



**ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS:
EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA
CULTURA VISUAL**

Taissa Bacelar Nunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA NOTURNO**

**ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS:
EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA
CULTURA VISUAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Taissa Bacelar Nunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA CULTURA VISUAL

Taissa Bacelar Nunes

Trabalho Final de Graduação
apresentado ao Curso de Pedagogia
Licenciatura Plena Noturno, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para
obtenção do título de **Licenciado em
Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a Dranda. Angélica Neuscharank

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

**Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Curso de
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de
Conclusão de Curso**

**ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS A PARTIR DA CULTURA VISUAL**

elaborado por
Taissa Bacelar Nunes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Profª Mª. Angélica Neuscharank
(Presidenta/Orientadora)**

**Profª Drª Jane Schumacher
(Membro da banca)**

Santa Maria, RS, 2018

“Dedico à minha família e amigos, que me apoiaram nessa etapa tão importante, em especial, a meu segundo pai, amado padrinho Paulo (in memoriam), com todo meu carinho e gratidão”.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus que sempre esteve e está comigo. Por ter me dado força e saúde mental para seguir em frente e proporcionar hoje, o que poderia acontecer de melhor: a realização de um sonho.

Minha maior fã e melhor amiga, muito obrigada mãe! Sem a senhora não teria conquistado nada e nem seria quem sou hoje. Obrigada por mostrar que para tudo se têm um jeito, e que em todas as fases difíceis há uma saída e sempre poderei contar com a senhora para superarmos juntas. És meu maior exemplo de amor e dedicação, gratidão pela ajuda financeira e principalmente pelo apoio emocional e por nunca ter desistido de mim quando nem eu mesma acreditava ser capaz.

Obrigada aos homens da minha vida, meu pai José Luiz e meu irmão Cristiano, ambos foram essenciais nessa caminhada. Minha família, vocês são meus exemplos de amor, luta e resiliência.

Agradecimento em especial a duas queridas professoras, Angélica Neuscharank minha orientadora que não mediu esforços para auxiliar esse processo, exigindo e motivando, mas acima de tudo, sendo uma pessoa humana a qual merece ser sempre lembrada com carinho. A ímpar Jane Schumacher, que tornou essa etapa tão divertida, mostrou que embora tenhamos diversas responsabilidades, é possível realizar um estágio prazeroso. Obrigada por terem contribuído nesse último semestre tornando essa etapa o mais leve possível. Vocês duas são exemplos de profissionais a serem seguidas.

Agradecimento aos três presentes que a Pedagogia me proporcionou. Ana Paula Pereira minha amiga, obrigada por estar ao meu lado nessa fase, a mais árdua de todas, pelas risadas, conselhos, festas e mates na universidade nos domingos que era nossa fuga dessa vida corrida. Daverlan Dalla Lana, que honra poder te chamar de amigo, tu quem provou para todos que havendo determinação e força de vontade não há nada que possa nos limitar. E Mônica Figueiredo, que me chama de filha e me trata como tal, e sempre encontrou um tempo diante da correria para perguntar-me se não estava precisando de algo.

Para concluir, agradeço todas as pessoas que passaram em minha vida ao longo dessa trajetória e torceram para conquistar meu diploma, especialmente, meu muito obrigada, cheio de carinho, a todos os pequenos que conheci nesses cinco

anos, cada abraço, beijo ou *“profe eu te amo”* fizeram ter certeza que escolhi a profissão que faz meu coração feliz.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.
(ARTHUR SCHOPENHAUER)

RESUMO

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno
Universidade Federal de Santa Maria

ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA CULTURA VISUAL

AUTORA: Taissa Bacelar Nunes
ORIENTADORA: Prof^a Dranda. Angélica Neuscharank
Santa Maria, 02 de julho de 2018

Esta pesquisa apresenta algumas investigações em torno da noção de estereótipos, presentes no ambiente escolar, e experiências com a cultura visual nos anos iniciais. O objetivo é pesquisar a partir da formação docente dos pedagogos, das imagens que são recorrentes nesses espaços educativos e as produções visuais dos estudantes. Enquanto problemática de pesquisa, intentou-se pensar de que modos problematizar os estereótipos nos anos iniciais a partir da cultura visual? Como metodologia adotou-se a bricolagem (KINCHELOE, 2006) enquanto proposta que possibilita a trama de diferentes elementos culturais que resultam em algo novo. Nesse caso, utilizou-se o diário de campo como instrumento de registro, pois a bricolagem não trabalha por diretrizes e roteiros preexistentes, mas cria procedimentos de investigação ao passo em que surgem novos encontros. O cenário de estudo se deu em uma Escola Estadual da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e teve como colaboradores alguns professores dos anos iniciais e estudantes de uma turma de 5º ano, onde realizei meu Estágio Curricular Supervisionado. O referencial teórico baseia-se nos estudos dos conceitos de estereótipos (SILVA, 2003) e cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007). Observou-se que os estereótipos nos espaços educativos são recorrentes, pois encontram-se em materiais didáticos, nas reproduções e/ou cópias dos estudantes a partir das imagens escolhidas pelos professores, e em suas concepções do que seria 'bonito e feio'. Ainda, pode-se concluir que os estudantes pouco participam da construção dos artefatos visuais do espaço escolar.

Palavras-chave: Estereótipos. Espaços educativos. Cultura visual. Bricolagem.

ABSTRACT

STEREOTYPES IN EDUCATIONAL SPACES: EXPERIENCES IN ELEMENTARY SCHOOL FROM VISUAL CULTURE

AUTHOR: Taissa Bacelar Nunes

ADVISOR: Angélica Neuscharank

Santa Maria / RS

This research presents some investigations about the notion of stereotypes (SILVA, 2003), present in the school environment and experiences with the visual culture (HERNÁNDEZ, 2007) in the elementary school, thought from the teacher training of pedagogues, from the images that are recurrent in these educational spaces and the resonances in the students' visual productions. As a research problem, we attempted to think: in what ways could we problematize the stereotypes in the elementary school from the visual culture? As a methodology, *bricolagem* was adopted (KINCHELOE, 2006) as a proposal that allows the weaving of different cultural elements that result in something new. In this case, the field diary was used as a registration tool, since *bricolagem* does not work for preexisting guidelines and scripts, but it creates investigation procedures as new encounters arise. The study scenario took place in a State School of the city Santa Maria, Rio Grande do Sul, and had as collaborators some teachers from the elementary school and students of a class of 5th grade, where I completed my Supervision Academic Internship. It was observed that stereotypes in educational spaces are recurrent, because they are found in didactic materials, in reproductions and or copies of students from the images chosen by teachers, and in their consistent conceptions of beautiful and ugly. Also, it can be concluded that the students do not participate in the construction of the visual artifacts of the school space.

Keywords: Stereotypes. Educational spaces. Visual culture. *Bricolagem*.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Cartaz - Tema Família.....	24
Imagem 02 – Filtro dos sonhos – confeccionados pelos estudantes e professora regente.....	28
Imagem 03 – Criando releituras da Mona Lisa.....	29
Imagem 04 – Criando releituras da Mona Lisa	30
Imagem 05 – Roda de conversa – releituras da Mona Lisa.....	31
Imagem 06 – Roda de conversa – desenho livre.....	37
Imagem 07 – Desenho livre - Paisagem com montanhas, sol e arco-íris.....	38
Imagem 08 – Desenho livre - Paisagem com montanhas, sol e arco-íris virado para baixo	38
Imagem 09 – Desenho livre – Unicórnio.....	39
Imagem 10 – Desenho livre – Coringa.....	40
Imagem 11 – Cartaz - Bem Vindos.....	42
Imagem 12 – Cartaz classificação das palavras (nomes dos estudantes).....	45
Imagem 13 – Cartazes – Ajudante do dia e calendário.....	51
Imagem 14 – Cartazes – Numerais, Palavras Mágicas e Aniversariantes.....	52
Imagem 15 – Móbile confeccionado pela turma - comemoração ao aniversário da escola.....	59

SUMÁRIO

UM ESTÁGIO QUE SE INICIA.....	10
TECENDO A COLCHA DE RETALHOS: A BRICOLAGEM COMO PROPOSTA METODOLÓGICA.....	12
OS ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS.....	18
O QUE A CULTURA VISUAL NOS FAZ PENSAR?.....	25
A PRINCÍPIO, TODA CRIANÇA DESENHA	32
COMO HABITAR UM ESPAÇO E NÃO DEIXAR MARCAS?.....	41
POSSÍVEIS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA DESENVOLVIDA.....	53
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	58

UM ESTÁGIO QUE SE INICIA

Desde criança tive dificuldades em me expressar através do desenho ou de outra manifestação artística. Esta premissa se fez presente na maior parte de minha vida escolar por ouvir e ver estereótipos em torno das práticas artísticas que, muitas vezes, envolviam comentários como ‘certinho’, ‘bonitinho’. Inevitavelmente comparava os trabalhos que recebiam esses julgamentos aos meus e concluía que minhas expressões artísticas nunca se encaixariam a esses padrões, portanto, não teria habilidade nessa área.

Nessas condições recordo-me de sempre utilizar a expressão que não sabia desenhar, e quando necessitava fazer um desenho livre acabava por optar em desenhar um sol, montanhas e uma casa. Minha visão ao longo dos anos mudou, aos poucos, e como futura pedagoga, passei a me questionar: de que modos um professor pode desconstruir esses estereótipos e incitar a criação do estudante? Durante a graduação o contato com as artes foi bem sucinto, somente em uma disciplina, cursada no semestre 8, onde nos aproximamos de algumas teorias, metodologias, propostas e ações que envolvem o ensino da arte, por isso, algumas inquietações continuaram a pulsar.

Desta forma, me senti convidada a pesquisar mais, e estabeleci como problema de pesquisa: de que modos problematizar os estereótipos nos anos iniciais a partir da cultura visual? E como proposta metodológica a bricolagem (KINCHELOE, 2006), que possibilita que o pesquisador explore diversos objetos e trajetos, aproximando-se de múltiplos olhares. A percepção produzida é provisória e processual, pois identifica a existência de inúmeras interpretações sobre o objeto, estabelecidas por meio de discursos e construções sociais.

Sendo assim, a investigação teve como colaboradores uma turma de 5º ano, de uma Escola Estadual, localizada na região Oeste de Santa Maria, RS. Sendo composta por 20 estudantes, cuja faixa etária varia entre 10 e 12 anos, na qual realizei meu Estágio Curricular Supervisionado da graduação no período de abril a maio do respectivo ano.

Produzi os dados a partir da proposta de entrevista semiestruturada com professores do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais, convidados a participar, e de momentos de conversas com os estudantes, onde fui lançando convites para participarem e pensarem sobre a temática das imagens, desenhos e demais produções em artes visuais, registrados nos diários de campo.

Embora não tenha como objetivo formar artistas, a arte possibilita ações importantes no campo da educação, tais como: aproximar os estudantes dos professores, criar espaços para se pensar, quando os trabalhos deixam de serem meras cópias, e abrir possibilidades para experimentação de diferentes modos de expressão, de produção do conhecimento e de posicionamentos críticos.

Dessa forma, a investigação buscou olhar também para os estereótipos presentes nas salas de aula, maneiras de movimentar os estudantes a pensarem sobre suas experiências visuais, possibilidades para problematizar as imagens que estão presentes no cotidiano. Olhou-se também para o planejamento e atuação docente dos/as pedagogos/as, para suas práticas com as artes visuais, e as reproduções que os estudantes tem feito.

TECENDO A COLCHA DE RETALHOS: A BRICOLAGEM COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Este trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa assumindo como proposta metodológica a bricolagem. Para Lévi-Strauss (1976) o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. O antropólogo Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária adotando como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Por fim, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo.

No âmbito da investigação educacional Kincheloe (2006) seguiu um raciocínio semelhante ao definir a bricolagem como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno. Optei por utilizar em minha pesquisa diferentes materiais como, o diário de campo, os trabalhos dos estudantes, suas falas, as entrevistas, minhas experiências e leituras, e registros fotográficos. Além de uma diversidade de pessoas e diferentes pontos de vista sobre os estereótipos.

No ano seguinte, Kincheloe (2007) ampliou essa definição ao dizer que bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas.

Utilizando um comportamento ativo, a bricolagem não trabalha por diretrizes e roteiros preexistentes, mas cria procedimentos de investigação ao passo em que surgem novos encontros, com coisas, pessoas, situações, muitas vezes, inesperadas, sejam por demandas, inquietações, afetos, desejos. Ainda, Kincheloe (2007) explica que na bricolagem nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente. Deve-se respeitar os distintos olhares e experiências que encontramos na sociedade multicultural contemporânea, segundo Kincheloe e

Berry (2007, p. 15) a abordagem é “um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa”.

Esta abordagem deseja anular o reducionismo, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas (KINCHELOE, 2007), o que permite pensarmos em uma pesquisa viva, que esteja atravessada pelas inquietações mais singulares da pesquisadora, tais como menciono, pois esta investigação foi construída através de minhas curiosidades, como futura pedagoga, em como atuar em sala de aula de modo a deixar aqueles velhos estereótipos reproduzidos de acordo com as datas comemorativas: na Páscoa devem-se oferecer orelhas de coelho, no Dia do Índio cocar, ou ainda, pedir para o estudante desenhar a parte que mais gostou de uma história. Acredito que existam inúmeras opções de atividades e estratégias e técnicas para trabalhar, e muitas possibilidades para desconstruir esses padrões de bonito e feio, levando em consideração que um desenho pode ser bonito, assustador, dramático, triste, alegre, entre tantos outros adjetivos.

Na bricolagem a subjetividade e a posição política são consideradas, e elaborar competências a partir de diversos discursos requer conhecer a origem das razões fornecidas e quais experimentos sociais influenciaram os olhares sobre a questão pesquisada. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), o *bricoleur* 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”. Sendo assim, é necessário ouvir as diferentes explicações do objeto em questão, para possibilitar ao pesquisador inúmeros caminhos, aproximando-o de chegar em múltiplas interpretações.

Contrapondo-se a modelos engendrados ou preestabelecidos, segundo Kincheloe e Berry (2007, p. 16), um construtor *bricoleur*

seria aquele que realiza suas obras a partir de uma lógica divergente à do arquiteto: ele não elabora previamente um plano, ou um projeto com começo, meio e fim, mas desenvolve sua construção à medida que dispõe de material e ferramentas, em um desenvolvimento contínuo não-programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o improvisado.

O que a bricolagem propõe ao *bricoleur*, pesquisador, é que esteja atento ao que for encontrando ao longo da pesquisa, onde os objetivos e a problemática irão garantir o fio condutor e rigorosidade do que se está a pensar, mas os dados são resultantes do processo, das vivências e encontros. A resultância “[...] é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Trabalha-se com a escolha das práticas de pesquisa, que dependem das perguntas que serão feitas, e estas dependem do seu contexto.

A relevância ao utilizar a bricolagem no campo da educação, como método de pesquisa, dá-se ao fato de valorizar todas percepções sobre determinado tema, não descartando nenhum entendimento dos envolvidos. A pesquisa não procura encontrar verdades absolutas, mas avaliar os dados obtidos, o por quê, de onde surgem e quais contribuições trazem. Esta metodologia necessita de investigação constante, pois é um processo de ir e vir aos fatores analisados, para pensar e articular as representações obtidas. Para o docente, este procedimento de ir e vir, analisando os resultados obtidos deve ser contínuo em sua prática pedagógica.

A bricolagem acolhe diferentes possibilidades de pesquisa,

o *bricoleur* se torna um navegador de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 18).

Segundo o *bricoleur* entende-se que a pesquisa é um caminho participativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, daqueles que participam do contexto investigado. Tendo como objeto concluído um agrupamento de imagens alteráveis e interligadas. Na bricolagem as interpretações sempre são entretecidas (KINCHELOE, 2007). Entretecer quer dizer vamos tecer juntos, tecer intercalando. O uso da palavra não é estético,

porém, intencional. O ato de entretecer defende uma visão de pesquisa que pretende produzir a partir de uma visão crítica, argumentadora, dialógica e dialética. Tecer juntos, visa uma construção em conjunto de conhecimentos, respeitando as múltiplas perspectivas e contemplando o ir e vir, o temporário, o relativo e o imprevisível da diversidade contemporânea.

Como não se tem um único objetivo e a busca por verdades, como se estivessem ocultas à espera de um investigador, o que se deseja nessa abordagem metodológica é perceber a criação e questionar como os diferentes agentes sociais produzem e reproduzem o que é exigido pelos discursos hegemônicos, pois, conhecimentos e teorias são artefatos culturais e linguísticos. Assim, a bricolagem afirma a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto, olhando para a linguagem e as relações de poder que assumem a localização principal nas interpretações da realidade, pois constituem-se como mediadores essenciais na contemporaneidade.

Estes processos são construídos ao longo da pesquisa, e o pesquisador estabelece maneiras de produzir os dados, ao mesmo tempo que produz a si mesmo. Corroboro com Deleuze e Guattari quando mencionam que

pesquisar é intervir, em si, em quem se deixa afetar pelos processos e a todos que passam por eles de alguma maneira. (...) O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

A metodologia da bricolagem possibilitou que diferentes instrumentos de captura e produção dos dados fossem utilizados, como os diários de campo, escolhidos com o propósito de oferecer suporte para registrar os discursos dos estudantes nas rodas de conversas, suas visões a partir do tema abordado, e questões que ocorriam ao longo das aulas, como falas atravessadas pelas questões da cultura visual, registro dos materiais como cartazes e enfeites de portas encontrados no espaço escolar.

A partir dos diários de campo encontramos possibilidades de descrever aspectos, descobertas e apegos, ultrapassando a escrita e pertencendo as

visualidades. Pontuando como espaços narrativos, Cardonetti (2014) menciona ser onde pensamentos se cruzam com relatos de experiência,

expressando em versões textuais e/ou visuais as impressões que estes tiveram das suas intervenções, problematizando-as. O diário possibilita uma visão panorâmica dos sentidos produzidos nestas experiências, apresentando as próprias redes de afetos que potencializaram ou não o pensar (CARDONETTI, 2014, p. 32).

Esta referência considera que os diários podem ser realizados através de visualidades, não necessitando somente de escreveduras. Propiciando outras ligações e expandindo o olhar a nossa volta. Zabalza apresenta a informação de que a escrita pode ser um espaço de silêncio, de lembranças, para visitar os rastros deixados, mas ao mesmo tempo nos possibilita projetar novos espaços imaginários em relação ao que já foi, ou o que ainda é incerto, o futuro (ZABALZA, 2004, p. 29).

Podendo considerar não somente a escrita, mas outras formas de escrever, outras linguagens. Em referência ao diário de bordo, Utuari (2012) aponta que

não há um único jeito de fazer diários. Você poderá descobrir à sua maneira poética e pessoal. Uma sugestão é pesquisar sobre diários de bordo de artistas como os produzidos por Frida Kahlo (1907-1954) e Leonardo da Vinci (1452-1519). Esses e outros artistas tiveram o diário como grande companheiro para registrar encontros com vida e arte, tornando-se um instrumento diferencial na construção e no compartilhamento de saberes (2012, p. 30).

Como citado por Utuari (2012) os diários podem ser construídos de diversos modos, a maneira que optei foi através da gravação de som das rodas de conversas, algumas anotações escritas e registros fotográficos durante esse processo. Ao concluir essas conversas informais anotava as falas dos estudantes e professores no diário de campo, registrando através de fotos esses momentos na turma.

A pesquisa foi realizada no primeiro de semestre de 2018, tendo outra ferramenta utilizada, que foi a entrevista semiestruturada realizada com professores/as pedagogos/as que se disponibilizaram a participar da pesquisa,

sem identificação dos nomes. Foram realizadas em períodos distintos como recreio, minutos antes da entrada para a aula, ou em outros horários que tiveram disponibilidade, tendo como proposta a ser respondida no espaço-tempo da escola. Cada professor/a respondeu individualmente.

Os questionamentos, em anexo, tiveram como objetivo conhecer a formação acadêmica dos docentes em relação a área de artes visuais, pensar sobre o planejamento, metodologias e práticas pedagógicas no ensino de artes visuais, e o uso das imagens por parte dos professores/as

OS ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Determinadas representações fornecem um significado realista, um tipo específico de sentido estável, estimulando em ver as representações como “um produto fixo, acabado, imóvel” (SILVA, 2003, p. 57) isolando sua significação em troca de conforto e satisfação de uma melhor aparência do que é representado. Estereótipos são representações desse tipo, são regimes semelhantes ao realismo (BHABHA, 1998), são conceitos desenhados, isso é, planejados para serem instruídos de forma específica, e involuntariamente fixa. Sendo assim,

No realismo, tenta-se suprimir a produtividade da representação para dar lugar à imobilização do já visto, à sensação de “realidade”. Ao ocultar as condições de sua produção, o realismo congela a significação, paralisa a representação no seu estado de identidade com o real. A premissa da identidade entre a representação e representado, entre significante e significado, que funda o realismo, naturaliza o ‘mundo’. A representação realista é fundamentalmente conformista: até mesmo (ou principalmente) quando faz denúncia social (SILVA, 2003, p. 57).

Portanto, os estereótipos são recursos comuns de representações marcados por políticas, ou melhor, possibilidades estabelecidas de reproduções, tornadas mais válidas que outras, sejam, formas específicas pelas quais são produzidos, apresentados e reapresentados, de modo intensamente proposital. Estereótipo vem do grego *stereos* e *typos* constituindo “impressão sólida”. Hoje, as definições significam todos do mesmo “tipo”, parecido, igual, cópia. É o desenho que veda qualquer processo de criação e de desenvolvimento da criança. Destacado pelo poder, que emoldura as representações dos estereótipos e define a forma como são sucedidos em termos de significados, considero a partir de Silva (2003, p. 48) que o poder, efetivamente, se inscreve nas representações.

Assim, a construção visual dos estereótipos são parte de seu efeito de verdade; a outra parte recai no que não é visível nem dito, naquilo que pode ser imaginado. A política dos estereótipos oferece certos significados tendo como exemplos padrões, baseados em modelos, e imagens positivas da hegemonia

social (SILVA, 2003). Ou seja, os estereótipos simbolizam um tipo particular de estrutura de saber, construindo jogos de verdades, anulando as percepções subjetivas, ao mesmo tempo em que produzem suas identidades centradas em modelos influentes. Assim, o pensamento da educação para a cultura visual propõe estarmos constantemente discutindo o que os estereótipos tencionam para as posições em que os sujeitos ocupam na sociedade.

Imagens estereotipadas são exibidas de modo tão forte e sólido, quanto os limites que as envolvem, uma vez que:

no estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (SILVA, 2003, p.51).

Apesar das discordâncias estruturais, as imagens estereotipadas fazem parte de uma tática coerente de manutenção da ordem que predomina e tenta universalizar, fixar e homogeneizar os significados para as identidades. (SILVA, 2003). Estando presentes na cultura visual escolar e são, sobremaneira, ilustrados naquelas imagens às quais, deu-se nome de desenhos pedagógicos.

Algumas imagens são apreciadas por certos professores como um recurso pedagógico capaz de facilitar o processo de aprendizagem, entre eles o procedimento silábico de alfabetização. Estes desenhos ganham créditos por serem considerados ícones, associados a aprendizagem dos alunos, e se caracterizam pela simplificação da forma. Sendo imagens delineadas por espaços e traços delimitados. Frequentemente sendo uma atividade que consiste em preencher com cores, na parte interna dos contornos das imagens. Muitas vezes, trazendo instruções de quais cores utilizar e como devem ser utilizadas (SILVA, 2003).

A simplicidade em copiar desenhos estereotipados e prontos faz que a criança somente reproduza as imagens, negando experimentar outras maneiras de desenhar, optando por imitar desenhos da televisão ou outras cópias. Sendo natural encontrar nos desenhos somente casas, montanhas, nuvens, sol,

árvores, etc. Acabando por reproduzir unicamente os desenhos que lhe foram apresentados em seu trajeto escolar e acreditando não saber desenhar algo melhor.

Cunha (2002) afirma que diversas vezes os adultos/professores não valorizam a ousadia, criação e imaginação de seus filhos/alunos, interrompendo de maneira precoce, o procedimento gráfico-plástico na infância:

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

Segundo Derdyk (1989), a aplicação de cópias e desenhos estereotipados não é uma maneira de ensino inteligente e não considera a criança um ser cognitivo. Tirando seu poder de distinção e de decisão. Quando o professor oferece uma atividade com objetivo de pintar, ilustrar ou copiar o resultado torna-se evidente, pois assim não há necessidade de tomar decisões, pensar sobre o que está sendo feito, levando o estudante ao trabalho estereotipado e podando os processos de criação.

Os desenhos estereotipados são encontrados também na escola, sendo utilizados para tornar o ambiente mais atrativo e encantador. Segundo Vianna (2000), as crianças passam a desenhar estereótipos para que seus desenhos sejam aceitos pelos professores e pelos colegas, ou se assemelhem a esses modelos dos cenários escolares. Há necessidade de um ambiente rico em imagens e fértil de ideias novas, no entanto, os estereótipos acabam sendo inibidores da criação, pois dão autorização para que os estudantes repitam o que enxergam, sem necessidade de pensar e nem arriscar em novas descobertas.

Sugerindo sentidos centralizados e desenhando estereótipos de representações de gênero, étnicas, posições de sujeito e identidades, os estereótipos que fazem parte dos espaços escolares estão inseridos na sociedade há muito tempo e sendo entendidos de inúmeras formas. Pereira (2002) afirma que o processo de “estereotipização é estritamente individual, enquanto que os estereótipos podem ser considerados como produtos compartilhados amplamente no interior de um grupo social” (p.50).

Os estereótipos moldam e produzem uma ‘ditadura’ criativa, mostrando que aquela impressão é uma referência a ser seguida, como se somente aquele desenho fosse valioso, desfazendo de outras possibilidades de criação do estudante.

Imagens estereotipadas são representadas de modos sólidos quanto as margens que as contornam, uma vez que:

a expressão fixidez referindo-me a uma maneira peculiar de falar das identidades e das alteridades que está associada a uma ideia conservadora de autenticidade que, ao fim e ao cabo, simplifica a descrição de grupos culturais completos e identidades dinâmicas, tornando as relações com a alteridade limitadas e minimamente toleradas. É nessa perspectiva que a cultura visual, ao promover um olhar crítico e possíveis interpretações para as imagens, favorece um entendimento de que é pelo visual – enquanto práticas socializada e mediada de ver – que se cria, discute e compartilha significados, bem como que se inscreve na subjetividades e intersubjetividades, modelos de ser, de ver e se ser visto (HERNÁNDEZ, 2007).

Os conceitos que os estudantes apresentam para as imagens são construídos a partir das práticas do dia a dia e pelas formas de ver a cultura. Embora a representação da identidade apresentada nos desenhos pedagógicos fale do interesse comum dos estudantes por imagens, não afirma que sejam mediatárias da realidade, pois diversas vezes essas imagens descrevem práticas antagônicas, em que os aspectos estereotipados mencionam um sentido de felicidade, paz e êxito, mesmo que a realidade narrada, não seja assim.

Segundo Hernández:

O propósito da compreensão crítica e performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas 'explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute', oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de 'textos', de imagens e de artefatos' [...]. Pode-se partir dos prazeres que sentem com essas formas de manifestação para analisar suas compreensões de mundo e despertar-lhes novas ideias (2007, p. 71).

As crianças encontram conforto e comodidade por ser um desenho pronto, havendo um pensamento pronto, em que não requer em um movimento de criação, pois "através da imitação, ou do que parece imitação, os estudantes exploram novos posicionamentos ou identidades que antes haviam apenas imaginado" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 72). Conforme Dutra:

A imagem, seja da arte ou da cultura, é um testemunho antropológico. Por sua natureza e pelo modo como permite interações, produz formas de comunicação que podem, ou não, corresponder a experiências simbólicas, trocas Inter semióticas entre sujeitos, construção de sentidos e significados coletivos. Mas, para que ela traduza valores humanos, precisa contextualizar-se na vida desses sujeitos, torna-se mediadora entre o seu imaginário e o imaginário social, como algo inserido na sua cultura, na sua vida. É preciso que se trabalhe sobre a imagem como um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao efetivo e ambos às formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente um agir criador e transformador (2011, p.111).

Ao longo de minha formação, a discussão sobre "as folhinhas" sempre foi um tema polêmico, considerando que os professores do curso se posicionavam contrários a essa atividade, comentando que não deveríamos oferecer xerox aos estudantes porque não trabalharia a criação. Seria o mesmo que entregar um trabalho pronto sem dar a possibilidade de criação e, estaríamos podando a imaginação dos mesmos. Mas, nunca houve uma maior contextualização se haveria, de fato, esse corte no desenvolvimento dos discentes.

Os estereótipos estão presentes no cotidiano e surgem de diferentes maneiras, podendo ser compreendidos como negativos na aprendizagem, pois há uma simplicidade na cópia, no modelo pronto, tornando seu processo de desconstrução lento.

As representações estão em direta e ágil disputa de produção de significados, e nessa disputa certas condições hierárquicas de sentido são reveladas.

O estereótipo torna-se alternativa facilmente adotada na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, um modo de não arriscar, de não se expor. Essa busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafios (BUORO, 2003, p.36).

Portanto, ao falarmos de estereótipos podemos falar de estética, pois estes trabalhos mecânicos acabam perdendo sua expressão e tornam-se iguais. A experiência estética tem enorme importância na desconstrução dos estereótipos no ambiente escolar, pois desenvolve a concepção de expansão do repertório cultural, artístico ou histórico, instituindo a sensibilidade do olhar, procurando novos conhecimentos.

A estética não é um objeto, ou uma peça em forma física, mas sim uma maneira de assistir, olhar, admirar e entender. “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não” (PEREIRA, 2012, p. 187).

Segundo Almeida (2001) “para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre suas concepções e práticas, muitas vezes adotadas pura e simplesmente por modismo ou por acomodação” (p.33). Deste modo, as ideias necessitam fazer sentido tanto para o docente quanto para o discente, não podendo serem operadas mecanicamente, como simples imitação do que propõem, pois estariam condenadas ao fracasso.



Imagem 01 – Cartaz: tema família

Fonte: arquivo pessoal

Na imagem 01, temática da família, percebemos que as casas são construídas a partir de uma mesma gravura e com o mesmo material (lápiz de cor e palitos de picolé), isto é, houve pouco espaço para a criação dos estudantes na atividade, levando em consideração a base das casas serem todas iguais, remetendo a um modelo.

O QUE A CULTURA VISUAL NOS FAZ PENSAR?

Quando comecei a pensar em temas que pudessem compor meu Trabalho de Conclusão de Curso, deparei-me com esse termo: cultura visual, sem muito entendimento, após muitas leituras, percebi o que me instigava para realizar esta pesquisa perpassava os estudos deste campo teórico. A inquietação, desde os anos iniciais, por não saber desenhar ‘bonito’ e realizar desenhos estereotipados, me trouxeram até aqui, pois a partir desse processo passei a entender que como futura pedagoga essas duas áreas, Pedagogia e Artes, poderiam caminhar juntas, conversando e produzindo conhecimentos, considerando assim, a importância de ambas.

Tal como sustentam Irene Tourinho e Raimundo Martins:

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/espço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana (2011, p. 57).

Estudando a construção social da experiência visual, sendo um conceito variável e capaz de diversas convergências, a Cultura Visual é um campo transdisciplinar e trans-metodológico. Ao contrariar limites entre formas de artes populares e arte de elite, a cultura visual faz de seu repositório todos os artefatos, tecnologias e instituições que trabalham com a linguagem visual. Representação visual concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente uma reflexão deles (HALL, 1997).

A educação da cultura visual aborda os trajetos curriculares desde concepções inclusivas em diversas maneiras de elaboração que suportem ser analisadas e entendidas de forma mais relacional e estrutural, sendo menos hierárquicas.

Mesmo aqueles que fundamentam a educação da cultura visual, compreendem a deficiência em mais estudos para a área. Desai (2005) “assente

que é na tradução de conceitos da cultura visual em salas de aulas de artes que é onde se encontra o desafio para a implementação da educação da cultura visual”.

Podemos trabalhar com os professores a pós-produção educativa das imagens das artes, para serem movimentadas e posicionadas novamente em atuações que proporcionem intervenções.

Pós-produção é um termo técnico utilizado no mundo da televisão, do cinema e do vídeo. Designa o conjunto de processos efetuados sobre um material gravado: a montagem, a inclusão de outras fontes visuais ou sonoras, o legendar, as vozes em off, os efeitos especiais (BOURRIAUD, 2007, p. 7).

Assim como na ideia de pós-produção, acrescenta-se a possibilidade de que “não se trata mais de elaborar uma forma a partir de um material bruto, mas de trabalhar com objetos que já estão circulando no mercado cultural, ou seja, já informados por outros” (BOURRIAUD, 2007, p.7-8). A educação dos estudantes pode provocar princípios de sua ação e, para adiante o trajeto que será explorado, podendo propiciar olhares informados em diferentes vertentes.

É possível observar que a educação da cultura visual produz movimentações para a educação, isto ocorre porque ela trabalha na direção da consciência crítica e a crítica social como uma comunicação prévia, que encaminha à percepção, então, à ação. A educação da cultura Visual pensa sobre a imagem do cotidiano como artefato que produz posicionamentos, culturas, funções, papéis, isto é, participa nas construções sociais e subjetivas dos sujeitos, ela não desenvolve uma metodologia ou pedagogia fechada porque perpassa diferentes campos do conhecimento.

Podemos perceber que a cultura visual focaliza a sua concentração não apenas aos fatos e artefatos visuais observáveis, mas os modos e cenários variados da visão na exibição e intercessões de suas mediações. Ela ressalta uma singularidade que diz respeito à maneira com que vimos e somos vistos no mundo. Sendo este processo da visão relevante para a produção do conhecimento.

(...) desmistificar os artefatos artísticos e convertê-los simplesmente em materializações da experiência (...) porque hoje, o que constitui o universo estético de nossos jovens estudantes, não são precisamente as obras que as instituições artísticas determinaram como arte, mas aquilo que tem a ver com a cultura visual, a cultura popular e tudo o mais (AGUIRRE, 2010, p. 73).

A partir da citação podemos pensar não somente nas maneiras de ensinar que carecerão de serem olhadas de outros modos, mas também nos recursos, tecnologias e informações que são estabelecidos entre os sujeitos e o mundo, pois estão necessitando maneiras criativas e intercaladas em seu meio educativo.

Como expressa Dias:

(...) ainda sem ser prescritivo com relação a qual seria a melhor pedagogia a ser utilizada, é fundamental que, sobretudo os educadores em arte, possam desenvolver a compreensão crítica de que as imagens que vivem em nossa vida, inclusive as visualidades da escola, não são expressões de um mundo puro, infantil e sem problemas, mas contribuições sociais evadidas de estruturas e sistemas de poder que, ao se constituírem, também nos constroem como sujeitos (2012, p. 72).

Desenvolver trabalhos com questões do cotidiano não significa desprezar conhecimentos escolares, mas colocá-los em relação, “incentivar e vivenciar o protagonismo estudantil é outra meta da cultura visual” (NASCIMENTO. 2009, p.56). Portanto, levando em consideração os conhecimentos dos estudantes, é que propus atividades para que desconstruíssem alguns estereótipos, visto que, ao longo dos encontros na escola surgiram algumas datas comemorativas a serem trabalhadas, dentre elas, o Dia do Índio.

Assim, utilizei desta temática para problematizar a imagem do índio, e os estereótipos em torno da produção de cocares e pinturas corporais. Após entendermos aspectos culturais desse povo, questionei quais objetos eles relacionavam com a cultura indígena. Por estar atenta as experiências deles, que em grande parte eram estereotipadas, questionei qual atividade poderíamos realizar, e algumas respostas foram: o já costumeiro cocar ou algum tipo de vestimenta.

Partindo deles outra proposta, a qual encontraram influência nos espaços urbanos, principalmente, do centro da cidade de Santa Maria – RS, onde os índios vendem filtros dos sonhos. Sendo assim, após entendermos o significado deste artefato (também conhecido como “apanhador de sonhos”, “ou “espanta pesadelos” conhecido entre as pessoas que acompanham e acreditam na tradição e espiritualidade do mundo dos sonhos), solicitei para que os estudantes ao longo da semana levassem fios de lã para a realização de um trabalho posterior. Realizamos esta atividade não somente como fechamento de uma data comemorativa que deveria ser estudada, mas para pensar enquanto uma prática cultural nossa, incorporada a todas as culturas e o que ela poderia remeter de sentidos. O trabalho utilizou mais de um dia para seu término e após, deixamos um tempo em exposição.



Imagem 02 – Filtro dos sonhos: confeccionados pelos estudantes e professora regente

Fonte: arquivo pessoal

A segunda atividade realizada na turma, e que veio a fazer parte desta pesquisa, foi a releitura da obra de arte da Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, onde após algumas curiosidades e dados expostos (quem foi o pintor, em que ano foi pintado) aos estudantes sobre a pintura, levei releituras encontradas na internet realizadas por estudantes e outros artistas.

A primeira questão destacada por eles foi: porque a Mona Lisa é o quadro mais famoso do mundo? Alguns atribuíram o adjetivo de 'feia', e que não entendiam o porquê ter se tornado tão famosa assim. Durante a realização da atividade de releitura os estudantes demonstraram muito humor, e cada um queria fazer uma Mona Lisa mais engraçada que o outro.



Imagem 03 – Criando releituras da Mona Lisa

Fonte: arquivo pessoal

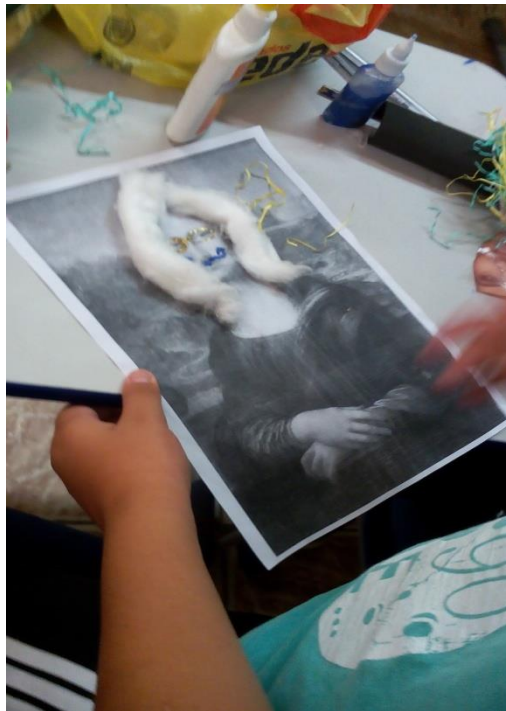


Imagem 04 – Criando releituras da Mona Lisa

Fonte: arquivo pessoal

Na roda de conversa realizada dois dias depois, os estudantes estavam entusiasmados com os trabalhos realizados. No início pedi que eles observassem em silêncio as releituras que estavam no centro do círculo espalhadas no chão. Após, questionei qual adjetivo haviam atribuído à Mona Lisa no momento em que mostrei a pintura para eles, alguns responderam que acharam ela 'feia'. A partir daí questionei o que é feio para eles, o que entendem quando chamam algo ou alguém, que características têm de ter para ser feio ou bonito. Após algum tempo pensando, um estudante respondeu que feio é algo que não lhe agrada, que coisas bonitas para ele são as que chamam atenção positivamente, que sente vontade de olhar.

Entre as respostas, saíram: *'feio é feio prof, não sei explicar melhor, é algo que não acho bonito, e 'bonito é o que tem bastante detalhes'*. Os estudantes passaram a observar os detalhes das releituras, o que havia em comum, quais objetos apareceram, animais, paisagens e materiais usados.

Houve a necessidade de pensarem sobre suas criações, observar suas imagens e repensar os estereótipos ainda encontrados ou até mesmo desconstruídos.



Imagem 05 – releituras da Mona Lisa

Fonte: arquivo pessoal

A partir dessa proposta de atividade, pode-se trabalhar não só com o desenho, mas também, possibilitou pensar o que se entende por desenhar, pensar na atualização de uma imagem icônica, isto é, olhar para ela em outro período histórico, onde os elementos culturais já não são os mesmos.

A PRINCÍPIO TODA CRIANÇA DESENHA...

Partimos da premissa de que toda criança desenha, pois desenhar é uma forma de expressão, isto é, a linguagem visual trabalha com o sistema de signos visuais, representando a realidade e mediando a conversação humana, respondendo as emergências funcionais e estéticas. O desenho remete-se a todas expressões gráficas de imagens capazes de serem ampliadas pelos recursos tecnológicos.

Assim, ao relacionarmos o desenho com a criança, podemos pensar que ela desenha utilizando algum objeto que seja capaz de deixar sua marca em determinado espaço. Enquanto rabisca, desenha a si mesma, isto é, seu próprio corpo, conhecendo-o aos poucos, e interagindo com os outros e o ambiente que está inserida.

Sendo assim, o desenho leva em consideração as histórias singulares que são contadas, pois cada indivíduo que se manifesta está mostrando sua narrativa, ao mesmo tempo, o meio social que faz parte, ou seja, essa história é individual, coletiva e histórica.

Do eu mesclado e mimetizado com a natureza, surge, aos poucos, um eu mais fortalecido e comprometido com a noção de um corpo, forma, finita, que entra em relação com o mundo. O eu se diferencia das coisas. No desenho, similarmente, uma forma existe na medida em que se diferencia de outras formas (DERDYK, 1990, p. 107).

A criança passa a descobrir que pode fazer registros utilizando instrumentos como: lápis, batons e alimentos, estes que possuem sabores e valores diversos. O prazer gestual na criação de marcas é causa de incentivo para a criança iniciar seus desenhos. A descoberta de desenhar acontece juntamente quando a criança está conhecendo a linguagem verbal. Falar e desenhar são atividades que proporcionam a organização de semelhanças e complementaridades.

O desenho infantil vem sendo estudado por pesquisadores desde o século XIX, que analisaram o desenvolvimento e buscaram desvendar o que

ocorre quando se desenha. O primeiro meio de comunicação das crianças através do papel são os rabiscos, onde mostram suas singularidades, seu modelo próprio de expressão (BOMBONATO; FARAGO, 2016), nessa fase simbólica inicial o rabisco é uma representação importante.

O andamento do desenho se configura por etapas, e assim como a escrita, o professor pode entender a caminhada construída segundo o desenvolvimento simbólico das crianças. Essas etapas auxiliam a entender em qual processo a criança pode se encontrar, e qual interferência teria sobre os estereótipos vistos nesses desenhos.

Segundo Derdyk (1989), a criança desenha por prazer. Os traçados são maneiras de comunicação e simbolização, pois nessa fase ainda não conseguem se expressar através de outras linguagens como fala e escrita. Embora não consigamos entender no início o que querem representar por não haver semelhanças com a realidade, com o tempo essas representações serão aperfeiçoadas possibilitando maior entendimento.

Gradualmente os rabiscos vão mudando, tomando formas, fazendo sentidos, representando algo. Este processo insere ela no mundo da linguagem. Quando começa a desenhar a figura humana, cuja célula principal é a forma arredondada, sendo a cabeça, onde adiciona braços, pernas e tronco, inicia pelo universo das formas geométricas (DERDYK, 1989).

Quando nos colocamos a pensar sobre o modo como as crianças desenhavam em relação aos adultos, nos damos conta que as representações destoam, pois os desenhos de adultos, por exemplo, encontrados em livros e coletâneas pedagógicas, possuem traços e estilos divergentes. Os significados desses materiais pedagógicos ficam vinculados às convenções determinadas pelo professor: certa ilustração representa devida palavra, como a gravura de um boi representa um boi na visão de quem a escolheu, mas na visão das crianças pode ser uma vaca, isto quer dizer que a linguagem visual e a leitura ocorrem de modo singular, segundo diferentes pontos de vista.

Dessa forma, é possível notar que crianças aprendem através de observações, como no exemplo do filtro dos sonhos citado no capítulo anterior,

possibilidade oriunda do próprio contexto urbano em que moram e transitam, explorando seu meio e no processo contínuo de seu conhecimento, muitas vezes, muito mais do que pelas ilustrações presentes na escola, além disso, suas visões de mundo não são somente o que há nos livros, mas sim, relações com o seu contexto cultural.

Os caminhos das visualidades na escola, desde a educação infantil, estão repletos de sentidos, inquietudes e intenções, mostrando orientações e escolhas, em sua maioria não convidando os estudantes a criarem, mas somente copiarem modelos, chamando atenção para os desenhos das crianças como se não fossem bons por não atingirem uma técnica de reprodução. Se faz preciso, então, pensar sobre como que essas noções afetam as crianças, e podem produzir discursos, tais como gostar ou não de desenhar, saber ou não desenhar, enfatizando a existência de um modo 'certo'.

Segundo Derdyk (1989), os exercícios introdutórios à alfabetização valorizam o movimento da mão para a escrita, e são procedimentos de esvaziamento da prática de criação para com o desenho.

O sistema educacional geralmente dá uma grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa. A aprendizagem escrita canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento. A manifestação gráfica fica à margem (DERDYK, 1989, p. 103).

Quando a criança imita ela escolhe o que irá reproduzir, utilizando seu próprio traçado. Porém, na cópia há o oposto, pois acontece um distanciamento de si, perdendo seu significado e a possibilidade de que outras formas sejam criadas. "Fornecer um 'modelo' para ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade, que, em si, é um exercício reflexivo" (DERDYK, 1989, p. 107).

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma interação radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKY, 1989, p. 100)

A escola apresenta cópias como atividade necessárias para a aprendizagem das crianças, para obter controle motor, o domínio de observação e técnicas, mas acaba impedindo a criança de elaborar seu próprio pensamento, entender outros significados e de se apropriar da sua realidade.

Ao iniciar meu Estágio Curricular na Educação Infantil uma pergunta chamou-me bastante atenção: “– *Profe, não vai ter folhinha?*”, no primeiro momento respondi que não, que iríamos realizar atividades diferentes, sem folhinhas prontas. Porém, ao me questionar sobre esta pergunta vieram diversas questões como: por que um estudante de cinco anos cobrou essa atividade, para ele seria mais fácil? Se teve curiosidade em questionar sobre esta questão, seria algo comum nas aulas? Estava perguntando por gostar de realizar essas atividades ou por não ter que pensar muito e somente pintar? Com o passar dos dias, tendo acesso as atividades anteriores realizadas por eles, percebi que fazia parte do cotidiano as folhas xerocadas, e que tinham como finalidade pintar o desenho.

Esta questão ficou em minha cabeça por alguns dias até que em uma reunião com as professoras da escola, todas da Educação Infantil, surgiu esse assunto novamente. Algumas defendiam com veemência que a folha xerocada disponibilizava ao aluno um mundo de descobertas, que estimulava a criatividade pois a partir daquele desenho a criança iria criar algo diferente. Em contrapartida, muitas dessas atividades tinham unicamente o objetivo de pintar os espaços em branco, uma atividade motora.

Há necessidade de pensar essas relações a partir da formação inicial dos professores que trabalham na educação infantil, para que pesquisadores e docentes da área de artes possam auxiliar de maneira efetiva. É importante perceber que o desenho e a escrita são sistemas distintos de representações,

que conversam entre si, completando-se. Seus exercícios envolvem capacidades de representação, sensibilidade e imaginação de bagagem pessoal e coletiva, na área da cultura.

Para operar com essa concepção de que toda criança desenha, em minha primeira semana de aula propus como tarefa de casa que realizassem um desenho livre, sem mais explicações do que era tema livre. Alguns comentaram entre si que era para desenharem *'qualquer coisa'*, que poderiam desenhar o que quisessem.

No retorno da tarefa, em um determinado momento da aula, organizamos as cadeiras em círculo e começamos uma conversa. Primeiro entreguei o desenho de cada um e pedi que observassem o que haviam desenhado. Alguns minutos depois coloquei todos os trabalhos no chão e pedi novamente que observassem, em silêncio, o desenho dos colegas. Questionei se haviam desenhado coisas em comum e se sabiam o que, e o porquê.

Quando questionei o que havia em comum nos desenhos, responderem que o sol disposto em um canto da folha, com rosto e com os raios, foi o elemento mais citado. Também foi recorrente nuvens, árvores, chão, escola, casas, flores, desenhados/as de forma muito semelhantes. A cor verde repetiu algumas vezes, e a justificativa para isso foi que utilizaram para pintar a grama, o cabelo do Coringa e as árvores.



Imagem 06 – Roda de conversa: desenho livre

Fonte: arquivo pessoal

Após alguns minutos, pedi que escolhessem um desenho aleatório, sem comentar ainda o porquê desta escolha. Ao olhar novamente os trabalhos, as crianças encontraram muitos detalhes não vistos na primeira vez, em um dos desenhos que havia duas montanhas, um sol e árvores, os estudantes que estavam com o desenho em mãos viraram-no de ponta cabeça, e para eles teria formado um rosto, sendo cada montanha um olho e o sorriso o arco-íris.



Imagem 07 – Desenho livre: paisagem com montanhas, sol e arco-íris

Fonte: arquivo pessoal



Imagem 08 – Desenho livre: paisagem com montanhas, sol e arco-íris virado para baixo

– Os estudantes observaram um rosto nessa imagem

Fonte: arquivo pessoal

Os dois desenhos mais destacados foram de um unicórnio e do Coringa (inimigo do Batman). Nestes, os detalhes chamaram bastante atenção, pois foram utilizadas cores fortes e detalhes realistas. Voltando para a questão de desenho 'bonito', alguns estudantes ao serem questionados o porquê de escolheram esses desenhos, utilizaram o adjetivo 'bonito', mesmo destacando que poderiam argumentar melhor, que um desenho não é só bonito. Outros disseram que o unicórnio parecia muito 'realista', levantei a questão: o que seria realista? Se realista significava algo muito próximo do real? Perguntei se alguém já tinha visto um unicórnio andando pela rua? Com essa questão notei que ficaram pensativos.



Imagem 09 – Desenho livre: Unicórnio

Fonte: arquivo pessoal

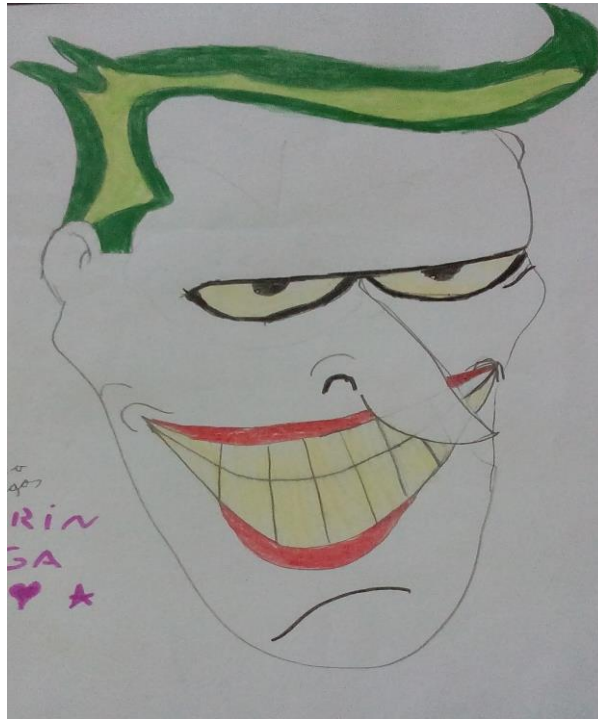


Imagem 10 – Desenho livre: Coringa

Fonte: arquivo pessoal

Já o outro desenho mais citado pelos estudantes foi o Coringa, neste eles encontraram detalhes no olhar, comentando que havia maldade e malícia, o sorriso e o cabelo também foram destacados. Em consideração aos desenhos estereotipados, nenhum foi destacado como o que mais chamou atenção.

[...] Quem esteve em contato com crianças ou então manipulou uma grande quantidade de desenhos, sabe bem que nem todos demonstram uma expressão espontânea. A utilização de estereótipos, a imitação e a cópia são frequentes, e uma das principais dificuldades com as quais se defrontam os “métodos de expressão livre” está precisamente na amplitude e na profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida (MÉREDIEU, 1974, p.102).

É possível notar que os desenhos livres vem em encontro com o que os estudantes visualizam no cotidiano, como exemplo o unicórnio. É mais fácil para eles desenhar algo que está em alta na mídia, em materiais, temas de festas, roupas e outros, por já fazerem parte desse mundo onde não há necessidade de usar a criatividade e imaginação, apenas copiar.

COMO HABITAR UM ESPAÇO E NÃO DEIXAR MARCAS?

Tal como expressa Dias:

(...) ainda sem ser prescritivo com relação a qual seria a melhor pedagogia a ser utilizada, é fundamental que, sobretudo os educadores em arte, possam desenvolver a compreensão crítica de que as imagens que vivem em nossa vida, inclusive as visualidades da escola, não são expressões de um mundo puro, infantil e sem problemas, mas contribuições sociais evadidas de estruturas e sistemas de poder que, ao se constituírem, também nos constroem como sujeitos (2012, p. 72).

Deve-se compreender e não somente inserir mais imagens, olhar sobre as maneiras como nos conectamos com elas, utilizando-as para representar e imaginar o mundo, pensar sobre como somos sistematizados pelas imagens e o quanto elas mostram de nós.

Apesar de serem notáveis os esforços para a solidificação de certos hábitos dos conteúdos escolares, o que está fora das divisas da escola também fazem parte dela, pois “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2009, p.139).

O entendimento escolar não está delimitado aos muros da escola e a maneira que envolver a pedagogia cultural na vida dos estudantes não pode ser deixada de lado por outras teorias do currículo. Vários outros estudiosos também pensam sobre identidades produzidas ao longo da vida por diversas pedagogias culturais (TAVIN e ANDERSON, 2010; STEINBERG e KINCHELOOE, 2004).

O entendimento da cultura visual diz respeito a compreender como pedagogias culturais estão presentes de diversas maneiras em diferentes espaços e tempos históricos e como isto se promove para construir novas ideias de mundo.

O ambiente escolar está invadido por imagens e artefatos culturais que ensinam, de maneira clara, determinados valores afetivos e sociais. Estão

presentes na rotina das crianças e implantam maneiras de observar, produzindo e reproduzindo normas sociais.

Os elementos visuais fazem parte do ambiente tanto quanto os recursos metodológicos, e na maioria das vezes são utilizados com fins de acolhimento ou de aprendizagem para com os estudantes.

Na maioria das vezes, essas visualidades são confeccionadas por adultos, cujo objetivo é reproduzir contornos, aparentemente da preferência infantil. Neste processo os adultos copiam modelos de personagens, tentam retratar ambientes gráficos, livros didáticos e outros registros escolares. Alguns docentes e funcionários aprimoram sus habilidades nesse processo de copiar e reproduzir. Jean Baudrillard (1997, p.11) define como um “discurso ambiental, um sistema ‘falado’ [de significações] dos objetos e os processos pelos quais as pessoas entram em relações humanas que disso resulta”.



Imagem 11 – Cartaz - Bem Vindos

Fonte: arquivo pessoal

A relevância do trabalho com imagens e artefatos culturais nas escolas diz respeito a compreendê-las como deflagradoras de representações sociais e culturais. Tal como na imagem acima, encontrada em uma sala de aula do 3º ano, como estas imagens simbolizam os estudantes? Quem escolheu um palhaço para representar a turma? Assim, a produção e a interpretação de uma imagem reflete o que um sujeito pensa sobre determinado assunto ou situação, tornando visível pontos de vista e percepções sobre uma realidade.

Em termos educacionais a “dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos” (MARTINS, 2009, p.35). Podemos ressaltar que “a experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade do ver” (MARTINS, 2009, p. 35).

Na atualidade os estudantes têm vivências diferentes de outras gerações, sendo que suas experiências estão inseridas no mundo tecnológico, usufruindo da televisão, publicidade, filmes, vídeos, jogos eletrônicos e internet. Embora não seja uma disciplina na escola, a educação da cultura visual, é uma perspectiva teórico-metodológica que propõe a pensar as ações pedagógicas relacionadas com o contexto dos estudantes. Porém, isso não quer dizer “pedagogizar” as imagens ou artefatos culturais, tornando-os em conteúdos, mas ofertando as discussões em sala de aula:

reforça uma atitude política, no sentido mais abrangente do termo, de enfrentamento às constantes tentativas de naturalização e de manutenção do sistema educacional atrelado ao passado. É impressionante a persistência de uma visão das escolas, do currículo e da atuação docente como “se fossem sempre assim e que não podem ser diferentes” (NASCIMENTO, 2009, p. 41).

As intenções e propostas da educação da cultura visual ampliam perspectivas, proporcionam alternativas e caminhos reflexivos que amenizam resistências, barreiras e restrições normativas que dificultam a possibilidade de

mudança nas práticas educativas. A escola projeta estudantes com formação homogênea, regulados e normatizados, na contramão de realidades contemporâneas que demandam sujeitos autônomos, criativos e flexíveis em uma sociedade caracterizada pela incerteza.

A respeito dos ensinamentos dos inúmeros textos destinados à infância, Buckingham (2002, p. 22-24) alerta que os textos produzidos para a infância, sejam os da televisão, literatura infantil, histórias em quadrinhos entre outros, estão configurados por um conjunto de significados construídos em torno de uma ideia de infância. Segundo o autor:

Estes textos têm se caracterizado, tradicionalmente, por um complexo equilíbrio entre motivações 'negativas e positivas'. Por um lado, os produtores [culturais] têm estado fortemente movidos pela necessidade de proteger as crianças dos aspectos indesejáveis do mundo dos maiores. Assim, em certo sentido, os textos para crianças poderiam se caracterizar principalmente pelo que *não* são, e dizer, deste ponto de vista a *ausência* de representações que são consideradas como uma influência moral negativa, entre elas, o sexo e a violência. Por outro lado, também há um caráter pedagógico: estes textos se caracterizam frequentemente pela intenção de educar, em oferecer lições morais ou 'imagens positivas', e com eles modelar formas de conduta que se consideram desejáveis. Deste modo, os produtores culturais, os representantes políticos e aqueles que estabelecem as normas neste campo não se preocupam apenas em proteger as crianças dos perigos, mas também de 'fazer-lhes o bem' (BUCKINGHAM, 2002, p.22-24).

Até as/os educadoras/es que não dividem a ideia de ter um cenário implantado pelos adultos sem a ajuda das crianças, sentem-se bloqueadas para realizar trocas, tornando-se natural estes espaços escolares repletos de artefatos construídos por adultos.

De muitas formas as escolas são atravessadas por imagens, e não percebem a dimensão dos significados que vão sendo produzidos pelas crianças. Estas não sucumbem apenas produtos associados aos seus personagens favoritos, são persuadidas por uma rede de significados que organizam e determinam seus modos de ver, vestir, agir e pensar. Carregando seus personagens favoritos para dentro das salas de aula, reproduzindo gestos e falas e de outras diversas maneiras.

Diante disso, é necessária a discussão sobre as relações com esse mundo visual que chama atenção das crianças mais do que muitas propostas pedagógicas. Exemplo deles são ‘Os Rebeldes’ e o ‘Homem Aranha’, que eram recordados na escola, mas seus ensinamentos não coincidiam ao currículo escolar que abrange somente conhecimentos formais do trabalho pedagógico e informações pré-estabelecidos nos planos de estudo, não tendo espaços na instituição.

Através de suas ações pedagógicas, a escola desenvolve conhecimentos e colabora para a organização de representações. Menosprezando os conhecimentos trazidos pelos estudantes e desconsiderando a relevância em discutir estes assuntos pertencentes ao repertório visual e às preferências infantis.

Há necessidade de avaliar o que aprendem e o que deixam de aprender, pois os estudantes aprendem com essa pedagogia cultural, sendo esta que fornece oportunidades de fuga, fantasia, alegria e sonho, “mas como todo sonho, os sonhos que a Disney fornece não são inocentes e devem ser questionados, em face dos futuros que vislumbram, dos valores que promovem e das formas de identidade que oferecem” (GIROUX, 1999, p. 7).

antepenúltima sílaba	penúltima sílaba	última sílaba
Proparoxítona	Paroxítona	Oxítona
Exemplos: 5.ª série, Robinson, Nítida	Exemplos: Adriano, Paulo, Luciana, Fátima, Emanuel, Gabriela, Baldo, Mário, Karoline, Valéria, Eduardo, Pomiqui, Bete e Tainá	Exemplos: Luis, Pedro, Lúcia, João, Vitor

Imagem 12 – Cartaz classificação das palavras (nomes dos estudantes)

Fonte: arquivo pessoal

Durante a pesquisa, surgiu o interesse por saber de que modo os professores entendem e trabalham artes em sala de aula? Considerando essa inquietação é que produzi uma entrevista semiestruturada e a deixei na 'sala dos professores' endereçando aos mesmos, para que respondessem. O instrumento foi composto pelas perguntas a seguir, e pelas respectivas respostas que obtive, sendo que de quinze docentes, apenas cinco responderam.

A pergunta: o que você lembra da sua formação acadêmica relacionada a arte? Obtive as seguintes respostas:

Professora A: Lembro de música, teatro...

Professora B: Na graduação pouca coisa, foi mais trabalhado no magistério.

Professora C: Na formação acadêmica não lembro de ter tido alguma disciplina relacionada as Artes. Tudo que aprendi em relação a Artes foi adquirido durante o Curso do Magistério.

Professora D: Minha formação acadêmica (Letras) não teve nada relacionado à arte, somente a literatura.

Professora E: Durante o magistério a arte era uma constante pois tínhamos que preparar atividades lúdicas para os alunos, portanto tinha confecção de cartazes, jogos, material de contagem, etc. Com os alunos desenhos, pintura, trabalhos com material de contagem, música, etc. Já na faculdade era mais teoria e pouca coisa prática, tanto que nem lembro os momentos de artes.

A partir das respostas das colaboradoras, pode-se constatar uma carência em relação ao ensino de artes na graduação, pois das que se propuseram a responder, recordaram desse aprendizado somente no Curso Normal.

Em outra pergunta, você participa/participou de alguma formação continuada? Recorda se na mesma trabalharam com artes? As professoras responderam:

Professora A: *Tive algumas.*

Professora B: *Sim, capacitação para trabalhar com pessoas portadoras de deficiência mental.*

Professora C: *Em uma outra escola onde trabalhei, participei de uma oficina durante um curso de formação que trabalhou com criações, pinturas, confecções de personagens e releituras.*

Professora D: *Não, trabalhei com artes no CAT e para isso consultei colegas e tutoriais.*

Professora E: *Sim, muitas. Artes com balões, confecção de bonecas, teatro, artes com material reciclável.*

Ao que pode perceber-se das formações continuadas, as mesmas focaram em atividades com materiais diversos e técnicas: balões, materiais reciclados, criações e pinturas, reforçando uma visão limitada sobre o ensino de artes visuais.

Outra pergunta foi: utiliza estratégias/atividades em seu planejamento para trabalhar com artes?

Professora A: *Sim.*

Professora B: *Sim.*

Professora C: *Procuro sempre que possível com produções, desenhos, pinturas, massa de modelar, músicas.*

Professora D: *Sim, através de pesquisas na internet.*

Professora E: *Sim, uma vez por semana temos aula de artes e dependendo do conteúdo aplicamos trabalhos artísticos como ludicidade várias vezes na semana.*

Nota-se que uma professora destacou a quantidade de vezes que trabalha artes em sala de aula, entendendo como os momentos em que trabalhou atividades lúdicas. Outra professora cita que trabalha, sempre que possível, através de produções artísticas. Porém, nenhuma delas citou estratégias e atividades específicas, tampouco a preocupação com os conteúdos, que por sua vez, poderíamos valorizar através de propostas, trabalhando com imagens de artistas, realizando releituras, onde não é somente uma cópia da imagem, mas há necessidade de repensar, recriar e refazer a imagem exposta. Nunca havia pensado em quais conteúdos são específicos de artes, e quais maneiras trabalhá-los.

Outra questão foi: você trabalha com que conteúdos/atividades/técnicas de artes? Quais?

Professora A: *Desenhos a partir de temas, usando lápis colorido, canetinha, colagem, giz de cera...*

Professora B: *Prefiro trabalho manuais, confecção de brinquedos reciclados.*

Professora C: *A alfabetização trabalha com sons, gestos, dramatizações e muito desenho.*

Professora D: *Os conteúdos previstos no planejamento. Procuo atividades pertinentes aos temas e as aplico em aula.*

Professora E: *Uso de imagens, figuras sequenciadas, músicas, etc.*

As atividades manuais, confecções e músicas estiveram bastante presentes nessa questão, nota-se que as entrevistadas utilizam de técnicas em suas atividades para ensinar conteúdos. E podemos novamente perguntar, quais

técnicas utilizar, de que maneira, como valorizar o conteúdo de artes sem usá-lo como complemento em outra disciplina?

Como seguinte questão: você integra artes aos demais conteúdos?
Como?

Professora A: Geralmente um tema trabalhado, por exemplo: o outono, dia do livro, etc...

Professora B: Geralmente com ciências e língua portuguesa. (jardinagens, experiências e textos).

Professora C: Sim. Procuo sempre utilizar o que posso para ajudar nas representações das construções tanto na escrita como na matemática, e nas demais disciplinas.

Professora D: Sempre que possível, através de ilustrações, pinturas e músicas.

Professora E: Sim, adaptando.

Há uma adaptação de Artes para usufruir de suas técnicas em diversos conteúdos, tendo destaque, principalmente, nas linguagens. Na grande maioria, as professoras acreditam que as artes visuais têm finalidade de estimular habilidades viso-motoras preparatórias para leitura e escrita.

Na penúltima questão: na sua sala de aula, existem imagens ou objetos visuais (cartazes, enfeites, etc.)? Quais?

Professora A: Sim. Nesse momento temos desenhos sobre a água, logo faremos sobre o meio ambiente.

Professora B: Sim, cartazes, mural e atividades dos alunos.

Professora C: Sim. Uma centopeia do alfabeto com desenhos feitos pelas crianças, alfabeto da Turma da Mônica, trem das vogais, quadro das famílias silábicas com desenhos, placas com numerais e

quantidades, mural do ajudante do dia, calendário de como está o tempo (mural), painel dos aniversariantes e produções feitas pelos alunos de histórias.

Professora D: *Não.*

Professora E: *Sim, cartazes feitos pelos alunos, painéis das datas comemorativas (de acordo com a data) atualmente sobre a família construção da árvore genealógica. Painel do calendário, aniversariantes, combinados, unidade, dezena e centena com palitos de picolé, tabuada. Obs.: Esses vão mudando conforme o que está sendo trabalhado.*

Nota-se que cartazes estão presentes em sala de aula, e a Turma da Mônica seguidamente está inserida neste ambiente, como também aqueles cartazes e murais que seguidamente fazem parte desse espaço: aniversariantes, ajudante do dia, mural do clima/tempo. Não podemos negar que há uma pedagogia da visualidade, constituídas de diversas instâncias e que se refaz na contextualidade educacional contemporânea.

Na última pergunta: você costuma trabalhar com/a partir de imagens? Como?

Professora A:

Professora B: *Às vezes, gosto mais de usar imagens que venham de encontro ao interesse dos alunos para criar textos.*

Professora C: *Às vezes utilizo imagens, quando necessário, mas gosto de produções espontâneas.*

Professora D: *Normalmente produção textual (textos) e desenhos a partir das imagens.*

Professora E: *Algumas vezes. Em Língua Portuguesa, para redações e continuação de histórias. Matemática usamos bastante em problemas, tabuada, sistema monetário, material dourado etc. Análise e releitura.*

Na maior parte as imagens são utilizadas para elaboração de textos, ou para construção de releituras das imagens a partir do interesse dos estudantes.



Imagem 13 – Cartazes – Ajudante do dia e calendário

Fonte: arquivo pessoal



Imagem 14 – Cartazes – Numerais, Palavras Mágicas e Aniversariantes

Fonte: arquivo pessoal

A partir dessas imagens é possível questionar: o que diz para a criança uma coruja? Todos os estudantes são iguais, brancos e felizes como no cartaz de ajudante do dia? A ligação do cartaz de aniversário com bolo, será que todos ganham festa neste dia? Todos comem bolo? Qual seria a representação de aniversário para as crianças?

POSSÍVEIS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA DESENVOLVIDA

O desenvolvimento deste estudo possibilitou um olhar mais apurado sobre os estereótipos presentes no espaço escolar, a partir das proposições da cultura visual. Através da pesquisa, entrevistas, observações e momentos de conversa, pode-se notar que existem diversos artefatos estereotipados em nosso cotidiano, que passam despercebidos por professores e estudantes, muitas vezes, naturalizados pela dificuldade que se tem de enxergar além da imagem que está posta.

Este tema tem grande importância para a formação e atuação docente, porque faz pensarmos nos motivos do estudante não se sentir, muitas vezes, confortável para se expressar através da arte, pelo receio de fazer algo que não fique agradável para quem vê, e assim, optando somente em copiar.

Através desta investigação foi possível ouvir os estudantes, não somente sobre assuntos de disciplinas como Português e Matemática, mas entender o que eles percebem sobre cultura visual, suas concepções sobre determinados temas.

Obtive ao longo da pesquisa diversas respostas para questões levantadas, podendo constatar que dificilmente os estudantes participam da criação dos cartazes que enfeitam a sala de aula como: aniversariantes, ajudante do dia, como está o clima... a existência desses cartazes, os nomes e temáticas dos mesmos são estereótipos, isto é, se tornaram modelos, reproduções com pouco sentido para quem transita por esses espaços escolares.

Foi possível notar que, muitas vezes, artes é algo secundário no planejamento e atuação dos pedagogos, tendo trabalhada somente para concluir determinado assunto. Normalmente utilizada para iniciar a criação de um texto, ou para a construção de algum cartaz, sem determinado objetivo. Há um espaço pequeno para esta disciplina na maioria das aulas, isso quando há este espaço.

Desse modo, com base nos meios utilizados para esta pesquisa, foi possível constatar que muitos docentes não usufruem desse mundo visual e

artístico, não por receio em não 'saber' desenhar, mas sim, medo em realizar algo que não agrade visualmente.

Embora no início tenha encontrado dificuldades para pensar o que poderia ser feito junto com os estudantes para trabalhar a criação, foi possível alcançar grande parte dos objetivos propostos nesta pesquisa, isso porque houve aproximação dos estudantes comigo, eles pensaram sobre o que haviam criado e o porquê. A partir de uma série de conversas, eles se permitiram olhar para a Mona Lisa de outro modo e interferir sobre ela através de uma releitura.

Quanto as respostas da entrevista, elas vieram ao encontro com as teorias pesquisadas, mostrando que nem só o estudante deve enxergar com outros olhos o que é proposto, mas o educador também, para tornar a proposta algo estimulante e provocador. Meu olhar a partir disso é que dificilmente os professores pensam o que querem transmitir ao realizar uma atividade de artes. Nota-se que há uma preocupação em concluir os conteúdos de outras disciplinas mas artes acaba ficando como segunda opção, se não última. São realizados trabalhos bem elaborados, em grande parte, somente para alguma data especial, como dia das mães/pais, festa da família, aniversário da escola... e são atividades recorrentes de tempos, não alterando as propostas com o passar dos anos letivos.

Este tema foi de extrema importância para minha vida acadêmica. Como citado anteriormente, sempre tive dificuldades em desenhar e fugir do comum e padronizado sol, casa, árvore e flores.

Por ter sido pouco trabalhada durante a graduação, aprofundar meus conhecimentos sobre essa área teve um significado de grande valia, percebendo a importância de atividades que possam ir além de meras cópias, e o quanto copiar trabalhos prontos interfere negativamente na criação dos estudantes.

Há necessidade em praticar essa desconstrução, deixar de lado conceitos de 'feio' e 'bonito' e valorizar a produção do estudante. Pensando nisso pode-se perguntar quais outras atividades poderiam fazer parte desse tema para desconstruir estereótipos? O que poderia ser pensado para comemorar a Páscoa ao invés de orelhas de coelhos? O que realizar na semana da criança,

ao invés de propor somente desenhar o que mais gosta de fazer? Essas e outras questões poderiam apontar diferentes respostas, instigando estudantes e professores a pensar sobre a cultura visual.

Ao concluir essa pesquisa, me deparo com outra Taissa, com visões diferentes de quando iniciei este trabalho. Fui capaz de perceber que a cultura visual vai muito além do que enxergamos num primeiro momento, que diferentes manifestações artísticas se observadas com o olhar mais detalhado podem representar algo de mim. Hoje, independente do lugar que estiver, ao ouvir sobre desenhos, estereótipos, feio e bonito o assunto me remete a essa pesquisa, e aquelas perguntas retornam... mas o que é feio? E o que entende-se por bonito?

Como futura pedagoga, tenho absoluta certeza que antes de escolher um cartaz da Turma da Mônica para enfeitar minha sala de aula irei questionar, mas o que esse artefato fala dos estudantes? Têm relação com o gosto deles? Eles quem escolheram? Essas questões me farão pensar o que foi estudado durante toda essa pesquisa.

Ao final desse trabalho não irei dizer que fiquei desinibida para desenhar porém, sei que artes não se resume somente em desenho. Existem diversas técnicas e métodos para trabalhar os conteúdos, como todas desenvolvidas ao longo desta pesquisa: filtro dos sonhos, releitura de obra de arte, desenho livre (incitando pensarem sobre o significado de desenho livre), entre tantas outras. Fazê-los pensar que não existe feio e bonito, o que entendem por desenho e por arte. Desejo que um dia todos possam expressar-se através de formas artísticas sem medo de errar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org). *O ensino das artes: Construindo Caminhos*. 2a ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo; Perspectiva, 1997.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURRIAD, N. *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BUCKINGHAM, David. *Creecer em la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. 3a ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano – artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. e F. GUATTARI. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989. [Série Pensamento e Ação no Magistério].

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990. [Série Pensamento e Ação no Magistério].

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. P. 229-249.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. En MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs) *Culturas das imagens – Desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 55-73.

DUNCUM, Paul. Clarifying visual culture art education. *Art Education*, v.55, n.3, p. 6-11, 2002.

GIROUX, H. *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Ltham, MD: Rowman & Littlefield, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. 1 ed. São Paulo: E.P.O., 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p.183-195, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney¹. In: MARTINS, Raimundo; Tourinho, Irene. *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

VYGOTSKY, LS, *A formação social da mente*. 3aed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* [tradução de Ernani Rosa]. Porto Alegre: Armed, 2004.

ANEXOS



Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno
Universidade Federal de Santa Maria

ESTEREÓTIPOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA CULTURA VISUAL

AUTORA: Taissa Bacelar Nunes

ORIENTADORA: Prof^a Dranda. Angélica Neuscharank

Este questionamento tem como objetivo conhecer a formação acadêmica dos docentes em relação a área de artes visuais, pensar sobre o planejamento, metodologias e práticas pedagógicas no ensino de artes visuais, e o uso das imagens por parte dos professores/as.

- 1) O que você lembra da sua formação acadêmica relacionada a arte?
- 2) Você participa/participou de alguma formação continuada? Recorda se na mesma trabalharam com artes?
- 3) Utiliza estratégias/atividades em seu planejamento para trabalhar com artes?
- 4) Você trabalha com que conteúdos/atividades/técnicas de artes? Quais?
- 5) Você integra artes aos demais conteúdos? Como?
- 6) Na sua sala de aula, existem imagens ou objetos visuais (cartazes, enfeites, etc.)? Quais?
- 7) Você costuma trabalhar com/a partir de imagens? Como?

Muito obrigado pela sua atenção!

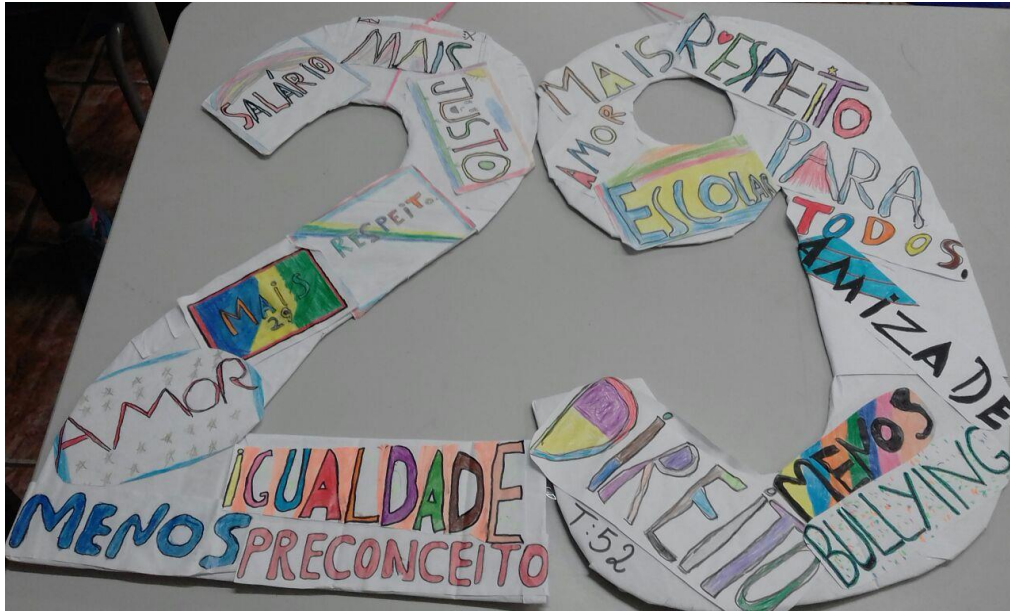


Imagem 15 – Móbile confeccionado pela turma - comemoração ao aniversário da escola

Fonte: arquivo pessoal