - Você acha que é filme de terror?

Linus: - Não

Paty Pimentinha: - Eu acho que é um filme bom, só que no fim é meio ruim.

Charlie: - É, ruim.

Linus: - Bem ou mal.

Pesquisadora: - Mas você acha que ele usou que cores?

Sally: - Cores.

Pesquisadora: - Tem cores escuras? Cores claras...

Paty Pimentinha: - Cores escuras, claras... meio meio claras e meio escuro.

Pesquisadora: - Ele usou mais cores do que esse daqui? Olha...

Paty Pimentinha: - Usou mais cores...

Charlie: - Não... Mas, volta no primeiro, volta no primeiro.

Pesquisadora: - Ah... Aqui é uma fotografia...

Charlie: - Olha esse... Tá mais em preto e branco, tá mais em preto e branco.

Paty Pimentinha: - E esse aqui tá mais colorido.

Charlie: - Tá mais colorido...

Pesquisadora: - Certo. Sabe o que é isso aqui, esse pintor chamado Miró, olha, é o jardim dele... É o jardim do Miró. O que parece esse bicho aqui embaixo olha?

Linus: - Ah, uma minhoca.

Pesquisadora: - Uma minhoca. (outra criança quis ir ao banheiro). Olha lá esse aqui é o jardim dele, desse pintor, é o jardim do Miró, aí ele criou esse jardim aqui, olha, tem uma minhoca tem um... Aqui...

Linus: - Tem um pássaro do mal.

Pesquisadora: - Será que é do mal?

Linus: - Sim, Tá com esse olho vermelho.

Pesquisadora: - Agora... Olhando essas imagens, todas essas aqui eu queria que vocês... Agora, olhando todas essas imagens aqui, o que vocês acham que vocês aprendem quando vocês veem essas imagens? Vou por várias aqui em cima da mesa, olha, várias. Aí tem essa daqui também. Tem essa, essas que a gente só vai ver, têm várias... Olha... O que vocês aprendem quando vocês veem?

Paty Pimentinha: - Eu acho que com as imagens eu aprendo a fazer brinquedo.

Pesquisadora: - Ah, eu vou dar a folha... Pra vocês

Crianças olhando as imagens...

Linus: - É um touro é? Isso é um touro...

Pesquisadora: - Então é assim, não é pra a gente copiar, a gente não copia o desenho, a gente fica inspirado, e faz um desenho que a gente quer fazer. Então, cada um vai escolher um desenho e vai pensar: - O que eu vou desenhar pra Valquiria, que sou eu a Valquíria... (risos)

Pesquisadora: - E aí cada um vai falar... Olhando esse monte de arte, de obras... O que eu vou desenhar?

Crianças comentam sobre as imagens...

Charlie: - Essa cor...

Pesquisadora: - Pode usar outras cores.

Snoopy: - Eu só quero o verde.

Pesquisadora: - Pode usar lápis, pode usar canetinha.

Sally: - Vou me inspirar na flor...

Paty Pimentinha: - Gostei do Terror.

Snoopy: - Peguei o verde.

Paty Pimentinha: - Vou me inspirar num filme de terror.

Pesquisadora: - Tá bom, agora vamos ver... Bem bonito hein? Bem caprichado hein? Uma folha e depois vocês vão ter que escolher um nome pra obra de vocês, que vocês ficaram inspirados nesses artistas e vão me contar o nome da obra e por o nome de vocês, tá bom? Faz o desenho

primeiro... Não aqui não, nesse... Esse é uma pintura né? É esse aqui olha (o Papel) que você vai fazer, olha desculpa.

Charlie: - Oxe, eu vou usar um lápis...

Pesquisadora: - Pode usar lápis de cor, pode usar canetinha...

Charlie: - Oxe...o lápis...não sai...

Pesquisadora: - É que tem que pintar bem forte pra aparecer.

Linus: - Pronto, já fiz um homem.

Pesquisadora: - Você fez um homem? O que mais você vai fazer? Você quer mais cores?

Paty Pimentinha: - Oh Charlie, Olha o que eu fiz aqui.

Pesquisadora: - Aí tudo bem, é seu homem. Agora se você quiser você quer usar alguma coisa que... Onde que esse homem está?

Charlie: - No meio do nada...

Linus: - No céu né? No meio das nuvens...

Pesquisadora: - Pode fazer...

Linus: - No meio das nuvens, vou fazer um sol aqui.

Charlie: - Tem cor de pele?

Pesquisadora: - Não tem muitas cores aí viu? Que cor... depende da cor da pele, que cor que é? Cor clara, cor, cor mais morena.

Charlie: - Vou fazer escura.

Pesquisadora: - A cor da pele tem muitas cores, não é? Cada um tem uma cor, olha. Mais clara, mais escura, mais morena...

Charlie: - Cor de pele... Da clara?

Pesquisadora: - É da Clara acho que não tem. Só tem o amarelinho... amarelinho, bege. Olha...

Snoopy: - Vou fazer um homem...um cachorro...

Paty Pimentinha: - Tem preto?

Snoopy: - Eu fiz um sorriso... Pra ser assustador só.

Pesquisadora: - Pra ser assustador?

Charlie: - Eu estou me inspirando num filme.

Pesquisadora: Ah, outro dia eu vou marcar com vocês pra vocês fazerem pintura, porque eu acho que fazer pintura é mais gostoso do que o desenho, não é não? Vocês preferem?

Crianças: Preferimos...

Pesquisadora: Eh...vocês... E então quando vocês olharam essas imagens, o que vocês aprenderam hoje? Com essas imagens?

Charlie: - Eu estou fazendo a minha pintura, já tá feita, porque é um boneco de um filme de terror que a minha mãe me falou, é a ...é o “Chamado” ou sabe aquela menina que tem os cabelos na frente da cara?

Paty Pimentinha: - É a Samara...

Charlie: - Eu me inspirei na Samara...olha o cabelo...

Paty Pimentinha: - Eu estou me inspirando na Samara, só que...

(Risos das crianças)... Conversas sobre os desenhos...

Paty Pimentinha: - Que foi? Que foi? Eu só estou fazendo aqui o cabelo...

Pesquisadora: - E o que vocês acham que vocês aprenderam com essa com as imagens aqui. Que vocês aprenderam com elas? Olhando pra elas, falando...

Charlie: - Eu só sei fazer o filme de terror.

Paty Pimentinha: - Olha aqui a Samara.

Charlie: - Agora eu vou ter que fazer o pé...

Linus: - Parece com o céu....

Paty Pimentinha: - Olha o pai da pequena Samara...

2.2.2. Transcrição do Círculo Epistemológico da Professora Mulher Maravilha

Turma: Os incríveis

Participantes: Violeta, Sr. Incrível, Mulher Elástico e Flecha

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

Pesquisadora: - Então olha, eu vou mostrar umas imagens pra vocês e vocês vão me falar algumas coisas que eu vou perguntando, ‘tá bom? Então isso aqui é o quê? Que vocês acham que é isso aqui?

Violeta: - Um índio.

Flecha: - Um índio.

Sr. Incrível: - Um menino, menino.

Pesquisadora: - Será que é o menino? Menino e o que mais?

Mulher elástico: - Menino.

Pesquisadora: - Que mais?

Sr. Incrível: - Menino.

Violeta: - Um Índio

Pesquisadora: - Um índio... Eh vocês acham que isso aqui é uma pintura? É o quê? Uma... um desenho? O que é isso?

Violeta: - Uma foto.

Pesquisadora: - Uma foto. É uma fotografia.

Mulher Elástico: - E esse homem fazendo assim é porque o menino está fazendo assim oh.

Pesquisadora: - Esse homem aqui... Esse é um homem e esse é um menino?

Mulher Elástico: - É.

Pesquisadora: - E vocês acham o quê?

Violeta: - Acho... Um índio e um índio.

Pesquisadora: - Um índio e um índio. E o que vocês acham? Onde vocês acham que eles estão?

Esses dois, essas duas pessoas aqui?

Violeta: - Não sei.

Pesquisadora: - Que lugar é esse?

Sr. Incrível: - Lá na casa.

Pesquisadora: - Na casa dele?

Mulher Elástico: - Não, eles estão nas ilhas.

Pesquisadora: - Nas ilhas?

Mulher elástico: - É... Parece... Que 'tá um temporal.

Pesquisadora: - Ah é?

Mulher Elástico: - É.

Pesquisadora: - E você, o que você acha Sr. Incrível?

Sr. Incrível: - Eu acho que ele está na casa dele.

Pesquisadora: - Está onde?

Sr. Incrível: - Na casa dele.

Pesquisadora: - Estão na casa dele.

Sr. Incrível: - Sim.

Pesquisadora: - Olha... Ela observou uma coisa olha, que que será que tá aqui no chão?

Violeta: - É mesmo.

Pesquisadora: - Que que vocês acham?
 Mulher elástico: - Ele está fazendo exercício.

Pesquisadora: - Mas o que é esse negocinho que tem aqui no chão?

Mulher elástico: - É negócio pra ele fazer exercício.
 Sr. Incrível: - É peso, é peso.

Pesquisadora: - É peso? E você acha que é o que aqui no chão? Ela acha que ele tá fazendo exercício. Ele acha que são os pesos.
 Flecha: - Eu acho que aquele é trem e aqueles são casas de cavalo.

Pesquisadora: - Cavalo e você acha que é o que aqui no chão?
 Violeta: - Aqui é bala e aqui é madeiras.

Pesquisadora: - Você acha que tem madeiras? Bala?
 Violeta: - Tem.

Pesquisadora: - Olha, vocês gostam de brincar?
 Crianças: - Sim!!!! Sim...Sim...Sim...

Pesquisadora: - Qual o brinquedo que você mais gosta?
 Violeta: - Eu?

Pesquisadora: - Você.
 Violeta: - De cozinhar?

Pesquisadora: - E você gosta de qual brinquedo?
 Sr. Incrível: - É... Eu gosto que... é que ...mas o que eu gosto é carrinho.

Pesquisadora: - E você?
 Flecha: - Eu gosto de brincar com cavalo.

Pesquisadora: - E você?
 Mulher elástico: - De cozinha também.

Pesquisadora: - O Flecha gosta de carro e cavalo?
 Flecha: - Carro e cavalo e... e moto... e fusca.

Pesquisadora: - 'Tá e você gosta de brincar de casinha, de cozinha. E você?
 Mulher incrível: - Eu gosto de brincar de boneca.

Pesquisadora: - Sabe o que eles tão fazendo?
 Crianças: - Ah?

Pesquisadora: - Ele tá brincando com ossinhos, ossos... De animais. Por que será que ele está brincando com ossos de animais?

Violeta: - Não sei.

Pesquisadora: - Vocês tão vendo algum brinquedo aqui na casa deles?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - E se vocês tivessem aqui um monte de ossinhos, o que dava pra brincar?

Flecha: - De peso.

Pesquisadora: - De peso, o que mais? Que dá pra fazer mais com os ossinhos?

Flecha: - De trem.

Pesquisadora: - De fazer trem, que mais?

Flecha: - Aham. Mexer com ele e com massinha.

Violeta: - É.

Mulher Elástico: - Fazer aquelas bolinhas pra colocar nele...

Flecha: - Amassar. Também amassar...

Pesquisadora: - Que mais?

Sr. Incrível: - Não dá pra amassar porque é osso.

Pesquisadora: - Olha lá, não dá para amassar que é osso, osso é o quê?

Violeta: - Duro.

Pesquisadora: - É duro né? É verdade (risos).

Flecha: - Quebrar ele no chão.

Pesquisadora: - Que mais? Pra quebrar... Pode ser... Também pode quebrar, se ficar fraco, né? Se não for tão duro, né? Verdade. E vocês acham eh...

Sr. Incrível: - Eu acho que é mais um um... ele faz tudo que eles querem... é mas, aquilo que tá parecendo um cavalo.

Pesquisadora: - Ah, você acha que ele fez um cavalo ainda?

Sr. Incrível: - Não. Dos outros.

Pesquisadora: - Ah...

Sr. Incrível: - Esse aqui, essa parte.

Pesquisadora: - Entendi, tem cavalinho aqui, né? Pode ser. Eles fazem o que eles querem, isso mesmo. E vocês...

Sr. Incrível: - Eu gosto que os índios...eu quero que os índios andam no cavalo.

Pesquisadora: - Você quer que os índios andam no cavalo? E vocês acham que eles estão...

Sr. Incrível: - Eu falei para a minha mãe me levar hoje no cavalo.

Mulher elástico: - Tive uma ideia!!! Eles estão fazendo... Fazendo uma construção.

Pesquisadora: - Olha, verdade, uma boa ideia. Vocês acham que eles estão contentes ou tão tristes ou tão chateados, assustados? Como eles tão se sentindo?

Flecha: - O Outro em cima, tá um pouquinho com vergonha.

Pesquisadora: - Com vergonha? Por que você tá... Acha que ele tá com vergonha?

Flecha: - Porque ele tá olhando.

Pesquisadora: - Ah...

Mulher elástico: - Eu acho que esse tá animado.

Pesquisadora: - Esse é de baixo, tá animado?

Mulher elástico: - Huhum...

Pesquisadora: - E você? Acha que ele tá animado também? E você acha que eles tão se sentindo como?

Violeta: - Triste.

Pesquisadora: - Triste? Por que você acha que ele tá triste?

Violeta: - Porque... Sim.

Pesquisadora: - Você ficaria triste se tivesse lá brincando com esses ossinhos?

Violeta: - Não

Pesquisadora: - Não? E se a gente tivesse lá? O que a gente faria pra ajudá-los?

Mulher elástico: - A gente faria...

Flecha: - Brincar.

Pesquisadora: - Brincar?

Sr. Incrível: - Brincar, ajudar.

Pesquisadora: - Ajudar ele a brincar. E você?

Violeta: - Fazer tinta.

Pesquisadora: - Fazer o quê?

Violeta: - Tinta.

Sr. Incrível: - Ah...dá pra fazer com terra.

Pesquisadora: - Com terra, é verdade aí dá pra mexer nos ossinhos com a terra né?

Sr. Incrível: - Com Café.

Pesquisadora: - Com café.... Que mais?

Flecha: - Com argila.

Pesquisadora: - Olha que legal.

Sr. Incrível: - O que nós vamos fazer.

Pesquisadora: - Oi o que mais vamos fazer? Vou mostrar...

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Pesquisadora: - Pronto.

Mulher elástico: - Essa é dos piratas.

Pesquisadora: - Você acha que são piratas e vocês?

Violeta: - Não é pirata.

Pesquisadora: - Não é pirata... O que será que é?

Flecha: - Deixa ver.

Mulher elástico: - É uma família.

Violeta: - De índio.

Pesquisadora: - Será que é de índios?

Mulher elástico: - Não... Não é, parece que eles foram atingidos e caídos pelo um barco...

Violeta: - Mas é um índio...

Violeta: - Mas... Está de máscara.

Pesquisadora: - Olha...

Flecha: - Então eles são monstros

Pesquisadora: - Será que é uma família de monstros? Ela falou que é uma família...

Flecha: - Não.

Pesquisadora: - Que foram atingidos.

Flecha: - Não... São monstros porque eles... Foi... Todo mundo matou os monstros e eles voltaram ao normal. Mas eles ficam com uma filha, uma cabeça e uma filha.

Pesquisadora: - Uma cabeça e uma filha?

Flecha: - Tá vendo uma cabeça ali? No colo do homem? Parece uma filha.

Pesquisadora: - Éh... Olha... Tem várias pessoas aí, dá uma olhada.

Sr. Incrível: - É elas também parecem uns monstro. Parece... Tem dois...

Violeta: - Não parece.

Flecha: - Não é que parece monstro? Parece.

Sr. Incrível: - Duas... Duas eh duas eh como que chama? Duas crianças, tem uma aqui e uma aqui em baixo.

Pesquisadora: - Olha lá... Ele conseguiu ver...

Sr. Incrível: - E outra aqui...

Pesquisadora: - Tem várias crianças aí e vocês acham que eles tão se sentindo como? Essa família aqui?

Sr. Incrível: - Estão se sentindo mal...

Flecha: - Muito ruim.

Pesquisadora: - Muito ruim... Mal?

Mulher elástico: - Mal, com fome.

Pesquisadora: - Com fome?

Sr. Incrível: - Muito mal.

Violeta: - Triste...

Pesquisadora: - Triste.

Flecha: - Não, eles comem terra.

Pesquisadora: - Você acha que eles comem terra?

Flecha: - Eu também como terra.

Violeta: - Eeeca!

Pesquisadora: - Você come?

Flecha: - É muito bom.

Pesquisadora: - É bom isso? Eu não acho bom não.

Violeta: - Não.

Flecha: - Eu vou pegar um pouquinho.

Violeta: - É muito ruim.

Pesquisadora: - Eu gosto de comida.

Sr. Incrível: - Eu também.

Pesquisadora: - Olha... E vocês acham que eles tão indo pra onde? Parece que eles estão carregando alguma coisa não é?

Flecha: - Ah É... Ele que vai construir casa...casinha. Aqui olha...

Pesquisadora: - Ah...

Sr. Incrível: - Ah pensei que era um homem.

Pesquisadora: - E vocês acham que esse pintor... Essa é uma pintura.

Crianças: - Aham.

Pesquisadora: - Foi o Cândido Portinari que pintou. Vocês acham que ele fez essa pintura... Deixa-me falar uma coisa, você acha que ele pintou isso aqui por quê? O pintor falou: Ah... Deixa-me pintar essa família aqui. Por que vocês acham que ele teve essa ideia de pintar essa família desse jeito?

Flecha: - Pra pintar

Pesquisadora: - P'ra pintar... O que mais? Quem tem uma boa ideia aí?

Sr. Incrível: - Eu.. Eu tenho

Mulher Incrível: - Eu tenho.

Pesquisadora: - Quando vocês olham imagens, vocês acham que vocês conseguem desenhar melhor?

Violeta: - Eu não sei.

Sr. Incrível: - Consiiiigo.

Mulher elástico: - Eu também não.

Flecha: - Eu vou pintar essa.

Pesquisadora: - Pode ser essa... Tem mais um monte aqui, depois eu vou mostrar p'ra vocês e vocês conseguem fazer... Igual eles tão fazendo, algum movimento?

Violeta: - Não

Pesquisadora: - Não? Por que não?

Flecha: - Eu vou fazer uma cadeira.

Pesquisadora: - Olha lá, olha o que ela está falando.

Mulher Incrível: - Tive uma ideia... Eu acho que esse daqui que eles estão segurando, ele morreu.

Pesquisadora: - Olha... Será?

Sr. Incrível: - É isso mesmo, isso aí que eu estou falando.

Pesquisadora: - E vocês acham que essa obra aqui é uma obra triste, uma obra alegre.

Flecha: - É parece triste.

Mulher elástico: - Estão tristes. Parece que esse daqui está com fome e o outro também.

Pesquisadora: E o que a gente poderia fazer pra ajudar essa família?

Flecha: - Deixa eu ver.

Sr. Incrível: - Dar comida.

Violeta: - Dar comida.

Flecha: - Põe um pouquinho de perto, que eu não consigo ver.

Pesquisadora: - Que que você podia fazer pra ajudar Flecha?

Flecha: - Ah... Isso são monstros mesmo. As crianças são pequenas, então as crianças são monstro e a família também.

Sr. Incrível: - As Crianças são pequenas?

Pesquisadora: - As crianças são pequenas... É e olha, ele falou dar comida e você?

Flecha: - Deixa eu ver...deixa eu ver...

Sr. Incrível: - Oh...ele está pelado!

Pesquisadora: - É então... Ah... Ela falou que eles não têm comida, eles estão com fome, eles não têm roupa também pelo jeito, né?

Violeta: - Está pelado.

Flecha: - Ele só tem uma blusa.

Pesquisadora: - Só tem a blusa, não tem a calça coitado, né?

Mulher elástico: - Esse daqui, esse daqui olha, esse hominho aqui, ele tá carregando um machado.

Pesquisadora: - Olha lá.

Violeta: - Cadê o machado?

Sr. Incrível: - Deixa eu falar, ele tem uma mãe dele, ele está com a mãe dele porque ele não tem nada e ele pegou uma sacola do chão e eles põe as coisas deles.

Pesquisadora: - E como... Ele pegou a sacola do chão pra por as coisas? .

Violeta: As coisas dos índios, para eles fazerem as coisas.

Pesquisadora: - Certo e vocês ajudariam como, mesmo? Ele falou uma coisa...

Sr. Incrível: - Eu falei, eu falei de dar comida.

Pesquisadora: - E você, como que ajudaria ele?

Violeta: - Dar comida.

Pesquisadora: - E você?

Flecha: - Eu ajudava a fazer coisas de *slime*.

Pesquisadora: - O quê? De *slime*? E você os ajudava, com o quê?

Violeta: - Dar fruta e comida.

Pesquisadora: - Fruta e comida e você?
 Mulher elástico: - Ehhh... Muita comida.

Pesquisadora: - Entendi, eles estão com muita fome, né? Aí vocês acham que esse pintor usou cores claras, escuras?

Flecha: - Eu vou pintar...
 Sr. Incrível: - Claras e escuras também.

Pesquisadora: - As duas?
 Crianças: - Aham.

Pesquisadora: - 'Tá. Agora eu vou mostrar mais uma... Essa não... Sumiu... Depois eu mostro as outras... Ah... Essa aqui olha...
 Violeta: - Eu vi uma coisa de papel.

Pesquisadora: - Tem de papel também...
 Sr. Incrível: - O de papel....

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - Não precisa adivinhar, a gente pode olhar e tentar imaginar, sentir, o que...
 Mulher Elástico: Eu tive uma ideia.

Pesquisadora: - Fala.
 Flecha: - Eu não vou falar nada, eu não vou falar nada, nem gostei disso.

Pesquisadora: - Fala Mulher Elástico.
 Mulher Elástico: - Um olho e tem um passarinho ali, eles 'tão olhando. Eu acho que isso é... um camulo.

Pesquisadora: - Um quê?
 Mulher Elástico: - Um camulo.

Pesquisadora: - Camulo? Você deu um nome agora? Ou é casulo? E vocês? O que vocês acham que é isso aqui?

Sr. Incrível: - Eu acho que isso é um olho... Eu acho que isso é um bicho e ele olhando o pássaro e um bichinho aqui da planta, eu estou vendo uma minhoca e outra... tem um bichinho aqui da... Que tem uma árvore e também tem um bichinho em cima e uma estrela.

Violeta: - Acho que é um passarinho só de um olho.

Pesquisadora: - Vocês estão falando de passarinho, de bichinho, sabe como chama isso aqui? Essa obra? É do Miró Ele deu um nome: O jardim. É o jardim do Miró.

Violeta: - Hum.

Mulher Elástico: - Ah...Eu tive uma ideia. Isso daqui é um lugar diferente. Isso daqui é uma estrela, um pombo com cara de retângulo. Um passarinho com... parecendo uma cenoura. O olho vermelho parecendo um *slime* e o cabelo parecendo da Rapunzel. É tudo mudado.

Pesquisadora: - Então... Ele...

Sr. Incrível: - E tem uma plantinha aqui que tem uma carinha aqui, olha.

Pesquisadora: - Isso. Essa daqui, não é?

Sr. Incrível: - 'Tá vendo aqui, olha...

Pesquisadora: - Então, vocês, quando vocês olham desenhos assim, vocês ficam com vontade de desenhar o quê?

Violeta: - Ah... Que eu estou vendo...

Flecha: - Tesoura.

Mulher Elástico: - Um olho...

Pesquisadora: - Oi? Que você tem vontade Flecha?

Flecha: - Nada... Eu não quero falar não.

Pesquisadora: - Ah... Fala... Eu quero que você fale... Você não veio aqui pra falar?

Flecha: - Eu não gosto disso.

Pesquisadora: - E você? Você não gostou desse? Qual que você gostou até agora?

Flecha: - Eu gostei só do elefante, dos índios e daquele dos monstros.

Pesquisadora: - Dos índios, dos monstros... Desse você não gostou muito. Por que você não gostou, isso te deixou com que sentimento?

Flecha: - Esse daí eu já fico com medo.

Pesquisadora: - Ah, não precisa ficar com medo não. Ele fez... é o jardim do Miró. Olha.

E aí eu queria falar assim eh... Vocês... Essas imagens aqui, olha.

Flecha: - Eu quero ver outra... Eu quero ver outra.

Pesquisadora: - Quer ver outra? Vou mostrar e vocês acham que ele foi inventar de fazer um... um jardim assim? Por que será?

Violeta: - Não sei.

Sr. Incrível: - Valquiria, acho que está de cabeça pra baixo.

Pesquisadora: É verdade. (risos)

Mulher Elástico: - Eu sei, eu sei.

Pesquisadora: - Por que você acha que ele quis fazer esse tipo?

Mulher Elástico: - Eu sei, eu sei...

Pesquisadora: - Pode falar...

Mulher Elástico: - Pra ele ficar feliz.

Mulher Elástico: - É...Esse daqui é um rabo retangular, a boca retangular e aqui tem dois quadrados e tudo é mudo e aqui olha, uma sacola, tem alguma coisa, parece um sol isso daqui né? E as cores...

Pesquisadora: - Tem bastante cores, né?

Sr. Incrível: - Deixa eu ver...

Mulher Elástico: - Ele jogou tudo na água...

Pesquisadora: - Quem consegue fazer igual esse... esse bichinho aqui?

Violeta: - Eu não sei.

Flecha: - Eu também não sei.

Mulher Elástico: - Eu sei.

Pesquisadora: - Como faz então?

(Duas crianças imitam, outras duas não).

- Ele tem quantos olhos?

Crianças: - Um. Um...

Pesquisadora: - Então como que a gente faz pra ficar de um olho só?

(As crianças fecham um olho, fazendo conforme solicitado pela pesquisadora).

- Olha lá... Isso mesmo, parabéns.

Mulher Elástico: - Eu consigo sem ficar fazendo assim, olha.

Pesquisadora: - É, pode fechar um olho assim, fica com um olho só, né? Então 'tá bom.

Flecha: - Mas eu não consigo fechar o olho.

Pesquisadora: - Você não consegue fechar um olho?

Sr. Incrível: - Assim olha, assim... (o amigo ensinando o outro)

Pesquisadora: - Vocês viram que esses artistas... olha...

Mulher Elástico: - Você dorme? (Perguntando para o amigo que disse que não consegue fechar um olho).

Pesquisadora: - Eles usam cores, eles usam os traços, olha, esse aqui desenhou um rinoceronte que alguém foi falando como era o rinoceronte... É um rinoceronte. Olha esse desenho aqui que parece que é tudo assim olha... Parece que está o quê?

Flecha: É o meu.

Mulher Elástico: - Isso daí parece um trampolim pra cima e pra baixo, isso daqui está segurando o trampolim, uma pessoa voando, um pano voando.

Pesquisadora: - Vocês gostaram desse?

Mulher Elástico: - E um sol....

Sr. Incrível: - Deixa eu falar, deixa eu falar. Isso aí eu sei o que é, isso aí é um homem robô que virou um robô que te explica, que não fala mais, ele não tem boca e não tem olho, nem tem nariz...

Violeta: - Tem sim

Sr. Incrível: ... - não tem cabelo e não tem... Ele parece uma pipa, ele parece uma flor.

Pesquisadora: - Parece que tá parado ou parece que tá se movimentando essa... Essa imagem?

Sr. Incrível: - Ele está voando.

Pesquisadora: - Está voando?

Sr. Incrível: - Está no céu. 'Tá... Ele está, ele está voando... como uma pipa.

Pesquisadora: - Desses desenhos aqui, vocês vão ficar inspirados, vocês vão pensar: - Hum, eu vou me inspirar, agora eu vou virar artística, que eu vou fazer um desenho aqui p'ra Valquíria. Então olha, olha que eu vou pôr os desenhos tudo aqui, vocês vão se inspirar. Não precisa copiar.

Flecha: - Eu quero do monstro.

Pesquisadora: - Vocês podem fazer o desenho que vocês quiserem, olhando... pode se inspirar com esses daqui...

Flecha: - Meu é o do monstro.

Pesquisadora: - Na verdade é pra olhar. E aí vocês podem pensar: - Agora eu vou fazer o quê?

Violeta: - Olha aqui... Olha o que que é.

Pesquisadora: - Pode escolher um lápis pra fazer sua obra de arte... o que que você vai fazer?

Violeta: - Aqui eu vou fazer...

Sr. Incrível: - Esse não tem meu nome não, esse não tem meu nome...

Pesquisadora: - Não tem a letra do seu nome?

Sr. Incrível: - Só tem uma...

Mulher Elástico: - Que aquele moço está fazendo, é um sol.

Pesquisadora: - Por que ele está fazendo um sol ali?

Crianças: - Tem um sol aqui embaixo... Esse não é meu...

Deixa eu ver... Esse daqui... Eu escolhi... (Crianças olhando as imagens, escolhendo... a que mais gostaram... e comentando...)

Mulher Elástico: - Chamas pra fazer o sol.

Sr. Incrível: - Eu vou escolher esse, 'tá?

Pesquisadora: - É do Paul Klee, "O peixe dourado". 'Tá bom, pode ser. Escolhe o lápis e aí a gente vai passando álcool.

Mulher Elástico: - Eu quero amarelo.

Pesquisadora: Amarelo... Alguém está usando, depois te empresta. Veja se não está aqui dentro.

Mulher Elástico: - Ah está aqui.

Pesquisadora: - Está aí mesmo, não precisa emprestar. Então agora vocês vão fazer um... um desenho do jeito que vocês acham que é bem legal.

Flecha: - Eu vou fazer de monstro?

Pesquisadora: - Pode ser de monstro. Do que vocês ficaram com vontade de desenhar, que se inspiraram, porque esses pintores, eles tiveram vontade de... de fazer essas obras porque eles quiseram, não foi o que vocês me falaram?

Flecha: - Eu não gosto de ficar sentado.

Pesquisadora: - Pode fazer em pé.

Criança: - Está muito bravo. (conversas sobre o desenho de uma criança)

Pesquisadora: - Está muito bravo. E aqui, o que você vai fazer aí pra mim? Que... que te deu vontade de... Ah vai fazer essas fumaças com esse sol?

Violeta: - É que eu vou fazer mesmo.

Pesquisadora: - É faz do seu jeito, cada um vai criar...

Flecha: - Por que você não faz com caneta amarela? Faz com caneta amarela.

Violeta: - Depois eu vou fazer.

Pesquisadora: - Depois ela faz, ela põe o amarelo.

Violeta: - É o Amarelo...

Pesquisadora: - Amarelo... Aí vocês vão usando e aí vocês vão trocando, passando álcool gel. Põe de volta, pega outro...

Mulher elástico: - Eu quero o rosa.

Flecha: - Ela não gosta de rosa.

Mulher Elástico: - Eu gosto.

Pesquisadora: - Depois pode contornar com as canetinhas, 'tá? Quem quiser contornar com a canetinha também pode.

Violeta: - Esse aqui olha. Eu quero...

Pesquisadora: - Canetinha? Faz seu desenho, depois você contorna. Igual esse aqui olha, esse daqui está bem contornado né? De pretinho em volta, tá vendo olha? Tem bastante contorno, né?

Mulher Elástico: - É.

Pesquisadora: - Aí vocês me falam qual a cor que vocês querem contornar, ah tá fazendo bem a fumaça né? Está saindo aqui da chaminé.

(Criança balança a cabeça afirmativamente).

- Vocês gostaram de... tem algum desenho que vocês ficam mais contente de ver?

Sr. Incrível: - Eu fiquei contente de ver esse. Esse aqui parece um tatu bola.

Pesquisadora: - É?

Flecha: - Eu gostei mais do peixe.

Pesquisadora: - Do peixe? E vocês aprendem coisas com as imagens? Que vocês aprendem com as imagens?

Mulher Elástico: - Eu estou fazendo um vulcão, que tá estourando tudo.

Pesquisadora: - Hum. O que você aprende Sr. Incrível? Com essas imagens aqui, tudo que a gente conversou.

Sr. Incrível: - Ah que é muito bonito.

Pesquisadora: - Ah, entendi. E vocês conseguem fazer os movimentos, né?

Flecha: - Estou fazendo...

Pesquisadora: - Vocês conseguem desenhar quando vocês veem? Que mais que vocês aprendem com as imagens? Vocês são cheios das ideias, o que você aprende mais com as imagens? Essas todas que eu mostrei, que você aprendeu?

Violeta: - Eu aprendi... Uma coisa que eu fiz.

Flecha: - Azul...

Mulher Elástico: - Estou pensando...

Pesquisadora: - Vocês aprendem mais quando vocês falam? Quando vocês veem as imagens...

Violeta: - Olha também tenho esse lápis...

Flecha: - Este é o rosa...

Pesquisadora: - Você vai ensinar ele a fazer o peixe? Como que faz?

Sr. Incrível: - É faz um rabinho assim, olha.

Flecha: - Eu já passei o álcool, tá bom?

Pesquisadora: - 'Tá bom, passou álcool.

Sr. Incrível: - Já está pronto o meu.

Pesquisadora: - Ah... já está pronto.

Sr. Incrível: - Faz um rabinho igual... Assim, olha.

Flecha: - Mas eu não sei fazer.

Sr. Incrível: - Um rabinho assim, olha...Olha assim, olha...

Flecha: - Agora posso usar?

Pesquisadora: - Pode...

Mulher Elástico: - Eu quero o azul...

Sr. Incrível: - Um risquinho...

Flecha: - Eu, o Vermelho.

Sr. Incrível: - Deixa eu falar amigo, amiguinho...

Pesquisadora: - Escuta seu amigo te ensinar, amigo.

Sr. Incrível: - Olha faz um rabinho, uma linha reta, depois direita, não, vai numa quina assim olha...

Pesquisadora: - Ele está te falando... Você está vendo?

Sr. Incrível: - Olha... Assim. Aí é só fazer assim.

Flecha: - Parece um rabo de tubarão.

Violeta: - Posso fazer do outro lado?

Pesquisadora: Pode. - Olha... com a canetinha a gente contorna, a gente não pinta.

Flecha: - Olha amigo, olha...

(O grupo utiliza-se de conhecimentos trabalhados com a professora anteriormente - aplicam os conhecimentos vivenciados: Índios, materiais utilizados nas pinturas: terra, café, argila, *slime* etc. Em relação ao não saber de alguém, há disponibilidade em ensinar o amigo a fazer um desenho, por exemplo).

2.2.3. Transcrição Círculo Epistemológico da Profa. Moana

Turma do Scooby

Participantes: Daphne, Velma, Fred, Scooby e Salsicha

Imagem: Fotografia de Sebastião Salgado

Pesquisadora: - Olha... então, a gente vai ver umas imagens aqui, olha, vou mostrar p'ra vocês...

Eu vou perguntar sobre três imagens que eu vou mostrar p'ra vocês, 'tá bom? Olha a gente tem essa daqui... Querem ver?... Meu Deus do céu, vamos ver... esta daqui...Olha aqui, olha bem para esta imagem...Daphne.. Olha bem Scooby e olha bem Salsicha, estão vendo?

Crianças: - Sim...

Pesquisadora: - Olha... o que vocês tão vendo aqui... nessa imagem?

Salsicha: - Eu 'tô vendo alguém em cima daquele tronco.

Pesquisadora: - Em cima do tronco?

Salsicha: - É...ali

Pesquisadora: - E você Scooby?

Scooby: - 'Tô vendo ele fazendo a mão em cima do pé dele.

Pesquisadora: - Em cima do pé? E você?

Daphne: - Eu tô vendo o menino subindo na parede

Pesquisadora: - Menino subindo na parede?

Salsicha: - Eu já falei.

Pesquisadora: - É... de.... tudo bem, você falou isso e você Velma o que que você está vendo?

Velma: - Eu 'tô vendo esse menino aí em cima desse negócio.

Pesquisadora: - Em cima do negócio e você?

Fred: - Eu 'tô vendo ele em cima do galho?

Pesquisadora: - Em cima do galho? Éh... o que que você acha que eles estão fazendo?

Salsicha: - Bagunça.

Pesquisadora: - Bagunça? E você? O que vocês acham que ele está fazendo?

Fred: - Bagunça também

Daphne: - Ele 'tá subindo na parede.

Pesquisadora: - 'Tá subindo na parede?

Daphne: - Que nem uma aranha.

Pesquisadora: - Que nem uma aranha?

Daphne: - Hehé... Ele está subindo na parede que nem uma aranha.

Fred: - Está parecendo um homem aranha.

Pesquisadora: - Está parecendo o Homem-Aranha?

Fred: - Está.

Pesquisadora: - Eh vocês acham que eles moram aonde?

Fred: - Nessa casa.

Pesquisadora: - Nessa casa?

Salsicha: - É. é.

Pesquisadora: - É? o que que eles estão... O que que vocês acham que eles estão pensando... Além de subir na parede?

Daphne: - É mesmo.

Pesquisadora: - O que que eles tão pensando?

Daphne: - É...

Pesquisadora: - Que que vocês acham que eles tão pensando?

Daphne: - 'Tá pensando...

Pesquisadora: - Tá pensando o quê?

Daphne: - Subir na parede

Pesquisadora: - Subir na parede? Vocês gostam de brincar?

Crianças: - Gosto... Aham... claro.

Pesquisadora: - Que brincadeira?

Salsicha: - Eu gosto de brincar com lego.

Pesquisadora: - Com lego?

Fred: - Eu também gosto de brincar com lego.

Pesquisadora: - E vocês? Gostam de brincar com o quê?

Daphne: - Com meu leão.

Pesquisadora: - Com seu leão? E vocês meninas? Scooby e a Velma gostam de brincar com o quê?

Velma: - Eu gosto de brincar com os meus brinquedos, com as minhas Barbies.

Pesquisadora: - Suas Barbies?

Scooby: - Eu gosto de brincar com meus bonecos.

Pesquisadora: - ‘Tá...Sabe...

Scooby: - Eu não gosto de brincar com Barbie.

Pesquisadora: - Sabe o que eles estão fazendo? Eles estão brincando, mas olha... estão brincando com esses negócios....o que que vocês acham que é isso aqui, olha?

Daphne: - Bichinho.

Salsicha: - Bichinho.

Pesquisadora: - Bichinho, você acha que é o que?

Scooby: - Pedra.

Pesquisadora: - Pedra? Que você acha que é o quê?

Velma: - Pedra.

Pesquisadora: - Pedra? E você acha que é o quê?

Fred: - Pedra.

Pesquisadora: - Pedra também? Sabe o que é isso aí? São ossinhos.

Crianças: - Ossinhos. Ossos...ohoh

Pesquisadora: - Ossinhos de animais.

Salsicha: - Nossa, tá vivo?

Pesquisadora: - Por que será que eles tão brincando com ossinhos, com ossinho de animal?

Salsicha: - Ah já sei, p’ra fazer o tomba lata.

Pesquisadora: - P’ra fazer o Tomba lata? E você? Acha que é o que? Por que vocês acham que eles estão brincando com os ossinhos?

Velma: - Eu acho que é p’ra comer osso.

Pesquisadora: - P’ra comer o osso?

Velma: Huhum.

Daphne: - É? Eles estão brincando de subir... Na parede.

Pesquisadora: - ‘Tá... Você achou que eles estão brincando de subir aqui na parede, né? Na verdade é uma porta aqui.. e assim o que dá pra brincar com esses ossinhos, que tipo de brincadeira que eles tão fazendo com os ossinhos? Agora com ossinhos... não na parede mais... que que vocês acham que eles tão fazendo com os ossinhos?

Velma: Eu acho que eles tão fazendo uma casa.

Pesquisadora: - Uma casa?

Salsicha: - Tomba lata

Pesquisadora: - Você acha que é o tomba lata?

Salsicha: - É porque eu gosto do tomba lata.

Pesquisadora: - E você acha que eles estão fazendo o que com esses ossinhos, brincando? Que tipo... como que dá pra brincar?

Scooby: - Acho que ele está fazendo uma ponte.

Pesquisadora: - Uma ponte e você?

Daphne: - Eu acho que ele está fazendo uma parede.

Pesquisadora: - Uma parede e você Fred?

Fred: - Uma casa.

Pesquisadora: - Uma casa e vocês acham que eles brincam com ossinhos por que será? Por que será que eles estão brincando com ossinhos e não estão brincando com lego?

Salsicha: - É.

Pesquisadora: - Que que vocês acham?

Salsicha: - Porque...eu acho que eles estão montando uma casa de som...

Pesquisadora: - Montando uma casa do quê?

Salsicha: - Casa de som.

Pesquisadora: - Caça?

Salsicha: - Casa de som.

Pesquisadora: - Ah...Casa de Som. Então, por que que eles não estão brincando com o *lego*? Vocês acham que tem *lego* aqui?

Scooby: - Não.

Fred: - Ele quis dizer uma caixa de som.

Pesquisadora: - Ah, uma caixa de som, entendi; a Valquíria não está ouvindo porque vocês estão com a máscara, não ouvi direito. Olha lá... eh o que que as crianças, o que que vocês... se vocês tivessem aqui um monte desses ossinhos? O que que dava pra brincar?

Fred: - Dava pra brincar de montar casinha.

Pesquisadora: - Montar a casinha, que mais?

Salsicha: - Eu já falei. Tomba lata.

Pesquisadora: - Você gosta de tomba lata. E você?

Velma: - Palito.

Pesquisadora: Palito. E você aí? Fazer o que no chão?

Daphne: - Brincar no chão...

Pesquisadora: - Brincar no chão? E você Fred, que que dava pra fazer com esses brin... Se tivesse aqui um monte de ossinhos, igual a eles... aqui?

Fred: - Daria p'ra fazer uma pessoona e uma casa. Uma pessoa...

Pesquisadora: - Hum... Eh deixa eu ver mais o que que eu tenho que perguntar. Hummm...Como vocês acham que eles estão se sentindo... essas crianças, esses dois meninos?

Salsicha: - Ele 'tá sem mãe.

Pesquisadora: - 'Tá sem mãe?

Salsicha: - E sem pai.

Pesquisadora: - E sem pai? Que mais que eles estão sentindo? Tão felizes, tão tristes...

Fred: - Tão felizes.

Pesquisadora: - Tão Assustados, tão com medo?

Salsicha: - Já sei, já sei...Tranquilos.

Pesquisadora: - Que que eles estão?

Salsicha: - Estão com Saudade

Pesquisadora: - Com saudade?

Salsicha: - É sim.

Pesquisadora: - Por que está sem a mãe e seu pai, é isso?

Pesquisadora: - E você acha que eles estão se sentindo como Daphne?

Daphne: - Feliz.

Pesquisadora: - Feliz?

Velma: - Eu também.

Pesquisadora: - Você também acha? E você Scooby... o que que você acha? Como você acha que eles estão se sentindo?

Scooby: - Triste.

Pesquisadora: - E você Fred, você acha que eles estão se sentindo como?

Fred: - Eu acho que eles estão...eu já sei, eles estão na garagem deles.

Pesquisadora: - Na garagem? Mas eles estão sentindo o quê?

Fred: - Não sei.

Pesquisadora: - Você num sabe? E como... a gente pode imitar esse? Como que ele está fazendo com o corpo dele? Vamos imitar... todo mundo faz igual a ele... olha...

(Ao ver as crianças realizando os movimentos das crianças da imagem, a pesquisadora fala com eles)

- Isso isso...E isso daqui como ele está fazendo?

(As crianças vão fazendo como as crianças da imagem)

- Tenta fazer igual.... com a mão no pé, alguém tinha falado que ele estava com a mão no pé não é?

(As crianças vão fazendo o movimento das crianças da imagem... se abaixam no chão e fazem o movimento com as pernas e braços.)

- E o outro tinha baixado não é? Vocês sabem imitar muito bem...

(Comentário após as crianças terem realizado os movimentos das crianças da imagem)...

- E o que que a gente podia fazer pra eles ficarem... pra eles ficarem felizes? Como que a gente podia ajudá-los... vocês acharam que eles estão com saudade, não é?

Salsicha: - É. 'Tão com saudade.

Pesquisadora: - Você já achou que ele estava feliz, não é?

Daphne: - É.

Pesquisadora: - E p'ra ficar mais feliz, vamos fazer eles ficarem felizes? Como que agente pode ajudá-los?

Daphne: - P'ra ficar feliz. Pra brincar com eles pra eles ficarem felizes

Pesquisadora: - Brincar com eles para eles ficarem felizes, né? Que mais? E você? Como que você poderia ajudá-los?

Salsicha: - Trazer os pais de volta.

Pesquisadora: - Ah trazer os pais de volta...e você Scooby?

Scooby: - Também quero trazer os pais de volta.

Pesquisadora: - E vocês?

Velma: - Também.

Imagem: “Os Retirantes” de Cândido Portinari

Pesquisadora: - Agora a gente vai ver outra imagem, querem ver? Gente do céu, agora é uma imagem que eu quero ver o que que vocês vão achar... Olha essa aqui.

Salsicha: - Essa?

Pesquisadora: - O que que vocês tão vendo aqui?

Scooby: - Um bicho.

Pesquisadora: - Bicho... O que mais? Não, olha bem, olha bem. São pessoas, são bichos... olha aqui.

Salsicha: - É um quadro!

Pesquisadora: - É um quadro, mas o que que está representado aqui? Que que o pintor pintou?... isso aqui..

Salsicha: - Isso tá parecendo mais um... Isso daqui ...eu tô vendo um pássaro aqui.

Pesquisadora: - Um pássaro, que pássaro é esse?

Velma: - Eu Esqueci.

Pesquisadora: - Começa com U.

Salsicha: - Eu sei...

Fred: - Urubu...

Scooby: - Urubu.

Pesquisadora: - Urubu... Isso mesmo. Urubu. É, que mais que... Vocês estão achando que esse... essas... são pessoas ou são só bichos... você falou que era bicho, vocês acham que são bichos ou são pessoas?

Fred: - Eu acho super-heróis.

Pesquisadora: - Super-heróis?

Salsicha: - Não, eu acho que é é é.. é é um ET.

Pesquisadora: - É um ET? E vocês acham o quê?

Fred: - Ah não.. é um ET não.

Pesquisadora: - Como que eles estão se sentindo, essas pessoas aqui? E esses bichos?

Salsicha: - Velho!

Pesquisadora: - Velho? Estão se sentindo velho?

Salsicha: - Velho... Porque eu tô vendo a barba desse aqui.

Pesquisadora: - É... que mais que eles estão se sentindo? Eles estão felizes, eles estão tristes, eles estão eh...

Daphne: - Tristes.

Pesquisadora: - Tristes... Você acha? Por que será que eles estão tristes?

Velma: - Felizes, eu acho que é feliz...

Pesquisadora: - Mas por que que eles estão tristes? (Falando com a Daphne)... Depois você vai falar porque está feliz (falando com a Velma).

Daphne: - Por que o homem matou eles.

Pesquisadora: - O homem fez o quê?

Daphne: - Matou eles.

Pesquisadora: - Matou eles? E você, acha o quê?

Velma: - Feliz.

Pesquisadora: - Por que eles estão felizes?

Velma: - É porque eles estão na rua, morando na rua.

Pesquisadora: - E fica feliz quando mora na rua?

Velma: - Aham.

Pesquisadora: - E você Scooby? Por que você acha que... o que que você acha que eles tão sentindo?

Scooby: - Triste.

Pesquisadora: - Triste, por quê?

Scooby: - Porque eles moram na rua.

Pesquisadora: - Porque eles moram na rua. Então, você acha que eles estão tristes porque moram na rua. (Scooby) e você (Velma) acha que eles estão felizes porque moram na rua? A gente fica feliz também quando mora na rua, às vezes?

Fred: - Não.

Pesquisadora: - Você acha que não Fred? Que que você acha que eles estão sentindo?

Daphne: - Eles moram na rua...

Fred: - Tem pessoa.

Pesquisadora: - Tem pessoas... e elas estão sentindo o quê? as pessoas?

Fred: - Ah elas 'tão sentindo que querem ficar numa casa.

Pesquisadora: - Ah ... estão sentindo que querem ficar numa casa e você acha o quê Salsicha? O que eles estão sentindo, o quê?

Salsicha: - É... triste.... na rua.

Pesquisadora: - Triste na rua?

Salsicha: - É triste.

Pesquisadora: - Certo. Por que você acha que o pintor fez essa pintura? Porque vocês acham que esse pintor pintou essas pessoas desse jeito... Esses bichos desse jeito? Por que vocês acham? Podem falar...

Fred: - É Porque... acho que ele queria ficar feliz porque... ele queria e porque ele pintou assim desse jeito porque ele 'tá um pouquinho com medo, mas...

Salsicha: - Parece um quadro né...

Pesquisadora: - Parece um quadro... e aqui ...por que que você acha que ele... ele pintou esse essa pintura?

Salsicha: - Eu 'tô vendo alguma coisa ali na frente do lado do pássaro esquerdo ali.

Pesquisadora: - Você está vendo alguma coisa ali, o que que você está vendo?

Salsicha: - Um...um...A lua!

Pesquisadora: - A lua, tem lua aqui também. Onde vocês acham que eles estão indo? Ô Daphne, onde você acha que eles estão indo?

Daphne: - Eles estão indo...eles estão indo num...num lugar mais ruim do mundo.

Pesquisadora: - Num lugar mais ruim do mundo, por isso que eles estão se sentindo desse jeito, eles estão o quê? Tristes?

Daphne: - Huhum.

Pesquisadora: - Eh o que que eles estão... do que que eles precisam? As pessoas que estão na rua precisam do quê? Vocês sabem? Do que as pessoas que moram na rua precisam?

Fred: - Comida.

Pesquisadora: - Precisando de comida? Que mais?

Velma: - E de fruta e leite p'ro bebê.

Pesquisadora: - E de leite p'ro bebê? Muito bem Velma. Que mais Daphne? Do que vocês acham que eles precisam, que eles estão morando na rua, vocês me falaram... ou estão indo p'ro lugar bem ruim? Do que eles precisam? Além de comida, leite p'ro bebê?

Scooby: - Eles precisam de beber e comer.

Pesquisadora: - Beber e comer, né? Então 'tá... eh... o que o que que deixa vocês tristes?

Salsicha: Eu...

Pesquisadora: - O que te deixa triste Salsicha?

Salsicha: - É Deixa eu ver... ah...

Pesquisadora: - Pode falar.

Salsicha: - O que que me deixa...deixa eu ver mesmo. Ah, eh o que que me deixa triste né? Eh, na verdade...um...quando um livro pesado cai na minha cabeça.

Pesquisadora: - Entendi e você... o que que te deixa triste Scooby?

Scooby: - Quando eu moro na rua.

Pesquisadora: - Se você morasse na rua?

Scooby: - Huhum.

Pesquisadora: - E você Daphne o que que te deixa triste?

Daphne: - A barata na minha cama, tenho medo.

Pesquisadora: - A barata na sua cama? Você tem medo? Que que te deixa triste Velma?

Velma: - Nada.

Pesquisadora: - Nada te deixa triste? E você o que te deixa triste?

Fred: - Quantos meus pais pegam...

Pesquisadora: - O que que te deixa triste?

Fred: - Quando os meus pais pegam os meus doces pra comer tudo.

Pesquisadora: - Quando os monstros pegam.

Fred: - Não. Os meus pais pegam pra comer todos os meus doces.

Pesquisadora: - Ah entendi. Olha mais uma perguntinha desse aqui olha... que cores que esse pintor usou? Cores... que tipo de cores?

Daphne: - É o preto... Cabelo preto.

Pesquisadora: - Preto que mais?

Daphne: - E esse é o branco. E branco?

Pesquisadora: - Que mais ele usou? Que cor?

Salsicha: - Azul.

Pesquisadora: - Ele pintou o céu. Mas você acha que são cores claras ou cores escuras?

Daphne: - Escuras. Escura. E clara. (vai mostrando onde é cada cor).

Scooby: - Olha lá... não tem nem sol.

Pesquisadora: - Num tem nem sol, olha lá, não tem nem sol, o Scooby falou, né?

Salsicha: - Só Tem a lua.

Pesquisadora: - Tem a lua.

Scooby: - Ué o chão parece um chocolate.

Pesquisadora: - Vocês acharam um pouco triste essa imagem? Vocês...vocês gostaram dessa pintura?

Crianças: - Gostamos...

Pesquisadora: - Essa daqui olha... Uma fotografia (a pesquisadora mostra a fotografia de Sebastião Salgado), essa é uma pintura (mostra a pintura de Portinari).

Fred: - É parece que isso. Parece uma poça de lama.

Pesquisadora: - Uma poça de lama?

Daphne: - E esse parece uma pedra.

Pesquisadora: - E esse parece uma pedra? Sim.

Daphne: - É uma pedra.

Pesquisadora: - Então 'tá bom...

Imagem: “Jardim” de Miró

Pesquisadora: - Vamos lá... Vocês acham... O que é isso daqui? Olha só essa imagem.

Salsicha: - Que bagunçada.

Daphne: - É um monstro.

Velma: - Que é isso? Tem que arrumar

Pesquisadora: - O que você acha que é isso aqui? Você acha que é uma bagunça?

Salsicha: - É.

Pesquisadora: - E você, Scooby?

Scooby: - É uma bagunça também.

Pesquisadora: - E você?

Velma: - Eu achei que é isso... tem que arrumar.

Daphne: - Não, parece que é um monstro...um monstro...

Scooby: - Que bagunçou o quarto (completando a fala da amiga).

Daphne: - Um monstro... Parece um monstro é... brincando no aniversário dos monstros...

Pesquisadora: - Você acha que é o monstro e o aniversário dos monstros? E você Velma o que que você acha aqui? O que você está vendo aqui nessa pintura? É uma pintura também de um artista.

Velma: - Não... Eu acho que eles estão fazendo aniversário.

Pesquisadora: - Estão fazendo aniversário? Você acha que é uma festa também? E você Fred, o que você acha que é?

Fred: - É um pássaro... um pássaro monstro...monstro do mal...assassino.

Pesquisadora: - Nossa... o monstro do mal assassino. O pássaro monstro do mal assassino. E vocês acham que aqui está com cores claras, está colorido, está só preto, está escuro...

Daphne: - 'Tá colorido...

Pesquisadora: - Como que está essa pintura?

Salsicha: - Tá Colorido!!!

Pesquisadora: - Colorido?

Velma: - E eu 'tô achando que é preto.

Pesquisadora: - Vocês sentem...

Fred: - O monstro é preto.

Pesquisadora: - O que vocês sentem quando vocês olham isso aqui? O que vocês pensam, o que vocês imaginam?

Salsicha: - Eu penso que tem uma floresta aqui, nesse... nesse mato aqui ó.

Pesquisadora: - Que tem uma floresta nesse mato e você?

Velma: - Eu acho que ele é branco e preto.

Pesquisadora: - Você acha que tem branco e preto também, né?

Fred: - Do Corinthians?

Pesquisadora: - Corinthians...

Daphne: - Estou pensando que... O monstro 'tá andando na floresta...

Salsicha: - Ninguém sabe que é o Corinthians.

Pesquisadora: - O monstro está andando... é... o branco e o preto é a cor do Corinthians.

Salsicha: - Que é do futebol né...

Pesquisadora: - Olhando aqui para a imagem...o branco e o preto é do Corinthians... agora ela falou o que... Que eles tão indo pra floresta?

Daphne: - Aham.

Pesquisadora: - 'Tá... eh o que vocês aprendem quando vocês veem essas imagens?

Salsicha: - Eu?

Velma: - A gente pinta.

Pesquisadora: - O quê? O que vocês aprendem? Vocês aprendem a pintar?

Salsicha: - É... eu também. Eu sei pintar qualquer coisa.

Fred: - Eu vou fazer um monstro desse jeito.

Pesquisadora: - E por que vocês acham que esse pintor fez esse essa pintura? O que ele estava pensando? Ele falou, ah meu Deus eu vou fazer uma pintura. O que ele pensou quando ele foi fazer isso? Por que será que ele fez esse tipo de pintura?

Scooby: - É porque... Porque ele queria.

Pesquisadora: - Ele queria? Sabe como chama essa obra dele?

Salsicha: - Não.

Pesquisadora: - É o jardim, é um jardim...

Salsicha: - É um jardim? Mas o jardim não é assim...

Pesquisadora: - É o jardim do Miró, é dele, ele criou esse jardim. Ele se chama João Miró... É um pintor de espanhol.

Salsicha: - Espanhol?

Pesquisadora: - Isso. E aqui, como a gente podia imitar algum... monstro? Como que o mostro está? Vamos fazer igual ao monstro?

Salsicha: - Ah eu sei fazer.

Pesquisadora: - Ah esse monstro, é esse monstro?

Scooby: - Sim.

Pesquisadora: - Então vamos fazer igual a ele, como que ele 'tá?

(Crianças fazem caretas, fecham o olho...fazem barulho...)

- Como assim? Faz isso...

Salsicha: - 'Tá com um olho só...

Pesquisadora: - Isso, com um olho só, então vai, com um olho só, como que a gente fica de um olho só?

Salsicha: - Assim, assim, oh.

Velma: - Assim ó...

Pesquisadora: - Aí Fred fica de um lado só.

Scooby: - Assim, oh...

Pesquisadora: - E a cabeça do monstro, como é que está?

Salsicha: - Preta.

Pesquisadora: - Preta... é... mais como que está? Para um lado, para o outro, p'ra cima, p'ra baixo, como está?

Salsicha: - P'ra baixo.

Pesquisadora: - P'ra baixo.

Daphne: - P'ra baixo.

Pesquisadora: - E ele tem braço, o monstro?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - E os pés, como estão?

Scooby: - Bem...

Salsicha: - Preto.

Pesquisadora: - Estão preto, mas como estão? Abertos, fechados, virados, dobrados...

Salsicha: - Aberto.

Fred: - Aberto.

Velma: - Eu acho que está Fechado.

Pesquisadora: - Fechado?

Salsicha: - Não, 'tá aberto.

Velma: - Fechado.

Fred: - Não, 'tá aberto.

Velma: - Fechado

Pesquisadora: - E você? Você acha fechado (Velma) e todo mundo, aberto.....

Outras crianças: - Aberto...

Pesquisadora: - 'Tá... e agora eh ... quando vocês veem essas imagens oh... Tem mais uma essa, olha essa aqui também é do Miró, chama asas, "sorriso da asa flamejante".

Salsicha: - Nossa!

Pesquisadora: - Parece que tem movimento esse quadro?

Salsicha: - Não.

Scooby: - Parece...

Daphne: - Parece que ele 'tá cantando.

Pesquisadora: - Parece que ele está cantando? Você acha que não parece que tem movimento Salsicha e você? Fred que parece que tem movimento, esse quadro?

Fred: - Acho que parece um... Um avião caindo.

Pesquisadora: - Ah, então... caindo... está em movimento, né? E... vocês olhando todas essas imagens, o que que vocês ficam com vontade de desenhar?

Salsicha: - Eu fico com vontade de desenhar um robô.

Pesquisadora: - Então você vai desenhar um robô aqui pra mim, 'tá bom?

Salsicha: - 'Tá bom.

Pesquisadora: - Eu vou dar os lápis... E você fica com vontade de desenhar o quer? Quando você vê esse moooonte de imagem?

Daphne: - Eu acho que eu vou fazer um...Um palhaço.

Pesquisadora: - Um palhaço? Escolhe uma cor, depois vocês trocam. Aí a gente passa álcool.

Salsicha: Eu vou escolher

Pesquisadora: - Depois vai trocando. Então escolhe uma, você vai fazer um palhaço.

Daphne. E você? Quando você vê esse monte de imagem...

Você quer desenhar o que Scooby?

Scooby: - Um coração.

Pesquisadora: - E você Velma, quando você vê esse mooonte de imagem você fica com vontade de fazer que desenho?

Velma: - Um sol...

Salsicha: - Vai ser um robô de basquete.

Pesquisadora: - Um sol? E você Fred? Quando você vê esse monte de de figuras, de imagens, de obras de pintores você fica com vontade de fazer o quê? Depois pode trocar, 'tá?

Fred: - De fazer uma casa redonda com piscina.

Pesquisadora: - 'Tá então pega aí uma cor... Depois você continua fazer a casa com piscina... depois você pega outro emprestado...

Salsicha: - Isso aqui vai ser um robô de basquete.

Pesquisadora: - Um robô de basquete? Vocês aprendem a desenhar melhor quando vocês veem essas imagens?

Salsicha: - Claro.

Pesquisadora: - Claro. Então 'tá bom. Então vamos fazer uns desenhos, as pinturas... Tudo bem bonito, 'tá bom? P'ra mim, vocês vão me dar de presente, 'tá bom?

Fred: - Ah... Eu sempre tenho um presente novo p'ro meu tio.

Pesquisadora: - Ah, é?

Fred: - Fazer um redondo...

Pesquisadora: - Se precisar trocar de lápis aí a gente passou álcool aqui, 'tá bom?

Salsicha: 'Tá legal

Pesquisadora: - Que lápis que você quer?

Fred: - Azul, para pintar a água.

Pesquisadora: - Azul? Você depois empresta pra ele o azul?

Salsicha: Sim.

Pesquisadora: - Deixa só ele terminar ali o robô. Vai fazendo outra parte da casa e você Scooby vai usar outra cor?

Scooby: - Eu vou usar ...(mostrou o lápis vermelho)

Pesquisadora: - Isso, pode pegar.

Fred: - Eu preciso de amarelo

Salsicha: - Dá pra emprestar agora.

Finaliza-se o encontro.

2.3. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Grupo de Controle

2.3.1. Professora Rapunzel - Turma da Mônica

Para a produção das crianças utilizou-se para cada uma delas: meia cartolina, pincel e tintas.

As crianças chegaram bem agitadas, rindo, conversando sobre a sala que iriam fazer a atividade, querendo saber o que iriam fazer.

A pesquisadora disse que iriam fazer pinturas, que iriam se transformar em artistas. Mostrou as diferentes obras dizendo que eles podiam ver como aqueles artistas pintam, seus estilos diferentes, como faziam os traçados, como utilizavam as cores e que as obras eram para inspiração, que eles poderiam pintar o que desejassem. As obras ficaram expostas para que todos pudessem ver. O grupo não fez comentários das obras, apenas, aparentemente ouviu o que a pesquisadora estava falando e olhou o que foi mostrado. Apenas uma criança perguntou:

Mônica: - É para pintar igual eles?

Pesquisadora: - Não precisa, a não ser que você queira, pode observar e pintar o que deseja.

Foi pedido que colocassem nome na folha, foi também orientado que lavassem bem o pincel e enxugassem no papel disposto quando desejassem trocar de tinta, a fim de não misturarem as cores no potinho de uso coletivo e sim que misturassem as cores em outros recipiente ou em suas folhas, se assim o desejassem.

Mônica pegou o pincel, mas ele estava um pouco sujo de preto e colocando-o na tinta branca falou para o colega Anjinho...

Mônica - Você não limpou direito, olha a cor que ficou (cinza), mas eu gostei dessa cor (começou a fazer um céu, depois um quadrado no meio e foi pintando a folha toda).

Mônica: - Eu nunca pinte na escola.

Anjinho: - Olha que sujou o chão.

Pesquisadora - Não tem problema, tudo bem, a gente limpa.

Cascão: - É a gente limpa.

Eliza: - Dá um pouquinho de...onde ela pôs aquela água? Ainda bem que tem 3 potes de água. (Ao lavar o pincel ficou surpresa ao ver a cor que ficou e começou a falar alto empolgada). Olha a cor que ficou, ficou cinza, ficou cinza...

Anjinho: - Deixa eu ver?

Mônica: - Ficou cinza. Ficou cinza.

Cascão fica olhando os colegas.

Pesquisadora: - Pode pintar Cascão.

Cascão: - Olha, o meu nome é lindo. É Difícil. Muito difícil.

Pesquisadora: - É difícil fazer o nome?

Mônica: - Quero colocar um pouquinho de verde. Será que vai ficar uma cor diferente? (falando sobre a cor que a água está ficando). Ei...

Anjinho: - Que foi?

Mônica: - Pode pegar, pode usar...

As crianças foram pintando...

Mônica: - Ficou preta...ficou preta. Socorro, olha... Olha a cor que ficou Anjinho.

Pesquisadora: - Mônica, qual pintura dessas (obras) que você gostou mais? Dessas que eu mostrei?

Eliza: - Eu achei mais fofo esse aqui.

Pesquisadora: - O passarinho?

Eliza: - Huhum.

Pesquisadora: - E você Anjinho? Qual dessas pinturas você gostou?

Anjinho: - Passarinho.

Pesquisadora: - Também gostou do passarinho? E você Cebolinha, qual você gostou mais?

Cebolinha: - Ah...do...do gatinho.

Mônica: - O Cebolinha está pegando muita tinta no pincel.

Pesquisadora: - Pode pegar, depois a gente coloca mais.

Mônica: - Tem que limpar mais o pincel, está sujando as tintas.

Pesquisadora: - É... tem que limpar melhor o pincel. Qual que você gostou mais Cascão, dessas aqui que eu te mostrei?

Cascão: - Eu gostei do elefante.

Anjinho mostra para a Mônica: - Olha a cor...

Pesquisadora: - Do elefante, este né? E o que você está pintando Mônica?

Mônica: - Só no final que você vai descobrir.

Pesquisadora: - Só no final?

Mônica: - É surpresa.

Pesquisadora: - ‘Tá. E você Anjinho, o que você está pintando?

Anjinho: - Surpresa também.

Pesquisadora: - E você Cebolinha?

Cebolinha: - Eu estou pintando um labirinto.

Pesquisadora: - Ah... um labirinto. E você Cascão, o que você está pintando?

Cascão: - Eu estou fazendo...eh...um elefante de cobra-cega.

Pesquisadora: - Um elefante de cobra-cega?

Cascão: - Sim, eu já brinquei.

Anjinho: - Eita, que brincadeira horrível.

Pesquisadora: - Não, não é horrível a brincadeira, é uma brincadeira diferente.

Mônica: - Olha como ficou a cor.

Anjinho: - Você misturou? Misturou né?

Pesquisadora: - Pode pegar outras tintas.

Cascão: - Eu também vou falar que é segredo. É segredo, segredo meu desenho.

Mônica: - Agora a cor... Está ficando esquisito.

Anjinho: - ‘Tá mesmo. Está aparecendo leite com Toddy.

Mônica mostra novamente que o colega não está lavando o pincel para pegar a tinta. (“Sujando” as tintas dos potes)

Mônica: - Ele não está ... olha...

A pesquisadora explica novamente que precisam lavar bem e secar o pincel antes de trocar de tinta, para não “sujar” as cores.

Pesquisadora: - Primeiro lava bem o pincel, seca no papel para depois colocar o pincel no potinho de tinta...

Anjinho: - Eu esqueci de secar no papel.

Cascão: - A água ficou cor de morango.

Pesquisadora: - Ficou cor de morango? Ficou Vermelhinha?

Cascão: - Sim.

A pesquisadora precisou falar para as crianças lavarem e secarem os pinceis, várias vezes.

Mônica: - ‘Tá ficando bonito Anjinho?

Anjinho: - O seu?

Mônica: - Huhum.

Anjinho: - Tá ficando.

Pesquisadora: - Podem pegar mais tinta, eu coloco mais.

Mônica: - Eu estou fazendo uma coisa bem surpresa, você nunca vai adivinhar.

Pesquisadora: - Vou aguardar então.

Eliza: - Né Anjinho. Vai ficar bonito. O que você está fazendo Anjinho?

Anjinho: - Surpresa.

Mônica: - O meu também. Cadê a água?

Pesquisadora: - Ali, no potinho. Tem mais aqui, já trocamos de novo.

Mônica: - Nossa, ficou cor de laranja (observando a cor que a água ficou). Anjinho ficou cor laranja. Aqui... ficou cor de laranja.

Anjinho: - Parece suco de laranja agora.

Mônica: - Tá parecendo Toddy agora (se referindo a mudança na cor da água).

Anjinho: - Nossa.... a minha água ficou verde.

Mônica: - Eu vou precisar de um pouquinho de verde (referindo-se à tinta para sua pintura).

Anjinho: - Ficou verde escuro (falando da água).

Pesquisadora: - Claro ou escuro? Olha que legal. Vocês não podem se esquecer de limpar bem o pincel. Olha, misturou tudo, e agora? Não tem mais a cor vermelha? Tem que lavar e secar bem o pincel, ‘tá? Precisa colaborar...

Mônica: - Também Cebolinha, você não colabora! Tem que jogar essa tinta fora e colocar outra.

Anjinho: - Acho que eu terminei o meu. A gente vai fazer uma experiência. Ele fez um robô.

A Pesquisadora orienta novamente sobre a limpeza dos pinceis.

Mônica: - A gente precisa de outra água.

Pesquisadora: - ‘Tá bom... vamos trocar.

Cascão: - Não é robô não, é uma árvore.

Mônica: - Mais já pegou a água? Mais já? Gente!!!

Mônica: - Nossa olha a cor...

Pesquisadora: - Você está gostando de verificar a cor da água Mônica?

Anjinho: - Acabei o meu.

Pesquisadora: - O que você fez?

Cebolinha: - Pinte uma casa de labirinto.

Mônica: - A minha mão é uma obra de arte.

Pesquisadora: - Nossa Mônica... sua mão é mesmo uma obra de arte.

Mônica ficou muito interessada pelas misturas das cores, sobretudo com a mistura das tintas no potinho de água, que era utilizado para lavar. Ela ficou muito tempo mexendo na água com o pincel e dizendo que cor estava: cinza, cor de laranja, cor de Toddy etc. Também teve falas interessantes como sua mão ser uma obra de arte e que faria uma surpresa. Também revelou nunca ter pintado na escola.

Pesquisadora: - Já está terminando Mônica?

Mônica: - Ainda não, vou pintar tudo, não vou deixar nada branco... não vou deixar nada amarelo (a folha era amarela).

Em seguida...

Mônica: - Agora vou dizer o que eu fiz.

Pesquisadora: Me fala Mônica, qual é o nome da sua obra?

Mônica: Tempestaaaaade (fala terminando de dar sua última pincelada).

Pesquisadora: Tempestade? Uau.

Mônica: Muito vento. Minha mão também é uma obra de arte (a mão dela estava com várias cores de guache).

Embora não tiveram interesse pelas obras (imagens) que foram mostradas, não fizeram comentários sobre elas durante suas produções, as crianças gostaram da ideia da pintura. O que chamou a atenção deste grupo foi o interesse pela mistura de cores na água. Dedicaram bastante tempo em ver as misturas, mexer o pincel na água, verificando e nomeando as cores que se formavam. No entanto, não se interessaram em perguntar ou dizer aos colegas quais cores eram necessárias na mistura para chegar a determinada cor. Durante a pintura, somente a Mônica quis pintar a folha toda, os demais pintaram rapidamente e foram para a sala.

Finalizado o encontro.

2.3. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Grupo de Controle

2.3.2. Professora Elsa - Turma dos Simpsons

Para a produção das crianças, cada uma delas utilizou: meia cartolina, pincel e tintas.

Crianças: - O que a gente vai fazer?

Pesquisadora: - Vocês gostam de pintar?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Então, agora vocês vão virar artistas. Vão fazer pinturas...

A pesquisadora mostrou as diferentes obras dizendo que eles podiam ver como alguns artistas pintam, cada qual com seu estilo, utilizando cores e formas diferentes e que as obras eram para inspiração, que eles poderiam pintar o que desejassem. O grupo não fez comentários das obras, apenas olhou o que foi mostrado.

Em seguida, as obras ficaram expostas para que todos pudessem vê-las.

Foi orientado às crianças quanto à importância da limpeza dos pinceis ao desejarem trocar de cor, para que as tintas não se misturassem nos potinhos. Foi sugerido que fizessem suas misturas (combinação ou descoberta de cores novas) em outras superfícies (tampinhas) ou mesmo na própria cartolina, se assim o desejassem. Também foi orientado que lavassem o pincel e enxugassem no papel que estava disponível para a limpeza dos pinceis.

Foi pedido que colocassem nome na folha.

Crianças: - Pode começar?

Pesquisadora: - Sim

Depois de iniciarem a pintura, escolheram as cores e foram pintando.

A pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: O que você está fazendo Bart?

Bart: Uma nave espacial.

Pesquisadora: E você, o que está fazendo?

Montgomery: Uma casa.

Pesquisadora: - E você Homer?

Homer: - Eu estou fazendo um prédio destruído por causa dessas nuvens vermelhas e morreu uma pessoa aqui dentro.

Bart: - O que é isso? Parece um prédio...

Pesquisadora: - Ele falou... É um prédio que a nuvem destruiu e tem gente que morreu.

Homer: - Aham...ele morreu...ferimento e a ambulância está vindo, quebrou a perna.

Para pintar, algumas crianças colocam os pinceis (com tinta) nos potinhos para pegar as cores desejadas sem lavarem ou limparem os pinceis. Com isso, são orientados novamente a limparem os pinceis antes de trocarem de cor.

Pesquisadora: - Precisa lavar e limpar o pincel antes de pegar outra cor, senão não vai ter mais as cores para vocês escolherem (vermelho, azul, amarelo...), vai estar tudo misturado.

Bart: - Ah... Eu preciso fazer muita coisa. (Demonstrando estar muito empolgado em realizar a pintura)

Pesquisadora: - 'Tá.

Bart: - Olha aqui... olha aqui...o que está ficando.

Pesquisadora: - Olha, está bem ficando bem bacana. É a nave espacial, que você tinha me falado?

Bart: - Aham. Está vendo esse foguinho saindo?

Pesquisadora: - Sim, estou vendo.

Bart: - É uma nave espacial, vou fazer umas cadeiras.

Pesquisadora: - Está fazendo umas cadeiras? O Montgomery também está fazendo umas coisas bem legais, que cor você quer Montgomery?

Montgomery: - Marrom.

Homer: - Preciso de verde, laranja, branco...

Bart: - Minhas cadeiras são coloridas.

A pesquisadora perguntou para as crianças qual a obra que cada uma mais gostou.

Pesquisadora: Dessas obras que eu mostrei qual você gostou mais? Olha aqui. Qual que você gostou mais?

Montgomery: - Do cachorro.

Pesquisadora: - E você Homer, qual você gostou mais? Dessas obras?

Homer: - Eu gostei daquela (aponta para a obra do elefante).

Pesquisadora: - Do elefante?

Homer: - Aham.

Pesquisadora: - E você Bart, olha ali, qual você gostou mais?

Bart: - Ah...a dooo...aquele bicho lá.

Pesquisadora: - Qual bicho?

Bart aponta.

Pesquisadora: - Esse?

Bart: - Não.

Pesquisadora: - Esse? É o rinoceronte.

Bart: - Huhum.

Percebe-se que as crianças não ficaram muito interessada nas obras apresentadas, sequer falavam delas, ou de algo que lhes chamou a atenção.

Falavam sobre o que estavam desenhando.

Homer: - O meu... o prédio foi destruído por um vento bem grande. E tem essa nuvem vermelha...

Pesquisadora: - Por que a nuvem é vermelha?

Homer: - Porque uns projetaram e aí veio um dirigível e atacou a nuvem. Aí quebrou e as peças caíram até o chão (ele vai batendo na folha com o pincel com a tinta vermelha - no sentido de cima para baixo - para demonstrar e registrar as peças caindo). Aí uma pessoa morreu, olha... (na parte de baixo da folha fez um movimento com pincel meio circular).

Bart: - Eu vou fazer uma nave espacial que tem um impostor entre nós, que pode matar alguém. Ele tem uma linguona.

Pesquisadora: - Nossa, que medo.

Todas as crianças, com exceção de uma, ficaram o tempo todo falando o que estavam fazendo, a cor que iriam utilizar (como se estivessem dentro de uma aventura, contando histórias). Um deles ficou quietinho, demonstrando concentração em sua produção.

Pesquisadora: - O Montgomery está fazendo uma casa? Quem mora nesta casa?

Montgomery: - Eu.

Homer: - Estou terminando.

Bart: - Olha que tudo preto.

Pesquisadora: - Por que está tudo preto?

Bart: - Porque é uma nave espacial. Por isso.

Homer: - Só falta o vermeeelho...

Bart: - E o laranja.

Montgomery: Já terminei...

Homer: - Só falta também. Uiiiiiiiiiu.....(Homer faz sons quando está pintando...uuuuuhhhh, acompanhando o movimento do pincel). Acabei.

Cada criança foi terminando de pintar e retornando a sua sala, nota-se que as crianças gostaram de pintar, mas realizaram a atividade rapidamente.

Finaliza-se o encontro.

2.3. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Grupo de Controle

2.3.3. Professora Pokahontas - Turma do Peter Pan

Para a produção das crianças utilizou-se para cada criança: meia cartolina, pincel e tintas

Professora Pokahontas

A pesquisadora disse que iriam fazer pinturas, que iriam se transformar em artistas. Mostrou as diferentes obras dizendo que eles podiam ver como pintam aqueles artistas, com seus estilos diferentes, utilizando formas e cores. Comentou que as obras eram para inspiração, que eles poderiam pintar o que desejassem.

Pesquisadora: - Hoje vocês vão fazer pinturas. Antes de fazer pinturas... vou mostrar para vocês várias pinturas, de alguns pintores de diferentes países. Não é para copiar. Vocês vão se inspirar neles. Vocês podem inventar, criar.

As obras ficaram expostas para que todos pudessem ver.

Após eles iniciarem suas pinturas, a pesquisadora explicou que era importante limpar o pincel antes de colocar no potinho de tinta para não misturar as cores. As misturas poderiam ser feitas em outros potinhos ou na própria folha. Ela também faz perguntas às crianças sobre as obras que mais gostaram.

Pesquisadora: - Sininho, qual a pintura que você gostou mais, qual daquelas que eu mostrei, qual você gostou mais?

Sininho: - Eu gostei do gatinho.

Pesquisadora: - E você? Peter Pan, qual você gostou mais? Peter Pan...

Peter Pan: - Oh, oh, oh eu gosto do chifre de rinoceronte.

Pesquisadora: Ah... do Rinoceronte.

Peter Pan: - Eu gosto de coisa de morte.

Pesquisadora: - E você Miguel, de qual pintura você gostou? Miguel, cuidado com a folha do amigo...faz a sua pintura na sua folha, na dele, ele é quem vai fazer...

Miguel: - Ai caiu...

Pesquisadora: - Miguel, então limpa né, porque agora ficou com tinta não é? Miguel tome cuidado, fique em cima das suas coisas...

Miguel derrubou tinta na folha do amigo por ficar mexendo para lá e para cá com o pincel cheio de tinta....

Pesquisadora: - Qual você gostou mais? Miguel, então você não lavou o pincel quando o colocou no potinho de tinta? (Miguel mostra o potinho com as cores misturadas). Não lavou não é?

Miguel: - Do gatinho.

Crianças começaram a pedir para colocar mais tinta nos potinhos...

Sininho: - Eu quero a rosa.

Pesquisadora: - Então lava e seca bem o seu pincel.

Sininho: - Eu já lavei.

Pesquisadora: - 'Tá.

Peter Pan: - O meu é azul.

Miguel: - O meu é verde. Verde, eu vou fazer uma casinha...

Peter Pan: - Cadê a casinha que você está fazendo? (Risos) Você está fazendo um homem...

Sininho: - Por que você está rindo de mim?

Pesquisadora: - Ele não está rindo de você... Ele está só vendo o seu desenho.

Peter Pan: - Você está fazendo um nome.

Sininho: Monstro?

Peter Pan: - Eu não disse monstro, eu disse nome... Está confundindo...

(Risadas)

Peter Pan: - Posso usar outra cor?

Pesquisadora: Claro...deve...lava, enxuga bem o pincel...que cor você quer?

Falas e risos das crianças...

Peter Pan: - Quero azul...

Pesquisadora: - Azul está aqui... olha...

Sininho: - Pode usar esse aqui Peter Pan...

Peter Pan: - Eu quero azul, azul...

Pesquisadora: - O azul é esse...

Pesquisadora: - Lava e enxuga bem isso aqui...

Peter Pan: - Mano...ele quer usar a minha também.

Pesquisadora: - A tinta é para todos vocês... Enxuga o pincel para não ficar pingando em tudo...

Pesquisadora: - E você Sininho, está pintando o quê?

Sininho: - Eu estou pintando uma pessoa, com um jardim olha...o sol e o céu azul.

Pesquisadora: - E você Peter Pan? O que você vai pintar...o que você já está pintando?

Peter Pan: - O céu e um bicho...e um monstro.

Pesquisadora: - Um monstro...e o Miguel vai pintar o quê?

Miguel: - Vou pintar uma...

Peter Pan: - Eu não sei o que eu vou pintar...

Pesquisadora: - Você não sabe ainda?

Peter Pan: - Não...

Pesquisadora: - E você? Miguel?

Miguel: - Vou pintar uma flor... uma flor amarela...

Pesquisadora: - Uma flor amarela que é sua cor preferida, que você me falou?

Miguel: - É mais... é um girassol.

Pesquisadora: - É, um girassol é amarelo mesmo.

Peter Pan: - É se mirar nossa cara para o sol... a nossa cara vira vermelha...hahaha...igual uma rosa... (risos)

Pesquisadora: - Nossa, vermelha igual uma rosa.

Peter Pan: - Aham... engraçado.

Miguel: - Rosa.

Pesquisadora: - Vocês gostam de pintar?

Peter Pan: - Gostamos, mas eu gosto de pintar casa.

Pesquisadora: - Vocês pintam bastante na escola?

Sininho: - Mais ou menos.

Miguel: - Sim, eu já pinte na minha casa.

Peter Pan: - Sim já pinte a cara.

Peter Pan olhou a pintura do colega Miguel e comentou:

Peter Pan: - Que arte linda meu. Quantas cores...vou fazer uma dessa. Em seguida, começa a cantar.

Peter Pan: - Ele correu muito agora, Sonic.... Como faz uma pata? (Fala sobre o que está desenhando... e pergunta como se faz uma pata).

Pesquisadora: - Pata de pé?

A pesquisadora mostra as várias patas de animais, das imagens que estão ali disponíveis...vai mostrando de cada animal para ele escolher a que achar melhor.

Pesquisadora: - Cada um fez do jeito que quiser.

Peter Pan: - Pata de cachorro mesmo.

Pesquisadora: - Você fez um Sonic rapidinho aí, Peter Pan?

Peter Pan: Sim.

Logo terminam e retornam para a sala.

Finalizado o encontro.

2.4. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Universo Experimental⁴³

⁴³ Todas as crianças deste universo quiseram participar da atividade proposta pela pesquisadora.

2.4.1. Professora Bela - Turma do Snoopy

Para a produção das crianças utilizou-se para cada uma delas: meia cartolina, pincel e tintas.

As crianças observaram várias obras de diferentes pintores, destacando-se as cores, formas e estilos. Na sequência, foram convidadas a se inspirarem nessas obras e produzirem suas pinturas, de acordo com seus desejos. As obras ficaram expostas para que todos pudessem ver.

Pesquisadora: - Então vamos lá, vou mostrar várias imagens, depois vocês vão me falar qual vocês gostam mais. Essa é uma pintura é de um pintor chamado Joan Miró, vocês lembram?

Crianças: - Miró?

Linus: - É igual João Marcos?

Pesquisadora: - É..é João...e Miró...

Linus: Olha...essa pintura aí eu já vi.

Pesquisadora: - Essa daqui você já viu mesmo, essa daqui é do Portinari, é de um pintor brasileiro, ele pintou as pessoas que moram lá no nordeste que passam muita fome, lembra que eu conversei com vocês?

Charlie: - Nossa...É zumbi...

Pesquisadora: - Parece zumbi.

Linus: - É de tão verde que é...de tão velho.

Outra imagem...

Pesquisadora: - Essa também é do Miró.

Snoopy: Eu gostei dessa.

Pesquisadora: - Esse é o jardim do Miró. Você gostou dessa?

Snoopy: - Gostei, gostei...

Linus: - Eu também.

Pesquisadora: - Essa daqui é uma fotografia...

Charlie: - É em preto e branco.

Pesquisadora: - Essa daqui é do...o nome dele é Aldemir Martins, olha só o que ele pintou.

Charlie: - Eu vou pintar esse...

Pesquisadora: - Um pássaro...

Criança: - Não é periquito...

Pesquisadora: - Esse aqui é do Paul Klee, ele pintou o peixe dourado...

Linus: - Eu já vi.

Crianças: - Eu já vi um peixe palhaço...

Pesquisadora: - Vocês já viram?

Esse daqui...ele juntou um monte de bichos e virou um rosto de alguém, um corpo de alguém...

Crianças: Deixa eu ver...

Pesquisadora: Ele é o Arcimboldo, é um pintor italiano.

Charlie: - A cara de uma rena.

Pesquisadora: - É a cabeça de um cervo, isso mesmo.

Linus: - Leopardo da neve, uma ovelha, um coelho, uma rena...

Pesquisadora: - É uma pintura com um monte de bichos.

Criança: - Uma rena do papai noel...

Pesquisadora: - Temos essa da Tarsila do Amaral...essa é a cuca..."Cuidado com a cuca que a cuca te pega, te pega daqui, te pega dali. Cuidado com a cuca que a cuca te pega...essa é a Cuca. Acho que vocês já conhecem..."

Linus: - A gente já fez essa atividade.

Pesquisadora: - Esse pintor...sabe quando ele nasceu...por volta de 1500...

Charlie: - Meu Deus...

Linus: - Ele é velho demais...

Charlie: - Ele já morreu né...

Snoopy: - Ele ficou um velho e depois morreu...

Pesquisadora: - Esse daqui é de um pintor espanhol, é o Picasso, já ouviram falar do Picasso?

Criança: - Não.

Pesquisadora: - Ele pintou uma guerra, teve uma guerra no país dele, ele ficou muito triste e assim as pessoas sofreram muito com a guerra, aí ele quis pintar isso aqui para mostrar o sofrimento das pessoas na guerra, olha lá...é a Guernica, de Picasso.
A pesquisadora pega e mostra outras imagens...

Pesquisadora: - Aí temos esse daqui, é o menino carregando um carneiro.

(Uma criança mata um bichinho que cai na imagem e a outra diz que não era pra matar).

Pesquisadora: - Olha, temos...olha esse esse... Isso é surreal...

Snoopy: - Eu gostei desse.

Pesquisadora: - Existe um elefante com uma tromba assim?

Crianças: - Não... Não.

Pesquisadora: - Mas olha que legal...

Snoopy: - Mas pode existir né?

Pesquisadora: - Pode existir na pintura...

Snoopy: - Podem existir nos desenhos...

Pesquisadora: - Sim... nos desenhos, podem...sabe o que ele quis dizer? Ele quis dizer que o elefante faz um som e ele representou o som do elefante com uma trombeta...

Crianças se empolgam e imitam sons de trombeta..., uhhhh ...e outros sons ...ahhh

Snoopy: - Quando ele bebe água, ele joga água com a tromba dele...

Pesquisadora: - Isso...

Snoopy: - Igual o monstro do Siren Head... que tem uma cabeça de silicone, sei lá...

Linus: - Não... é de sirene...

Snoopy: - É de sirene...

Pesquisadora: Esse daqui é bem colorido, olha só.

Emanuella: Eu já vi esse.

Pesquisadora: - Já viu né?

Crianças: - Gostei, gostei...

Pesquisadora: - Também é legal...

Crianças: - Eu vou fazer esse.

Pesquisadora: - Temos do Gustavo Rosa...

Charlie: - Vou fazer esse aí, vou fazer...

Linus: - O cara se chama Gustavo Rosa?

Pesquisadora: - É Gustavo Rosa.

Charlie: - Eu vou fazer esse aí, mas eu vou me esquecer...

Pesquisadora: - Então vocês vão escolher, qual vocês acharam super legal, aí vocês vão pintar, mas não precisa copiar, pode criar, por exemplo, vocês gostaram desse gato, por exemplo...mas aí eu quero fazer um gato magrinho, eu quero usar só o vermelho e o verde, eu posso escolher, vocês podem escolher, 'tá bom?

Snoopy: - Eu vou usar todos, eu vou usar todos...

Pesquisadora: - 'Tá bom....

A pesquisadora orienta o uso da tinta e a limpeza dos pinceis para a troca de cores:

Pesquisadora: - Vamos fazer assim, não vai ficar misturando as cores dentro desses potinhos, senão ninguém vai ter as cores que deseja... os pinceis ficam dentro dos potes e vocês vão pegando, quando terminar deixar o pincel aqui (dentro do potinho) e pega o outro...com a outra cor. Eu vou deixar o pincel aí, esses, já vão pegando' tá?

Charlie: - Pode deixar um pouco de água também, para a gente molhar e sair.

Pesquisadora: - Então, eu vou trazer também. Escolham a pintura que vão fazer...bem bonito 'tá bom...

Charlie: - Eu não consigo ver a pintura...

Pesquisadora: - Vou deixar elas expostas, mas não precisa copiar...

Charlie: - Então vou fazer uma pintura da minha cabeça.

Pesquisadora: - Isso...pode ser da sua cabeça mesmo...quando for mudar de cor, usa o outro pincel....ou lava...

Pesquisadora: - Qual a pintura que você gostou mais, qual das obras que eu mostrei que você gostou mais?

Snoopy: - Eu gostei do gato.

Pesquisadora: - Do Gato, do Gustavo Rosa?

Snoopy: - Isso.

Pesquisadora: - Qual das pinturas, daquelas obras que você gostou mais, Ana?

Ana: - Do rinoceronte

Pesquisadora: - Emanuela, qual das pinturas você gostou mais, das que eu mostrei? Das obras...

Emanuela: - Do peixe.

Pesquisadora: - Linus, daquelas obras que eu mostrei, qual que você gostou mais?

Pietro: - Eu gostei do elefante.

Pesquisadora: - E você Charlie? Qual você gostou?

Charlie: - Eu gostei da mais colorida...

Pesquisadora: - Do pássaro?

Charlie: - É do pássaro.

Pesquisadora: - Qual a obra que você gostou mais Woodstock?

Woodstock: - Do Gato.

Pesquisadora: - Marcie, qual você gostou mais?

Marcie: - Eu gostei mais do passarinho.

Pesquisadora: - Guilherme, Qual você gostou mais, das obras ali?

Guilherme: - Peixe.

Pesquisadora: - Você gostou de qual obra ali, obra de arte?

Sally: - Eu vou fazer a minha inspirada...

Pesquisadora: - Você vai fazer inspirada em qual obra?

Sally: - Eu já sou artista.

Pesquisadora: Ah você já é artista, mas qual que você gostou mais, não precisa fazer igual, é só para eu saber qual você gostou mais?

Sally: - Do cachorro.

Pesquisadora: - Do cachorro, mas você é uma artista que você vai criar sua própria obra... ‘tá ótimo.

Algumas crianças fizeram pinturas figurativas: Alana (nuvens, arco-íris e coração), Emanuela (peixe), Snoopy(gato), Gabriel (pássaro).

Alisson fez algumas figuras, mas sua preocupação maior foi em misturar as tintas. Um momento disse ter chegado na cor vinho.

Linus: fez uma pintura abstrata, explorou diversas possibilidades, pintar com as duas mãos (um pincel em cada uma delas), jogava tinta do potinho (respingos) em sua “obra”. A pesquisadora lhe disse que um pintor chamado Pollock, americano, também utilizava uma técnica parecida de jogar tinta ...

Outras crianças fizeram pinturas mais abstratas, como o Charlie.

Pesquisadora: - Marcie, você está pintando o pássaro? Você foi lá várias vezes para olhar como é o pássaro? E conseguiu? Se inspirar nele...

Marcie: Sim.

Pesquisadora: - Você vai fazer uma cor meio diferente (Lorena), me fala quais as cores que você vai usar?

Lorena: - Azul, rosa e verde.

Pesquisadora: - ‘Tá. Que cor que vai chegar será? Vamos ver?

Lorena: - Verde bem louco. Estou fazendo flores.

Woodstock e Marcie foram várias vezes observar as imagens por eles escolhidas.

Woodstock: o Gato e Marcie: o Pássaro.

Pesquisadora: - Woodstock, você conseguiu fazer o Gato, você está fazendo o fundo ainda aqui?

Woodstock: - Não, Já estou fazendo o Gato.

Pesquisadora: - Já está fazendo o Gato, ‘tá bom...

Woodstock: - Agora, ainda tenho que terminar o fundo.

Pesquisadora: - ‘Tá bom.

Algumas crianças diziam que precisavam do laranja, do rosa...e a pesquisadora falava quais as cores que tinham que usar para misturar e fazer a cor que estavam precisando...assim eles iam misturando as cores conforme iam precisando ou desejando. Bastante interesse em fazer cores, queriam saber quais utilizar para fazer as que desejavam.

Guilherme dizia querer fazer o gato, mas disse que não tinha mais espaço em sua folha para fazer o gato, mas ficou bastante interessado em fazer misturas de cores: como o laranja e o roxo...

Lorena quis explorar as cores, mas no final pediu para ensiná-la a fazer um coração.

Assim que todos terminaram suas produções, ajudaram na organização do espaço e foram para a sala.

Finalizado o encontro.

2.4. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Universo Experimental

2.4.2. Professora Mulher Maravilha - Turma: Os Incríveis

A pesquisadora iniciou mostrando as imagens para inspirar as produções das crianças. Começou com o peixe do Paul Klee.

Pesquisadora: - Do que você falou que esse peixe é?

Flecha: - Um peixe de lava.

Pesquisadora: - De lava? E como que você chama?

Flecha: Peixe.

Pesquisadora: - Não, você, o seu nome.

Aluno: - Flecha.

Pesquisadora: - Flecha, você foi muito inteligente, adorei essa sua ideia.

Pesquisadora: - E você, como você chama?

Sr. Incrível: - Sr. Incrível.

Pesquisadora: - Sr. Incrível, Olha só esse.

Aluno: - Uau.

Pesquisadora: - Olha aqui, já é diferente do estilo do Paul Klee, esse aqui, esse é o Aldemir Martins, ele fez um pássaro, colorido. É um pássaro olha...

Zezé: - Ele tá amadurado, ele tá meio que assim, ele tá todo colorido ó.

Pesquisadora: - Tá todo colorido.

Pesquisadora: - Nossa gente, esse... Legal, muito legal esse pássaro aí você vai me contando. Olha lá, o pássaro do Aldemir Martins aqui você...

Pesquisadora: - Olha essa daqui gente é da Tarsila do Amaral, o que vocês acham desse?

Mulher Elástico: - Bonito. Eu já vi esse.

Pesquisadora: - Como você chama?

Mulher Elástico: - Mulher Elástico.

Pesquisadora: - Sofia já viu esse quadro da Tarsila do Amaral? Sabe como chamar esse animal aqui? É a cuca. Cuidado com a cuca que a cuca te pega, te pega daqui, te pega dali, cuidado com a cuca que a cuca te pega. E olha esse daqui gente, que fofo.

Pesquisadora: Olha como ele é... ele é colorido? Como ele é? Ou ele é preto e branco?

Sr. Incrível: - É o planeta Terra.

Pesquisadora: - O planeta Terra?

Flecha: - Esse, eu posso falar?

Pesquisadora: - Pode

Flecha: - Ele é meio que uma mistura de um abacaxi com zumbi e um gato...

Aluno: - Não, é do planeta Terra.

Pesquisadora: - É do planeta Terra Sr. Incrível?

Sr. Incrível: - É, porque ele é verde e azul.

Pesquisadora: - É a cor do planeta Terra? Porque é verde e azul ?

Aluno: - O planeta Terra é todo colorido

Pesquisadora: - Olha, o Gustavo Rosa que é esse pintor, o nome dele está aqui em baixo, ele pinta gatos desse jeito, olha que legal.

Agora, olha essa obra de arte que diferente...

Violeta: Ele só tem um olho...

Pesquisadora: - Ele só tem um olho? Esse daqui é o jardim do Miró, o pinto chama João Miró e ele fez esse jardim diferente... Olha esse daqui também que curioso...

Zezé: - Isso é um rinoceronte gordo.

Flecha: Uma armadura e também um coisa de montar.

Pesquisadora: - Esse rinoceronte foi desenhado, não foi pintado com pincel, foi desenhado por um artista alemão, é o **Albrecht Dürer**, é que é difícil falar, **Dürer**, ele nunca tinha visto um

rinoceronte, aí um amigo dele foi lá para a África e falou, “Albrecht eu encontrei um animal muito diferente, muito forte, ele é feroz”, “Me conta com é esse animal”, ai ele foi falando, ele tem uma carapaça, ele é assim, ele tem uma pata assim, ele tem um fossinho assim, e ele desenhou um rinoceronte, ele desenhou esse rinoceronte...

Pesquisadora: - É verdade essa história que eu estou contando, não é mentira não.

Flecha: - Na verdade o rinoceronte não tem essa parte aí, porque essa parte aqui é de montar...

Pesquisadora: - Não, ele tem... Ah sim, o desenho ... ele fez mesmo da cabeça dele, mas ele fez essa parte do corpo, mas o rinoceronte não tem essa parte de montar, que parece uma cela de cavalo né?

Olha esse daqui gente, que fofinho, é um menino, olha, parece até que o menino está de mascara, é do Candido Portinari, olha, é um menino carregando... Que bicho que ele esta carregando nas costas?

Flecha: - Ele tá carregando um cachorro.

Pesquisadora: Não é um cachorro não... É um mocinho, um mocinho carregando esse animal, que animal é esse, quem conhece?

Zezé: - É uma cabra.

Pesquisadora: - É o quê?

Zezé: - É uma cabra.

Pesquisadora: - É uma cabra ou um cabritinho.

Flecha: - É uma cabra sem chifre.

Pesquisadora: - É uma cabra sem chifre, é uma cabrita, uma cabritinha. Olha esse daqui, esse é do Romero... Aquele é do Portinari, um pintor Brasileiro.

Violeta: - Parece um elefante.

Pesquisadora: - Olha bem se é um elefante.

Flecha: - Isso daí não é um elefante não.

Sr. Incrível: - Cachorro.

Pesquisadora: - Cachorro é o cachorrinho do Romero Brito.

Flecha: - Esse cachorro tem uma coroa.

Pesquisadora: - Tem uma coroa?

Flecha: - E tem varias pernas.

Pesquisadora: - Ele tem... é ele tem quatro pernas ó, uma, duas, três, quatro, é o cachorro do Romero Brito.

Olha, agora esse daqui vocês vão saber o que é.

Mulher Elástico: Um elefante.

Pesquisadora: - É um elefante.

Mulher Elástico: - É, acertei.

Pesquisadora: - Olha aqui o que o elefante tem no lugar da tromba, o que que tem na cabeça dele?

Sr. Incrível: - Um trompete.

Pesquisadora: - Um trompete, isso mesmo Sr. Incrível.

Pesquisadora: - Olha... um elefante faz um som assim (faz um som parecido com elefante) e o pintor chamado Wladimir Kusch, ele falou “Nossa, esse som me lembra um trompe...”

Crianças: - Trompete

Pesquisadora: - “Eu vou fazer um elefante com cabeça de trompete”, olha que inteligente e criativo que ele foi.

Flecha: - Esse elefante, ele é misturado com um trompete gigante.

Pesquisadora: - Isso Flecha, misturado com um trompete gigante. E esse animal aqui ó, é um cervo, e ele tem, olha o que ele tem na cabeça esse aqui olha...

Crianças: - Um cervo.

Pesquisadora: - Um cervo, mas o que ele tem na cabeça? Que instrumento é esse? Aqui ó... É uma harpa, para tocar assim ó, assim ó, ta vendo? Aqui, é difícil a harpa, não é um instrumento que a gente vê em qualquer lugar... É uma harpa para dedilhar, faz assim ó “tlim tlim tlim”

Flecha: - É do anjinho.

Pesquisadora: - Isso, é do anjinho, parece do anjinho...

Aluno: - É de dormir

Pesquisadora: - É, que toca bem suave para a gente dormir.

Pesquisadora: - Ah gente, esse daqui é bem triste, vocês não sabem, esse pintor espanhol, chamado Pablo Picasso, na Espanha tinha muita guerra, aí ele estava tão triste que ele disse “Eu tenho que contar para todo mundo que a guerra é uma coisa muito ruim”, aí ele sabia pintar, olha só o cavalo, a tristeza do cavalo, olha a carinha dele de triste...

Zezé: - É um cavalo.

Pesquisadora: - Mas olha a guerra, olha que triste, chama-se **Guernica** essa obra, olha o cavalinho aqui, está todo mundo triste na guerra, olha aqui a cabecinha do cavalo, e aqui tem as pessoas todas tristes...

Flecha: - Deixa eu ver...

Pesquisadora: - Vou deixar.

Sr. Incrível: - Isso é uma mistura de pessoas que não querem guerra, o planeta Terra misturado, ele fica um quadrado.

Pesquisadora: - Ficou quadrado?

Sr. Incrível: - Ai as pessoas ficaram assim, todas quadradas.

Pesquisadora: - Entendi, enquadrado aqui né.

Pesquisadora: Acho que esse daqui vocês conhecem...O que é isso aqui gente?

Violeta: - Uma casa.

Pesquisadora: - Uma casa bem grande aqui.

Zeze: - Um monte de pessoas.

Pesquisadora: - Um monte de pessoas, o que mais?

Sr. Incrível: - Um monte de pessoas querendo entrar dentro da casa.

Pesquisadora: - Mas o que eles estão fazendo aqui fora, olha só.

Sr. Incrível: - Tem sessenta...

Pesquisadora: Eles estão brincando na rua gente, olha quantas brincadeiras, vocês não se lembram dessa obra gente? Que vocês fizeram atividade...

Flecha: Não.

Professora: - Acho que teve gente que não participou né, você se lembra Violeta? O que você teve que fazer na atividade, você se lembra?

Violeta: Mais ou menos.

Pesquisadora: - Mais ou menos, não lembra muito, então 'tá bom, mas você se lembra da obra né Violeta?

Violeta: - Sim

Pesquisadora: - Gente, e essa, essa eu fico chocada, vocês vão olhar bem de longe... Primeiro de longe, o que...

Mulher Elástico: - Elefante.

Pesquisadora: - Não, de longe, parece o que isso aqui?

Mulher Elástico: - Parece um elefante.

Flecha: - Parece uma medusa.

Pesquisadora: - Uma medusa, uma mulher com os cabelos de cobra né?

Flecha: - É.

Pesquisadora: - E o que mais parece?... De longe.

Pesquisadora: - Mas de longe não parece um homem, assim de lado, o nariz dele aqui olha...

Zezé: - Uma pessoa.

Pesquisadora: - Uma pessoa não é? Mas de perto ele é feito de animais, olha só, tem a ovelha que ela falou o leão, e aqui tem um monte de animal olha...

As crianças vão falando os nomes dos animais que estão vendo na imagem...

Pesquisadora: - De longe parece um homem e de perto a gente vê que ele é feito de um monte de animais, esse pintor italiano se chama **Arquinboldo**, ele pintou vários animais para formar esse rosto dessa pessoa.

Flecha: - Na verdade, não parece um homem, parece mais a medusa.

Pesquisadora: - Ah, tudo bem, se você acha que parece a medusa eu aceito a sua sugestão, cada um pode imaginar o que gosta e o que deseja. Então, inspirado em tudo isso, vocês vão falar assim, “Agora eu sou artista tal e vou fazer a minha obra”.

Sr. Incrível: E eu sou o artista Sr. Incrível.

Pesquisadora: - O artista Sr. Incrível... todo mundo, eu não vou falar o nome de todo mundo, mas todo mundo vai ser artista, ai vai pegar o quadro e vai pintar a sua obra de arte, pode escolher, assim, se inspirar em um artista... Ah eu gostei, por exemplo, do trompete, então eu quero desenhar um gato que tem uma boca de flauta, entendeu? Ai gente pode criar do jeito que a gente quiser, não precisa copiar...

As crianças foram orientadas para colocar o nome na folha antes de começar a pintar e como usar os pinceis e as tintas. Na sequência, a pesquisadora perguntou a cada criança qual a obra que mais gostou, que não precisa fazê-la, só dizer de qual gostou mais:

Zezé: - O cachorro.

Sophia: - Do gato.

Laura: - Do Jardim do Miró.

Duda: - Do mocinho com o cabritinho.

Mulher Elástica: - Do pássaro.

Violeta: - Do peixe.

Sr. Incrível: - Do gato.

Flecha: - Da medusa.

Pesquisadora: - Será que o Arcimboldo tinha visto uma medusa e quis pintar usando os animais?

Flecha: - Ela transforma em pedra.

Felipe: - Gostou do peixe.

Ashley: - Do elefante.

Sr. Incrível - Eu consegui fazer uma cor.

Pesquisadora: - Você conseguiu fazer uma cor?

Sr. Incrível: - Olha...

Pesquisadora: - Como chama essa cor?

Sr. Incrível: - Vermelho super escuro.

Pesquisadora: - O que você vai fazer Zezé?

Zezé: - O cachorro.

Pesquisadora: - E você Sophia?

Violeta: - Um arco-íris.

Pesquisadora: - Um arco-íris... você já está fazendo... E você Ester?

Ester: - Um coração.

Pesquisadora: - Que lindo Ester. E você Flecha?

Flecha: - Eu fiz meio que um vermelho...e amarelo.

Pesquisadora: - Acho que vai ficar um laranja. E você Felipe?

Felipe: - Uma rua.

As crianças foram falando o que estavam fazendo.

Flecha: - Eu fiz três cores.

Pesquisadora: - Quais as cores que você descobriu?

Flecha: - Eu pus essa daqui e essa...

Pesquisadora: - Como chama? Fala o nome.

Flecha: - Chama amarelo, verde e roxo.

Pesquisadora: - E ficou que cor?

Flecha: - Ficou a cor Laranja misturado com preto.

Pesquisadora: - Entendi, você descobriu três cores aí, não é? Na verdade você criou as três cores, não é?

Flecha: - Eu pus essa e essa, e criou essa cor aqui.

Pesquisadora: - Criou essa, entendi. E você Violeta, que mais você está fazendo? Vai fazer muitos arco-íris aí?

Violeta: - Sim.

Pesquisadora: - E a Ester, tá fazendo o que agora Ester?

Ester: - Uma mistura.

Pesquisadora: - Você está descobrindo as cores aí? Que lindo, está ficando um azul diferente, né? Desse aqui, esse aqui é mais escuro. Você tá fazendo o que Ana Clara?

Ana Clara: 'Tô fazendo uma, vou fazer uma pessoa. Uma obra de arte.

Pesquisadora: - Você fez uma criação? O que é isso?

Sr. Incrível: - Ah do mais é do Minecraft. Diamante, Lápis lázuli, Redstone...

Pesquisadora: - São pedras preciosas né? Olha... eles estão falando os nomes das pedras preciosas do Minecraf .

As crianças iam terminando o desenho, falavam o que tinham feito (nome da obra) e ajudavam a lavar e a guardar os pinceis, colaborando com a organização do espaço.

Felipe: - Eu fiz uma rua, uma casa, chuva, uma pessoa e um sol.

Flecha: - Fiz um verde joia, um desenho que criou vida.

Violeta: - Arco-Íris, mato e coração.

Ashley: - Uma tartaruga e um sol.

Sr. Incrível: - É o relâmpago McQueen. Ele se perdeu totalmente.

Duda: - Uma rede.

Ester: - Eu fiz um coração, uma mistura, uma bola e uma banana.

Zeze: - Fez um cachorro, uma menina, o passarinho e a cuca (Não queria parar de pintar).

Mulher Elástico: - Flor, uma bala, um guarda-chuva.

Ana Clara: - Nuvem, arco-íris, menina, flores, girafa, bola e coração.

Todas as crianças mostraram e falaram sobre o que fizeram, recebendo palmas dos colegas.

Finalizado o encontro.

2.4. Transcrições dos Círculos Epistemológicos - Produção/criação - Universo Experimental

2.4.3. Professora Moana - Turma do Scooby

Para a produção e criação dos pequenos, utilizou-se para cada criança: meia cartolina, pincel e tintas.

A pesquisadora disse que iriam fazer pinturas, que iriam se transformar em artistas. Mostrou as diferentes obras dizendo que eles podiam ver como pintam aqueles artistas, com estilos diferentes, utilizavam cores diferentes e que as obras eram para inspiração, que eles poderiam pintar o que desejassem.

Pesquisadora: - Hoje vocês vão fazer pinturas. Antes de fazer pinturas, eu trouxe algumas obras de vários pintores de diferentes países. Não é para copiar. Vocês vão se inspirar neles. Vocês podem inventar, criar...

Velma: - A gente pode fazer um cachorro, qual animal a gente quiser.

Ao falar a origem de alguns pintores (italiano, brasileiro, espanhol...), as crianças tentavam adivinhar outras origens sugerindo: francês, japonês... Ao serem mostradas as obras, eles iam fazendo relações como as informações. Ao falar do pintor Gustavo Rosa, as crianças fizeram alguns comentários:

Fred: - Você sabia que também meu irmão se chama Gustavo? Tem onze anos.

Ao serem apresentados às obras, aos animais, queriam ver de perto, pediam para ver a obra.

Quando foi mostrado o pássaro de Aldemir Martins...houve o comentário:

Velma: - Que fofo (as crianças faziam comentários sobre as obras, se gostavam ou não).

As obras ficaram expostas para todos verem e ficarem inspirados para realizarem suas produções.

Diante de uma obra “Terra”, de Giuseppe Arcimboldo (conforme anexo A), as crianças começaram a falar com o que a obra se parecia.

Scooby: - Pra mim parece um monstro que mata todo mundo.

Daphne: - Pra mim parece uma lama de monstro.

Pesquisadora: - Parece um rosto de alguém, será?

Velma: - Eu acho que é uma menininha.

Salsicha: - É um soldado.

Velma: - Um soldado mal feito.

Pesquisadora: - O que vocês acham que parece?

Fred: - Um robô.

Pesquisadora: - Olhando de perto, o que que têm?

Crianças: - Elefante...

Pesquisadora: - Animais né? Olha só...

Crianças: - Deixa eu ver...eu quero ver...nossa....olha...deixa eu ver...ôxe....parece uma ovelhinha...

As crianças foram vendo e falando os nomes dos animais que conseguiam identificar.

Velma: - Parece um cérebro...

Pesquisadora: - O Salsicha falou que de longe parece um soldado, mas de perto...olha só....parece o quê?

Salsicha: - Parece um lagarto...

Falaram o nome de vários animais.

Ao ver as obras, lembraram que já tinham visto algumas delas.

Ao ver o “Jardim”, de Miró, comentaram que ele era lindo e perguntaram o nome do pintor.

Velma: - Que lindo...nossa é bonito!

Crianças: - Qual é o nome dele?

A pesquisadora foi respondendo e mostrando...

Ao ver o “Peixe Dourado” de Paul Klee, associaram o peixe da obra ao peixe palhaço, do desenho Nemo.

Velma: - Parece o Nemo. É um peixe palhaço. Parece que é um brinquedo feito de ouro.

Quando viram o cachorro do Romero Brito, houve comentários sobre as cores.

Velma: - Muito colorido.

Quando viram a cuca, reconheceram a obra da Tarsila do Amaral, pois há haviam feito atividade anteriormente.

Ao ver a do “Rinoceronte” de Albrecht Dührer uma criança falou que era o estilo dele (Fred).

Ao verem a obra “Guernica”, de Pablo Picasso:

Daphne: - Eu já vi um cavalo, eu já vi um cavalo quando eu fui viajar.

Outra criança: - Eu não.

Com a obra do Pieter Bruegel, as crianças identificaram várias brincadeiras.

Ao verem a pintura surrealista “African Sonata”, de Wladimir Kush, algumas crianças fizeram sons imitando sons de trombetas, inspiradas ao verem o instrumento que estava pintado no lugar da tromba do elefante.

Criança: - Parece que ele pulou na lama.

Fred: - Esses elefantes mentem que parecem que é normal.

Esse grupo ficou muito interessado pelas imagens, faziam comentários, questionavam...queriam ver de perto, estabeleciam relações das imagens que viam com o que já conheciam, com o que já tinham visto.

Algumas imagens que estavam penduradas na lousa, caíram no chão... as crianças diziam. .olha...(mostrando-as para os adultos). Começaram a estabelecer relações ou explicar aquela situação, cantando uma música que conheciam sobre passarinho:

Velma: - O passarinho tá voando...

Velma: - Passarinho... que som é esse?

Salsicha: - Eu acho que ele foi comer uma minhoca.

Velma: - Eu tenho um passarinho.

Risos das crianças...ao verem outra imagem cair...

Pesquisadora: João, qual você gostou mais? dessas obras...

João: ... - Desse aqui preto.

Pesquisadora: - Do Arcimboldo?...Daquele que fez uma produção com vários animais?

A criança balança a cabeça positivamente.

Pesquisadora: - E você Scooby, qual pintura você gostou mais?

Scooby: - Eu gostei mais de gato, porque eu amo gato.

Pesquisadora: - Do gato...ah você ama gato. E você? Gostou mais de qual?

Fred: - Eu gostei do elefante.

Pesquisadora: - Do elefante, você é o Fred né? E você Salsicha? Você gostou de qual obra?

Salsicha: - Rinoceronte.

Pesquisadora: - Daphne, qual você gostou mais? Daphne...

Daphne: - Do passarinho.

Pesquisadora: - E você? Lívia, qual que você gostou mais Lívia?

Lívia: - Do peixe.

Pesquisadora: - E você Lívia Maria, qual a obra que você gostou mais?

Lívia Maria: - Do cachorrinho. Ó, aquele coloridinho.

Pesquisadora: - Qual coloridinho? Do jardim? Do jardim, do Miró?

Lívia Maria balança a cabeça afirmativamente.

Pesquisadora: - Hum. Esse, que eu estou mostrando?

Lívia Maria: - Sim.

Pesquisadora: - E você Velma?

Velma: - Eu gostei mais do...que tem as pessoas.

Pesquisadora: - Que tem as brincadeiras, do Pieter Brughel...E você Scooby-Loo, qual obra que você gostou mais?

Scooby-Loo: - Eu gostei mais da...daquele no matinho.

Pesquisadora: - Qual matinho...mostra lá pra mim.

Scooby-Loo: - Daquele colorido.

Pesquisadora: - Da Cuca?

Scooby-Loo: - Sim.

Pesquisadora: - Da Cuca ou do Jardim do Miró, esse é a Cuca e esse é o Jardim do Miró (a pesquisadora mostra as imagens para a criança)

Scooby-Loo: - Do Jardim do Miró.

As crianças receberam o pincel e as orientações para o uso da tinta e a limpeza dos pinceis.

Foi pedido que colocassem nome na folha antes de começar a pintura. Foi também orientado que lavassem o pincel e enxugassem no paninho para poderem escolher e usar outras tintas, a fim de não misturarem as cores no potinho de uso coletivo e sim que misturassem as cores em outros potinhos ou em suas folhas, se assim o desejassem.

Criança: - Eu sei fazer tinta, já fiz tinta.

As crianças começaram a fazer suas pinturas.

Pesquisadora: - O que você vai fazer Scooby?

Scooby: - Meu nome.

Pesquisadora: - No que você se inspirou? Você vai pintar o quê?

Scooby: - Ah...uma flor

Pesquisadora: - E você Heitor?

Heitor: - Eu vou pintar uma flor e também um homem e também uma casa.

Pesquisadora: - E você Fred? O que você vai pintar?

Fred: - Vou fazer um elefante.

Pesquisadora: - Fazer o quê?

Fred: - Um elefante com a tromba.

Pesquisadora:- Ah...um elefante com a tromba.

Daphne: Não tem laranja...

Pesquisadora: Não tem laranja, tem que misturar, tem que fazer o laranja. E você Velma, o que você vai pintar?

Velma: - Eu vou pintar o negócio, as brincadeiras.

Pesquisadora: - Ah...você vai pintar, inspirada no Pieter Brughel, as brincadeiras, né?

Velma: - É.

Pesquisadora: - E você Scooby-Loo? Vai pintar o quê?

Scooby-Loo: - O Jardim do Miró.

Pesquisadora: - E a Lívia Maria? Você vai pintar o quê na sua obra?

Lívia Maria: - Eu vou pintar um mundo.

Pesquisadora: - Um mundo...que legal...e você Maria Victória, você vai pintar o quê?

Maria Victória: - Uma flor.

Pesquisadora: - Uma flor. E você Lívia?

Lívia: - Um arco-íris.

Pesquisadora: - Um arco-íris. E você Salsicha? Depois que você fizer o seu nome, você vai pintar o que Pedro?

Salsicha: - Um tigre errrrr. (fez o som de um rugido).

Foram fazendo suas pinturas e foram também se interessando pelas misturas de cores.

Lívia: - Na água, eu fui limpar...aí depois eu fui usar o azul, aí depois eu fui limpar...aí ficou roxo a água. (a criança ficou surpresa com a cor).

Pesquisadora: - Olha lá...o azul com o vermelho ficou roxo?

Lívia: - É.

Salsicha: - Como faz o laranja?

Pesquisadora: - O laranja é o vermelho e o amarelo...

Criança: - Olha a minha flor...

Pesquisadora: - Linda... Vou tirar uma foto da sua flor...

Lívia e Velma estavam falando das cores...Lívia estava ajudando sua amiga Velma a fazer cores diferentes.

Velma: - Ai meu Deus, preciso de um pano, é muito difícil...que cor que vai dar?

Pesquisadora: - Que cor?...vai...tenta descobrir...o que que está dando?

Heitor: - A cor do homem aranha?

Pesquisadora: - É... ele é azul e vermelho, mas olha...está misturando...que cor que está ficando?

Heitor: - Tá ficando meio preto.

Pesquisadora: - Um pouco mais escuro...olha...

Heitor: - Roxo...

Pesquisadora: - Roxo...que legal...viu que legal....

Vão pintando, vão falando sobre as cores que precisam, perguntam quais cores chegam em determinado cor, do pano para enxugar...das cores que descobrem...se preocupam em limpar a sujeira que a tinta faz.

Pesquisadora: - Tudo bem já limpou. Por isso que forramos a mesa.

Criança: - Olha minha cor como ficou...

Foram pintando e conversando...

Pesquisadora: - Fala pra mim como é sua flor?

Heitor: - Flor de fogo e ficou muito bonita.

Lívia: - Olha, ficou bege, eu coloquei mais branco e ficou bege.

Pesquisadora: - Entendi. Que cor ficou Fred?

Fred- O meu ficou cinza, eu acho.

Pesquisadora: - Você encontrou o cinza...muito legal.

Criança: - O meu ficou mais lindo...

Vão pintando e vão conversando sobre a pintura, sobre as descobertas.

Velma: - Olha essa cor, que linda.

Heitor: - É mesmo. Vai ter que misturar...

Pesquisadora: - O que que aconteceu? Que cor você queria?

Heitor: - Vermelho e preto.

Pesquisadora:- Ficou que cor?

Heitor: - Não sei.

Pesquisadora: - Então descobre.

Heitor: - Marrom.

Pesquisadora: - É ficou meio escuro.

Heitor: Que cor é? Me fala...

Pesquisadora: - É que tem muito preto... talvez tenha que por um pouquinho mais de vermelho...

As crianças vão pintando... e conversando...

Pesquisadora: - Que cor você descobriu, qual é essa cor aí?

Scooby-Loo: - Eu usei branco, azul e amarelo...

Pesquisadora: - Entendi, que cor que ficou então?

Scooby-Loo: - Cinza.

Pesquisadora: - Um cinza meio...

Scooby-Loo: - Azulado...

Pesquisadora: - Azulado né? (Risos)

Scooby-Loo ensinando a Luíza a chegar em uma cor. Uma amiga ensinando a outra.

Velma: - Ficou mais escuro, um pouquinho mais escuro.

Após terminarem de pintar, as crianças foram falar sobre suas obras para os colegas ouvirem e apreciarem. No final batiam palmas para o colega que apresentou sua obra.

Lívia Maria: - Minha obra... aqui é uma casa, aqui eu fiz um mato, aqui eu fiz umas coisinhas pra lá e aqui eu fiz um furacão...e aqui é uma nuvem.

Heitor: - Um Morcego-pessoa, um homem, flor de fogo, um sol e um *like*.

Fred: - Ah, isso aqui é um sol, esse é o elefante, a trombeta que eu fiz um instrumento. Aqui é um cinza brilhante que eu criei com preto e branco.

Salsicha: - Uma grama, uma flor, uma rosa...

Heitor: - Eu fiz igual ao dele...mas o meu foi pouco...

Scooby: - Um *like*, um *youtube*...o arco-íris, o sol, uma boca, eu...

Heitor: - Pirâmide...

Pesquisadora: - Ah...Deixa ele falar...

Heitor: - Eu acho que é uma pirâmide...

Pesquisadora: - O que você quis fazer aqui? Para você pode ser uma pirâmide, pra ele pode ser outra coisa...

Scooby: - Uma pirâmide...

Heitor: - Eu disse que era uma pirâmide...

Pesquisadora: - E esse?

Scooby: - É um trompete.

Scooby-Loo: - Aqui eu fiz as cores, acho que fiz o bonequinho da obra do Jardim, um coração e o sol.

Lívia: - Esse aqui é um arco-íris, esse aqui é uma flor e esse aqui é o sol... graminha e aqui é o céu.

Velma: - Cadê o meu?

Scooby-Loo: - Eu que ajudei... foi eu que ajudei a Velma a fazer as cores.

Salsicha: - Aqui...eu ia fazer um tigre, só que eu fiz um pouco preto, pus um pouco de rosa aqui, uma bola pequena aqui, uma grande, uma média, eu fiz um coração, eu ia fazer um caracol aqui, só que não deu...

Fred: - Um caracol do Gare...

Salsicha: - Não... Aí eu fiz um...não sei...

Pesquisadora: - Tudo bem, você quis pintar...você iria fazer uma jaula para o tigre, é isso?

Salsicha: - Sim, só que aí eu fiz isso... aí eu quis por um pouco de água aqui só que misturou, aí eu fiz meu nome, queria umas gotinhas aqui, e depois aí eu ia fazer uma camisa xadrez porque não deu certo.

Pesquisadora: - Mas, tudo bem...

Lívia: - Parece uma borboleta.

Heitor: - Parece um avião.

Fred: - Essa coisa verde... parece um corona vírus.

Velma: - Eu fiz uma flor, um arco-íris e essas cores aqui...

Pesquisadora: - Você aprendeu a fazer cores com a sua amiga...que sensacional...eu adorei.

Pedro: - Eu aprendi a fazer o rosa com a Lívia.

Pesquisadora: Como é bom ter amigos... a gente aprende um monte de coisas com eles...

Encontro finalizado.

**QUADRO DE ENTREVISTAS
CORPO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Universo Experimental**

Professoras Domínios	Bela	Moana	Mulher Maravilha
Cognitivos			
Lembrar	Habilidades: Concentração, percepção.	A criança consegue ver e analisar, dizer o que pensa sobre a imagem e o que sente em relação a ela. Habilidades: A pluralidade, a falar, se expressar, ampliar a sua visão... do que está ao seu redor, através de uma imagem ela consegue	Leitura imagem contribui para a leitura de mundo para o processo de alfabetização. Apropriação da cultura humana pelas imagens. Recurso pedagógico para uma educação sócio-histórico-cultural. Avaliação: por meio da observação da
Entender			
Aplicar			
Analisar			
Avaliar			
Criar			

		<p>ver mais longe, então se ela tem que ver detalhes na imagem.</p> <p>A imagem trabalha o raciocínio, o raciocínio lógico, o espaço, tempo. Contagem. Oralidade.</p>	<p>participação. Na forma como se expressa, faz suas escolhas, como se socializa, como compartilha ideias, sua oralidade. Impacta no cognitivo, na relação visomotora.</p> <p>Habilidades: Oralidade, organização de pensamentos, expressar sentimento, professor conhecer mais da criança (repertório, relações que estabelece), desenvolvimento corporal (visomotor), cultural. Recurso que permite a leitura de mundo. Elemento lúdico. Repertoriar, criatividade. Cada incentivo de aprendizagem impacta no cognitivo</p>
Afetivos			
Acolhimento	<p>Acredita que algumas crianças conseguem se colocar no lugar do outro, deu o exemplo de uma criança que percebeu o sofrimento dos personagens. Que sabem julgar uma obra, se gostam ou não, se acham</p>	<p>A criança consegue se expressar por meio da imagem. Acredita que ainda a criança não consegue ter empatia pelos personagens. Avaliação: por meio da fala e dos desenhos. Contribuições da LI:</p>	<p>Acredita que com a LI a criança pode ter empatia. Cita estudos que o grupo tem feito sobre as questões socioemocionais. Seleccionam imagens para esse trabalho. Comenta sobre devolutiva das</p>
Resposta			
Valorização			
Organização			
Caracterização			

	<p>bonita ou feia. A LI⁴⁴ contribui para ter empatia, olhar o outro, expressar sentimentos diante de uma imagem que não seja figurativa. Avaliação: por meio da observação da “carinha” das crianças, de suas falas.</p>	<p>Expressões em relação aos familiares, ao seu cotidiano. A professora comenta sobre uma criança falando sobre o discernimento de realizar coisas certas e coisas erradas por meio da imagem (bandido fugindo, não fez coisa boa - fez coisa errada, a criança comentou)</p>	<p>famílias das crianças se colocando no lugar de personagens. As crianças falam de forma bastante espontânea, trazem aquilo que eles pensam, que normalmente tem a ver com as experiências de vida, aquilo que ele já viveram e com a personalidade de cada criança.</p>
Psicomotores			
Imitar	<p>Acredita que a LI contribui para melhorar o desenho. Ressalta que precisamos de “referências” para aprender. LI contribui para a percepção corporal quando imitam os personagens. Perceber as diferenças e semelhanças. Avaliação: Observação em momentos mais livres (fazem de forma espontânea).</p>	<p>A LI ajuda a ampliar o desenho, os traços. Observar e fazer. Professora auxiliar a ver detalhes que a criança ainda não viu. Ao imitar um movimento corporal de personagem a criança aprende sobre seu corpo. Proporciona movimentos corporais colocando música, fazendo brincadeiras. As crianças ajudam aquelas que não conseguem fazer. As crianças encontram respostas (A professora questiona: “-Não temos pincel, como podemos pintar”? “- Com os dedos” uma delas responde).</p>	<p>Acredita que é importante repertoriar (aprendemos também com modelos, atenção para não fazer réplicas das produções). Obras como inspiração para qualificar leituras e criações. LI - a observação tem que “andar” junto com a produção de imagem (não adianta ler a imagem se não tiver oportunidade de fazer, de criar). Contribui para trabalhar diferentes habilidades corporais, depende do que a criança está observando, depende da proposta da professora (desde</p>
Querer participar			
Seguir orientações			
Automatizar			
Desenvolver a ação sem auxílio			

⁴⁴ LI - Leitura de Imagem

		<p>Avaliação: por meio dos desenhos, das histórias contadas, dos relatos.</p> <p>Habilidades: desenvolver a habilidade motora</p>	<p>a coordenação motora: equilíbrio até as expressões faciais). Tem que ter frequência nessas práticas para aprimorar as habilidades. Estratégia que permite avaliar quanto desafiar (práxis). Perceber a atenção visomotora das crianças, umas tem mais, outras menos.</p> <p>Avaliação: sensibilidade do professor em relação ao comportamento e resposta da criança (observar e valorizar o quê e o que precisa investir).</p>
Elaborado pela pesquisadora			

Universo de Controle

Professoras Domínios	Elsa	Pokahontas	Rapunzel
Cognitivos			
Lembrar	<p>Habilidades: Aprendem a observar melhor.</p>	<p>Com a leitura de imagens: a criança aprende a estabelecer relações com o que vê na imagem e onde mora, onde passeia etc. Conseguir lembrar-se de algo que já conhece. Fica mais perspicaz.</p>	<p>Aprende com a LI: Questões sociais, questões afetivas, questões físicas, as atitudes. E, conseqüentemente, a questão motora. Diversos conceitos. Aprende a fazer conexão entre a imagem e sua realidade. Ser mais crítica. Desenvolver a coordenação motora (aprimorar desenho, recorte e letra). Por</p>
Entender			
Aplicar			
Analisar			
Avaliar			
Criar			

			meio do desenho se comunica.
Afetivos			
Acolhimento	<p>Acredita que a criança consegue se colocar no lugar do outro e consegue julgar uma obra.</p> <p>A LI contribui:</p> <p>Trabalha a imaginação, a concentração e também o emocional.</p>	<p>Acredita que a criança tem empatia, consegue colocar-se no lugar do outro.</p> <p>Refere-se aos personagens/heróis.</p> <p>Em relação ao julgamento da imagem pela criança, respondeu que depende da imagem (tem que ser algo que chame a atenção, algo vivo, que a criança já tenha conhecimento).</p> <p>LI contribui para o desenvolvimento afetivo, pois faz lembrar/relembrar.</p> <p>Avaliação - depende da obra (falou de obra que aborda o tema “brincadeiras”), assim dá para trabalhar.</p>	<p>Consegue ter empatia e desenvolver a imaginação.</p> <p>Consegue se colocar no lugar do outro se tiver um ambiente que tenha essa prática.</p> <p>É capaz de dizer o que pensa da obra.</p> <p>Ela interpreta a imagem, se a imagem está tendo o cuidado com o outro, a criança internaliza essa aprendizagem.</p> <p>Pode aprender tanto os aspectos positivos quanto os negativos (imagens de afeto e imagens de violência).</p> <p>Avaliação: Por meio do comportamento, fala, atitude e desenho das crianças.</p>
Resposta			
Valorização			
Organização			
Caracterização			
Psicomotores			
Imitar	<p>Acredita que a LI melhora o desenho por meio da observação. A LI desenvolve a coordenação motora. Consciência corporal.</p>	<p>Acredita que a LI contribui para melhora no desenho, por meio da observação e questionamentos da professora (o que você está vendo, o que tem aqui...).</p> <p>A mesmo se repete no movimento corporal (observação e questionamento).</p>	<p>Acredita que a LI melhora o desenho da criança, por meio da observação (corpo humano, paisagens). E também com a orientação do professora. A criança precisa da explicação/intervenção da professora desde a Educação Infantil.</p>
Querer participar			
Seguir orientações			
Automatizar			
Desenvolver a ação sem auxílio			

		<p>“Nada é estático”.</p> <p>Habilidades: Corpo e movimento.</p>	<p>Com a imitação do movimento corporal, aprende tanto as características físicas quanto as afetivas. Melhora no traçado dos desenhos e das letras (com auxílio da professora, que pode pegar na mãozinha também).</p>
Elaborado pela pesquisadora			

CRIANÇAS - Entrevistas Universo Experimental

Crianças individuais	Hércules		Emília		Narizinho	
Domínios		Observações		Observações		Observações
Cognitivos						
Lembrar	x	Soube dizer que as placas são para orientar , depois disse que eram para indicar . Aplicando os conhecimentos, não apenas descrevendo e reconhecendo. Usou um vocabulário diferenciado para crianças de 5 anos e sabia o significado das palavras (ex: situação de violência, disciplina)	x	Respondeu sem hesitar. Lembrou-se das imagens e de suas falas (na primeira vez da entrevista, houve erro na gravação), ela ia antecipando as imagens na segunda vez. Aplicou conceitos trabalhados como reciclagem.	x	Utilizou os conhecimentos trabalhados com a professora sobre os elementos da natureza, a casa das formigas.
Entender	x		x			
Aplicar	x		x			
Analisar						
Avaliar						
Criar						
Afetivos						
Afetivos						
Acolhimento	x	Ficou muito interessado em participar, em	x	Respondeu com vontade (duas vezes).	x	Respondeu às questões com interesse.
Resposta	x		x			
Valorização	x		x			

Organização	x	dialogar. Se mostrou disponível em ajudar as pessoas que, segundo ele estavam em situação de violência, falando que iria protegê-las.	x	Coloca-se disponível para ajudar as pessoas e a natureza.	x	Demonstra interesse em ajudar as pessoas e relaciona que teve ajuda da colega no outro dia.
Caracterização	x		x		x	
Psicomotores		Observações		Observações		Observações
Imitar	x	Não hesitou em imitar a imagem sugerida. Realizando o movimento de forma correta.	x	Fez todos os movimentos, de forma correta. Quis desenhar uma das imagens ("O grito" de Munch). Utiliza estratégias para desenhar (contornando)	x	Realiza todos os movimentos de forma correta.
Querer participar	x		x		x	
Seguir orientações	x		x		x	
Automatizar	x		x		x	
Desenvolver a ação sem auxílio	x		x		x	
Elaborado pela pesquisadora						

Crianças - Entrevistas
Universo de Controle

Crianças individuais	Lindinha		Bem 10		Menino Maluquinho	
Domínios		Observações		Observações		Observações
Cognitivos						
Lembrar	x	Lembrou-se das placas.	x	Nomeiou algumas.	x	Nomeou algumas.
Entender					x	
Aplicar						
Analisar						
Avaliar						
Criar						
Afetivos		Observações		Observações		Observações
Acolhimento	x	Muitas respostas negativas: três "não" e seis "não sei".	x	Perguntou se não era a vez de outra criança falar com a	x	Ao falar sobre a emoção a caracteriza como algo visível. Ao ser
Resposta	x		x		x	
Valorização						
Organização						

Caracterização		Ao ser solicitada sobre imitar o movimento apresentado na imagem, responde que sabia, mas que não queria fazer. Ao ser questionada em como poderia ajudar as pessoas na situação da imagem, disse que não faria “nada”.		entrevistadora, demonstrando desejo de parar de realizar a leitura de imagem. Duas respostas “Não sei”.		perguntado como o personagem estava se sentindo, disse que estava “feio”. Respondeu duas vezes “não” e um “não sei”. Quando questionado se ajudaria as meninas, disse que não, pois são chatas, porque comeram pimenta.	
Elaborado pela pesquisadora							
Psicomotores		Observações		Observações		Observações	
Imitar	x	A princípio, responde que não consegue fazer o movimento solicitado pela pesquisadora, mas depois da insistência da pesquisadora, consegue.	x	A princípio não responde ao ser questionado se consegue imitar o movimento, mas depois da insistência da pesquisadora, consegue fazer timidamente.	x	A princípio, responde que não consegue, ao ser questionado pela pesquisadora se sabe fazer o movimento, mas depois da insistência da pesquisadora, consegue fazer.	
Querer participar							x
Seguir orientações							x
Automatizar							
Desenvolver a ação sem auxílio							
Elaborado pela pesquisadora							

CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS
CRIANÇAS - Círculos Epistemológicos
Universo Experimental

Crianças - Domínios	Turma do Scooby		Turma do Snoopy		Os incríveis	
Cognitivos		Observações		Observações		Observações
Lembrar	x	Grupo curioso em relação às imagens.	x	Pedem para ver as imagens, para observarem melhor.	x	Comentavam sobre o que viam, fizeram várias articulações das imagens com o que foi vivenciado nas
Entender	x		x		x	
Aplicar	x	Variedade de opiniões nas respostas.	x	Respostas diferentes das respostas dos	x	
Analisar			x			
Avaliar			x			
Criar		Complementam a fala dos colegas.	x			

				<p>colegas. Fazem planos, pensam em soluções para ajudar os personagens a saírem daquele lugar. Uma das crianças diz que vai brincar de batata quente, a outra a alerta que não tem bola, não tem nada (não daria para brincar de batata quente sem bola)</p>		<p>aulas (índio, tinta de terra, café, argila...) Souberam dizer que era uma foto a obra de Sebastião Salgado. Fizeram comentários pertinentes, refletindo sobre o que o colega falava (uma das crianças disse que iria brincar com o ossinho igual massinha, amassando, o outra disse que não dava para amassar, e a outra completou: “é duro”. Trouxeram ideias diferentes das dos colegas. Uma das crianças alertou a pesquisadora que a imagem estava de cabeça para baixo. Crianças atentas e participativas.</p>	
Afetivos		Observações		Observações		Observações	
Acolhimento	x	Interessados em responder. Querem ajudar (trazendo os pais de volta, pois estão as crianças estão sem os pais). Demonstraram	x	Turma bem receptiva. Levantaram propostas para ajudar os personagens. Conseguiram perceber os	x	Demonstraram bastante interesse em participar da leitura de imagens. Alguns queriam ver mais de	
Resposta	x		x				
Valorização	x		x				
Organização	x		x				
Caracterização	x		x				

		Empatia. Trouxeram sentimentos relacionados ao cotidiano familiar. Soluções para ajuda (dar alimentos)		sentimentos que os personagens podiam ter.		perto, para ver detalhes. Colocaram-se em posição de Ajuda - alimentar Perceberam o sofrimento (morte) Percebem que a criança da imagem está sem roupa. Uma criança, ao ver a última imagem diz que não gostou, que quer ver outra.
Psicomotores		Observações		Observações		Observações
Imitar	x	Imitaram corretamente os movimentos sugeridos. Imitam o “monstro” fechando o olho Percebem os posicionamentos das figuras Disseram que sabiam pintar.	x	Fizeram os movimentos solicitados com disposição. Uma criança imita o personagem da imagem por vontade própria. Quiseram desenhar.	x	Duas crianças imitaram os movimentos sugeridos, outras duas disseram que não, mas depois todas fizeram alguns os movimentos solicitados em relação a última imagem. Uma criança ajuda a outra a fazer o movimento com o olho fechado. Quiseram desenhar. Nesse momento, um amigo auxilia o outro a fazer o peixe (vai dizendo como fazer)
Querer participar	x		x		x	
Seguir orientações	x		x		x	
Automatizar	x		x		x	
Desenvolver a ação sem auxílio	x		x		x	
Elaborado pela pesquisadora						

		<p>Outra disse que iria ganhar algo para brincar.</p> <p>Grupo bastante agitado.</p> <p>Houve necessidade de finalizar a proposta antecipadamente, pois eles estavam bastante agitados, estavam dispersos, queriam brincar, se movimentar.</p> <p>Uma das crianças pega a primeira imagem e quer ficar segurando. (Houve a necessidade da intervenção da pesquisadora para que todos pudessem ver também).</p>		<p>nos objetos da sala, uma criança pediu duas vezes para ir ao banheiro.</p> <p>Na segunda imagem uma criança levantou como se fosse ir embora.</p> <p>Uma criança repetiu muitas vezes a palavra “misericórdia”, as outras chegaram a imitá-la.</p>		<p>outros interesses e necessidades.</p> <p>Grupo agitado, crianças falavam ao mesmo tempo.</p>
Psicomotores		Observações		Observações		Observações
Imitar	x	Conseguiram realizar o movimento solicitado.		Algumas crianças disseram que não sabiam fazer o movimento sugerido.		Houve insegurança ao falar se sabiam realizar o movimento proposto. Diziam não saber.
Querer participar	x					
Seguir orientações	x					
Automatizar						
Desenvolver a ação sem auxílio.						
Elaborado pela pesquisadora						