

Memo  
já fazia parte da pesquisa em  
Algo que me "afeta" (SPINOZA)

"Com a Valente eu aprendi sobre o destino e  
as nossas escolhas."



ARTES VISUAIS

Infâncias

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E ARTES**

**Jéssica Maria Freisleben**

**Bricolagens *com* infâncias e pedagogias culturais em um processo  
*edu(vo)cativo* em artes visuais**

Santa Maria, RS, Brasil

2018

**Jéssica Maria Freisleben**

**Bricolagens *com* infâncias e pedagogias culturais em um processo  
*edu(vo)cativo* em artes visuais**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Louro Hettwer  
Coorientador Prof. Dr. Lutiére Dalla Valle

Santa Maria, RS, Brasil

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**LINHA DE PEQUISA: EDUCAÇÃO E ARTES**  
A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado:

---

Prof. Dra. Ana Lúcia Louro Hettwer/UFSM (orientadora)

---

Prof. Dr. Lutiere Dalla Valle/UFSM (coorientador)

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho/UFRGS

---

Pro<sup>a</sup> Dra. Vivien Kelling Cardonetti/UFSM

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Marilda Oliveira de Oliveira/UFSM (suplente)

Santa Maria, julho de 2018.

## Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho à minha família, que esteve comigo não só nessa jornada, mas em todos os momentos da minha vida. Especialmente à minha mãe, minha querida Vó Nelvi, meu pai e minha irmãzinha Joice. Que embarcam e encaram comigo os desafios da vida.

Agradeço e dedico esse trabalho às crianças que construíram comigo essa pesquisa, vocês são minha principal motivação. Grata por cada palavra, gesto de carinho e por me permitirem fazer parte das suas vidas. Sem vocês essa pesquisa não existiria.

Agradecimentos especiais aos meus professores, ao coorientador desse trabalho, professor Lutiere Dalla Valle, que me acompanha e me incentiva a continuar essa trajetória acadêmica. Agradeço a disponibilidade e persistência que sempre teve com meu trabalho. E à professora Ana Lúcia Louro Hettwer, que generosamente me acolheu durante a trajetória do mestrado, e pacientemente me ajudou a conduzir essa pesquisa.

Agradeço às amigas queridas que ajudaram a me manter firme e acreditar que sou capaz, grata pelos momentos felizes que vivemos e a paciência que tiveram comigo.

A todos aqueles, que aguentaram firmes meus momentos de estresse, e que não foram poucos. Aos que me deram apoio nos momentos difíceis.

Dedico a vocês, com todo o meu amor e carinho.



## RESUMO

### **Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo *edu(vo)cativo* em artes visuais**

AUTORA: JÉSSICA MARIA FREISLEBEN  
ORIENTADORA: DRA. ANA LÚCIA LOURO HETTWER  
COORDINADOR PROF. DR. LUTIERE DALLA VALLE

Data da defesa: 31 de julho de 2018

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa - Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pretende potencializar encontros entre crianças, Artes Visuais e cultura visual durante a fase inicial de Ensino Fundamental, em que a principal preocupação escolar é a alfabetização escrita. A partir de abordagem metodológica da Bricolagem, pensada por kincheloe e Berry (2007), a presente investigação busca movimentar a seguinte problemática: como brincar experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? O embasamento teórico e metodológico dessa investigação está pautado na perspectiva educativa da cultura visual (Hernandez, 2000, 2007, 2009, 2012, 2013); no campo das artes visuais vinculada às experiências com crianças a partir de Susana Rangel Vieira da Cunha (2008, 2010, 2012); em aspecto de meios de comunicação e mídias, a partir das ideias de David Buckingham (2002); e, por fim, de Lutiere Dalla Valle (2016, 2017) no que tange a perspectiva *edu(vo)cativa* às artes. No decurso de pesquisar sobre e *com* infâncias contemporâneas/midiáticas abordamos as infâncias como potências ativas durante todo o processo de experimentação e investigação. A partir das escolhas dos repertórios culturais infantis e dos dilemas encontrados pela professora unidocente em trabalhar o ensino das artes visuais, a pesquisa se desenvolveu em dois contextos escolares diferentes ao longo dos anos de 2017 e 2018. No decorrer da pesquisa, os repertórios culturais das crianças foram problematizados, explorando as interpretações infantis e criando a partir delas outras narrativas, denominadas na pesquisa de experimentações artísticas e *bricolagens*, com a participação das crianças em todo o processo. A pesquisa destaca a importância de pesquisar *com* crianças e problematizar as imagens aproximando-se de outras formas de alfabetismos.

Palavras-Chave: infâncias; pedagogias culturais; potência *edu(vo)cativa*; artes visuais;

## **ABSTRACT**

### **Bricolage with childhood and cultural pedagogies in an edu (vo)cative process in the visual arts**

AUTORA: JÉSSICA MARIA FREISLEBEN  
ORIENTADORA: DRA. ANA LÚCIA LOURO HETTWER  
COORDINADOR PROF. DR. LUTIERE DALLA VALLE

Data da defesa: 31 de julho de 2018

This study, inserted in the Education and Arts Research Line of the Graduate Program in Education, aim to potentialize encounters among children, visual arts and visual culture during an initial phase of Elementary Education, in which the main school objective is literacy writing. From a methodical approach of DIY, thought by Kincheloe and Berry (2007), the present investigation seeks to move the following problematic: how to bricolate edu(vo)captive experiments from the images in the daily school life with children of the 1st year of Elementary School? The theoretical and methodological basis of this research is based on the educational perspective of visual culture (Hernandez, 2000, 2007, 2009, 2012, 2013); in the field of visual arts linked to the experiences with children from Susana Rangel Vieira da Cunha (2008, 2010, 2012); in media aspects, from the ideas of David Buckingham (2002); and, finally, Lutiere Dalla Valle (2016, 2017) regarding the edu(vo)captive perspective of the arts. In the course of researching on and with contemporary / mediatic childhoods we approach childhood as an active power throughout the process of experimentation and investigation. From the choices of the children's cultural repertoires and the dilemmas found by the class teacher in working the teaching of the visual arts, the research developed in two different school contexts throughout the years of 2017 and 2018. Throughout the research, children's cultural repertoires were problematized, exploring children's interpretations and creating other narratives, called in the research of artistic experiments and bricolations, with the participation of children throughout the process. The research highlights the importance of researching with children and problematizing images by approaching other forms of literacy.

Keywords: childhood; cultural pedagogies; edu (vo) cative potency; visual arts;

## Sumário

Introdução.....	9
Bricolagem.....	19
Bricolagens metodológicas <i>com</i> crianças.....	26
Aproximações com a Cultura Visual .....	38
“A partir do que posso trabalhar a Arte?” .....	49
“Eu quero ser <i>youtuber</i> quando eu crescer!” .....	63
Abordagem <i>edu(vo)cativa</i> .....	81
Pedagogias Culturais.....	90
“Com a Valente eu aprendi sobre destino e sobre as nossas escolhas” .....	90
Primeiras experimentações <i>edu(vo)cativas</i> bricoladas <i>com</i> as crianças .....	101
Bricolações.....	111
Referências: .....	125
Anexos .....	133





Acreditado que temos diante de nós um universo visual e ser  
desvendado cotidianamente. Temos um mundo de imagens e  
artefatos culturais que invadem as salas de aula e que podem nos  
ajudar a compreender aspectos importantes da nossa cultura.  
NUNES, 2014, p. 181

Pensar modos de ser, compreender a cultura e a identidade  
professor de educação infantil e com suas ações e práticas pedagógicas  
potencialização de seus professores de construção de uma prática  
Giorgi (2010, p. 203) sobre desenvolvimento de crianças, envolvendo dimensões de  
ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e o direito  
crianças (Heller, Weber e Souza, 2012, p. 10)

# Introdução

Este processo investigativo teve seu início antes mesmo de pensado enquanto pesquisa dentro de um programa de Pós-Graduação, pois a preocupação com o ensino de artes nas das escolas desperta minha atenção há muito tempo. Ao longo das definições metodológicas, porém, a ideia central de pesquisa foi sofrendo alterações. Inicialmente, a investigação buscou entender como eram desenvolvidas as aulas de Artes Visuais no 1º ano do Ensino Fundamental e como poderíamos potencializar encontros das crianças com as Artes Visuais durante esse período de escolarização. As relações entre a professora e sua turma de 1º ano do E.F. foram se estreitando e através do contato com uma professora unidocente, alfabetizadora, participante de um projeto de extensão, do qual fazia parte também. Durante essa fase, muitas dúvidas sobre esse campo foram acionadas: inicialmente, pretendia focalizar uma escola e uma turma de 1º ano do E.F. apenas, o que posteriormente foi ampliado para outra escola, e mais duas turmas. A ideia de conhecer outras realidades e como outras professoras unidocentes e crianças de outros contextos interagem com imagens foi arrebatadora e decisiva para os rumos da pesquisa.

Destaco como ponto decisivo, para estabelecer o foco da pesquisa, o projeto de extensão ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: PEDAGOGIAS CULTURAIS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL, coordenado pelo professor Dr. Lutiére Dalla Valle. O objetivo principal do projeto era oportunizar o intercâmbio de experiências e práticas educativas entre acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM com a comunidade educativa do Colégio Marista Santa Maria/RS. Igualmente, buscava-se desenvolver ações educativas que vinculavam visitas às exposições de arte

contemporânea na Sala de Exposições Cláudio Carriconde, localizada no Centro de Artes e Letras – CAL/ UFSM. Por meio do projeto, foram realizadas oficinas ministradas por acadêmicos do curso de Artes Visuais e oportunizados encontros com artistas locais. O referido projeto buscava compreender como a produção artística contemporânea poderia potencializar a alfabetização infantil ao suscitar experiências de sentido articulando visualidades e materialidades em torno do espaço expositivo. O marco teórico metodológico que embasou o projeto respaldava-se nos estudos da Cultura Visual e Pedagogias Culturais, em autores como Fernando Hernández, Raimundo Martins, Irene Tourinho, dentre outros.

Nesse contexto, o projeto de extensão possibilitou-me a aproximação entre áreas cujos(as) acadêmicos(as) de licenciatura em Artes Visuais não têm contato durante a caminhada acadêmica, sobretudo ao que se refere à faixa etária das crianças envolvidas. Por sua vez, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) possuem formação em cursos de Pedagogia, não tendo aprofundamento em conteúdos do campo das artes, o que corrobora uma *pedagogização* da arte, as atividades artísticas como ilustrativas ao conteúdo principal e o espaço reduzido destinado à ela durante as aulas.

Buscando entender de maneira mais clara o que poderia encontrar, em se tratando de ensino de artes, adentrei o espaço escolar e, a partir das conversas com a professora unidocente, foram surgindo gradativamente observações, análise dos planejamentos de ações pedagógicas e artísticas, muitas inquietações. Inicialmente, a problemática buscava potencializar encontros com as Artes Visuais, sendo a arte disparadora da alfabetização escrita, por meio da articulação de vocábulos a

partir de exposições visitadas pelas crianças. Porém, percebi que o foco na alfabetização escrita nessa fase escolar possibilita pouco contato com a arte e experimentações artísticas. Aparentemente, ao contrário da escola, as crianças não deixaram a arte de lado, pois, em ocasiões em que conseguem, elas desenham, pintam, criam esculturas e experimentam materiais.

Num primeiro momento, interessava-me investigar quais imagens entravam na sala de aula, quais eram selecionadas pela professora nas aulas de artes, quais integravam a sala de aula e como elas eram/ ou não problematizadas. Contudo, no espaço escolar, o que mais me chamou a atenção e foi impulsionador de inquietações, foram os repertórios visuais escolhidos pelas crianças, que, geralmente, estampam seus materiais escolares e pensar, se estas mesmas imagens participam de algum processo educativo (o que mais tarde comecei a pensar enquanto “processo *edu(vo)cativo*”) para a experimentação artística. Pensando, sobretudo, naquelas imagens que habitam uma sala de aula e que não se restringem àquelas que os professores(as) trazem para suas aulas, mas àquelas que habitam acessórios, utensílios e objetos escolares - múltiplas e de diferentes origens.

Na sala de aula, nos deparamos com repertórios visuais variados e, de acordo com Miranda, “tal conjunto de repertórios de imagens vem a dar o enquadramento no qual se estabelecem as relações e as construções de identidade dos sujeitos tanto como as referências para a produção de visualidades diferentes” (MIRANDA, 2014, p. 19-20). É neste espaço que algumas disputas são traçadas, conteúdos ditos escolares e aprendizagens advindas das pedagogias culturais dividem as atenções das crianças e aparecem em suas produções visuais.

Observei que a sala de aula parecia “invadida” por “Minions<sup>1</sup>”, “Moanas<sup>2</sup>”, Super-heróis e outras princesas e personagens advindas, em sua maioria, de produções audiovisuais infantis e infanto-juvenis. Com as observações realizadas, constatou-se que esses referenciais/ artefatos culturais trazidos pelas crianças acabam limitados aos momentos de brincadeira, não integram de fato a aula e os processos educativos. Entendo que o conhecimento não se limita ao que está dentro do espaço escolar e que “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 1999, p. 140). Diante desse posicionamento, os artefatos culturais foram entendidos como potência *edu(vo)cativa*, conceito cunhado pelo professor Dr. Lutiere Dalla Valle, sobre o que as artes nos ensinam, o que evocam e nos cativam a partir de sua natureza estética e sensível. Esta abordagem será aprofundada nos capítulos Abordagem *Edu(vo)cativa* e Primeiras experimentações *edu(vo)cativas bricoladas* com as crianças.

---

<sup>1</sup> Minions são as numerosas criaturas ficcionais que aparecem primeiramente na franquia “Meu Malvado Favorito”. Os Minions são pequenos, amarelos e melódicos que usam macacão e óculos e têm um ou dois olhos. No filme “Minions” fica claro que eles existiram desde o início da vida na Terra, e desejam acima de tudo servir o mais terrível dos vilões. No curta-metragem “Banana”, os Minions revelam ter um desejo incontrolável de frutas, especialmente bananas. Eles têm nomes mais comuns, com Kevin, Stuart e Bob sendo o nome do trio principal em “Minions”

<sup>2</sup> Moana Waialiki é a personagem principal do filme “Moana - um mar de aventuras”. A personagem é uma corajosa jovem, filha do chefe de uma tribo na Oceania, vinda de uma longa linhagem de navegadores. Ela quer descobrir mais sobre seu passado e ajudar a família e resolve partir em busca de seus ancestrais, habitantes de uma ilha mítica que ninguém sabe onde é. O filme apresenta Moana em sua jornada em mar aberto, onde enfrenta terríveis criaturas marinhas e descobre histórias do submundo.

Entretanto, a ideia de expandir essas observações para outras escolas estava cada dia mais presente. Perguntava-me se encontraria essa proliferação de artefatos culturais em outros contextos ou se isso era típico desse local que estava habituada. Como as crianças de outras realidades sociais entenderiam a proposta de interpretação de seus referenciais visuais e criação, a partir delas, de outras narrativas? Que aprendizagens, os artefatos mobilizam em outros espaços? Diversos questionamentos estavam pairando no ar e mereciam atenção. Diante dessas dúvidas e interesses a busca por outra escola teve início.

Percebo que pensar e propor relações de aprendizagem entre arte e infância não é novidade, todavia, sempre foi do meu interesse aprofundar mais esses dois temas e as relações que podemos estabelecer entre ambos, embasada principalmente nos estudos de Susana Rangel Vieira da Cunha, professora e pesquisadora que contribui muito aos campos da educação, arte e infância. As pesquisas encontradas exploram esses dois campos e, em sua maioria, dizem respeito à Educação Infantil, pelo viés da pedagogia. As experiências vivenciadas por mim, me fizeram perceber ao adentrar as salas de 1º do E.F, certa ênfase na alfabetização escrita, mesmo que a arte possa estar presente nesse processo de diferentes formas. Acredito que o fato de ter cursado o magistério<sup>3</sup> antes da graduação em licenciatura em Artes Visuais/ UFSM contribuiu nessas escolhas e aproximações com esses

---

<sup>3</sup> Modalidade de curso a oferecida em nível médio, destinada a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Durante o período de 2006 a 2008 fui estudante do magistério – curso normal, no ano de 2009 finalizei o curso com o estágio no Ensino Fundamental- séries iniciais e Educação Infantil.

temas, algumas questões sobre processos de aprendizagem infantil ainda pulsam em mim, adicionados à preocupação de manter as artes visuais e crianças em constante contato. Percebo que muito do que aprendi no curso de magistério ainda ressoa em mim. Assim, sobre muito do processo de escolarização que vivenciei e aprendi, agora problematizo. São memórias acionadas durante a investigação que me fazem pensar outras possibilidades de trabalhar as artes, sobretudo, as artes visuais com crianças. Outro detalhe relevante e que desejava evitar, era o posicionamento vertical, como se a minha pesquisa pudesse solucionar problemas e apresentar modelos prontos. Sempre procurei deixar claro que a participação das crianças na produção das experimentações artísticas e dados da pesquisa era primordial. Minha pesquisa poderia se materializar, nesse sentido, respaldada nos princípios éticos e metodológicos em pesquisas sobre crianças.

Assim sendo, a problemática inicial que buscava potencializar encontros com as Artes Visuais, em que se pensou ter a arte como disparadora da alfabetização escrita, por meio da articulação de vocábulos e exposições visitadas pelas crianças, foi modificando-se para dar conta do que mais inquietava no momento. Então, começou-se a delinear uma pesquisa que tem como problemática: **Como *bricolar* experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?**

Diante disso, a pesquisa tem por objetivos:

Pensar/ articular e *bricolar* experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens do cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental;

Explorar a potência *edu(vo)cativa* a partir das imagens presentes no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental;

Potencializar encontros entre crianças, artes visuais e cultura visual;

Estruturei essa pesquisa em oito capítulos. Entendo que elaborar um trabalho de pesquisa *com* crianças faz pensar, intrinsecamente, um conceito de infância. Conceito este, que se tem alargado muito na contemporaneidade, podendo-se falar em *infâncias* (termo no plural), diante de tamanha multiplicidade de formas de viver as infâncias. Portanto, mesmo que apresentar apontamentos conceituais sobre *infâncias* não seja o foco em todos os capítulos, notas se fazem presentes, devido à importância dada ao tema.

No primeiro capítulo apresento a metodologia de pesquisa escolhida para a pesquisa, sendo essa a “Bricolagem”, por se tratar de uma metodologia relativamente nova no campo educacional, leva alguns apontamentos sobre como se constituiu enquanto abordagem metodológica. Apresento os motivos que me levaram a escolhê-la ou ser escolhida por ela e quais as estratégias metodológicas foram utilizadas para operar na pesquisa.

No capítulo, intitulado “Aproximações com a Cultura Visual”, apresento o posicionamento enquanto pesquisadora e professora de artes. Durante a fase de elaboração da pesquisa, as leituras se tornaram mais frequentes e aprofundadas, e a cada leitura, percebia a importância de nos dedicarmos aos estudos com imagens e como nos relacionamos com elas.



Na sequência, apresento o capítulo “A partir do que posso trabalhar a arte?”, que contém alguns dos dilemas enfrentados por professoras unidocentes, quando o assunto é o ensino das artes visuais. São contribuições importantes para pensar nas dificuldades enfrentadas pelas professoras com formação em pedagogia, que nos ajudam a entender porque a arte é vista como algo secundário e ilustrativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No capítulo “Eu quero ser youtuber quando eu crescer!”, faço uma análise mais detalhada sobre a construção histórica e social da infância, com ênfase às infâncias contemporâneas/ midiáticas encontradas nos contextos de pesquisa. Sobretudo, no contexto atual recorrente de um “desejo coletivo” de muitas crianças atuarem como *youtubers*.

Na sequência, o capítulo “Abordagem *edu(vo)cativa*” aborda a junção de três palavras: educativo, evocativo e cativo, ou seja, importantes elementos que podem ser considerados ao elaboramos nossas práticas pedagógicas e artísticas. Acredito na potência de tal abordagem que dialoga com a metodologia escolhida, portanto apresento no capítulo como operei com ambos no contexto de pesquisa.

Posteriormente, apresento o capítulo “Com a Valente eu aprendi sobre destino e sobre as nossas escolhas”, com ênfase nas aprendizagens advindas das pedagogias culturais e da valorização

dos saberes infantis. Exploro o conceito de pedagogias culturais e de que formas adentram o espaço escolar.

No capítulo “Primeiras experimentações *edu(vo)cativas* bricoladas com as crianças”, apresento práticas/ experimentações artísticas realizadas juntamente com o projeto de extensão “Arte contemporânea e educação da cultura visual: pedagogias culturais na alfabetização infantil”, que foram disparadoras para a pesquisa aqui apresentada.

Por fim, o capítulo “*Bricolações*” materializa as experimentações possibilitadas durante o processo de pesquisa, experimentações elaboradas com a participação das crianças e pensadas a partir dos repertórios culturais.



O início da pesquisa é um momento de escolhas, em que “escolher” pressupõe encontrar ou ser encontrada por uma metodologia que possa dar conta do que se pretende estudar. A problemática da pesquisa ainda em mutação, o foco sendo delineado, e dentre tantas possibilidades metodológicas, escolher uma. Agora, qual metodologia poderá abarcar o que pretendemos pesquisar? E que também dialogará com nosso posicionamento frente às mudanças sociais? Momentos decisivos e de grande importância para o processo de pesquisa.

Dentre as alternativas emergentes, encontra-se a *bricolagem*. Os(as) pesquisadores(as) abraçados(as) por essa metodologias – os(as) *bricoleurs*, recorrem a uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens. Incitados pelos Estudos Culturais, *bricoleurs* denunciam as relações de poder que influenciam os discursos científicos postos em circulação e buscam subsídios para afirmar o caráter político da educação.

Referências importantes sobre a *bricolagem* que se apresentam são Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007). São esses autores e autoras que conceituam e trazem para o campo da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, para a pesquisa em educação, a *bricolagem* como abordagem metodológica. É uma metodologia recente dentro do campo educacional e, para muitos, no meio acadêmico, é reduzida a um apanhado de métodos e instrumentos mesclados. Entendida, erroneamente, como algo sem rigor, em que “tudo vale” e “tudo pode”, essa abordagem pretende justamente o contrário: tendo em vista a complexidade humana – suas relações com o

mundo e entre si – não se encerra em perspectivas prescritivas e/ ou destituídas do caráter interpretativo, narrativo, experimental e do campo da possibilidade inventiva. Diferentemente da pesquisa positivista, na bricolagem, a subjetividade e o posicionamento político não são descartados. Torna-se necessário ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações. Contudo, essa visão de emaranhado de métodos, também não é por acaso, como aponta Nunes (2014).

não por acaso a bricolagem como método é vista como um emaranhado de possibilidades, o termo francês *bricolage* carrega consigo este sentido de improviso, de “faça você mesmo”. A bricolagem em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/ desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica. O *bricoleur* metodológico bem como o *bricoleur* de fim de semana deve estar munido de um espírito construtor, catador de matérias e materiais que serão moldados, combinados e forjados com suas ferramentas, conforme sua intenção e necessidade. (NUNES, 2014, p.32)

O *bricoleur*, em meu entendimento, pode se aproximar da figura de “catadora”, proposta por Hernández. Catando – *bricolando*, compondo, construindo, reconstruindo, costurando a colcha de retalhos que pode ser pensada a partir da *bricolagem*. O *bricoleur*, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais

empíricos que estejam ao seu alcance”. Kincheloe apresenta pistas sobre esse processo metodológico.

os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente (...) (KINCHELOE, 2007, p.17).

Cabe ressaltar que, mesmo por ser uma metodologia que lida com acasos e não prevê um planejamento de atividades muito rígido, é importante haver algum planejamento ou organização flexível, mutável, aberto, que permita “respiros”, e, nesses espaços, possam ser analisadas e delineadas as ações necessárias. Espaços para que os acasos possam acionar posicionamentos, decisões, lembrando que os/as colaboradores da pesquisa podem mudar os rumos pré-estabelecidos pelo(a) pesquisador(a). Não esquecendo que não se objetiva neutralidade na pesquisa, e por maior que seja nossa abertura ao desconhecido e ao inesperado no trabalho, pois, mesmo sendo flexível e não tendo planejamento “fechado”, continuamos com os objetos de pesquisa. E para isso, será necessário rigor ao pesquisar.

O rigor de uma pesquisa pautada na *bricolagem* afirma-se na consciência da consulta à diversidade de posições (KINCHELOE, 2007). O conhecimento produzido é assumidamente provisório

e processual, pois se reconhece a existência de diversas interpretações sobre o objeto, edificadas por meio de discursos e construções sociais.

Conforme os autores Denzin e Lincoln (2006), há cinco modalidades de *bricoleur*: metodológico, teórico, interpretativo, político e narrativo. Que podem ser vistas de modo entrelaçado ou separado em um pesquisador/ pesquisadora *bricoleur*. Meu posicionamento metodológico aproximou-se mais do que os autores definem como o(a) pesquisador/ pesquisadora: *bricoleur metodológico*, entendido como aquele, ou aquela, que desenvolve múltiplas tarefas, especialmente de cunho procedimentais, isto é, quando o(a) pesquisador(a) transita e trabalha utilizando as mais diferentes estratégias metodológicas em seu trabalho, utilizando “desde uma entrevista até uma auto-reflexão e introspecção intensivas” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20). Este foi um ponto decisivo na escolha metodológica, pois, como escolher uma metodologia que permitisse produzir dados e interpretá-los junto aos colaboradores – professoras unidocente e crianças, com esse entrelaçamento de campos distintos – artes visuais e pedagogia, professor de uma disciplina específica e professor unidocente?

A partir disso, torna-se importante pensar em estratégias metodológicas múltiplas, desde entrevistas, análise de imagens que compõem o ambiente, um cronograma que fosse aberto e aproveitasse como potência o que se produz e reconfigura os rumos da pesquisa diante da problemática: Como *bricolar* experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Na *bricolagem* as interpretações sempre são

entretécidas (Kincheloe, 2007). Entretecer significa que vamos tecer juntos. Nas palavras de Nunes (2014), “tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea.” O que vai ao encontro da proposta de pesquisa, que visa *bricolar com as crianças possibilidades/ experimentações edu(vo)cativas*. A bricolagem instiga o encontro das interpretações dos(as) colaboradores(as) com as interpretações de quem faz a pesquisa. Nesta pesquisa, especialmente, as interpretações infantis feitas pelos colaboradores(as) entrelaçam-se com as minhas, na figura de pesquisadora.

A *bricolagem*, dentro desse constante trânsito, permite o reposicionamento, tanto de si (pesquisador/ pesquisadora), quanto de seus focos de interesse investigativo. Entendo assim o(a) professor(a) de artes visuais e o(a) professor(a) unidocente, como *bricoleurs* nos espaços educativos. Mesmo assumindo planejamentos mais “fechados” quanto aos seus objetivos e conteúdos, também estão atentos e podem mudar os rumos diante do que o contexto lhe apresentar, pois múltiplas interpretações podem surgir dentro desse processo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o(a) pesquisador/ pesquisadora *bricoleur* pode ser aquele/ aquela que extrai conteúdos de diferentes disciplinas, e assim produz colchas de retalhos a partir dos diferentes referenciais que encontra.

A processualidade é fator importante dentro da *bricolagem*, abordagem “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.17) em um jogo de criar e recriar, ressignificar, descartar, sobrepor, desencaixar o que se



encontra no contexto, de modo a nos posicionarmos e compor com o acaso a pesquisa, as aulas, e quem sabe o nosso modo de ser no mundo. A bricolagem, enquanto abordagem metodológica, está ainda em construção, e talvez, como a própria metodologia evidencia o processo, esta esteja sempre em construção. Por isso concordo com Nunes, o qual diz:

creio que a bricolagem em sua teorização ainda está em processo de definição, de se constituir e ser repensada em suas formas de operar e seus alcances em termos de resultados obtidos e experimentados. Talvez buscar uma definição tão precisa para a bricolagem e de como podemos utilizá-la seja uma contradição já que ela é por si um campo minado de possibilidades a serem exploradas, de modo diferenciado, por cada um que se disponha a conhecê-la. (NUNES, 2014, p.39)

De acordo com Kincheloe (2007), o *bricoleur* é concebido “como sendo intelectualmente informado, com ampla leitura e conhecedor de diversos paradigmas de interpretação” (KINCHELOE, 2007, p.41), o que me faz evidenciar que se trata de uma aproximação inicial aqui exposta. Há muito ainda a ser aprofundado sobre bricolagem, e, em consonância com a metodologia, estará sempre em processo, mediante acasos, reconfigurações, atravessamentos e mudanças de rumos que se fizerem necessárias para a pesquisa e para a pesquisadora. Sigo *bricolando*, compondo com as leituras, imagens, artefatos culturais, colaboradores e acasos que surgirem, entendendo que o conhecimento é transitório e está sempre em processo. De acordo com Kincheloe (2007), há sempre outras interpretações a serem feitas.



Bricolagens metodológicas *com* crianças

Pesquisar *com* crianças requer uma bricolagem metodológica que conte com uma diversidade de procedimentos; portanto, este subcapítulo abordará especificamente como operei com a metodologia escolhida para a pesquisa. Optei por apresentar aspectos gerais e formais da abordagem metodológica da bricolagem, no capítulo anterior, por entender que é uma proposta relativamente nova e sendo assim mereceu esses apontamentos iniciais. Cabe ressaltar que a pesquisa percorreu diferentes contextos, sendo esses de grande importância para a pesquisa, pois, “o contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador”. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25).

Desde o princípio, deixei claro que a participação das crianças seria primordial nessa pesquisa. Diante disso, e conforme nos diz Natália Fernandes (2016), o posicionamento que adotei enquanto investigadora adulta considerou as crianças possuidoras de informações importantes, deixando claro a elas que não seria possível alcançar isso de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, configurando-se processo fundamental criador de espaços e tempos para que tal possa ocorrer. Porém, faz-se necessário esclarecer que a metodologia escolhida foi apenas apresentada a elas no decorrer do processo, sendo esta de escolha da pesquisadora, junto à professora orientadora e o professor coorientador. Entendo que pesquisar *com* crianças, vai além de uma opção que aproxima as crianças do pesquisador, pois fundamenta-se no ato de alteridade entre os envolvidos. Sobretudo sendo o objetivo dessa pesquisa, como ressalto na palavras de M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh, “o objetivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem suas vidas.” (2003, p. 53). Portanto, pesquisar *com*

crianças não é uma simples escolha, é uma necessidade de ouvir o que as crianças têm a dizer, nesse caso, sobre a cultura visual e os artefatos culturais que os cercam, e possibilitar espaços onde essas interpretações e experimentações artísticas possam ganhar vida. Nesse processo, enquanto pesquisadora, coloquei-me no papel de ouvinte atenta e mediadora, objetivando uma relação de parceria, confiança e ética, pois sem a participação das crianças e o respeito ao que elas têm a contribuir, minha pesquisa não teria sentido.

A pesquisa pode ser dividida em dois momentos e dois espaços/ contextos escolares diferentes. No primeiro momento, junto à primeira escola, acredito que a palavra experimentação serve como uma luva. Isso se deve ao envolvimento com o projeto de extensão “Arte contemporânea e educação da cultura visual: pedagogias culturais na alfabetização infantil” e, nesse mesmo, contexto iniciei essa pesquisa. Trata-se de uma escola particular – Colégio Marista Santa Maria, localizada na região central da cidade de Santa Maria/ RS. Composta por crianças antenadas com as tendências midiáticas e possuidoras de inúmeros bens de consumo, em sua maioria. Enquanto o projeto de extensão desenvolvia ações com as quatro turmas de 1º ano do EF, optei por acompanhar de perto apenas uma das turmas, juntamente com a professora unidocente, para assim poder conhecer as crianças, a rotina escolar e suas escolhas quanto aos artefatos culturais, suas brincadeiras, inquietações e desejos. Previ, inicialmente, realizar observações na sala de aula, sem interferir no andamento das propostas da aula. Reservei as quintas-feiras dos meses de junho a agosto para as observações. Esse dia foi acordado com a professora da turma, por ser o dia de maior concentração das atividades artísticas e, na época, também o único em que eu não trabalhava.

O processo de pesquisa contou com observações-participante, cuja coleta e produção de dados ocorreu junto às crianças. Nesse viés, alguns contatos tiveram que ser mantidos com as escolas. O planejamento para o primeiro contato envolveu elaboração de uma dinâmica para minha apresentação, apresentação do tema de pesquisa e o convite para participarem da pesquisa, caso fosse do interesse das crianças. De imediato, deixei claro que elas se sentissem à vontade caso não quisessem participar, pois a opinião deles(as) seria devidamente respeitada. Por conhecer o contexto, de antemão, sabia que as mochilas e os cadernos estavam repletos de referências midiáticas, as quais seriam disparadoras da problemática da pesquisa. Assim, o momento inicial foi de compartilhamento dos referencias de cada um(uma) e construção de uma roda de conversa. As crianças já me conheciam, devido ao projeto de extensão, mesmo assim, julguei necessário estabelecer o momento inicial de apresentação, pois precisava estabelecer outro processo, em que minha figura e função frente a eles passava de professora para pesquisadora.

Planejei a explanação da proposta da pesquisa, expliquei que ficaria na sala de aula, observando, anotando, fotografando e/ ou desenhando situações, cenas, detalhes e colocaria no meu diário visual, que seria sempre mostrado às crianças. Queria manter um posicionamento de observadora, mas, aos poucos, sabia que iria questioná-los sobre algo que despertasse minha atenção. Por isso, antecipei a eles que poderia vir a questionar sobre o que estavam fazendo ou falando. Nesse momento de observação, não disse o que faríamos, pois a intenção era planejar junto às crianças e não determinar algo previamente. Portanto, fui anotando situações, do meu ponto de vista *edu(vo)cativas*, e que seriam exploradas no decorrer da pesquisa.

Como estratégia metodológica, tive uma entrevista semiestruturada com a professora unidocente da turma, apoiada em um roteiro de perguntas que permitiam à professora contar sobre atividades artísticas desenvolvidas com as crianças, dificuldades enfrentadas, dúvidas sobre o ensino de artes e sobre a própria arte. Possibilitava a ela contar experiências possibilitadas durante a formação acadêmica, dentre outros aspectos que optei por mencionar no capítulo “A partir do que posso trabalhar a arte?”.

Durante o mês de agosto, previ realizar algumas experimentações artísticas envolvendo os artefatos culturais levados pelas crianças para a sala de aula. Durante as observações, percebi a intensa troca de adesivos/ *stickers* entre as crianças. Esse artefato/ produto era trocado por elas, ou usado para presentear os(as) amigos(as), mas sem produção de interferências gráficas, eram narrativas prontas, mas com a possibilidade de exploração muito grande. Antes de definir a proposta de experimentação, planejei uma conversa com as crianças para definirmos juntos o rumo da pesquisa.

Dentro do planejamento, reservei duas datas para a experimentação artística, em uma delas, eles produzem, apresentam e trocam *stickers* entre eles. Em outra data, eles apresentam obras do artista brasileiro Nelson Leirner, prática que também utilizou *stickers* em uma das propostas artísticas. Também reservei uma data para a avaliação das atividades junto às crianças. Portanto, o planejamento das atividades nessa escola ocorreria, conforme planejado, entre os meses de junho a setembro.

As experimentações em uma segunda escola foram previstas para o ano de 2018. A Escola Marista Santa Marta – projeto social da Escola Particular Confessional, foi escolhida por atender aos anseios da pesquisadora em conhecer uma realidade social diferente da primeira escola, por buscar entender se artefatos culturais advindos da mídia também são levados para a sala de aula e como as crianças os interpretam e interagem entre seus pares. A escola, localizada na região periférica da cidade de Santa Maria, também dispõe de quatro turmas de 1º ano de Ensino Fundamental.

Por não ter nenhum contato prévio com as turmas, decidi inicialmente realizar algumas observações e, a partir delas, escolher uma das turmas para a realização da pesquisa. O mês de abril de 2018 foi dedicado às observações junto às turmas, coleta e produção de alguns dados iniciais. A escolha não se deu por apenas uma turma específica, mas por duas turmas, pois julguei que ambas apresentavam características diferentes que me interessavam.

Os instrumentos utilizados nessa bricolagem metodológica foram os seguintes:

- Observação-participante, de modo a conhecer e analisar as possibilidades de pesquisa em dois contextos diferentes.
- Entrevista semiestruturada com a professora unidocente da primeira escola onde a pesquisa ocorreu.
- Problematizações com as crianças, a partir dos artefatos culturais levados para a sala de aula.
- Experimentações/ *bricolações* levantadas por meio dessas problematizações.

- Diário visual como registro dos dados produzidos junto às crianças. Esse instrumento é composto por anotações de diálogos e situações presenciadas durante as observações, desenhos da pesquisadora e das crianças e fotografias dos artefatos que compõem o cenário da pesquisa.

Na pesquisa *com* crianças, (bem como em qualquer outra pesquisa, sobretudo no âmbito da educação) cuidados éticos precisam ser tomados. Após a primeira experimentação, amadureci algumas ideias e meu posicionamento de pesquisadora. Alimentada por estudos e referências bibliográficas, fruto das sugestões e indicações de leitura dos professores(a)s que compuseram a banca do exame de qualificação do mestrado, senti-me mais segura no processo de pesquisar *com* crianças. Como professora e/ ou pesquisadora, sempre procurei me deter ao cuidado, respeito e ética com os(as) estudantes, porém, percebi que precisava esclarecer alguns pontos sobre a temática. Nesse sentido destaco que, “o pesquisar com crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas preferem escutar as crianças para compreendê-las...” (BARBOSA, 2014, p. 244), no processo de ensino e aprendizagem, por meio da valorização das aprendizagens múltiplas obtidas também, em outros espaços que não os escolares.

Pesquisas recentes apontam que,



de fato, ao longo das últimas décadas, assistiu-se a um investimento acadêmico, sobretudo amparado pelos estudos da infância ou da criança, que colocou na agenda da pesquisa as crianças e as questões éticas que lhe são inerentes, recolocando-as como sujeitos ontologicamente importantes e metodologicamente relevantes, processo este informado eticamente por um conjunto de pressupostos a que já fizemos referência. (FERNANDES, 2016, p.771)

**R**essalto a pertinência de pensarmos nas crianças como atores sociais, que produzem e são produzidos pela cultura, e que possuem uma forma particular de viver e compreender o seu mundo - a partir daquilo que retiram e transformam do mundo dos adultos. Portanto, possibilitar espaços em que as crianças possam apresentar suas produções parece-me de extrema importância. A pesquisa *com* crianças não segue um roteiro rígido e não há um manual a ser seguido, sobretudo quando se propõe a criação coletiva. Escolher um referencial teórico-metodológico que conceba as crianças como sujeitos produtores de cultura é primordial nessa pesquisa. Bem como atentar aos cuidados e autorizações necessárias para realizar esta pesquisa.

**P**rimariamente, busquei a autorização da escola em permitir que adentrasse o espaço, seguida do assentimento verbal concedido pelas crianças para observar as aulas. Com a turma/ turmas escolhidas, solicitei e recebi o consentimento dos pais/ responsáveis por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – anexo 1, e o termo de assentimento assinado pelas próprias crianças – anexo 2. Essa documentação torna-se necessária ao meu ver, porque, “na investigação com crianças, são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras

para os adultos.” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 77). Dessa forma, sempre que necessário, devemos pedir permissão para adentrar e partilhar com elas esses espaços e aprendizagens.

Desta forma, além da escola autorizar este estudo e dos pais/ responsáveis por cada criança também autorizar sua participação, as crianças igualmente foram convidadas a participar. Foi esclarecida sua participação como opcional e suas posições respeitadas no momento em que não quisessem participar. Portanto, antes de qualquer ação/ experimentação, planejei sentar-me com as crianças e conversar sobre as possíveis atividades que faríamos, para que assentissem ou não sua participação, mesmo com a assinatura do termo de assentimento. Ressaltei a importância da proposta de pesquisa e que a participação deles seria muito importante para que novas atividades pudessem surgir, para, posteriormente, apresentar o termo de assentimento, que elas poderiam ou não assinar.

As crianças que tinham interesse deveriam assinar o termo, escrito de maneira clara e acessível ao nível das crianças, mas em qualquer momento que não quisessem mais, mesmo tendo assinado o termo, poderiam se manifestar e teriam sua escolha respeitada, deixando claro que elas não eram obrigadas a participar, e sim, convidadas a construir junto a mim essa pesquisa. No termo confeccionado para esse estudo, cada criança recebeu uma folha A4, em que havia uma linha para que colocassem ali seu nome e, se quisessem, poderiam desenhar no espaço da folha. Pois, “enquanto sujeitos inquiridos, elas também precisam conhecer seus direitos, tendo claro que elas podem desistir de participar do estudo em qualquer momento, assim como se recusar a fazer alguma

atividade ou a responder certas perguntas sem que isso lhes traga qualquer ônus.” (RAMOS, 2011, p.105).

Nesta bricolagem metodológica proposta pela pesquisa *com* as crianças, para compreender os processos que almejei investigar, optei por lidar com diferentes instrumentos metodológicos. Diante do que nos diz Fernandes (2016), uma pesquisa *com* crianças, “significa considerar que não há uma infância homogênea, mas sim uma diversidade de infâncias; que não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças, mas sim que há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas na investigação com crianças”. (2016, p.763). Para tanto, nesse estudo, utilizei uma variedade de instrumentos, entre eles:

Momentos de observação: durante o período de junho a agosto de 2017, na Escola Marista Santa Maria, nas quintas-feiras à tarde, semanalmente, e nos meses de abril de 2018, na Escola Marista Santa Marta – projeto social da Escola Particular Confessional, às terças e quintas-feiras pela manhã. Nessas observações, pude conhecer a rotina escolar, além de perceber como ocorriam os movimentos entre os pares e no grupo de forma geral. A partir do que observei, ressalto, por meio de anotações, algumas expressões e situações relevantes para a pesquisa. Trago passagens no decorrer dos capítulos do texto. Essa atividade torna-se importante à medida que não basta apenas perguntar, é necessário observar atentamente, como nos diz Graue e Walsh (2003):

perguntar às crianças porque estão a fazer determinadas coisas, explicações essas que elas não dão nas interações normais, é o mesmo que pedir a um peixe que nos fale da água. Primeiro é preciso explicar o que é a água e lembrar-lhe que está ali. O que o peixe tem a dizer a seguir

acerca da água até pode ser interessante, mas tem tanto a ver com a nossa pergunta como com a experiência que o peixe tem da água. Para entender os motivos é importante observar de perto as interações das crianças e saber respeitar as suas vozes. Requer os métodos básicos da investigação interpretativa e, além disso muita atenção às relações entre o contexto local e o contexto histórico-cultural mais alargado. (GRAUE e WALSH, 2003, p.62)

As observações por si só podem se perder na memória. Por isso, outro instrumento adotado foi o diário de campo pessoal/ visual, composto por anotações realizadas durante o processo de pesquisa, combinado também por desenhos feitos por mim e pelas crianças, interferências delas, fotografias do espaço escolar e situações relevantes para o processo de análise do contexto. Apresentei, por meio de uma escrita solta e reflexiva, transmissora de sensações e sentimentos vivenciados como pesquisadora, os elementos encontrados no contexto.

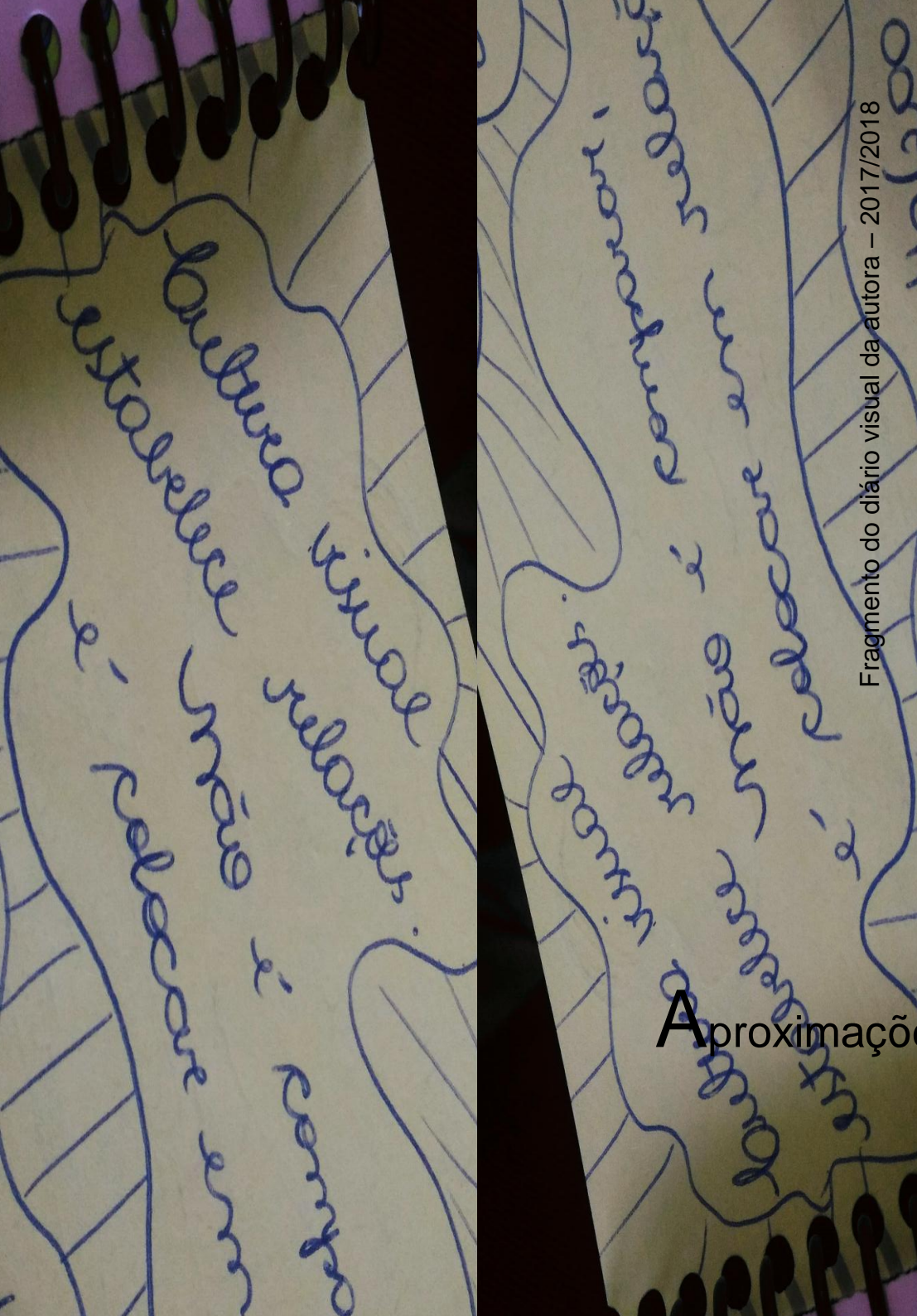
Denominei as atividades artísticas “experimentações *edu(vo)cativas*”, planejadas e executadas de maneira coletiva e com a participação das crianças, seja a partir dos artefatos que levavam para a escola, por meio de expressões captadas durante as observações, pedidos/ solicitações feitas diretamente à mim, ou por meio dos momentos de planejamento das ações. Sendo assim, as experimentações, na primeira escola, compostas por quatro encontros, serão apresentadas no capítulo: “Primeiras experimentações *edu(vo)cativas* desenvolvidas com as crianças”. As experimentações desenvolvidas na segunda escola, integrando cinco encontros com cada turma, serão apresentadas no capítulo denominado “*Bricolações*”. Cada encontro foi previsto para acontecer no tempo de uma hora, para encaixar com o planejamento da professora unidocente. Os encontros e

experimentações artísticas tinham como objetivo conhecer as relações das crianças com determinados artefatos culturais, e problematizar junto a elas, criando interpretações para o que conhecemos, na intenção também de instigá-las a criar outras narrativas com imagens do cotidiano.

Uma das inquietações, desde o início, era o retorno que deveria ser dado às crianças. Sendo elas tão importantes nesse processo, será que elas sentiriam a importância? Os materiais produzidos nas experimentações edu(vo)cativas/ *bricolações* ficariam de posse das crianças, podendo ser expostos em seu ambiente escolar, quando assentido por elas. Nesse sentido, Cunha observa que:

pesquisar com crianças significa um recomeçar a cada investigação, uma recomposição de nós pesquisadoras nos cotidianos escolares (...). Para além do reajuste a cada entrada em campo, precisamos sempre olhar muito atentamente para as metodologias e os materiais que serão/são elaborados no próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como pensar em outras possibilidades de transver, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças (...) é um trabalho árduo porque requer adequação e recriação constante. (CUNHA, 2013, p. 217).

Previa uma recomposição e novas estratégias a cada encontro, sabia também que as crianças poderiam mudar o rumo da pesquisa, e considero importante mencionar, diante das escolhas que fiz, o conhecimento de que poderia não conseguir uma pesquisa, caso as crianças colaboradoras não se sentissem à vontade comigo ou com o tema de interesse. Não se trata apenas de trazer passagens de diálogos das crianças e passagens de brincadeiras e ações escolares, mas da construção coletiva com as crianças.



Fragmento do diário visual da autora - 2017/2018

# Aproximações com a Cultura Visual

Este capítulo apresenta o marco teórico da pesquisa, qual seja o campo da perspectiva educativa da cultura visual, que se desenvolve a partir da aproximação em um ambiente educativo formal, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada e duas turmas da escola Marista Santa Marta – Projeto Social da Escola Particular Confessional, igualmente com os 1º anos do E.F., localizadas na região central da cidade de Santa Maria/RS e no bairro Santa Marta de Santa Maria/RS, respectivamente. Dessa forma, busquei investigar, a partir de um caminho metodológico fundamentado na Bricolagem, possíveis *bricolagens* a partir da seguinte questão: Quais experimentações *edu(vo)cativas* podem ser *bricoladas* a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Como *bricolar* experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?

Partindo do pressuposto de que nos deparamos com imagens diariamente, nas mais variadas relações e contextos, pensar os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da cultura visual, sinaliza nossa capacidade emancipatória de escolha frente aos discursos e torna-se fundamental em ambientes educativos, desde cedo. Além disso, o campo de estudos da cultura visual evidencia a importância da interpretação crítica do que vemos e consumimos. Nas palavras de Martins (2006), “na perspectiva da cultura visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito.” Assim, de alguma forma, adotar a cultura visual é também pensar sobre o que não se está vendo diretamente. Hernández (2013), assinala que,

em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade que proponho com a pesquisa com e sobre imagens a partir da Cultura Visual é explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos a partir de nossas relações com os outros, pois, afinal, se não podemos compreender o mundo e intervir nele é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas aos relatos naturalizados. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92)

O campo da cultura visual possibilita extensa gama de discussões, questionamentos e interpretações a respeito das imagens na atualidade e a relação ou não destas com o passado. Pois, segundo Martins (2006, p. 78), “o objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual”. Diante disso, possibilita repensar nossas posições no mundo, questionar as relações de poder que são exercidas sobre nós através de imagens e interpretar as imagens que vemos. O consumo e acesso às imagens faz parte do dia a dia das pessoas, e confirma, na atualidade, a sociedade altamente visual. Entretanto, a nossa relação com as imagens não é estanque, ela muda, principalmente, em decorrência do acelerado avanço tecnológico. A relação que estabelecemos com as imagens nos faz agora questioná-las, tendo em pauta as relações de poder que exercem. De acordo com Hernández (2007),

o debate do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a repensar as narrativas do passado. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22)



Favorecer práticas culturais que desestabilizem noções naturalizadas apresenta-se fundamental na contemporaneidade. Entretanto, o fato não é, na escola, ensinar ‘o que ver e como ver’, mas estimular o estudante a questionar o que vê, problematizar as relações que tem com o mundo visto e suas formas de compreensão por meio das visualidades. Igualmente, compreender que os artefatos culturais nos ensinam sobre nós mesmos e sobre nossas culturas. Conforme Hernández (2000),

a educação para a compreensão da cultura visual (...) é o estudo e a decodificação desses produtos culturais mediáticos. Conhecimento que talvez seja conveniente aprender na escola, se o que se persegue é que os indivíduos respondam indefesos diante da enxurrada mediática que lhes cai em cima. (HERNANDEZ, 2000, p.43)

Na escola, a cultura visual possibilita a criação de outras interpretações, por meio da problematização das imagens e de artefatos. O estudante pode desenvolver-se criticamente através dessas problematizações, sobretudo, em relação à sedução que as imagens podem despertar. Nas palavras de Martins, a problematização “auxilia a criar e aguçar um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder”. Nesse ambiente, podemos exercitar práticas que nos levem a não ser passivos diante das imagens e do que a mídia homogênea tenta nos impor. Aproximando-se da ideia de “catadora contemporânea”, termo cunhado por Hernández (2007), em seu livro “Catadores da Cultura Visual”, aproximo-me da ideia do *professor/professora bricoleur*, com a ideia de catar/ compor com os fragmentos da cultura visual e ressignificar/recriar narrativas nos espaços em

que transitamos. O(a) *professor/ professora bricoleur* trabalhará, a partir da disposição do seu contexto, as imagens que nele surgirem, de modo a *bricolar* possibilidades de criação de outras narrativas com seus estudantes. Isso é feito pensando em questionar e ressignificar o que o próprio contexto apresenta, a fim de os(as) estudantes poderem ter mais contato com posicionamentos críticos diante do posto em sociedade.

**R**essalto a notoriedade de acesso das pessoas às imagens cotidianas, o qual é superior às produções artísticas, pois o acesso vem sendo facilitado pelo uso das novas tecnologias acerca das imagens de maior circulação e consumo. Entretanto, longe de querer abolir as produções artísticas e imagens de obras instituídas, pois para alguns/ algumas estudantes poderá ser o único contato com essas imagens, pretende-se ampliar e problematizar também as imagens do cotidiano. E por que não as tomar como disparadoras para pensar a Arte?

**D**iante disso, talvez uma saída seria propor, em sala de aula, experimentações artísticas que tomem como ponto de partida imagens oriundas da grande mídia, podendo ser uma alternativa de ação pedagógica e artística com crianças. Para potencializar a questão, Susana Rangel nos oferece pistas sobre a importância desse alargamento de possibilidades ao se trabalhar com imagens do imaginário coletivo infantil:

entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares dos estudantes, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras

possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação. (CUNHA, 2012, p.102)

A ideia central é a de ampliação e de acréscimo ao ensino de arte. As experimentações de cunho mais tradicional, explorando materiais, aproximando-se de obras e artistas consagrados e a busca por produções singulares, continuarão presentes na escola. O que se amplia é a oferta de imagens, que podem vir a ser da cultura midiática, pois fazem parte da vida da maioria dos(as) estudantes, uma vez que as produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da web, entre outras produções culturais participam efetivamente da vida das crianças, de seus imaginários, criando modos de ser e relacionar-se com o mundo. Essas imagens cotidianas exercem algum tipo de atração que nos envolve e seduz. Como aponta Giroux (1995, p. 62), “o poder visual destas imagens é tão intenso e convincente que há uma adesão admirativa quase que imediata e, em função disto sequer são questionados seus significados”. E, nas crianças, esse efeito não seria diferente, pelo contrário, é potencializado desde a mais tenra idade. Assim sendo, como negligenciar essa satisfação estética e o deleite afetivo que a maioria dos(as) estudantes têm com os artefatos culturais populares? Porque não problematizar seus significados e criar, a partir desses mesmos artefatos, outras narrativas oferecendo outros sentidos?

Concordo com Susana Rangel, quando diz que

continuo me atendo às imagens que estão aí para serem apre(e)ndidas, (re)significadas, entendidas, descartadas, pensadas ou simplesmente absorvidas como qualquer outro elemento

do mundo. Embora hoje, meu posicionamento em relação às imagens seja crítico, desconfiado, é também amoroso e poético. (CUNHA, 2008, p. 103)

Diante dessas verificações, e muitas outras, busco ampliar as discussões e reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre nós, entendendo as produções da arte como mais uma das possibilidades da cultura visual. Como aponta Tourinho e Martins (2011),

o propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas de ensino da arte, mas introduzir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espacos das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana. (TOURINHO e MARTINS, 2011, p.57)

Diante dos apontamentos apresentados, talvez seja relevante aos processos pedagógicos da escola problematizar o repertório visual escolhido pelas crianças, incentivando-as a questionar, atentar ao que parece ser imposto, questionar sobre as imagens que seleciona, bem como aquelas que são deixadas de lado. Essa atividade é importante porque analisar artefatos culturais familiares aos estudantes salienta a capacidade de colocar em prática o que é aprendido por eles na escola. Conforme apontado por Buckingham (2002), talvez a ideia primordial não seja discutir sobre proteger as crianças dos males das mídias, mas pensar como elas poderiam preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta. Além disso, é necessário instigá-las a pensar (por meio da experiência estética/ visual/ afetiva) como são suas perspectivas frente ao mundo

e às relações que estabelecem com seus pares, pois a escola constitui-se um dos espaços onde elas podem exercer sua autonomia e/ou negociação com a diversidade de opiniões e posicionamentos.

Muito mais do que focar os artefatos visuais, a cultura visual preocupa-se com o modo de produção das imagens, distribuição e utilização social, como uma prática cultural que produz e negocia significados. Neste sentido, conforme Cunha (2008),

os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas, dão existência aos materiais visuais atribuindo-se significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos. Assim, cada época, cultura, produz seus regimes escópicos. (CUNHA, 2008, p.111)

É necessário esclarecer que, ao mencionarmos cultura visual, estamos pisando em um terreno ainda bastante movediço, pois referimo-nos a estudos emergentes de um debate, de acordo com o Hernández (2007), no final dos anos 80, que entremeia discussões de áreas múltiplas como a cultura da mídia, a história da arte, estudos da sociologia da cultura, da área do cinema, da linguística, dos estudos da cultura visual, dentre outros.

De acordo com a perspectiva do autor, o campo da cultura visual surgiu para problematizar as relações e os posicionamentos sobre os mais diversos tipos de imagens. Conforme apontado por Juliana Salbego (2017),

estes estudos emergem, assim, como resultado de uma condição histórica em que a produção de bens materiais e simbólicos aumenta progressivamente em função dos desenvolvimentos tecnológicos e das tecnologias de comunicação e nas quais outras disciplinas mais antigas como a estética e história da arte (tradicionalmente ‘detentores deste conhecimento’) já não podiam dar conta. (SALBEGO, 2017 p.28)

Dentro desse contexto emergente, torna-se interessante também diferenciar imagem e visualidade. De acordo com Salbego (2017), a visualidade difere da imagem no que envolve uma experimentação (das imagens em seus mais diversos tipos) e toda a gama de valores, sentidos e emoções movimentadoras do processo. As imagens, por si só, são inertes; por outro lado, o movimento de relação, estabelecido a partir do sujeito, produz a visualidade. Diante essa distinção, podemos pensar em imagens como disparadoras para esse processo de experimentação salientado pela autora, e esses processos podem estar presentes na escola desde cedo.

A partir dessa virada, entende-se que a relação entre imagem/ artefato e sujeito é o que interessa, e não há nenhum tipo de “poder” na obra em si, como se todas as respostas, sentidos, informações estivessem contidas na obra (objeto) e não na relação ou saberes invocados no diálogo por e com ela, ao se produzir sentidos diversos. A partir do presente alargamento de possibilidades,

pode-se tomar como apropriação simbólica, tanto um quadro consagrado na História da Arte, quanto um anúncio publicitário, pois o que está em jogo não é o que esse artefato ‘carrega consigo’, mas a experimentação que aquele sujeito faz dele e como isso muda o sujeito consumidor.

**D**urante as infâncias, o universo visual participa intensamente do cotidiano; entretanto, talvez não se perceba o quanto produz nossos modos de ser e de ver o mundo. Diante disso, questiono-me: como as representações, de menina/ mulher/ princesa, por exemplo, são entendidas pelas meninas? Como as representações, de menino/ homem/ super-herói, são entendidas pelos meninos? Os padrões apresentados são questionados e ampliados? O que se entende por princesa? Por crianças? E super-heróis? Como as representações dos estereótipos de princesa loira, magra e de olhos claros, em geral, são entendidas pelas crianças? E, por fim, como repercutem estes estereótipos de representação nas suas elaborações artísticas? O que repercute em seus fazeres experimentais, o que materializam dos imaginários coletivos em suas produções subjetivas? Inquietações também partilhadas por Cunha (2012), ao afirmar que, “por isso, nos espaços educativos, devemos sugerir e desenvolver um olhar aguçado e crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais”. (CUNHA, 2012, p.130).

**E**ssa nova necessidade surge com os avanços tecnológicos e a imensidão de imagens, principalmente, do ensino de artes, pois este foi adotado como disciplina que trabalha com as imagens. Pensando na prática docente com crianças, quem pode desempenhar esse papel é o(a) professor(a) unidocente, ao explorar práticas expressivas estabelecendo aproximações com as imagens que

também fazem parte dos repertórios das crianças. Por isso, é questionável insistir apenas em práticas consagradas, como o desenho e pintura, diante de crianças que, desde cedo, convivem e manipulam imagens digitais. A questão novamente é de acréscimo, de ampliação de conhecimentos dos estudantes em relação à produção de imagens e não de troca de um tipo de imagem por outra.

Diante dessa perspectiva, questionar as imagens que se fazem presente diariamente na vida das crianças torna-se tarefa fundamental da escola. Ouve-se tanto em estudante e cidadão crítico, mas como nos tornamos críticos, se práticas sociais não forem potencializadas? Acredito que, com algumas mudanças, podemos exercer experimentações na escola que podem nos aproximar de um posicionamento inquiridor, ao menos não passivo diante à mídia. Acredito, também, que o(a) professor(a) unidocente, aquele que transita por diversas áreas, em um trabalho interdisciplinar e atento às necessidades dos(as) estudantes e às mudanças da sociedade, poderia ter em seu planejamento práticas artísticas e pedagógicas que explorem o universo visual/ cultural infantil, que ao meu ver, podem ser um passo inicial para pensar em posicionamentos críticos frente às imagens.





“A partir do que posso trabalhar a Arte?”

Esse capítulo apresenta alguns dos dilemas<sup>4</sup> das professoras unidocentes - professora com formação em pedagogia e colaboradoras nesta pesquisa - para com a prática pedagógica e artística com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental. Início esse capítulo com uma de suas indagações: “a partir do que posso trabalhar a Arte?”, disparada durante uma entrevista narrativa de cunho exploratório na fase inicial da pesquisa. O que desperta inquietações em professoras com formação em Artes Visuais é algo que também causa dúvidas e estranhamento a essa professora unidocente, e talvez, para muitas outras também.

A docência pode ser entendida como um desafio, algo que requer empenho, pesquisa e criatividade. Na contemporaneidade, talvez o desafio esteja se tornando ainda maior. Pensando na raiz do termo docência, encontro a seguinte definição, calcada em Soares e Cunha (2010):

o termo docência se origina da palavra *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. (SOARES; CUNHA, 2010, p.23)

---

<sup>4</sup> O conceito de dilema apresentado foi trazido de Zabalza (2004). Para o autor “Os dilemas, como ferramentas conceituais para a análise das atuações docentes, se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar (ZABALZA, 2004, p.19). Também ressoa em Cardonetti (2014, p. 70) “Os dilemas podem ser encarados não como adversários, mas como aliados, quando nos colocamos em situação de vê-los como impulsionadores do pensar, quando empregamos energias na busca de outras produções de sentido, potencializando o que parecia impossível.

**D**ocente – de maneira geral, é o profissional que exerce o magistério. Já o profissional que atua especificamente nas séries iniciais e Educação Infantil recebe outras denominações. Dentre os termos para se referir a esse(a) docente, encontro em Bellochio e Souza(2017) algumas definições.

de modo geral, as designações “regente de classe” e “professor de referência” focalizam a posição frente à turma de alunos, colocando os professores no lugar de representação. Assim, tanto o termo “regente” quanto “de referência” destacam as funções de “guia” e de “modelo” que o representam para a turma. As nomenclaturas “generalista” e “polivalente” enfocam a relação do professor frente aos conhecimentos com os quais trabalham, abarcando diferentes campos e áreas disciplinares. Já os termos “unidocente” e “monodocente” fazem referência à atuação e ao modo de ação docente, na maior parte dos casos, de um único profissional. (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p.18)

cabe destacar que esses prefixos possuem origens distintas. “Mono” é de origem grega e “uni” vem do latim, o que também pode acarretar em significados diferentes. Porém, o significado de “uni” parece mais completo e coerente com os modos de ser docente, tendo em vista que se liga ao ser único/singular que é o professor e, ao mesmo tempo, que é um (1) professor de referência frente aos alunos e às disciplinas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.23)

**O** termo adotado para se referir à participante da pesquisa profissional da área da educação será professora *unidocente*, indo ao encontro de Bellochio e Souza (2017), quando discorrem sobre o termo, assinalando que

desse modo, a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre eles a Música. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.23-24)

Diante disso, acredito que *ser professora unidocente* é também ser uma mediadora, valorizar e potencializar o desenvolvimento e as singularidades dos estudantes, dialogando com a multiplicidade encontrada entre eles. Mesmo não tendo, em alguns casos, formação aprofundada para trabalhar com as diversas áreas do conhecimento, pensando em uma formação de um modo mais completo, o(a) professor(a) não poderá privilegiar as áreas de seu interesse, mas trabalhar o mínimo de cada campo do conhecimento, conforme exigências institucionais.

O(a) professor(a) *unidocente*, em meu entendimento, tem essa difícil tarefa de abordar diversas áreas do conhecimento. A formação inicial desse profissional, no que diz respeito ao contato com as Artes Visuais, é por vezes muito fragilizada, tendo que ser desenvolvida ao longo de um a dois semestres na maioria dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras.

O curso de Pedagogia, de modo geral, tem como objetivo formar professores /profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na Universidade Federal de Santa Maria/RS, o curso foi instalado em 1965, na ainda Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) e, em 1979, tornou-se o Centro de Educação. Uma nova reformulação foi feita em 1984, com o acréscimo de disciplinas na grade curricular, entre elas, disciplinas específicas de Metodologia do Ensino para a Música, para Teatro e Artes Visuais.

Atualmente, o curso de Pedagogia diurno da UFSM conta com duas disciplinas no ementário de disciplinas – ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO, do Departamento Metodologia do Ensino - MEN, composta por 60h aula de carga teórica e ofertada no 4º semestre do curso, que tem duração mínima de oito semestres. A outra disciplina, ARTES VISUAIS, também ofertada pelo MEN, tem duração de 30 h/a, planejada para o 5º semestre do curso.

Entretanto, o curso de Pedagogia noturno da UFSM dispõe de apenas uma disciplina no que diz respeito à formação em Artes Visuais, a disciplina ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO, do Departamento Metodologia do Ensino – MEN, com 60 h/a, planejada para o 8º e último semestre de formação acadêmica. Trata-se de algo que fragiliza ainda mais a formação, pois, no último semestre, as disciplinas dividem espaço com as preocupações da formatura, busca pelo mercado de trabalho e todas as demais problemáticas envolvidas à vida de estudantes de cursos noturnos.

Essas informações são trazidas para compreender parte das dificuldades que professores(as) unidocentes passam durante a formação acadêmica em relação aos conteúdos artísticos. O que se

torna compreensivo, quando os dilemas da professora unidocente são apresentados. Diante desse contexto, torna-se difícil estabelecer uma formação estética, cultural e artística dos(as) pedagogos(as). Dessa forma, além de mais disciplinas ou uma disciplina com boa carga horária que se possa ofertar, podemos criar conexões entre cursos de formação, para que se estabeleçam trocas, parcerias, discussões e problematizações sobre conhecimentos de arte, nesse caso.

Nessa conjuntura, o ensino das Artes Visuais insere-se no Ensino Fundamental como um desafio às práticas unidocentes dos(a) professores(as), pois apresenta limitações que vão desde a formação acadêmico-profissional, com poucas experiências artísticas e pedagógico-artísticas, até as vivências escolares, nas quais o foco se centra, normalmente, nos eixos: ler, escrever e contar. O que também fica explícito na fala de uma das professoras colaboradas, quando ressalta: “os pais não vão me perguntar se seus filhos desenharam hoje, mas se eles estão lendo e escrevendo”. Fatos como esse explicitam a importância que muitas famílias dão ou deixam de dar às diversas áreas de conhecimento exploradas na escola. A tríade: ler, escrever e contar, muitas vezes, é reforçada pelas famílias, que desconhecem ou não legitimam os saberes artísticos, talvez, também por não terem em sua trajetória escolar.

Através de entrevistas narrativas, surgem alguns pontos importantes sobre a prática docente, as dificuldades e os desafios encontrados pelas professoras unidocentes, no que tange à área de Artes Visuais. Uma professora, questiona e menciona alguns desses fatos:

a partir do que posso trabalhar a Arte? (pausa reflexiva e continua a contar) Na escola, este ano temos um livro de matemática, onde aparece obras de alguns artistas, Kandinsky, por exemplo,

pra trabalhar com formas geométricas. Podemos trabalhar assim? São muitas dúvidas... E os artistas, a gente apresenta, diz quem é? Fala da obra e pede pra fazerem outra coisa?  
 Fragmento do diário pessoal - Professora unidocente e colaboradora 1.

**O**u quando outra professora também tem o mesmo sentimento.

Quando o conteúdo possibilita, eu encaixo alguma atividade artística. O foco fica na leitura e escrita mesmo, as vezes as crianças querem desenhar e pintar, aí elaboro alguma atividade. Encaixo músicas e tento usar materiais recicláveis também, que aí posso relacionar com as ciências. Mas sobre o ensino de artes mesmo, não tenho muita certeza do que fazer.  
 Fragmento do diário pessoal - Professora unidocente e colaboradora 2.

**E**ssas e muitas dúvidas podem fragilizar a ação docente. As concepções que se materializam na escola sobre arte e ensino de artes visuais direcionam quais atividades serão feitas. A amplitude das artes visuais, as imagens do cotidiano e da cultura visual chegam timidamente até a escola.

**O** foco nos conteúdos escolares e cópias de atividades divide espaço com as temáticas relacionadas ao cotidiano infantil, em que, na maioria das vezes, os primeiros são privilegiados nessa “arena”. A arte, por vezes, aparece ilustrando algum conteúdo, quando, por exemplo, as crianças são convidadas a fazer algum desenho que inicie com a letra principal que está sendo trabalhado, algo que foi observado nas aulas. Atividades com material reciclável também foram vistas nas escolas, porém não explorando as possibilidades escultóricas dos materiais, mas sim, aliadas ao conteúdo das ciências naturais – como a preservação da natureza e o cuidado que devemos ter ao separar o lixo. Percebo inúmeras possibilidades de o ensino das artes se fazer presente nas aulas, porém o que vejo

é completamente diferente. Essa realidade, provavelmente, decorre de uma fragilização na formação acadêmica e de pouco estímulo por parte da escola em enfatizar a importância das artes. Assim, com tantos desafios e fragilidades, pensar na potência educativa das imagens acaba não ganhando destaque.

Vale ressaltar também alguns aspectos históricos da formação dos(as) professores(as) de artes que nos conduzem ao entendimento de algumas situações encontradas na atualidade.

Sabe-se que nosso país passou por diferentes tendências e concepções de ensino. Especificamente no que diz respeito às artes, apontamos três principais tendências conceituais: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós Modernista. Cada qual com suas características e objetivos singulares. O Modernismo é evidente em meio a isso tudo, não só na arte, mas também no ensino de arte, como um momento de ruptura e de mudanças e de grande relevância para entendermos as mudanças em nosso país. A educadora Ana Mae atribui claramente as renovações metodológicas no campo da Arte-Educação ao Movimento de Arte Moderna de 1922 (BARBOSA, 1975, p. 44). Em suma, a concepção de ensino de arte como técnica está atrelada à Tendência Pré-modernista, ligada à vinda dos jesuítas ao Brasil em 1549, pois a intenção dos jesuítas era de catequizar os povos através de processos informais como oficinas de artesões, sendo este entendido como o primeiro ensino de arte na educação brasileira. Na educação formal, apresenta-se como marco inicial a Chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Marcada por um modelo neoclássico, pautada no exercício de desenhos de modelo vivo, do retrato e na cópia de estamparias, sempre seguiu regras completamente



rígidas e direcionadas ao mesmo ideal. Passados quatro séculos, atravessando os ideais do regime militar até nossa tendência pós-modernista, percebe-se que, em alguns contextos, o ensino da arte no Brasil ainda está apoiado na concepção de arte como técnica.

**E**m 1914, como forma de aperfeiçoamento e influenciados pela pedagogia experimental, começa a despontar outra proposta de ensino de arte, pautada no desenvolvimento da expressão e da criatividade, com bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento de Arte (MEA). Com o movimento houve o reconhecimento, por exemplo, de um desenho infantil como forma de expressão da criança. Segundo Varela (1986), por mais de duas décadas, o MEA foi responsável pela formação inicial e continuada de arte/ educadores do país. Porém, há indícios de que a Tendência Modernista no Ensino da Arte no Brasil tenha iniciado antes mesmo da criação deste. Entretanto, é a partir de 1914 que se dá de forma mais incisiva a adoção desta nova tendência.

**N**o ano de 1930, chega ao Brasil um movimento de renovação educacional – “Escola Nova”, inspirado nos ideais do filósofo americano John Dewey. Em 1948, foi fundada a primeira Escolinha de Arte no Brasil, posteriormente denominada EAB. Nessa tendência, o educador deveria influenciar o mínimo possível, a arte adulta não deveria ser apresentada à criança porque poderia contaminar suas criações servindo de modelo. A prioridade era a busca pela democratização da arte e a dessacralização da obra de arte, a prioridade era a livre-expressão. Estende-se de 1914 até 1971, mas deixou marcas profundas na maneira de ensinar na escola, podendo, ainda hoje serem encontradas nas escolas, mesclando atividades de desenho livre com atividades meramente técnicas.

As atividades não tinham planejamento e objetividade, o professor intervinha o mínimo possível e o produto resultante pouco importava, a ênfase estava no processo. Arte como auto expressão e lazer, infelizmente ainda vista na contemporaneidade.

**E**m 1971 instituiu-se, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 5.692 de 1971), a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A terminologia adotada e já ultrapassada para a época foi “Educação artística”, cuja arte, dentro do currículo escolar, foi entendida como atividade, desempenhando assim, o desenvolvimento de práticas e procedimentos. Atividades meramente feitas para cumprir as formalidades e ocupar os horários, justamente porque eram aplicadas por professores de outras áreas. Dentre as atividades realizadas, podemos apontar: decorar e cantar hinos ou músicas de rotina escolar, apresentações e confecção de painéis e datas comemorativas, decoração da escola.

**N**o ano de 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira e, em três versões anteriores, a obrigatoriedade do ensino de arte na escola não constavam. Inicia-se um movimento, por parte dos arte-educadores, de busca, além da obrigatoriedade, da organização da disciplina com todas as especificidades que as demais disciplinas tinham: objetivos, conteúdos e planos de estudos, metodologia e avaliação. Chegou-se então à terceira tendência: Pós-Modernista. Em 20 de dezembro de 1996, a nova LDBN é promulgada, nº 9.394/96, a qual torna obrigatório o ensino da arte enquanto disciplina do currículo escolar. Consta no artigo 22, parágrafo 2º, que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

desenvolvimento cultural dos alunos.” Entretanto, para os arte/educadores e, especialmente, a educadora Ana Mae Barbosa, não é somente a escrita de uma nova lei que mudará as concepções que até então vigoravam. Nas palavras da educadora,

[...] precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a arte não seja apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas mera atividade. (BARBOSA, 1991, p. 6).

**F**inalizando e retomando as principais características das três tendências que perpassam os ideais históricos da educação no país, entendemos que: na primeira – a arte era tida como técnica – o importante era seu produto final, na segunda – a arte era vista como expressão – o foco estava no processo e não no produto, e na última – a arte foi entendida como área de conhecimento, constituindo processo de aprendizagem e conhecimento específico, a fim de valorizar o produto.

**F**azendo essa breve retomada histórica, podemos entender que algumas situações encontradas na atualidade possuem reflexo histórico, que a arte, em diversos momentos, serviu de “meio” para algo, e não como possuidora de valor em si, como área de conhecimento. Entendemos essa construção da disciplina de artes ao longo das décadas, afirmando seu valor e sua necessidade diante das mudanças históricas e sociais.

Contudo, considero que a prática docente, pensada para as infâncias, poderia considerar e problematizar as modificações experimentadas, em geral, pela sociedade. As relações das crianças com diferentes *pedagogias culturais*<sup>5</sup> pode fazer parte dessas práticas docentes, pois a constituição de subjetividades está também relacionada às nossas escolhas de artefatos culturais<sup>6</sup>, e esses artefatos culturais são convidados a fazer parte das aulas, o que, às vezes, gera competição entre os conteúdos eleitos como escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil, que emergem das pedagogias culturais.

Mesmo diante dos desafios e dificuldades da prática docente de professores(as) unidocentes, o ensino das artes possui importância na contemporaneidade e, atualmente, pode abranger as imagens do cotidiano. A investigação começou pela curiosidade de saber que ensino e práticas artísticas eram desenvolvidas por uma professora, especificamente durante a fase da escolarização, que tem, por tradição, foco bastante centrado na alfabetização escrita. Analisando o planejamento diário da professora, pude perceber que, na área das Linguagens e códigos, as Artes Visuais não ganham tanto destaque. Percebe-se, com essa pesquisa, uma preocupação com a área, mas de fato as ações ficam concentradas, principalmente, em um dia da semana - quinta-feira, que veio a se tornar

---

<sup>5</sup> Pedagogias Culturais, termo utilizado por Henry Giroux (1995) e Shirley Steinberg (1999) quando se referem a formas educativas exercidas pelas diversas modalidades da cultura de massa, como filmes, brinquedos, livros, videogames, TV, imagens da mídia, entre outros, que produzem conhecimentos e moldam as identidades individuais e coletivas.

<sup>6</sup> Artefato Cultural, segundo Paul Du Gay (1997), é algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um objeto, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade e educação. Segundo o autor: *Os artefatos culturais pertencem à nossa cultura porque construímos um pequeno mundo de significados e este associar o objeto aos significados é que faz dele um "artefato cultural"*.

o dia das observações junto à turma de crianças. O desenho ou pintura de alguma ilustração pronta é prática exercida quase que diariamente. As artes visuais aparecem também como recurso, por vezes ilustrativo, para disparar ou “culminar” algum outro conteúdo, de outra disciplina, porém não de maneira interdisciplinar. Posteriormente, a pesquisa percorreu outros espaços escolares e, analisando o planejamento de outras duas professoras, constatei que atividades artísticas acontecem quando há conexão com outros conteúdos, de outras disciplinas, não tendo um dia específico ou atividades planejadas com ênfase no processo de criação das crianças.

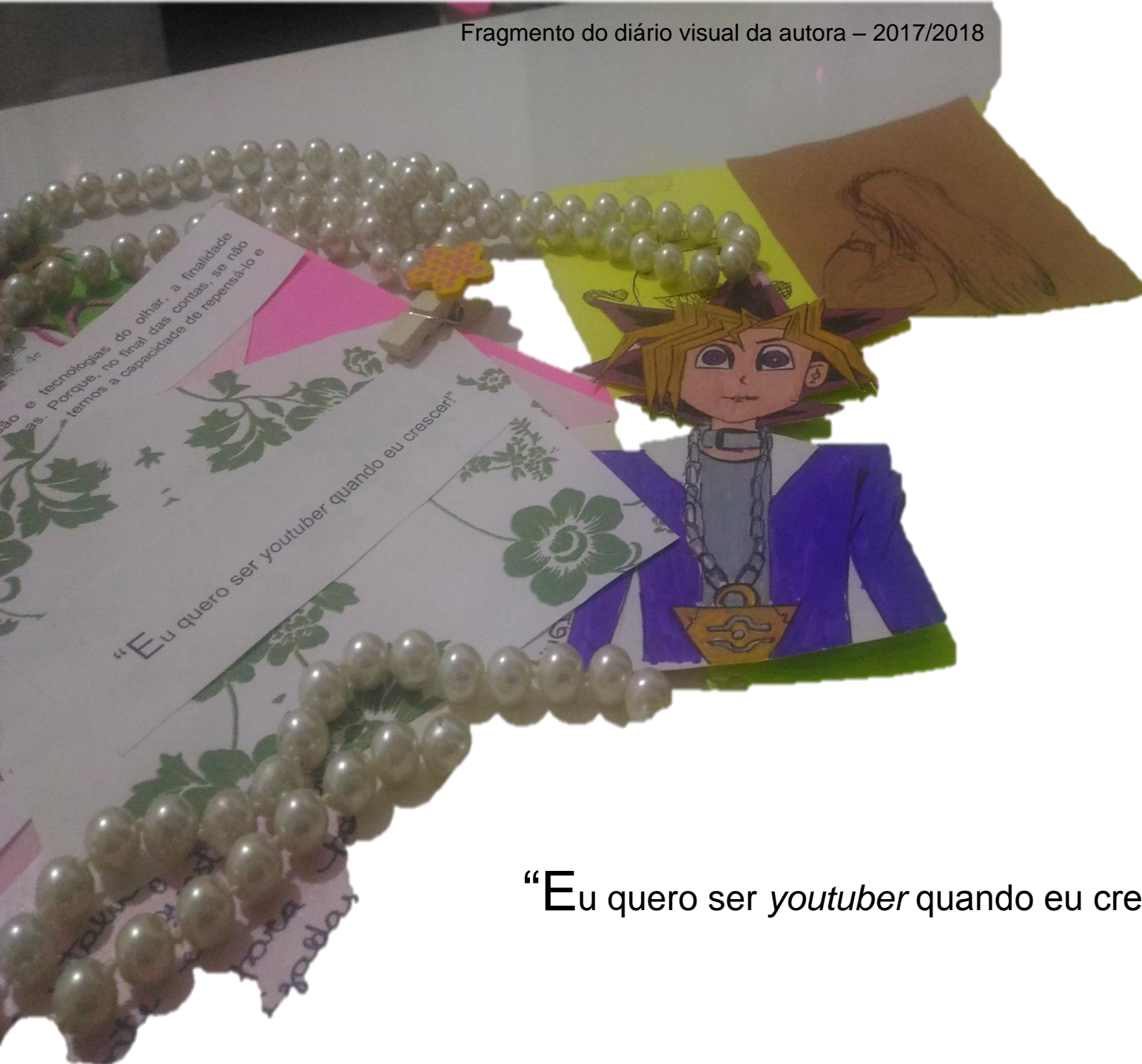
Neste ponto, diante da constatação do protagonismo e importância dada à alfabetização escrita, algumas possibilidades começaram a ser esboçadas para tornar as artes visuais mais presentes, mas como um disparador associado à alfabetização escrita. Pensou-se em fazer um levantamento junto às crianças de quais personagens estavam presentes no seu cotidiano, a partir dos artefatos culturais levados à sala de aula, por exemplo: quais os nomes dos personagens principais? Qual a letra inicial que poderia ser associada aos nomes dos alunos da turma? Objetivava-se criar outros personagens ou histórias para estes, enfim, possibilidades que conectassem artes visuais, cultura visual e alfabetização escrita. Porém, a ideia não era a de trabalhar a arte como um ponto de partida para outra disciplina, como parecia estar se encaminhando, e sim potencializar encontros que se aproximassem dos alfabetismos visuais/ alfabetismos da cultura visual. A partir do que compreende os estudos de Fernando Hernández (2009), para o qual uma das contribuições da proposta, “ao ampliar o conteúdo do campo visual (desde a cultura popular às produções virtuais) e pôr a ênfase na contextualização, produção, circulação e recepção (interpretação) dos significados,

essa perspectiva amplia a noção e as práticas do alfabetismo visual” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 205). Considerou-se, em todo o processo, a participação da professora unidocente e das crianças, pois, sem levar em consideração seus conhecimentos e os repertórios que fazem parte do seu cotidiano, a proposta perderia o sentido.

Como professora e pesquisadora em fase inicial da área das Artes Visuais, ao aproximar-me do campo da Cultura Visual e das Pedagogias Culturais, sinto-me desafiada a pensar, junto a essas crianças e essa professora unidocente, possibilidades de *bricolar*/ trabalhar narrativas, visualidades e tramas dos artefatos culturais em sala de aula. Concordo com Nunes (2014), quando diz que,

acredito que temos diante de nós um universo visual a ser desvendado cotidianamente. Temos um mundo de imagens e artefatos culturais que invadem as salas de aula e que podem nos ajudar a compreender aspectos importantes da nossa cultura. (NUNES, 2014, p. 181).

Entendo que o papel do(a) professor(a) pode ser decisivo para que as crianças comecem, desde cedo, a perceber suas relações com as imagens e como essas podem ser questionadas e ressignificadas. Mesmo diante de todos os desafios da prática docente, abordar as imagens na contemporaneidade apresenta-se como algo importantíssimo, mas, longe de querer apontar novos conteúdos, a pesquisa vem pensando apenas estratégias formuladas junto às crianças e que possam se aproximar de posicionamentos críticos.



“Eu quero ser *youtuber* quando eu crescer!”

No desenrolar desta pesquisa, não caberá comparar a infância vivenciada em um tempo outro com as infâncias dos contextos da pesquisa, sendo que o contexto social e histórico são outros e fundamentais para se pensar em “definições” de infâncias. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001), são as grandes corporações, incluindo as midiáticas, que têm produzido a cultura infantil contemporânea e estabelecido o que vem a ser a infância atualmente, diferentemente de outros tempos. Bem como aponta Mariangela Momo (2007), ao dialogar com Rosa Maria Bueno Fischer (1997), a mídia possui uma função pedagógica, que não pode mais ser entendida apenas como um veículo de informação. Portanto, nesses espaços, por onde a pesquisa se materializou, a mídia foi entendida como agente produtora das infâncias contemporâneas e recebeu atenção, também, diante do contato das crianças com materiais advindos da mídia.

Pensar em “definições” de *infâncias* é pauta extensa e bem divergente entre pesquisadores, sociólogos, professores, psicólogos, dentre outros especialistas. Diverge opiniões, tanto de estudiosos quanto de simpatizantes do tema. É fato que a infância construída na Modernidade e as infâncias que encontramos na contemporaneidade diferem bastante em alguns aspectos, pois passamos por muitas mudanças históricas e sociais ao longo dos séculos e as tentativas de excluir ou proteger as crianças demasiadamente do mundo adulto, da violência, do comercialismo e da política foram pontos importantes e que dividem opiniões entre muitos pais e pesquisadores. Alguns autores presumem que as crianças necessitam de proteção, enquanto outros creem que as crianças estão conquistando espaço e empoderamento, principalmente através das mídias eletrônicas e digitais. Em consonância com o contexto e as *infâncias* encontradas nesta pesquisa, os autores convidados a participar têm



posicionamento mais flexível quanto a aproximação das crianças com as mídias. Argumenta-se que múltiplas infâncias (co)existem e que, por meio das pedagogias culturais, as crianças aprendem muitas coisas, inclusive formas de ser criança, tornando-se um desafio, visto que, nas palavras de Marisa Vorraber Costa,

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza, e a insegurança. (COSTA, 2006, p.96)

Portanto, entendendo as *infâncias* como uma construção social, precisamos entender também sua definição como dependente dos contextos históricos, sociais e culturais e de características e necessidades diferentes, as quais precisam ser levadas em consideração pelos professores. Segundo Momo (2007), a infância contemporânea pode estar centrada na promoção de três identidades infantis: de consumo, midiática e tecnológica, dialogando com Buckingham (2002), para o qual a tentativa de entendimento das *infâncias* na contemporaneidade não está dissociada de infâncias, mídia e consumo. Diante do contexto encontrado, dialogar com esses autores(as) e a noção das *infâncias*

*midiáticas*<sup>7</sup> - termo adotado por Buckingham para tratar de *infâncias contemporâneas* – tornou-se essencial. Em suas pesquisas, Buckingham (2002) aponta:

as crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”: suas experiências diárias são repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas. (BUCKINGHAM, 2002, p.5)

O contato das crianças com as mídias na atualidade pode ser entendido como uma realidade. Em contextos específicos, esse contato diário delas pode, entretanto, ser problematizado. No movimento de conversas e discussões sobre o que assistem e gostam de fazer em rede, podemos adentrar o espaço vivenciado pelas crianças e, quem sabe, contribuir com esse processo.

É evidente que, nas últimas décadas, a noção de infância vem mudando, e muito se deve ao contato com as mídias. Alguns autores propõe o “aceleramento” das crianças pelos pais, escola e meios de comunicação. Segundo Elkind apud Buckingham (2002), as crianças estão expostas a experiências para as quais não estão “emocionalmente prontas”. Surgem então os questionamentos:

---

<sup>7</sup> De acordo com o autor, as novas tecnologias trazem ao alcance das crianças meios de comunicação e de expressão cultural que lhes eram até então inacessíveis e que podem fazer suas visões e perspectivas serem muito mais amplamente ouvidas, ele entende que as mídias poderiam ser um meio de habilitar as crianças a se comunicarem através das diferenças e, nesse panorama, apresenta a ideia de infâncias midiáticas.

como estar preparado para algo que não aconteceu antes? Não seria vivenciando que aprenderemos a lidar com essas situações? Pairam no pensamento algumas dúvidas a respeito.

**N**ós, adultos, historicamente, buscamos decidir o que é, ou pode vir a ser “infância” e “ser criança”, e torna-se difícil não tentar resgatar ou usar como modelo a infância que vivenciamos. O que pode ser crucial, pois ficamos num jogo comparativo e saudosista, podendo deixar escapar as potencialidades daquilo que se delineia na atualidade. Empenhados em definir o que é infância, abrimos poucos espaços para escutar o que as próprias crianças entendem sobre isso. Nas palavras de Buckingham (2002), “se a infância é definida, desse modo, como um processo de ‘tornar-se’, a idade adulta é vista como um estado acabado, no qual o desenvolvimento efetivamente cessou.” Enquanto as crianças não atingirem esse estado, então lhes falta algo para que possam partilhar do mundo adulto. E, dessa definição, decorre uma separação entre crianças e adultos, em que crianças, muitas vezes, são excluídas daquilo que adultos consideram ser do mundo adulto.

**N**ão podemos negar que adultos definem e direcionam seus discursos sobre infância a outros adultos e à infância e que, após a metade do século XIX, esses discursos ganharam maior proporção. “Talvez de modo inevitável, os adultos sempre monopolizaram o poder de definir a infância” (BUCKINGHAM, 2002, p.13). Aos poucos, as crianças estão sendo convidadas a falar por si mesmas, em alguns âmbitos, estão conquistando esse empoderamento e, segundo alguns autores, é graças às mídias que estão conseguindo.

A concepção, descobrimento ou reconhecimento da infância é recente e simultânea no tempo ao da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem. Contudo, crianças sempre existiram, independentemente das concepções que se tinham delas. Conforme estudo histórico de Phillipe Ariès, fica evidente que não se tinha preocupação com a infância. Segundo o autor, a ideia de infância como um período peculiar das nossas vidas não corresponde a um estado natural inerente à condição humana e sim a uma construção da humanidade atrelada às particularidades históricas.

Conforme Ariès (1981), a descoberta da infância se dá no século XIII, e sua evolução na iconografia ocorre nos séculos XV e XVI. A partir do final do século XVI e durante o século XVII, torna-se significativa a produção artística sobre a infância. As imagens selecionadas e analisadas por Ariès, assim como tantas outras, fornecem pistas para conhecer a infância da época e produzir significados sobre ela.

O estudo histórico desenvolvido pelo autor destacou, entre outros aspectos, que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia. Por sua ingenuidade, gentileza e graça, consistiam em fonte de distração e de relaxamento para os adultos. Durante algum tempo, a representação das crianças parecia mais com a de um adulto em miniatura, em escala reduzida, mas com expressões e músculos semelhantes aos de um adulto. O autor examina e desconstrói o conceito de infância como um fenômeno natural da vida e vai

demonstrando como a concepção de infância respalda-se em uma construção histórica, cultural, fabricada pela modernidade.

Diferentemente desses modelos, atualmente, deparamo-nos com outras infâncias, oriundas de uma diversidade de vivências de uma geração eletrônica e digital. Segundo Momo (2007), palavras como *vírus*, *febre* e *mania* tornam-se comuns ao se tratar de infâncias, dada a aproximação com a mídia e o consumo e, que na contemporaneidade, as crianças não só consomem, como também são produtoras através de agências publicitárias. Isso porque o acesso às informações e aos aparatos tecnológicos, redes sociais de compartilhamento de imagens, audiovisuais, narrativas, etc., são praticamente instantâneos. Cada vez mais presentes e incorporados às experiências cotidianas das crianças, as tecnologias fazem surgir concepções diferenciadas e múltiplas sobre *infâncias*. A tentativa de retornar ou resgatar a infância doce e inocente, denominada por alguns autores como “A Idade do Ouro da Inocência”, datada do início do século XX, não ressoa nessa pesquisa. A centralidade dessa pesquisa não está em proteger as crianças, talvez nem esteja na preparação em lidar com algumas questões da contemporaneidade, mas principalmente em pensar junto a elas o que podemos fazer na escola para potencializar situações de aprendizagem centralizadas nas imagens e visualidades escolhidas, por vezes, com muito afeto pelas crianças.

Para Buckingham (2002), crianças interativas com a tecnologia fazem parte da geração eletrônica desenvolvida dentro da lógica da autonomia e liberdade de modificação para criação do mundo em que se encontram. Especificamente nos contextos de pesquisa, de alguma maneira, as

crianças têm acesso às mídias digitais cotidianamente, e apresentam-nos um repertório imagético oriundo das mais variadas fontes – cinema, publicidade, programas de TV, séries, etc. – o que, implica em especial atenção aos elementos recorrentes em suas falas, bem como em produções visuais por elas elaboradas. Nas palavras de Momo (2007),

parece que as crianças das escolas desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário), os quais muitas vezes são lançados em associação – a Hello Kitty está no celular da Tim, o tênis do Batman pode ser encontrado na Renner. (MOMO, 2007, p. 218)

Percebi efeitos semelhantes nos diferentes contextos da pesquisa, no ambiente de classe social alta, onde o acesso parece ser facilitado e as crianças com muita naturalidade contavam-se sobre os lançamentos do cinema, sobre sus viagens à Disney, sobre as decorações espetaculares de suas festas de aniversário e sobre os artefatos culturais que possuem. Ressalto diálogos entre as crianças, onde parece haver certa disputa de quem possui ou quem está mais antenado às tendências.

- Na minha festa do ano passado teve um escorregador bem grande. (Menino M.)

- Sim, eu sei. Tu me convidou, lembra? (Menino P.)

- Ah, sim, e esse ano vou fazer a festa do Homem-Aranha. E quero mais escorregadores, maiores também. (Menino M.)

- E tu vai me convidar, né? (Menino P.)

Outro menino interrompe a conversa dizendo:

- É muito sem graça festa com escorregador e Homem-Aranha também é, nem tá (sic) mais na moda. Eu vou fazer minha festa na Disney, porque meu pai vai viajar e vai ser bem divertido, igual da outra vez que eu fui. (Menino L.)

Os meninos se mantiveram nessa disputa por alguns minutos, até se distraírem e voltarem a brincar com suas cartinhas.

(Fragmento do diário visual da pesquisadora - Escola 1- 2017)

No desenrolar da pesquisa, no contexto com outras crianças, em uma situação econômica não tão favorável, o assunto também se fez presente, quando dois meninos conversavam sobre o aniversário de um deles; porém, dessa vez, o personagem para a decoração da festa infantil, ficou só no desejo, não vindo a se concretizar da maneira que o menino gostaria. Mesmo não podendo “possuir” ou desfrutar de tal situação, as crianças reconhecem o que está em evidência na mídia. Apresento na sequência o diálogo entre as crianças.

- Minha mãe me disse que esse ano eu vou ganhar festa de aniversário. (menino G.)

- Que legal, e vai ter super-herói? (menino R.)

- Eu até queria do Hulk ou do Capitão América, mas ela disse que é só um bolo e eu posso convidar meus amigos. (menino G.)

- Eu também ia querer do Capitão América. E vamos jogar futebol depois? (menino R.)

- Acho que sim. (menino G.)

(Fragmento do diário visual da pesquisadora - Escola 2 – 2018)

Nessas passagens, fica perceptível o interesse dos meninos pelos super-heróis que protagonizam os filmes do momento, como “O incrível Hulk”, “Capitão América”, dentre outros, voltados ao universo adulto, mas que exercem fascinação nas crianças também. Essas disputas e conversas sobre personagens advindos da mídia foram bem frequentes nos contextos da pesquisa. Como diria Momo (2007), “são os artefatos em voga na mídia, no momento presente, que aparecem nas escolas. O que hoje é publicamente valioso amanhã já pode não ser. Muitos artefatos se tornam obsoletos no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva...”, como fica claro nos diálogos dos meninos, as referências em alta no momento são as mais cobiçadas e as que perderam espaço na mídia começam a ser esnobadas.

Destaco outra passagem, dessa vez uma interferência minha. Em um dia frio de outono, percebo que os casacos, luvas, meias, toucas e calças, sobretudo das meninas, estão com estampas de princesas ou de alguma personagem desse universo midiático infantil. Então, resolvo questionar uma das meninas, perguntando se as luvas que ela estava usando eram da personagem do filme “Frozen – uma aventura congelante”. Ela prontamente respondeu que sim. Continuei perguntando: “Porque usar luvas com a Elsa estampada, sendo que essa seria a responsável por tornar tudo mais frio no filme?” Um pouco sem jeito a menina respondeu que, não sabia direito quem era a Elsa ou o que ela fazia, pois nunca tinha assistido ao filme, mas sabia que ela era uma pessoa boa, que ajudava



as pessoas e se divertia com as colegas, quando as mesmas contavam sobre as aprendizagens dos filmes em suas brincadeiras. Percebi então, que o fato de escolherem artefatos, vestimentas, utensílios estampados com esses referenciais, não quer dizer de fato que as crianças conhecem essas referências e que problematizações em torno desses referenciais se tornam importantes. Entendo que, nas brincadeiras, os personagens adquirem outras características, que os sentidos são dados entre os pares, mas entender as produções de onde saíram essas referências pode ser produtiva ou *edu(vo)cativa*, como saliento em um capítulo específico.

**M**esmo que o assunto entre as crianças não seja de fato a produção cinematográfica, televisiva, surge, às vezes, alguma expressão, música ou referência desse universo. Essa aparição torna profícua as atividades/ experimentações que problematizam esses referenciais, sem querer estimular ou proibir o contato das crianças com as mídias. Buckingham (2002) contribui dizendo que,

por diversas razões, as mídias eletrônicas têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea. Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam; nem como confiná-las a materiais que os adultos julguem bons para elas. A tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias está destinado ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como *preparar* as crianças para lidar com essas experiências; e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta. (BUCKINGHAM, 2002, p.17)

Preocupo-me em utilizar esse contato como potência de aprendizagens, posicionamento crítico frente ao que é mostrado e oferecido. Talvez, por ter crescido em contato com as mídias eletrônicas percebo algumas influências e possibilidades e não vejo as mídias como algo que deva ser excluído da vida das crianças. Não quero, com isso, dizer que esse contato não possa ser monitorado, problematizado, discutido e nem que deva prevalecer nas atividades diárias das crianças, contudo pode ser pensado como um terreno que possibilita outras aberturas ao mundo.

A frase de abertura desse capítulo “Eu quero ser *youtuber* quando eu crescer!” faz referência às crianças colaboradoras nessa pesquisa. Crianças que têm acesso às mídias digitais, não apenas em seus próprios aparelhos digitais, mas que conhecem e podem usufruir das tecnologias em aparelhos de sua casa ou de seus familiares. É perceptível, pelos diálogos entre as crianças, as referências que mencionam sobre músicas, clips musicais, vídeos, filmes, *youtubers...* que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano. A frase inicial - “Eu quero ser *youtuber* quando eu crescer!”, foi dita por um dos meninos da turma de 1º do E.F. da primeira escola onde percorri e ecoou pela turma, encontrando sustentação na fala de outras crianças.

Esse fato denota a presença e potência problematizadora das escolhas infantis sobre a cultura visual atual. Mesmo em outro contexto, com outra realidade social, o desejo de se tornar *youtuber* é percebido também. Quando questionados sobre onde acessam tal material, a resposta difere. As crianças da segunda escola conhecem os *youtubers* e outras referências por meio dos aparelhos digitais dos familiares e/ ou amigos mais velhos, nenhuma das crianças mencionou ter seu próprio

aparelho celular ou computador de uso pessoal, podendo ter em casa, mas sendo de uso geral de todos os integrantes da família. O que percebi é que, a informação surge, trazida, muitas vezes, por uma ou por várias crianças, e rapidamente se espalha no cenário escolar.

As interpretações dessas mudanças nas *infâncias* – e do papel dos meios de comunicação em refleti-las ou produzi-las – estão agudamente polarizadas. De um lado, acham-se os que argumentam que a infância, tal como conhecemos, está desaparecendo ou morrendo, e que as mídias – particularmente a televisão – são as maiores culpadas. E de outro, estão aqueles que argumentam haver um crescente abismo de gerações no uso das mídias – que as experiências dos jovens com a tecnologia (especialmente os computadores) está cavando um fosso entre sua cultura e a da geração de seus pais.

Procuro dialogar com noções de *infâncias* que entendem as relações das crianças com as mídias de formas diferenciadas, pois parece-me que ainda paira na sociedade o sentimento de infância passiva e indefesa diante a manipulação das mídias; entretanto, não partilho dessa ideia. Segundo Buckingham (2002), as crianças estão longe de ser vítimas passivas das mídias, elas podem ser vistas como dotadas de uma capacidade para “alfabetização midiática” diferente do processo dos adultos, e que as novas tecnologias podem oferecer às crianças outras oportunidades para a criatividade e certa noção de “libertação” e “empoderamento”.

Contudo, não acredito que esse processo decorre naturalmente, talvez seria outra falácia. Crianças como “consumidoras ativas” não quer dizer que não sejam influenciadas por aquilo que assistem. Embora pareça que o posicionamento delas frente às imagens e visualidades seja apenas afetoso, amoroso e poético, ele também pode ser desconfiado e crítico. E, ainda, acredito que a escola tenha papel fundamental nessa construção crítica. Raramente, em âmbito público, as crianças têm a oportunidade de “falar por si mesmas”, o que para mim não nos leva a um posicionamento crítico frente ao que é posto pela sociedade. Durante a pesquisa, procuro potencializar a fala das crianças, aquilo que partilhavam em aula, como suas escolhas e saberes.

A aproximação entre as crianças, muitas vezes, realiza-se pelas preferências dos mesmos referenciais visuais/ repertórios culturais midiáticos advindos da cultura infantil. Também se configura importante salientar a necessidade de ser aceito socialmente e a noção de pertencimento. Momo (2007) diz, nesse sentido, que “as crianças vivem o mundo das visibilidades no qual, mais do que ter, é importante parecer ter, parecer ser.” Dentro dessa lógica, comportamentos, ações e práticas são reproduzidos para se pertencer a um grupo. E os artefatos levados pelas crianças à escola contribuem nessa construção de pertencimento almejada por elas, e, portanto, a posse de determinadas mercadorias faz com que o possuidor pertença à determinada comunidade ou a outra, exemplo disso são as *Barbies* levadas pelas meninas, que formam uma comunidade, ou as cartinhas de *Yu-Gi-Oh*, levadas por outro grupo. Então, Buckingham convida-nos a pensar:

será que à medida que as crianças vão crescendo todas juntas, sob os signos do capital – Pokémon, Disney, MacDonaldis – irá desaparecer o caráter local e situado da infância? Ou será que na verdade as crianças interpretam e recriam as culturas globais através dos filtros mediadores de experiências e significados locais? (BUCKINGHAM, 2002, p.6)

Adotando a perspectiva educativa da cultura visual, entendo que o significado não está no objeto em si, mas na relação que criamos com ele, a partir de nossas vivências. Portanto, para mim, mesmo os repertórios sendo os mesmos, as interpretações são múltiplas. Posicionamento que dialoga com Hernandez, ao afirmar que

isso significa que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-los, reinterpretá-los e transformá-los na escola. (HERNANDEZ, 2000, p. 52).

As crianças, são processadoras ativas de significados e não receptoras passivas. O significado dos textos midiáticos pode ser construído pelas crianças, acredita-se que elas gradualmente vão formulando hipóteses sobre as intenções dos produtores de mídia. Não acredito que por si só as

crianças se tornem “alfabetizadas na mídia”<sup>8</sup>, consumidoras sofisticadas e exigentes. Desconsidero a ideia de crianças como tábuas rasas, acredito que sejam sujeitos ativos capazes de contestar os encantamentos dos artefatos, mas, para entender as tramas da indústria midiática e os seus interesses leva-se tempo, tanto para os adultos, como para crianças.

Na atualidade, o entretenimento particular faz parte da realidade contemporânea, mesmo em situações econômicas mais difíceis. Nos computadores, *tablets*, *smartphones*, seja qual for o aparelho tecnológico ou digital, assistir a um filme, jogar ou conversar são atividades que vêm se tornando cada dia mais individualizadas. Conseqüentemente, as crianças apropriam-se das novas mídias e tecnologias em suas brincadeiras, como observamos durante a fase exploratória da pesquisa, os referenciais das crianças não estavam só estampados nos materiais escolares, mas intrínsecos em brincadeiras e modos de ser e agir. Segundo Buckingham,

como quer que se interprete essas mudanças, está claro que nas últimas décadas ficou cada vez mais problemático definir a infância – e cada vez mais urgente. Como destaquei anteriormente, a ‘criança’ só existe desse modo: ela é definida primeiramente por aquilo que não é – ou seja ‘adulto’. Em outras palavras as fronteiras têm que ser perpetuamente traçadas e retraçadas; e estão sujeitas a um processo de negociação constante. Na realidade, ao longo dos últimos 20 ou 30 anos o status da infância e as nossas concepções respeito dela tornam-se cada vez mais instáveis. As diferenças entre infâncias e outras categorias, como ‘jovens’ ou ‘adultos’,

---

<sup>8</sup> Segundo Buckingham (2002), as crianças estão muito sujeitas à persuasão, simplesmente em virtude de sua imaturidade e ao invés de buscarmos *proteger* as crianças do mercado, precisamos encontrar meios de *prepará-las* para lidar com ele, aproximando-se da ideia de alfabetização mídia que possibilita conhecer mais e lidar com as escolhas que o mercado oferece.

ficaram cada vez mais difíceis de sustentar, e ao mesmo tempo cada vez mais importantes em termos políticas sociais e econômicas. (BUCKINGHAM, 2002, p.51)

A natureza transitória das *infâncias*, que para alguns autores, nas últimas duas ou três décadas, deve-se ao acesso às mídias eletrônicas, fez com que os significados que atribuímos às *infâncias* realmente mudassem. Porém, parece que a escola não acompanhou algumas mudanças. Temos que reconhecer a natureza provisória e diversificada das *infâncias contemporâneas* e tentar levar isso em consideração em nossas práticas docentes. As vozes das crianças são raramente ouvidas, a educação parece mais voltada aos desejos dos pais que aos dos estudantes, que são os reais consumidores. Diante disso, podemos abrir mais espaços para escutá-las, possibilitar aberturas em nossos planejamentos. Assim, trago as contribuições de Buckingham (2002), quando nos diz que,

mais uma vez, o que precisamos discutir não é tanto se deveríamos *proteger* as crianças dos males que as mídias poderão infligir sobre elas. A questão, ao contrário, é como as mídias poderiam preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta - ou mesmo habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam suas vidas de criança. (BUCKINGHAM, 2002, p. 111)

As *infâncias* contemporâneas estão intrinsecamente ligadas à “cultura do consumo”. Os bens de consumo, com seus padrões visuais estabelecidos e disseminados pelas grandes indústrias, sejam de entretenimento, moda, alimentação, brinquedos ou móveis, buscam manter uma uniformização

estética, não evidenciando a multiplicidade. E o que almejamos é uma educação que permita o diferente, o que é singular em cada um, e nem sempre sabemos como lidar com isso.

**P**odemos, também, olhar com mais empatia para o que as próprias crianças definem como boas para elas. Ao ouvir, por exemplo, “eu quero ser *youtuber* quando eu crescer!”, de uma criança de sete anos, tento entender a complexidade desse meio em que vivem, em que uma profissão possibilitada pela mídia digital já faz parte do cotidiano.



Fragmento do diário visual da  
autora/2017/2018



**A**bordagem edu(vo)cativa

Professores(as) e pesquisadores(as), geralmente, fazem suas escolhas metodológicas e de perspectivas teóricas com base nos estudos de seus professores, orientadores, grupos de pesquisa... No meu caso, não seria diferentes, porém minhas escolhas me conduziram a adotar algo relativamente novo, a abordagem *edu(vo)cativa*, cunhada pelo professor Dr. Lutiere Dalla Valle e que vem sendo abordado no Laboratório de Artes Visuais e suas I/mediações/ LAVI/M. Desde o ano de 2016, as ações desenvolvidas nos projetos de extensão sob o guarda-chuva do LAVI/M movimentam-se por essa abordagem denominada *edu(vo)cativa*.

O termo *edu(vo)cativo*, de acordo com Dalla Valle (2017),

[...] abordagem *edu(vo)cativa* que pretende explorar as imagens em três aspectos centrais: a) educativo: que diz respeito àquilo que se ensina, a construção de visões de mundo, de legitimação e concepções imagéticas; b) evocativo: que diz respeito às percepções que envolvem a memória, àquilo que permanece como referencial apreendido anteriormente em conexão como novos/outros saberes, o que traz à tona; c) cativo: a partir do caráter de sedução da imagem que aprisiona, que afeta, que domina o campo da imaginação. (DALLA VALLE, 2017, p. 38)

Conforme nos expõe o autor, o termo é a junção de três palavras: *educativo*, *evocativo* e *cativo*, que se apresentam como três importantes elementos a serem levados em consideração ao tomar as distintas produções artísticas (sobretudo as contemporâneas) como mote de pesquisa e/ou mobilizadora de aprendizagens. Longe de estabelecer modelos prescritivos, a abordagem

*edu(vo)cativa* pressupõe flexibilidade, criticidade e atenção diante das constantes mudanças sociais. Apresenta-se com um convite a revisitar nossas crenças, nossas verdades, a nos deslocar e assumirmos uma postura cada vez mais crítica e inquiridora frente às inúmeras situações cotidianas. Propõe-nos tomar a docência como um processo em constante transformação, que se constrói diariamente diante os desafios de uma sala de aula, que não deixa de revisitar concepções de mundo e pensar como estas contingências influem na forma como nos relacionamos com o conhecimento.

Com um posicionamento crítico e atento, o/a docente poderá perceber o que em seu contexto pode ser tomado como potência *edu(vo)cativa*. Perceber aquilo que, em seus estudantes, em sua sala de aula, escola, bairro, contexto... pode ter potência para ensinar/ educar, evocar memórias/ relações/ lembranças; que faça aparecer a imaginação e aquilo que nos cativa/ seduz/ afeta, é simpático, apreende e movimenta.

Assim, como a cultura visual não vê poder na imagem/ artefato cultural em si, mas sim na relação que estabelecemos *com*, também entendo essa abordagem. A potência *edu(vo)cativa* que busco não emana do objeto em si, mas das relações que estabelecemos com eles e com as imagens. Por exemplo, um filme de ação pode ser potente e *edu(vo)cativo* com uma determinada turma e não ser para outra. Poderá ensinar, mas talvez não evoque nenhuma memória, pois está distante dos repertórios adotados pelos estudantes. O mesmo pode ocorrer se não seduz, não cativa, pois, normalmente, estamos propensos a olhar com mais atenção para aquilo que nos é familiar, não permitindo aberturas, frestas para o novo, não nos permitindo cativar pelo que é diferente. Também

estamos mais predispostos a aprender sobre o que gostamos, então algo que nos seduz torna-se mais fácil de ser aprendido. O que nos faz perceber como os três termos estão imbricados na aprendizagem.

Dessa forma, para escolher a potência *edu(vo)cativa*, é preciso diálogo, planejamento flexível e aberto, posicionamento crítico e entendimento sobre aprendizagens contextualizadas. O que pode ser capaz de acionar experimentações *edu(vo)cativas*?

Esse questionamento me fez evocar a frase clássica: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p.53), do livro “O pequeno príncipe”, cujo autor nos expõe o que pode se cativar, a partir da dúvida do príncipezinho, a raposa lhe esclarece o que para ela é um modo de cativar. Aponta que “demora-se um tempo para cativar alguém”, mas que, após cativar, tornamo-nos responsáveis por essa ação. Com as crianças, talvez seja essencial abordagem e proposta que as cative. E o que pode cativar infâncias contemporâneas? Evocar memórias e convidar a fazer relações e interpretações múltiplas? Ter caráter pedagógico sem ser demasiadamente “pedagógico”?

Essas indagações me levam a pensar junto aos questionamento de Cunha (2012): “e por que não aproveitarmos essa satisfação estética, esse vínculo afetivo que a maioria de nossos(as) alunos(as) têm com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, com os mesmos artefatos, outras narrativas que possam contestá-los?” (CUNHA, 2012, p.104). Reforço tal

pensamento com os próprios dizeres infantis, como: “Eu adoro as princesas, elas são boas e ajudam as pessoas!”, “Super-heróis são para crianças, sim, pois a gente aprende a salvar as pessoas.” “A princesa se importa com as pessoas, ela cuida delas, isso lembra a minha mãe.” “Com a *Moana* a gente aprende a ser corajosa.” “Vilão vai para a polícia!” “Menino também brinca de boneca, o importante é se divertir.” Quantas aprendizagens se manifestam nesses dizeres, advindas dessas pedagogias culturais, parece-me que podemos explorar noções de valores e cuidados para com o outro, posicionamentos frente os desafios da vida adulta ou mesmo infantil, relações de gênero com alguns artefatos, as lembranças, associações e apropriações criativas do mundo adulto para produzirem as culturas infantis.

Portanto não se trata de eleger conteúdos ou práticas *edu(vo)cativas*, *a priori*, essa abordagem é entendida como algo contextualizado, contingente, convidativo a um posicionamento frente ao que está posto, e, por vezes, naturalizado. Convida-nos a fazer relações, a questionar e problematizar quais as funções, implicações e efeitos de determinados eventos/ ideias/ lugares/ experiências. Conduz-nos a pensar nas formas em que ensinamos, aprendemos e interpretamos as coisas. Aproxima-se de um posicionamento crítico, próximo ao que é proposto por Hernández (2009), ao pensar em múltiplos alfabetismos e, mais especificamente, no que tange à cultura visual, que, relaciona-se com a vida diária, imagens dos meios de massa, como a televisão, filmes, clipes musicais, revistas, dentre outros. Convida-nos a produzir significados alternativos sobre representações visuais, relações de poder e narrativas hegemônicas. Reforça práticas escolares pautadas pelas diversidades de contextos, buscando desenvolver formas de expressão individuais.

Conforme Hernández (2009),

essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta “O que você vê? Para “o que você vê de si nesta representação?”, o foco que a perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente. (HERNÁNDEZ, 2009, p.206)

Ressalto que não se trata de uma disciplina, como também aponta o autor, nem marco conceitual e metodológico, mas uma abordagem de experimentações e interpretações críticas, e de posicionamentos e práticas sociais do olhar. A cultura visual é um campo de possibilidades que nos permite repensar as narrativas dominantes. É também uma forma de reflexão crítica sobre como essas representações produzem formas de ver posições e discursos sociais, para assumirmos que podemos produzir outro ou um novo regime de visualidade, possibilitando experiências artísticas.

Em síntese, Hernández, com sua proposta de múltiplos alfabetismos propõe que tenhamos capacidade de adotar posicionamentos críticos frente ao que é oferecido visualmente, e oferecer outras alternativas a partir de nossas interpretações. Portanto, tanto na abordagem *edu(vo)cativa* quanto com múltiplos alfabetismos, o que se propõe estaria ligado à busca de posicionamentos críticos frente às imagens, discursos, situações na vida cotidiana e ao pensamento de estratégias que busquem recriar/ ressignificar relações a partir das nossas interpretações.

Atenho-me ao fato de que nem tudo que está ao alcance das crianças foi de fato entendido por elas, com isso não quero dizer que há uma única leitura a ser feita e que a interpretação do adulto, ou no caso, a minha, de pesquisadora, prevaleça. Para exemplificar, trago uma passagem do diálogo entre duas meninas, com algumas interferências minhas, produzidas na segunda escola, durante o momento do lanche no refeitório da escola. As crianças já sabiam do meu interesse pelos personagens e artefatos que elas levavam para a escola e, por isso, procuravam-me para mostrar e conversar. A passagem a seguir apresenta uma dessas situações, entendida por mim como *edu(vo)cativa* nesse contexto.

- Olha profe (sic), hoje eu trouxe a minha toalhinha da Moranguinho. (Menina F.)
- Eu também tenho, mas hoje esqueci de trazer. (Menina A.)
- E também vim com as minhas luvas da Elsa. (Menina F.)
- São bonitas essas luvas, mas não estão atrapalhando, agora na hora de comer?  
(Pesquisadora)
- Não profe (sic), eu consigo. (Menina F.)
- Eu gosto da Frozen também. (Menina A.)
- Mas não é Frozen o nome dela, esse é o nome do filme, é princesa Elsa (Menina F.)
- Você assistiu ao filme onde aparece a princesa Elsa? (Pesquisadora)
- Eu nunca assisti ao filme, mas sei que a gente aprende a se divertir. (Menina A.)
- E você tem interesse em assistir? (Pesquisadora)

- Tenho sim profe (sic). (Menina A.)

- Então você pode ir na minha casa, a profe (sic) também. (Menina F.)

(Fragmento diário visual da pesquisadora - 2018.)

A conversa entre as meninas é interrompida pelo término do lanche e foi preciso que retornássemos à sala de aula. Essa passagem do diálogo entre as meninas tem um caráter extremamente *edu(vo)cativo* para mim, pois, nota-se que a personagem do filme movimenta o interesse das meninas, seja pelo uso dos utensílios, acessórios, vestimentas ou mesmo pelo interesse na aprendizagem que a princesa mobiliza, “aprender a se divertir”, como cita a menina A., sem mesmo ter assistido ao filme. Esse é outro ponto que ressalto, pois essa mesma menina possui uma mochila com a estampa dessa mesma personagem. Quando questionada sobre a escolha da mochila, ela me disse que gostava de princesas e a mãe também, então, em comum acordo, a mochila foi escolhida. Entendo, nesse momento, que a escolha foi particular, sem interessar o mundo da história da princesa, contada no filme *“Frozen – uma aventura congelante”*, mas que a menina sabe sobre o assunto por meio de conversas com suas amigas e colegas, e que saber sobre faz com que ela pertença a um grupo. Entender o que e porque escolhem determinados artefatos e não outros, conhecer as referências e interpretações que as crianças fazem movimenta-me a pesquisar *com* crianças.

Em outra turma dessa escola, um dos meninos afirma: “menino também usa rosa!”, obviamente, nem todos os meninos concordam, mas começam a discutir sobre o tema. A questão



ganhou ênfase após serem questionados sobre suas mochilas, percebi que todas as mochilas de cor rosa pertenciam às meninas e questionei se meninos também escolhiam rosa. Primeiramente, olharam-me desconfiados, mas depois foram entendendo que se tratava apenas de mais uma cor dentre tantas outras possíveis. Foram fazendo comentários sobre os pais usarem camisa rosa, jogadores de futebol com chuteiras de cor rosa, mas também surgiu um comentário sobre menino que usa rosa ser *gay*. Adentramos em outro debate, sobre o que era ser *gay*. Opiniões diversas e confusas surgiram, como: “Gay é uma pessoa menino.” “Gay é metade homem e metade mulher.” “Homem que namora homem.” De fato, não estava preparada para explorar o tema, mas adotando uma metodologia flexível é provável que assuntos diversos tenham espaço para surgir. Após alguns minutos de conversa, definimos que a cor rosa não teria relação com os sentimentos, que homens poderiam gostar de outros homens e mulheres de outras mulheres, que deve haver o respeito acima de tudo. Procurei esclarecer que o uso de uma cor ou outra não define quem somos ou o que podemos fazer. Os meninos, finalizaram dizendo que quando crescerem vão usar rosa.

Algumas questões surgem de maneira tão natural que parece falho não darmos atenção a elas. De um assunto de princesas e mochilas rosas chegamos às discussões sobre gênero, algo extremamente produtivo. Trago essas passagens na intenção de mostrar como as crianças vão definindo os rumos e problematizações da pesquisa e como a abordagem *edu(vo)cativa* me permitiu esses espaços e o quanto produtiva pode ser nos espaços escolares.



A partir das transformações nos conceitos de cultura e pedagogia, condições e possibilidades para a emergência do conceito de pedagogias culturais foram surgindo. Com as pedagogias culturais, as noções de espaços onde ocorrem aprendizagem foram ampliadas. Segundo Andrade (2016),

parece-me que hoje entendemos e concordamos que a cultura, em seus diversos espaços de circulação, produz conhecimento, regula e governa, que trabalhamos com o conceito de pedagogias culturais é flexibilização e pluralização do conceito de pedagogia. (ANDRADE, 2016, p. 76)

Começa a surgir, assim, a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços e não necessariamente no espaço escolar. Os autores Steinberg e Kincheloe (2001) consideram as grandes corporações, incluindo as midiáticas, como as principais produtoras da cultura infantil contemporânea e estabelecem o estatuto do que vem a ser a infância no mundo de hoje. Apresentam-se modelos, não de maneira obrigatória, mas de maneira eficaz, de como ser menina e menino, que muitas vezes são adotados pelas crianças e pouco problematizados dentro das escolas. Em uma rápida passagem pelas salas de aula, poderemos constatar a presença de artefatos culturais advindos, em sua maioria, de produções midiáticas, estampadas nos cadernos, mochilas, lancheiras, roupas, calçados e qualquer suporte passível de ser estampado. Os itens que as crianças levam para a escola não são apenas o caderno, o livro, o lápis, a borracha e o apontador. Não são apenas os materiais solicitados pela escola através da listinha de materiais. O caderno levado não é apenas um caderno, é também a possibilidade de ter o seu personagem preferido estampado na capa e presente

na sala de aula, produzindo sentidos e modelos de ser e se comportar. É a possibilidade de combinar a mochila da *Barbie*, por exemplo, com o tênis, igualmente rosa, e com o adereço do cabelo, enfim, cria-se a possibilidade de ser um *outdoor* ambulante das marcas e ícones que escolhemos e que estão de acordo com os modelos apresentados para cada gênero. Encontramos essas referências nas brincadeiras, gestos, expressões, entre outras manifestações, modos de ser menina/ mulher/ princesa e menino /homem/ super-herói, calcados ainda em modelos femininos frágeis e dóceis e modelos masculinos fortes e ágeis. Além da utilidade e beleza dos produtos, deve-se atentar para o que ensinam explícita ou implicitamente.

Costa (2006) relata, em suas pesquisas, a facilidade com que encontra meninas e meninos “[...] adotando os trejeitos e adereços de *top models*, de astros da música *pop* e de programas de televisão, de filmes, novelas, seriados e desenhos”. Percebe-se que as crianças têm acesso e consomem até produções direcionadas principalmente ao público adulto. Portanto, questiono-me: o que aprendem com as essas produções? Como manifestam o que aprenderam entre seus pares? Quais são as atuais referências das crianças? As produções endereçadas aos adultos é encontrada nos repertórios culturais infantis?

Diante do exposto, ressalto a produtividade das pedagogias culturais nas sociedades contemporâneas, que ensinam o que é ser criança hoje, muito antes das crianças ingressarem no universo escolar, também ensinam como agir de acordo com o gênero. Dialogando com Momo (2007), entende-se que o modo de conceber infâncias varia de acordo com o tempo, espaço e as condições

culturais e sociais. Ensinam que (co)existem múltiplas infâncias e que não há apenas um modo de ser criança. A autora toma a infância como um objeto cultural que é fabricado pelos discursos, pela mídia, pelo consumo e pelas condições da pós-modernidade.

**S**e, no passado, aprendia-se sobre ser criança, ser menina/ mulher, menino/ homem através da igreja, família, escola e outras instituições, na contemporaneidade, essa concepção amplia-se para além dessas instituições. O que ocorre em função de as crianças estarem cercadas por pedagogias culturais e aprenderem muitas coisas com e a partir desses ensinamentos. Steinberg e Kincheloe (2001), analisam e evidenciam, a partir das modificações que ocorreram no final do século XX, como a cultura infantil deixa de ser produzida e propagada de criança para criança, segundo costumes locais e passa a ser inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado.

**C**onforme Isabel Bujes (2000), os brinquedos são objetos culturais comprometidos com a construção dos processos de identidade das crianças. No entanto, os brinquedos são tomados, nas sociedades contemporâneas, como algo natural, próprio da infância, e dificilmente são discutidos. Há uma distinção de brincadeiras e brinquedos endereçados às meninas e aos meninos. Na escola, essas distinções ainda são percebidas. Essas brincadeiras e comportamentos muitas vezes estão ligadas ao gênero, e em meu entendimento, precisam ser alvo de práticas educativas, na intenção de problematizar e desnaturalizar algumas questões. Problematizar comportamentos e práticas tidas como gênero masculino ou feminino é fundamental, pois, na sociedade, alguns comportamentos, como meninas brincarem com carrinhos, super-heróis, corrida, futebol ou meninos brincarem com

bonecas, casinha, preparar “comidinhas”, dentre outras, são considerados desviantes, pois fogem ao que ao que a sociedade tradicional está acostumada, e podem vir a causar sofrimento nas crianças. Portanto, analisar e refletir de maneira crítica esses comportamentos e modelos adotados pelas crianças pode vir a ser papel fundamental na ampliação de entendimento que se tem. Segundo Gilles Brougère (2010),

admitir que a criança é construída socialmente nas interações com o mundo que a cerca, inclusive com os brinquedos, leva a produzir uma imagem da infância que não está de acordo com os mito que ela suscita. O brinquedo aparece como um dos suportes dessa construção, mas uma construção que não é recepção passiva, a tal ponto a relação com o brinquedo implica numa apropriação por intermédio da produção de ações e de imagens. É nesse aspecto que a criança é um ser social, inserido numa cultura que oferece ainda mais ocasiões de desenvolvimento porque enquadra, por meio de objetos intermediários, a ações e o pensamento. (BROUGÈRE, 2010, p.266)

O brinquedo faz parte das culturas lúdicas das crianças. Atenho-me, nessa pesquisa, às aprendizagens que eles mobilizam, não poderia reduzir o brinquedo a sua função lúdica, porém não posso deixar de mencionar essa função de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Na pesquisa estar atento poder ser primordial, assim podemos perceber alguns detalhes, como esse que apresento no título do capítulo - “Com a Valente eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas.” Uma frase, dentre tantas outras, dita por uma menina de seis anos, enquanto brincava com suas colegas. Em um grupo de outras cinco meninas, cada uma estava, aparentemente,

defendendo sua personagem preferida – basicamente princesas da *Disney* - baseado em qualidades de cada princesa. Os argumentos das meninas diziam respeito às características físicas das princesas e suas habilidades sociais, porém a lição de aprendizado apresentada por uma das meninas despertou minha atenção. As meninas envolvidas na conversa comentaram que também gostavam da *Valente*<sup>9</sup>, mas atualmente preferiam a *Elsa*<sup>10</sup>, *Moana* ou a super-heroína *Ladybug*<sup>11</sup>. O que me leva a afirmar que essas pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, e estão presentes de maneira marcante no dia a dia das crianças. E acabam entrando nas salas de aula independentemente da autorização dos adultos.

---

<sup>9</sup> O filme “Valente”, animação distribuída pela *Disney*, tem a jovem princesa Merida como protagonista. Ela foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita ao cargo de rainha. Mas a garota dos cabelos rebeldes não quer a vida que foi traçada para ela, preferindo cavalgar pelas planícies selvagens da Escócia e praticar o seu esporte favorito, o tiro ao arco. Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa, a quem pede que sua mãe mude. Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava... Agora caberá à jovem ajudar a sua mãe e impedir que o reino entre em guerra com os povos vizinhos.

<sup>10</sup> “Elsa” é uma das principais personagens da animação “Frozen - um aventura congelante”, distribuída pela Disney. Na animação Elsa tem uma irmã caçula Anna, elas se adoram, mas um acidente envolvendo os poderes especiais da irmã mais velha, durante a infância, fez com que os pais as mantivessem afastadas. Após a morte deles, as duas cresceram isoladas no castelo da família, até o dia em que Elsa deveria assumir o reinado de Arendell. Com o reencontro das duas, um novo acidente acontece e ela decide partir para sempre e se isolar do mundo, deixando todos para trás e provocando o congelamento do reino. É quando Anna decide se aventurar pelas montanhas de gelo para encontrar a irmã e acabar com o frio.

<sup>11</sup> “Miraculous - As Aventuras de Ladybug” (ou Miraculous), é uma série de animação nipo-franco-coreana, criada por Thomas Astruc. Possui duas temporadas, situada em Paris, a série relata as aventuras e desventuras de Marinette Dupain-Cheng. À primeira vista, Marinette é apenas uma garota comum, cursando o ensino médio e com admiráveis aptidões artísticas. No entanto, secretamente, Marinette tem o poder de se transformar numa super-heroína, chamada Ladybug (“Joaninha” em português), usando o Miraculous da Joaninha, que garante o Poder da Criação. Como Ladybug, Marinette tem o dever de salvar Paris do misterioso vilão “Le Papillon”.

O que seriam essas “pedagogias culturais”? Conforme Tavin e Anderson (2010) e Steinberg e Kincheloe (2004), as pedagogias culturais estão relacionadas à redução de fronteiras entre conhecimentos cotidianos e da cultura de massa com os conhecimentos tradicionalmente escolares, entendendo que a cultura é uma importante fonte de aprendizagem, aproximada de nós em forma de desenhos animados, programas de televisão, filmes, entre outros e que nos fornecem prazer e informação, e por vezes influenciam o consumo. Remete-nos a múltiplos locais sociais, que não necessariamente as instituições educacionais de fato. Locais onde aprendemos sobre o mundo e nossas relações sociais, as vezes sem nos darmos conta que estamos aprendendo.

O que está fora da escola também faz parte dela, conforme Silva (2009) “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2009, p.139). Diante disso, a atenção especial seja para o verbo aprender, citado pela menina, pois parece-me que as crianças, talvez, antes mesmo de seus professores, já tenham se dado conta da noção de aprendizagem fora da escola, com algo de sua escolha e em ambientes/espacos/situações que fogem aos espacos educativos tradicionais. O que me faz pensar que a etimologia da palavra “educação” se aproxima do latim *educare*, *educere*, que significa literalmente, “conduzir para fora”, preparar os sujeitos para o mundo, para a vida. E esse “fora” tem espaco dentro da escola?

Se depender das crianças, esse “fora” entra na escola, o que pode nos levar a incentivar e vivenciar o protagonismo estudantil, entendido como meta dentro da cultura visual, perspectiva



adotava por mim nesse momento. Diante da “invasão” dos artefatos na sala de aula, é perceptível que as escolhas feitas fora da escola acabam adentrando esse espaço. Porém, acredito que esses artefatos não invadem a escola, pois em meu entendimento eles são convidados pelas crianças a fazer parte das aulas, o que às vezes gera competição entre os conteúdos eleitos como escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil, que emergem das pedagogias culturais. Atualmente, temos diante de nós uma multiplicidade de imagens e artefatos culturais, tornando-se difícil ignorá-los como constituidores de imaginários e subjetividades. Como nos lembra Cunha (2008), os artefatos culturais e imagens produzem modos de agir e não são inocentes objetos/utensílios que apenas cumprem suas funções utilitárias, o que corrobora a pensarmos em práticas pedagógicas que atentem a essas questões. Diante disso, pensar as pedagogias exercidas pelas imagens e artefatos culturais torna-se tarefa potente para aquelas/es que trabalham na educação.

Talvez, seja interessante entendermos que aprendizagem não está limitada aos muros da escola e “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 2009, p.140). Pelo contrário, pode fazer parte da vida escolar e das práticas pedagógicas e artísticas planejadas pelos docentes. Diante disso, as práticas escolares podem ser consideradas e problematizadas a partir de modificações que a sociedade em geral vem passando e as relações das crianças com diferentes pedagogias culturais. O autor Douglas Kellner (1995) também sinaliza essa necessidade.

Outras máquinas de imagem geram uma quantidade imensa de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa, dentro dos quais vagamos, tentando encontrar nosso caminho dentro dessa floresta de símbolos. E assim precisamos aprender a ler imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de um nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes – ideias características tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna.” (KELLNER, 1995, p.109)

Como destaca Susana Rangel (2010), parece que a escola ainda escolhe conteúdos canônicos, em detrimento às aprendizagens sedutoras, múltiplas e relacionais que acontecem fora da escola. Tomar como disparador a sedução exercida pelas pedagogias culturais não quer dizer reduzir o papel do professor, apenas é uma forma de valorizar os conhecimentos das crianças sobre o mundo fora da escola, sobre as suas escolhas e o que entendem sobre elas. Contrariando a ideia de que as crianças são uma folha em branco que será preenchida pelos conhecimentos transmitidos pelos professores.

De acordo com o que nos apresenta Hernández (2007),

significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles “gostam” ou o que lhes “interessa”, simplesmente, mas, propor

algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (HERNANDEZ, 2007, p.82-83).

Não se trata de escolher o que as crianças gostam simplesmente por querer agradá-las e facilitar as relações entre professor(a) e estudante, mas sim por entender a potência *e(du)vocativa* que imagens e artefatos culturais apresentam ao ensinar formas de ser e atuar, ao evocar apreensões que participam dos imaginários coletivos e individuais, a partir de suas qualidades afetivas (VALLE, 2016). Ao dizer o que aprendeu com *Valente*, a menina mostrou que seu universo cultural está repleto de saberes e aprendizagens que ultrapassam os limites da escola. Porém, a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil ainda se mostram distantes nas práticas escolares. De acordo com Nunes (2014), “isso não significa ‘pedagogizar’ as imagens ou artefatos culturais, transformando-os em conteúdos, mas trazer para as salas de aula as discussões, as problemáticas e os conflitos mediados por esses elementos culturais.” Crianças adotam esses personagens e os carregam para as salas de aula, de diversas maneiras - estampados em seus materiais, em seus gestos, falas, no modo de vestir e agir, vão se constituindo a partir disso. O que pode ser discutido com as crianças são as relações com o universo visual que as atrai e as envolve, já que essa relação se estende à escola e a criança não pode ficar alienada a essas questões.

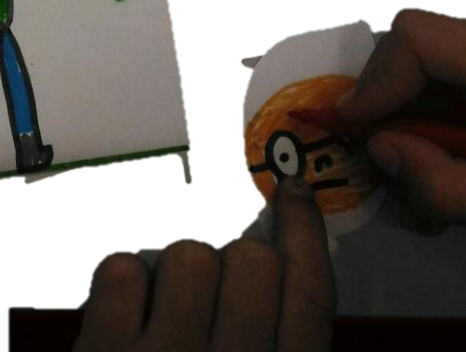
Durante algumas observações, por exemplo, percebi que muitas crianças reproduziam gestos, atitudes e expressões dos personagens de seus filmes preferidos. Nessas reproduções, fica perceptível que possuem relações afetivas com essas narrativas, não se trata apenas de imitações,

mas de construções a partir do que é visualizado pelas crianças. Falavam sobre seus filmes favoritos, sobre que poderes de super-heróis gostariam de ter, que atitudes tomariam diante algumas situações e, enquanto brincavam, iam reproduzindo gestos oriundos das narrativas visuais que assistiam fora da escola. O jeito de se vestir, de arrumar o cabelo, em muitas ocasiões tem influência das personagens da cultura infantil. Por exemplo, a personagem *Elsa*, do filme “Frozen: uma aventura congelante”, é uma referência com sua trança no cabelo, e foi vista em diversas meninas durante as observações. A irmã de *Elsa*, a *Anna* também aparece como referência, apresentando duas tranças ao invés de uma. Essas duas referências, na época, dividiam espaço com as tiaras de unicórnio, tendência mitológica que ganhou destaque a partir do momento em que os unicórnios apareceram em *looks*, shows e músicas das cantoras *Lady Gaga*, *Miley Cyrus* e *Kesha*, cantoras americanas, que acabaram por adentrar o universo infantil.

Para que as escolhas infantis façam parte das propostas pedagógicas, a postura desses professores pode se assemelhar a de um *bricoleur*, que coleta amostras, fragmentos e está atento ao que lhe rodeia e apresenta, assim, estratégias de conectar “conteúdos” da escola e fora dela e recriar narrativas diversas potencializadas pela problematização das imagens da cultura visual. Com esse posicionamento flexível, surgem aberturas para conhecer e problematizar junto às crianças as influências que escolhem e que podem ser vistas em suas brincadeiras, representações visuais, falas, gestos e modos de ser.



Primeiras experimentações *edu(vo)cativas*  
bricoladas *com* as crianças



Ao adentrar a sala de aula, encontramos repertórios visuais variados e, analisando as brincadeiras e as narrativas visuais das crianças, identificamos suas referências e escolhas, participando ativamente na construção de identidades e no modo como se relacionam com seus pares. Os trechos a seguir, extraídos do diário visual – adotado para anotações sobre a pesquisa, evidenciam os posicionamentos das crianças e me despertam atenção ao quanto seus modos de ver o mundo estão sendo formulados pela cultura visual presente em suas experiências cotidianas.

Durante as observações na primeira escola, primeira etapa da pesquisa, os artefatos culturais trazidos pelas crianças ganharam destaque nos registros visuais produzidos. Destaco que o tempo destinado ao brincar restringe-se ao período final na aula, pois seguem-se as normas estabelecidas pela escola. Logo no início da aula, as crianças querem mostrar seus jogos e brinquedos e nem sempre conseguem se “conter” nessa espera, por vezes vão até suas mochilas – que ficam penduradas em um espaço destinado a elas – pegam seus brinquedos, acariciam, brincam um pouco, mostram aos colegas e, se necessário, são convidados a guardá-los e retornar às atividades da aula. Situações que, ao meu ver, poderiam ser *edu(vo)cativas*, acabam sendo abandonadas em favor do prosseguimento do plano de aula proposta pela professora unidocente<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltar, por orientação pedagógica institucional, pois, por vários momentos é do interesse da professora desenvolver outras possibilidades, mas é direcionada a trabalhar focada nos conteúdos já definidos previamente e linearmente.

Nesse contexto, escola da rede privada de ensino de Santa Maria/RS, a sala de aula estava repleta de *Barbies*, princesas, Super-heróis, *Elsas*, *Minions*, *Moanas*, *Ladybugs*, dentre outros personagens e referências visuais pertencentes aos repertórios das crianças, advindos da cultura midiática infantil, pareceu-me ser uma possibilidade *edu(vo)cativa*. Esses personagens aparecem nas capas dos cadernos, nas mochilas e lancheiras, garrafas, estojos, lápis, apontador, enfim, em todo e qualquer material escolar passível de receber estampas, trazendo, muitas vezes, o que pode ser entendido como marcadores de gênero, principalmente no que se refere às cores e aos personagens de desenhos animados: relações binárias e dualistas.

Diante dos artefatos escolhidos e carregados pelas crianças para a sala de aula, podemos perceber alguns marcadores que nos possibilitam pensar em distinção de gênero, seja pelas cores, formas ou situações explicitadas. Em alguns casos, apresentam-se cores escuras para super-heróis masculinos e maior movimento de seres supernaturais nos artefatos escolhidos por eles. Enquanto, nos artefatos escolhidos por algumas meninas, a cor rosa é predominante, cores em tons mais claros em sua maioria, são destinadas a personagens femininas, super-heroínas começam a surgir, por vezes com seus mascotes - cachorros e gatos - grupos de amigas, personagens de novelas adolescentes, geralmente em ambientes que denotam algo agradável, doce, repleto de flores e borboletas. Surgem algumas super-heroínas que dividem espaços com as princesas mais tradicionais e contemporâneas.

No campo infantil, há uma infinidade de representações advindas da cultura visual que nos remetem aos universos femininos e masculinos, como: *Capitão América, Homem-Aranha, Transformers*, nas escolhas dos meninos, e *Elsa, Moana, Barbie e princesas da Disney*, nas escolhas das meninas. Esses exemplos ensinam modelos de “ser homem e mulher”, ensinam sobre maneiras de ser socialmente desejáveis – modelos são escolhidos para serem seguidos, que foram percebidos durante as observações.

Essas referências visuais, por vezes, aparecem em suas produções gráficas e pictóricas também. Seja em um cantinho do caderno ou em alguma atividade que lhes permita que façam desenhos com maior liberdade. Foi visível também nas brincadeiras e representações das crianças. Durante o momento da brincadeira, no período próximo ao final da aula, notei que as escolhas das brincadeiras das meninas giravam em torno das bonecas trazidas, e brincadeiras ambientadas no lar - meninas cozinhando, cuidando de “suas filhas” e bichinhos de estimação. Algumas meninas agindo como se fossem super-heroínas começam a surgir nessa turma, mas ainda timidamente. E poucas se aventuraram a participar de brincadeiras com os meninos. E estes não estão muito abertos a deixarem as meninas participarem das brincadeiras.

Nas brincadeiras e brinquedos dos meninos, os super-heróis, monstros e dinossauros apareceram como forte referência nas brincadeiras e representações gráficas e pictóricas dos



meninos. Jogos com cartinhas de personagens, principalmente dos *Pokémons*<sup>13</sup>, fazem-se presentes. Os pequenos carregam seus personagens favoritos para dentro das salas de aula de diversas maneiras, até mesmo reproduzindo gestos e falas. Diante disso, torna-se iminente a discussão sobre nossas relações com esse universo visual que atrai e envolve as crianças mais do que muitas propostas pedagógicas até então desenvolvidas nas escolas. (NUNES, 2014, p.178).

Nesse espaço escolar, entendo como as que pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia a dia das crianças e assim foram entendidas como potências *edu(vo)cativas*. Enfatizo, nesse contexto, a prática da troca de adesivos entre as crianças. Os cadernos, em sua maioria, trazem consigo uma cartela de adesivos, contendo situações do personagem principal que aparece na capa do caderno. As crianças conhecem e gostam de muitos personagens, mas também optam por trocarem alguns adesivos com seus colegas, ampliando seu arsenal de adesivos. Também presenteiam colegas e professores. Os adesivos são colados em seus cadernos, estojos, agendas ou qualquer suporte que julguem interessante. Observamos que as crianças estão construindo suas representações e identidades de gênero, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos atravessam cotidianamente. Foi a partir dessas observações que julgamos pertinente explorar e problematizar essa prática realizada pelas crianças, enquanto potência *edu(vo)cativa* para as artes visuais. As escolhas das

---

<sup>13</sup> O nome Pokémon é uma abreviação da marca japonesa Pocket Monsters. O termo Pokémon, além de se referir a própria franquia Pokémon, também se refere as 800 espécies de ficção que aparecem na mídia de Pokémon. Ela é centrada em criaturas fictícias chamadas "Pokémon", que os seres humanos capturam e os treinam para lutarem um contra o outro como um esporte.

crianças não se restringem aos artefatos culturais, ressoam em suas atitudes e produções gráficas, constituem seus modos de ser, que estão em construção. Neste espaço, as pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia a dia das crianças.

Essa experimentação, no momento inicial, ocorreu por conversa de introdução ao tema, crianças, professora unidocente e eu. Com a finalidade de ser uma conversa exploratória, cujas crianças sentaram-se em círculo e, a partir de seus cadernos, mostraram aos colegas e exploraram os repertórios visuais das crianças. Elas foram convidadas a falar sobre a escolha dos cadernos, se estes haviam sido escolhidos por eles ou se os pais os haviam escolhido. Sobre o que estava representado na capa do caderno, *se é algum personagem – qual? Como era esse personagem? O que ele fazia? Como se veste? Onde vive? Se pertence a algum filme ou desenho animado? Ou de algum livro? Se o caderno continha cartela de adesivos? Como eles administram seus adesivos? Se estes ainda estão à disposição ou se já haviam sido utilizados? Se houve alguma troca de adesivos com os colegas? Se sim, por quê?*

Foi um momento para conhecermos as escolhas particulares das crianças, quais as referências de personagens que possuem e o quanto isso os interessa. Isso se deu pois entendo que as crianças devem ser protagonistas em pesquisas e reflexões, buscando procurar entender o território infantil, a partir de suas falas, pensamentos, ações e representações. Torna-se fundamental

para entender seus pontos de vista, suas representações gráfico-plásticas e suas representações imagéticas. Nesse sentido, aponta Cunha (2010):

[...] há uma distância entre o que supomos sobre o que crianças pensam, agem, e o que as crianças dizem sobre suas relações com o mundo, no caso, o mundo da cultura visual, e como apreendem, questionam, criam possibilidades e reformulam o universo visual. (CUNHA, 2010, p. 141)

Ao meu ver, tornam-se indispensáveis momentos de partilha sobre as escolhas infantis, uma vez que elas fazem parte do cotidiano escolar. É preciso investigar *com* e como as crianças estão produzindo suas representações visuais e as possíveis relações entre a cultura visual contemporânea e o imaginário infantil.

A experimentação visual, a partir dos repertórios visuais das crianças, materializou-se na produção de *stickers*<sup>14</sup>. E, enquanto as crianças os produziam, estava atenta e buscando conhecer mais sobre seus referenciais. Destaco alguns diálogos das crianças, de modo a dar entender as referências visuais apresentadas por elas.

---

<sup>14</sup> *Stickers* termo em inglês, que traduzido para o português refere-se aos adesivos.

Durante a realização do processo artístico, um dos meninos da turma me chama para contar e mostrar o que está fazendo. Ele inicia assim: “- *Profe (sic) eu tô (sic) fazendo os personagens de um filme, ‘Predador versus Alien’, ah (sic) não, não profe (sic) é ‘Alien versus Predador’?*” Questiono: “- *E tu já assistiu esse filme?*” Ele então conta: “- *Ainda não, mas meu amigo me mostrou os personagens e eu gostei muito!*” Reforço com esse diálogo que o assunto – filmes e personagens independentemente da classificação indicativa, participam das referências visuais.

Destaco outra conversa entre duas meninas, onde uma delas pede o seguinte: “- *Deixa eu ver seu desenho?*” E a autora do desenho diz: “- *Não vou mostrar porque tá (sic) feio*”. Curiosa, a outra menina continua dizendo: “- *Mas eu não vou rir, pode me mostrar*”. Essa passagem demonstra o quanto as crianças se preocupam com o belo, e mais ainda, as meninas. Dentre as conversas e observações, ficou evidente a preocupação principalmente em mostrar algo que consideram bonito ou bem acabado.

Destaco outras conversas disparadas após a produção, quando tentavam trocar seus *stickers*: “*Vamos trocar o meu Freddy pelo seu Alien?*” – Um dos meninos tentando fazer uma troca que lhe agradava. “*Quero trocar o meu tornado pelo seu Pikachu?*” “*Fiz esse adesivo pra você!*” “*Oh profe, esse adesivo é pra ti!*”. Saliento com essas frases das crianças o cuidado que tiveram com suas produções, pois parece-me algo que os cativou e evocou relações com suas narrativas preferidas. Diante disso, as trocas só eram realizadas quando lhes interessava a produção do outro. E que, ao

desenhar *aliens, princesas, Pikachus, bonecas...*, as crianças demonstram que seu universo cultural está repleto de saberes e aprendizagens que ultrapassam os limites da escola.

O fato de criarem algum vínculo afetivo com suas próprias produções, bem como com o processo relacional de produção, reverbera muitas possibilidades para pensarmos e propormos processos de ensino e aprendizagem que tomem como ponto de partida esse tipo de abordagem. Para finalizar, escolhi algumas imagens de obras do artista Nelson Leirner, pois algumas de suas produções usam da mesma materialidade – *stickers*. As imagens de obras do artista foram selecionadas, com muito cuidado, pois o intuito era acentuar a presença de personagens dos repertórios infantis e a utilização dos *stickers* na produção artística contemporânea. Aquilo que era corriqueiro – adesivos/*stickers* - ganhou um olhar mais atento, pois as crianças perceberam relações entre suas produções e do artista Nelson Leirner que, a partir de um material/ objeto do cotidiano pode extrapolar seu uso corriqueiro.

Ao final da sessão, tenho a grata surpresa de que as discussões incitadas ao longo das tardes, nesse contexto, produzem não somente em mim algum tipo de reflexão, mas igualmente nas crianças, assim como na professora unidocente, potencializando a abertura a caminhos antes não transitados. Aliás, deslocando o pensamento para perceber mais atentamente as imagens que habitam o ambiente escolar e como estas podem converter-se em pontos de partida para aprender sobre si e o mundo.

**B**usquei registrar esses momentos através de fotografias e da elaboração de um diário de campo – diário visual, com anotações e desenhos que julgo importantes para problematizações futuras. Procurei detalhes e conversas entre as crianças, a fim de explorar o universo infantil e a escolha dos artefatos visuais com maior ênfase.



# Bricolações

**B**ricolações foi o nome escolhido, carinhosamente, pelas crianças que contribuíram nessa segunda etapa da pesquisa. Realizada com duas turmas de 1º ano do E.F. da Escola Marista Santa Marta – Projeto Social da Escola Particular Confessional. O termo – Bricolações - surgiu durante uma conversa com a turma 114, composta por 26 estudantes. Em dado momento da conversa, mencionei que estávamos construindo uma bricolagem metodológica. Nesse momento, o termo “Bricolagem” despertou a atenção dos pequenos e muitos comentários surgiram sobre o que poderia ser essa tal “bricolagem”. Trago algumas das suposições criativas das crianças.

**A** primeira suspeita tinha relação com colagem, quando a menina diz que: “Profe (sic), já que é sobre artes é tipo uma colagem?” Aproveitando a deixa, outra menina diz que: “Deve ser brincar de colagem.” O que até faz sentido, se pensarmos na origem do termo. Outras suspeitas surgem, como: “Brique (sic) é algo de trocar com outras pessoas. Por exemplo, “meu pai que faz ‘brique’ (sic) de coisas com os amigos. A profe (sic) vai fazer um brique (sic) com a gente, trocar coisas, sabe?” “Acho que a gente vai fazer um brinquedo e colagens, tem tudo a ver!” Expliquei então que metodologia era o jeito com que faríamos as coisas, e que essa bricolagem era uma metodologia que permitia a construção em conjunto do que surgisse no decorrer dos dias que estaria lá com eles. Portanto, poderíamos fazer brincadeiras, colagens e muitas outras coisas, como elas sugeriram, indo ao encontro do que as crianças disseram. O que acabamos por denominar de “bricolações”.

**Q**uando adentrei o espaço na segunda turma, a 112, com 23 estudantes, apresentei a metodologia e comentei sobre a sugestão da outra turma de chamarmos de “bricolações” as nossas



experimentações artísticas. Novamente, as palavras colagem e brincar acabaram surgindo. E o termo foi bem aceito na turma 112. Portanto, nesse primeiro encontro, no qual intervi realmente no espaço, foi dedicado a falarmos sobre as possibilidades da pesquisa, com o tempo de quase uma hora, surgiram muitos comentários sobre o que as crianças gostam de assistir, sobre os personagens que estampam seus cadernos, estojos, mochilas, acessórios, roupas... enfim, as crianças queriam demonstrar que possuem tais artefatos e faziam questão de me mostrá-los, para que eu pudesse fotografá-los.

**D**ecidi organizar melhor esse momento de partilha. Solicitei que quem tivesse algum artefato com super-heróis ou super-heroínas fosse pegá-lo e o apresentasse para a turma. Os personagens que mais apareceram foram a o “Homem-Aranha” e o “Batman”. Enquanto iam mostrando seus artefatos, eu ia problematizava o que seria necessário para ser um(a) super-herói ou super-heroína. Apresento na sequência alguns trechos desse momento de problematização.

- Super-heróis são bons e ajudam as pessoas. (menino D.)
- Eu acho que eles têm algum superpoder. (menina A.)
- Eu acho que o Thor não é um super-herói. (menino F.)
- É sim, tu não assistiu o filme dele? (menino G)
- Pra mim ele é sim, e ele ajuda muitas pessoas. (menino D.)
- Percebo que vocês definiram um super-herói como alguém que ajuda as pessoas e tem algum superpoder, é isso? Mas não ouvi citarem nenhuma super-heroína, ou mulher não pode ser? (Pesquisadora)
- Pode sim profe (sic)! (menina J.)

- É claro que pode, tem a Mulher-Maravilha. (menino G)
- Apenas a Mulher-Maravilha ou conhecem mais alguma? (pesquisadora)
- Pra mim as princesas também são super-heroínas, porque elas ensinam a ser uma pessoa boa e lutam pelo que querem. (menina J.)

(Fragmento diário visual da autora/2018)

Neste momento, percebo que há certa divergência sobre princesas também poderem ser super-heroínas ou não. Por fim, algumas crianças, a partir de seus entendimentos sobre super-heroínas e princesas, afirmam que ambas são boas e cuidam das pessoas. Outras crianças, principalmente os meninos, não aceitam essa lógica, ressaltam haver a necessidade de um superpoder. A discussão é alimentada com alguns novos argumentos que apresento a seguir.

- A Barbie no Mundo das Fadas pode voar, pois tem asas, então ela também tem superpoder. (menina G.)
- Ah assim não vale. (menino F.)
- Por que não? (menina G.)
- E o Homem-de-Ferro não possui poderes, ele também pode ser considerado super-herói? (pesquisadora)
- É que profe, o superpoder dele é a inteligência. (menino G.)
- Ah, eu acho que tem que usar capa, máscaras, fantasias, essas coisas pra ser super-herói também. (menino F.)

(Fragmento diário visual da autora/2018)

A discussão segue sendo alimentada por novos elementos e percebo que gera mais interesse dos meninos. Não chegamos a um consenso, a intenção de homogeneizar os entendimentos das crianças sobre os temas discutidos nunca foi minha pretensão, queria que pudéssemos problematizar o saber sobre o tema, apresentar as interpretações acerca desse rico universo de possibilidades – personagens super-heróis/ super-heroínas. Percebi que a *bricolação* que faríamos nesse contexto seria em torno desses personagens.

Na turma 114, a turma que denominou as experimentações de *bricolações*, as problemáticas ficaram em torno da cor rosa, de brinquedos e brincadeiras para meninas e para meninas. A partir do meu interesse em saber sobre o assunto, eles manifestam as opiniões, as quais apresento a seguir.

- Eu acho que menina pode jogar brincar com o que quiser. (menino M.)
- Menina pode até jogar com video game. (menino L.)
- Mas vocês não deixam a gente brinca com vocês, as vezes. (menina J.)
- É que as vezes, as brincadeiras podem machucar vocês, por isso a gente não deixa. (menino M.)

(Fragmento diário visual da pesquisadora/2018)

Percebo que o assunto não é novidade para a turma, procuro saber mais sobre minha suspeita e a professora então me conta que vem trabalhando questões como essas com as crianças ao longo do ano. As crianças entendem que os brinquedos e brincadeiras podem ser para todos/todas

independente do gênero, mas, na prática, ainda lutam com questões naturalizadas, talvez advindas de práticas familiares. Ao mesmo tempo que as meninas dizem que elas podem brincar, os meninos também se preocupam com elas, aparentemente, acreditam que elas são mais frágeis e delicadas para algumas brincadeiras.

Tento explorar mais o assunto a partir do comentário de uma das meninas: “a gente prefere brincar de princesa, de Barbie, os meninos gostam de lutinhas e corrida.” Fiz essa intervenção de acordo com Louro (2008), o qual propõe que precisamos nos voltar para práticas que desconstruam a naturalização das dicotomias e acentuem o caráter construtivo, movediço e plural das posições dos sujeitos na sociedade. Sobretudo, nas posições que mulheres e homens podem ocupar, assim como meninas e meninos, livres de concepções fechadas e limitadoras. Continuo a problematização e apresento a seguir alguns trechos.

- Tenho uma dúvida, meninos não brincam com bonecas? (pesquisadora)
- Então profe, pode brincar, mas a gente não gosta muito. (menino A.)
- Eu acho que menino não pode brincar com boneca. (menino B.)
- Pode sim profe, mas eles nunca brincam com a gente. (menina G.)
- Meu pai não gosta muito, mas eu não vejo problema nisso. (menino M.)
- E tu imagina porque teu pai não gosta que tu brinque com bonecas? (pesquisadora)
- Profe, ele me disse que isso é coisa de menina, que brincar de boneca é igual cuidar de bebê, coisa de mulher. (menino M.)
- Mas e o teu pai não cuidou de ti? Não cuida dos filhos? Pois, assim como a mãe o pai também é responsável por cuidar dos filhos, não concorda? (pesquisadora)

- Sim profe, eu entendo, a outra profe também já falou isso, mas acho que meu pai não entende. (menino M.)

- É sim, a outra profe disse que podemos brincar com “coisas de menina” e usar rosa também, a gente já sabe. (menino R.)

- Mas eles não tem paciência pra cuidar da boneca e cuidar da casa, aí a gente diz pra eles trabalharem fora de casa. (menina D).

(Fragmento diário visual da autora/2018)

O assunto diverge opiniões, os meninos admitem que qualquer brincadeira e brinquedo pode ser tanto para os meninos quanto para as meninas, mas apresentam resistência, pois alguns pais julgam como uma prática contestável e as meninas relatam que os meninos não têm paciência, portanto, preferem que eles “trabalhem fora de casa”, mantendo-se distante da brincadeira, mas participando dela. As meninas em suas brincadeiras fazem de conta que são as mães, produzem suas próprias interpretações sobre situações que as mães passam e colocam os meninos em situações semelhantes às vividas por seus pais. Entendo essa prática como o brincar sociodramático, mencionado por Wiliam Corsaro (2002), referindo-se ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de “faz-de-conta”. Essas atividades estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (rotinas familiares, por exemplo), como citado na brincadeira com a boneca, em que as meninas ficam em casa cuidando dela, seu “bebê” e os meninos, talvez, como seus pais, saem para trabalhar e prover o sustento da casa. A partir das passagens dos diálogos com as crianças e da observação das brincadeiras, percebo como elas não apenas reproduzem as culturas

adultas, mas produzem a partir delas, as suas culturas infantis e superam uma situação real com brincadeira de “faz-de-conta”, a partir das ideias do autor supracitado. Ainda nas palavras do autor,

no entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114)

**B**usquei entender a relação que as meninas estabelecem com a boneca, encontrei suporte nos estudos de Gilles Brougère (2010).

para que serve uma boneca? A boneca-bebê se insere numa brincadeira na qual a criança reproduz ou inventa situações ligadas aos cuidados maternos, que se deve entender de uma forma ampla. Ela se instala num universo muito extenso que forma toda uma parte da cultura infantil, voltada para a relação com o ambiente cotidiano. Podemos fazer uma distinção das ações que estão mais próximas da boneca (acariciar, falar) nas quais a dimensão afetiva da relação é essencial, das ações de cuidado mais material (pentear, vestir, dar de comer) e das ações indiretas nas quais a boneca é posta entre parênteses (preparar a comida, as roupas e até de dedicar a outras ocupações enquanto a boneca dorme). Efetivamente, é em torno da boneca que se estrutura todo o vasto campo da imitação dos papéis cotidianos. (BROUGÈRE, 2010, p.80)

**S**eguindo as problematizações com essa turma, temos o assunto polêmico da cor rosa. Mencionei não ter visto nenhuma mochila ou caderno com predomínio da cor rosa pertencente a um menino. As crianças, de modo geral, apontaram que isso não era um problema, e que normalmente não encontravam nas lojas utensílios para os meninos com essa cor. O que, de fato, não posso

discordar; porém, essa poderia ser uma possibilidade *edu(vo)cativa* para problematização e experimentação/ *bricolagem* com essa turma.

Nos encontros que seguiram, a problemática foi se estruturando. Como mencionado na outra turma, também solicitei que apresentassem seus cadernos, estojos, mochilas, lápis, dentre outros materiais escolares e então a figura da princesa ganhou destaque. As meninas ressaltaram que as princesas não usavam calças, que faziam o bem às as pessoas, sempre dispostas a ajudar os necessitados e, em sua maioria era loira e magra. Percebo que as crianças já aprenderam, por meio de diferentes artefatos culturais, que, para ser princesa, existe um padrão de beleza e de conduta preestabelecido e que deve ser seguido, noções que podem ser problematizadas. As referências de princesas, em sua maioria, dos desenhos infantis da Disney, e também os relativos à boneca Barbie, percebe-se que o referencial de princesa é loiro, de olhos azuis e cabelos lisos, legitimando um padrão de beleza, como mencionado pelas meninas.

Cunha (2008, p. 2), nesse sentido, afirma que “se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, então este ‘tipo’ passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças”. Podemos estender “esses outros modos de ser mulher”, mencionado pela autora, para modos de ser criança, menina, menino... auxiliando na construção dos modos de ser e agir no mundo, podendo trabalhar na multiplicidade e no respeito às diferenças. Os meninos, por sua vez, julgaram as princesas como algo “chato” e “entediante”. A *bricolagem* que ali se delineava teria relação com as interpretações sobre a figura da princesa.

Coletivamente, montamos uma lista de características das princesas, algumas supracitadas, e fomos juntos desnaturalizando-as. A *bricolagem*, experimentação artística com a turma acabou por se tornar a criação de uma personagem que seria a princesa das crianças, uma produção em dupla, com o tamanho de uma capa de caderno, próximo ao tamanho A4, que fosse uma narrativa diferente daquelas encontradas nas capas dos cadernos e mochilas. O desafio para os meninos parecia ser maior que para as meninas, portanto, propus que as duplas fossem formadas com uma menina e um menino, o que gerou divergência, mas foi aceto pela maioria.

A proposta só foi endereçada após surgir nas problematizações com as crianças e no momento do planejamento coletivo se tornar interessante para a turma. O tamanho proposto para a *bricolagem* foi pensando no intuito de se tornar uma capa de caderno, caso as crianças quisessem. Como a proposta precedia de um trabalho em dupla, o caderno deveria ser de uso coletivo, algo que poderia ficar na sala de aula.

A turma 112 seguia as problematizações em torno dos super-heróis e com um rumo de *bricolagem* que apresento a seguir. Ressalto que, eu já havia manifestado interesse em saber como utilizavam os adesivos/*stickers* que vinham junto aos cadernos.

- Profe, lembra que a senhora falou dos nossos adesivos? (menina A.)
- Lembro sim A. Por que? (pesquisadora)
- É que se a senhora trouxer o material, a gente podia fazer uns adesivos. (menina A.)



- Acho que a gente podia fazer um álbum de figurinhas, tipo esse da Copa. (menino D.)

- Mas eu não quero desenhar jogadores. (menina J.)

- Eu acho difícil também. (menino F.)

- Mas, e se a gente fizesse um álbum de super-heróis? (pesquisadora)

- Acho que seria muito legal! (menino F.)

- Ia ser demais! (menino A.)

- Mas um pra cada um de nós? (menina L)

- Eu não poderei vir muitas vezes, então pensei em um álbum da turma, com os super-heróis e super-heroínas que cada uma de vocês criar. O que vocês acham da ideia? (pesquisadora)

- Ah, eu queria um só pra mim. (menina F.)

(Fragmento diário visual da pesquisadora/2018)



A ideia de criar um álbum contendo as figurinhas de super-heróis e super-heroínas foi prontamente aceito pelas crianças. O que gerou divergência foi o fato de algumas crianças quererem um álbum só para si e outras entenderem que não havíamos tempo para isso. Expliquei a situação e por fim decidimos por produzir um álbum de posse da turma, contendo as produções de cada criança. Essas produções poderiam partir dos personagens preexistentes, mas que seria interessante que criassem algo particular, a partir do que acreditam ser essencial para esse/a personagem. Solicitei que pudessem variar os personagens quanto ao gênero, produzir tanto personagens masculinos quanto femininos.

Tantas experimentações/*bricolações* poderiam e podem ser feitas, mas, diante do tempo que dispunha e da premissa de produzir algo *com* as crianças, as *bricolações*, originadas nesse contexto, são as que explicitarei neste capítulo.

Esta investigação foi realizada com dados gerados de modo coletivo e colaborativo, entre pesquisadora e grupos de crianças, portanto a participação delas se estendeu ao processo de avaliação final também. Reitero a importância da participação delas em toda a trajetória da pesquisa. Tendo como problemática de pesquisa: “Como brincar experimentações *edu(vo)cativas* a partir das imagens no cotidiano escolar *com* crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?”, a preposição *com* age de maneira norteadora dessa pesquisa.

As crianças foram questionadas sobre a importância dessa investigação e mencionaram que se sentiram muito importantes durante todo o processo, ficaram felizes em poder falar das coisas que gostam e fazem fora da escola e por poder discutir o que aprenderam com determinados artefatos culturais. Afirmaram que gostam da escola, sentem-se bem e especiais por participar da pesquisa, e ficaram satisfeitas com as experimentações artísticas que criaram. Já gostavam de desenhar e pintar e esses encontros só fortaleceram esse sentimento.

Além de criar/ brincar *com* as crianças, poder conhecer as interpretações que fazem dos artefatos culturais e imagens que os cercam foi de extrema importância para mim. Estabelecer

espaços e momentos onde essas interpretações podem ser discutidas torna-se primordial, para quem adota a perspectiva da cultura visual como embasamento teórico e metodológico. Entendo que as imagens adquiriram importância na contemporaneidade, como jamais vista anteriormente, convivemos com imagens diariamente, desde que acordamos até o momento de dormir, e essas imagens nos ensinam sobre modos de ser no mundo, antes mesmo de nascermos. As imagens produzidas pelas pedagogias culturais que as crianças acessam apresentam valores e modelos, e vão influenciando na formação destes sujeitos, colaborando sobre as formas de ver e interpretar o mundo. Portanto, saliento a necessidade de problematizarmos junto a elas essas imagens e artefatos culturais que escolhem e acessam.

**P**esquisar *com* as crianças também foi uma forma de valorizar as aprendizagens múltiplas que as crianças nem sempre podem apresentar na escola. Poder ouvi-las, discutir e problematizar temas de interesse infantil, assuntos com os quais elas interagem com seus pares, foi uma rica experiência para mim e para a pesquisa. Penso que pesquisas que oportunizam essas experiências para as crianças precisam ganhar espaço, se o que se almeja é a participação e protagonismo infantil.

**T**enho uma preocupação especial com o ensino de artes que é proporcionado às crianças, sendo a Licenciatura em Artes Visuais minha formação inicial, interesse-me por um ensino pautado nas necessidades atuais, no entendimento das imagens que acessamos, na problematização daquilo que vemos e consumimos, e acredito que práticas/experimentações de cunho

interpretativo, problematizador e criativo podem ser potentes com crianças contemporâneas/midiáticas. Não se trata meramente de ouvi-las, mas na efetiva participação delas na elaboração e criação de práticas, nesse caso, artísticas.

Essas considerações finais estão longe de apresentar algo acabado, pois meu interesse nesse tema de pesquisa continua vivo, porém apresento o que em dado momento foi possível produzir junto à essas crianças. Pesquisar *com* crianças requer paciência e flexibilidade, rumos foram traçados e rapidamente mudaram, em função dos interesses infantis, principalmente. É lidar com a imprevisibilidade a cada minuto, pois nunca se sabe o que a espontaneidade de uma criança dirá. Foi de fundamental importância adotar a abordagem metodológica da bricolagem para me acompanhar nessa pesquisa, lidar com acasos, imprevisibilidades e com o que o contexto apresentar, somado às ideias das crianças, porém mantendo o rigor que uma pesquisa exige.

As experimentações *edu(vo)cativas/bricolações* podem ser entendidas como a materialização final da pesquisa, mas estão longe de serem modelos a serem seguidos. São apresentadas como caminhos possíveis, como construções coletivas *com* as crianças de determinados contextos, que acima de tudo buscam conhecer e valorizar as culturas infantis.



## Referências:

ANDRADE, Paula Deporte. **Pedagogias Culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARIÈS, Phillippe, **História Social da Criança e da Família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ:LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A ética na pesquisa com crianças: primeiras aproximações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n.1, jan./jun, 2014. p. 235-245.

BARBOSA, A.M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zemielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia R.(org.) **Educação Musical e Unidocência – pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Editora Meridional Ltda, 2017, p. 13-35.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Creceer em la era d elos medios electrónicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. P. 205-228.

CARDONETTI, Vivien Kelling. Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas. Santa Maria: UFSM, 2014. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. 2014.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa e o brincar de "faz de conta" das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas. Portugal, n.17, 2002. p. 113-134.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazem com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura Visual e Infância. In: REUNIÃO DA ANPED, 31, 2008, Caxambu: 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu, 2008.p. 102-132.

---

Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Orgs.) **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 99-124.

---

Experimentos e experiências na Pesquisa. In: MARTINS. R; TOURINHO. I. (Orgs.) **Processos e Práticas da Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: UFSM Editora, 2013.

DALLA VALLE, Lutiere. (2016) Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. *Revista da Fundarte*, Montenegro, nuº 32, p.52-94, 2016.

DALLA VALLE, Lutiere. FREISLEBEN, Jéssica Maria. A potência edu(vo)cativa das artes visuais. In: CUNHA, Susana R. V. da. CARVALHO, Rodrigo S. de. (Orgs.) **Arte contemporânea e educação infantil- Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017, p. 37-49.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DU GAY, Paul. Et al. Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman. Londres: Sage. 1997.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios.** Revista Brasileira de Educação. v.21.n.66, jul./set., 2016. p.759-779.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 22, n 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: Silva, Tomaz T. MOREIRA, A. (Orgs). **Território contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional.** Trad. de Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007.

\_\_\_\_\_. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. Em MARTINS, R y TOURINHO, I. (Eds.) **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: Editora Da UFSM. 189 – 212, 2009



\_\_\_\_\_ **La cultura visual como estrategia que possibilita aprender a partir de establecer relaciones.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_ Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. **Processos e Práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 77-95.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-131.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Raimundo; **Porque e como falamos da cultura visual?** Goiás: VISUALIDADES-FAVIUFG, 2006. P. 63-79.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Ed: UFSM, 2011. P. 51-68.

MIRANDA, Fernando. Imagens, artefatos visuais e tecnologias: um olhar a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice F.. **Cultura Visual e Ensino de Arte: Concepções e práticas em diálogo**. Ed. UFPel, 2014. P. 19-41.

MOMO, Mariângela. **Mídia e Consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NASCIMENTO, Erinaldo. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 39-59.

NUNES, Aline. B. MARTINS, R. (2014) Um convite para “educar”/pensar infâncias líquidas. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima. (Orgs). **Cultura Visual e Ensino de Arte: concepções e práticas em diálogo**. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur**. Revista Digital do LAV, Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 30-41 - mai./ago.2014

SALBEGO, Juliana. **Atravessamentos e visualidades em ambientes educativos: aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48º Ed. Rio de Janeiro: Agir. 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

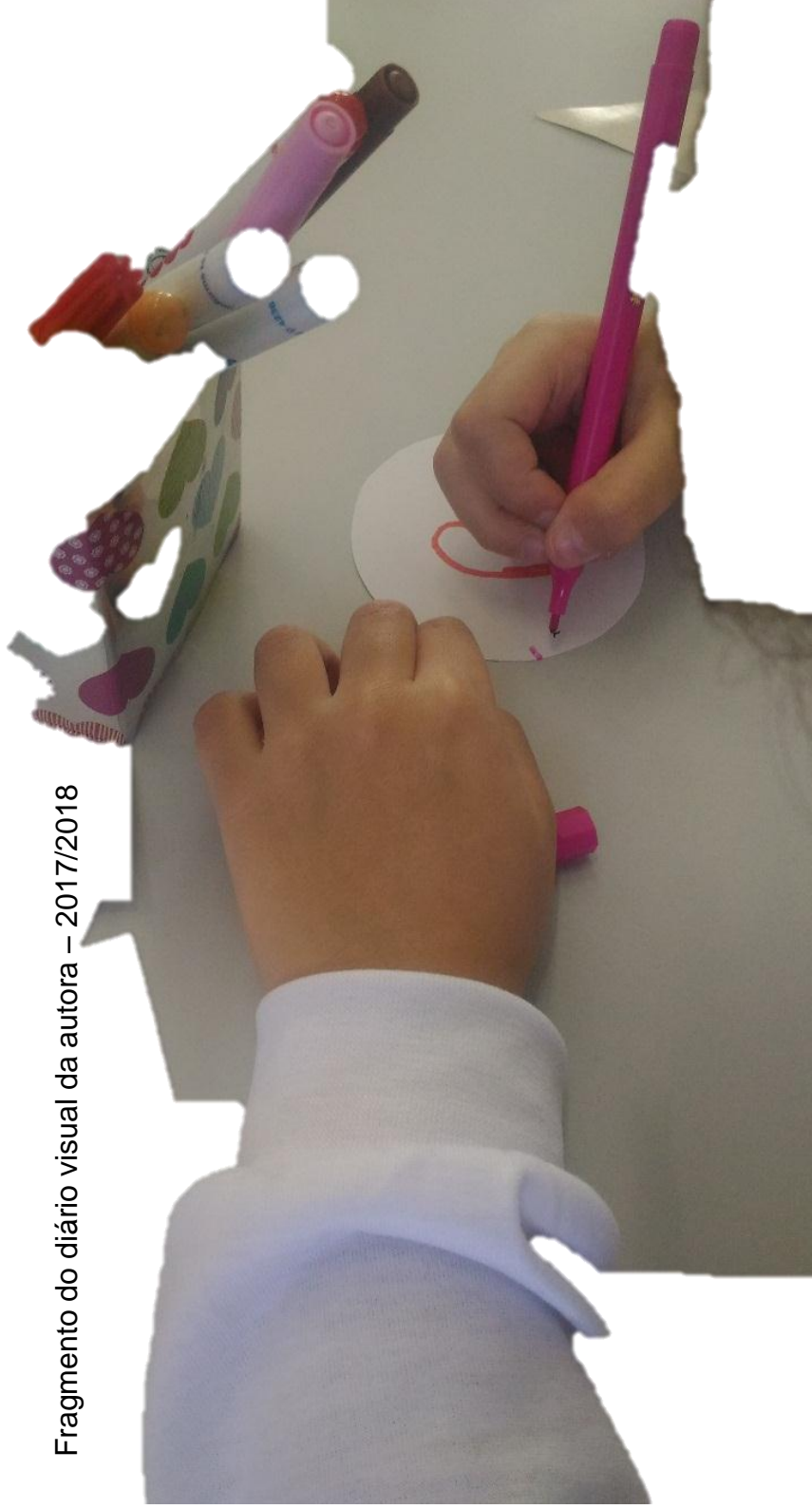
STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte no ensino fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2010, p. 57-69.

TOURINHO, Irene. MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. P. 51-68.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Lomondad, 1986.

ZABALZA, Miguel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do estudo: “Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais”

Pesquisadora responsável: Jéssica Maria Freisleben

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8000. Avenida Roraima, 1000, prédio 40, sala 1023 – CEP: 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola Marista Santa Marta

Senhores responsáveis, pais e mães,

Sou aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação (Linha de Pesquisa: Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria e estou elaborando minha pesquisa de dissertação sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Louro Hettwer e coorientação do Prof. Dr. Lutiere Dalla Valle.

Pretendo desenvolver a pesquisa “Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais” na Escola Marista Santa Marta – localizado na R. Ir. Claudio Rohr, 150, Santa Maria - RS. Nesta pesquisa tenho a intenção de investigar, na turma de 1º ano do Ensino Fundamental por meio dos repertórios culturais/visuais das crianças, disparadores para pensar a potência edu(vo)cativa como alternativa para a aprendizagem. Em suma, observar e analisar como as crianças desenvolvem seus processos de criação artística com base nas imagens de personagens que estampam seus cadernos, mochilas, estojos, etc. Esta pesquisa teve início em Agosto de 2016 e será desenvolvida até Julho de 2018. No primeiro semestre de 2018 farei vários contatos com as crianças para a coleta/produção dos dados.

Serão realizadas conversas exploratórias com as crianças, observação de desenhos e trabalhos produzidos por elas, observações das situações de aprendizagens propostas em sala de aula, registro destes dados em caderno de campo, bem como registros fotográficos, que posteriormente serão analisados na dissertação. Também serão realizadas atividades práticas planejadas junto às crianças - como desenhos, pinturas, colagens, etc.. Em relação aos registros capturados ou produções feitas pelas crianças, é resguardado o direito da pesquisadora para utilizá-los em âmbito acadêmico, seminários, artigos em periódicos ou livros, palestras para divulgação das reflexões da referida pesquisa que possam contribuir para a qualificação do trabalho na área da educação.

Comprometo-me a respeitar valores éticos que permeiam este trabalho, efetuando pessoalmente todo o processo de coleta e análise dos dados desta pesquisa. A autorização tem prazo indeterminado, até manifestação contrária por escrito, garantindo-se a Escola Marista Santa Marta e à pesquisadora a utilização do material produzido durante sua vigência, a qualquer tempo dentro de seus limites.

Como pesquisadora responsável por este trabalho, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento aos pais e aos membros da comunidade escolar.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas \_\_\_\_\_ dúvidas, eu,

\_\_\_\_\_, R. G.  
n°. \_\_\_\_\_, autorizo meu (a) filho (a) a participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura responsável escola



## Anexo II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais”.

Seus pais permitiram que você participe, agora quero saber se você quer participar. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa acontecerá em sua escola, junto com seus colegas e professora.

Eu, Jéssica, a pesquisadora, virei em algumas aulas para observar o que fazem, farei anotações, desenhos e fotografias, conversarei com vocês sobre os personagens que gostam, o que está estampado nos seus materiais escolares e depois convidarei vocês a criar, junto comigo, algumas atividades que envolvam esses personagens.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa.

Entendi o que vai acontecer durante a pesquisa, e que posso desistir a qualquer momento. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e também posso perguntar caso uma dúvida nova apareça. Recebi uma cópia desse documento e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_

Assinatura da criança colaboradora

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora