

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RODA COM ARTE:**  
**APRENDIZAGEM DIALÓGICA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

**Adriana Fernandes Coimbra Marigo**

**SÃO CARLOS-SP**

**2009**

**RODA COM ARTE:**  
**APRENDIZAGEM DIALÓGICA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

**Adriana Fernandes Coimbra Marigo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

**Orientador: Professor Doutor Amadeu José Montagnini Logarezzi**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M335ra

Marigo, Adriana Fernandes Coimbra.

Roda com arte : aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem / Adriana Fernandes Coimbra Marigo. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
337 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Aprendizagem. 2. Didática. 3. Diálogo. 4. Crianças. 5. Escola. 6. Interação. I. Título.

CDD: 370.1523 (20ª)

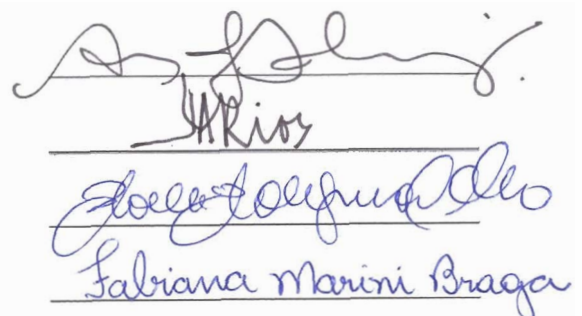
**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Profª Dª Terezinha Azerêdo Rios

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Fabiana Marini Braga



The image shows three handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The first signature is 'Amadeu José Montagnini Logarezzi'. The second signature is 'Terezinha Azerêdo Rios'. The third signature is 'Roseli Rodrigues de Mello'. Below the third signature, the name 'Fabiana Marini Braga' is written in a different style, possibly as a correction or additional name.

*Dedico este trabalho às crianças das classes  
populares.*

*Para que nunca abandonem seu direito de  
sonhar!*

*DAS UTOPIAS*

*Se as coisas são inatingíveis... ora!*

*Não é motivo para não querê-las...*

*Que tristes os caminhos, se não fora*

*A mágica presença das estrelas!*

(Mario Quintana)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em minha vida, que não permitiu que eu esmorecesse diante das dificuldades que atravessaram meu caminho enquanto eu concretizava o sonho com o curso de mestrado.

Ao Mariano, meu grande e eterno amor, companheiro em todos os momentos, que me estimula para que eu avance na concretização de meus sonhos de humanidade.

À Thaís e ao Henrique, que me ensinam tanto e me fazem acreditar nas novas gerações; filha e filho que, neste trabalho, me ajudaram na transcrição dos dados e na elaboração de sua escrita.

À minha mãe e ao meu pai, ausentes fisicamente, mas presentes de maneira perene em minha memória, fazendo-me acreditar que as interações transcendem os limites da vida biológica.

À Ivanete, trabalhadora em minha casa, que nesses meses de investigação substituiu-me em todo o trabalho doméstico com eficiência e carinho.

Ao Prof. Amadeu, meu orientador e interlocutor constante nesta caminhada acadêmica, compartilhando apoio, segurança, serenidade e conhecimentos fundamentais para este trabalho.

Às professoras Terezinha Rios e Fabiana Braga, pelo cuidado com a leitura deste trabalho e pelas contribuições que permitiram seu enriquecimento.

À Prof. Roseli Mello, coordenadora do NIASE e amiga presente nos momentos de aprendizagem, por me apresentar aos princípios dialógicos e por sonhar comigo com um mundo melhor.

Às amigas do NIASE, especialmente Carol, Cícera, Eglen, Flávia, Fran, Jaque, Kelci, Lu, Piu, Raquelzinha, Rose, Van e Vivi, que compartilharam comigo momentos difíceis e felizes, fortalecendo-me para a concretização de muitos sonhos em comum.

Às amigas de todas as horas, Bernadete e Cristina, que dialogam e estão em minha história há mais de duas décadas, me mostrando que a amizade genuína se constrói a cada dia e que nunca se desfaz.

Às e aos colegas de trabalho, que acreditaram na possibilidade de eu realizar esse sonho e permitiram que eu me ausentasse de minhas tarefas profissionais apesar de todo o transtorno que isso lhes causava.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que, ao me questionarem e analisarem o projeto de investigação, apresentando suas críticas a este trabalho, possibilitaram que ele avançasse com passos mais elaborados.

Às funcionárias da Secretaria do PPGE, pelo atendimento às necessidades burocráticas relacionadas ao curso de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação Básica de São Carlos, que permitiu a realização desta investigação em uma das escolas em seu âmbito.

À direção da *comunidade de aprendizagem* investigada, pelo apoio e pela compreensão sobre minha presença na instituição para realizarmos o sonho de uma escola melhor.

Ao funcionário Alvinho e às funcionárias da escola, pelo envolvimento com o projeto de Comunidades de Aprendizagem, favorecendo sua divulgação e sua concretização.

Ao Odiney e à Shirley, funcionário e funcionária da Biblioteca do Futuro em que a atividade foi realizada, pela compreensão ao ceder o espaço, pelas sugestões de livros e pelo incentivo à participação das crianças nessa proposta.

Às coordenadoras pedagógicas e às professoras, especialmente as participantes desta investigação, pela grande contribuição que os diálogos trouxeram para a concretização desta idéia.

Às pessoas das *comunidades de aprendizagem* e às participantes nas *ACIEPEs*, que possibilitaram atravessar o espaço de uma instituição e ampliar a compreensão sobre a educação escolar.

Aos familiares das crianças da escola investigada, especialmente das que participaram neste trabalho, pelas contribuições e pela confiança na proposta apresentada, permitindo a concretização e a continuidade da atividade na instituição.

Às crianças participantes do *Projeto Roda com Arte*, que possibilitaram que nossos diálogos fossem cheios de sentido, de imaginação, de criatividade e de alegria durante todo o trabalho, contribuindo para sua realização e garantindo a continuidade de minha esperança em sua formação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente participaram deste trabalho, ao compartilharem suas idéias e seu tempo comigo.

Muito obrigada!



## RESUMO

Este trabalho apresenta a elaboração e a concretização de uma atividade em torno de obras artísticas com crianças que estudam em uma escola da periferia urbana do município de São Carlos, em cujo contexto se consolida a proposta de Comunidades de Aprendizagem. A partir dessa proposta, as práticas educativas da escola são fundamentadas em aportes da Teoria da Ação Comunicativa de Jünger Habermas, da Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire e do conceito de aprendizagem dialógica desenvolvido pelo CREA/ES, além de outras contribuições de autoras e autores preocupados com as transformações sociais e com a superação das desigualdades educativas tendo em vista a inclusão na sociedade da informação. A investigação partiu da consideração de que os conflitos interpessoais são apontados pela literatura acadêmica como uma das principais dificuldades relacionadas às ações didático-pedagógicas. No entanto, alguns estudos provenientes da filosofia, da psicologia e da sociologia em suas interfaces com a educação também apontam que as aprendizagens escolares e as sociais não são passíveis de concretização fora das interações humanas. Situada no campo didático-pedagógico, a investigação partiu de um enfoque mais amplo sobre as interações no contexto escolar, especificando gradativamente os processos escolares e a concepção da atividade em torno de obras artísticas denominada como *Projeto Roda com Arte*. Como eixo orientador, foi adotado o diálogo com as pessoas da escola para a consecução do objetivo geral de compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da aprendizagem dialógica. A investigação teve a participação de seis sujeitos, sendo três crianças participantes da atividade, duas professoras e uma coordenadora pedagógica as quais atuavam na comunidade focalizada. Em coerência com os princípios orientadores de comunidades de aprendizagem, foram utilizados os procedimentos da metodologia comunicativa crítica para a coleta e a análise dos dados, apoiando-se fundamentalmente nas categorias de intersubjetividade e de reflexão. Ao final da investigação, foram apontados como principais resultados: a capacidade de aprendizagem das crianças de classes populares a partir do trabalho interdisciplinar com os conteúdos escolares e o envolvimento dos conhecimentos e das experiências provenientes de dentro e de fora do contexto escolar; a potencialidade das obras artísticas e do uso da imaginação para o ensino e o reforço das aprendizagens escolares e sociais e para a expressão de pensamentos e sentimentos; e a necessidade de formação permanente do professorado em teorias e práticas que permitam a atualização de conhecimentos e um ensino comprometido com as transformações sociais. De maneira geral, foram evidenciadas as contribuições para a proposta de Comunidades de Aprendizagem, para as investigações em escolas e com crianças, e para o campo didático-pedagógico.

Palavras-chave: diálogo – criança – intersubjetividade

## ABSTRACT

It is presented in this research the preparation and consolidation of a project involving artistic works with children who study in a school in the outskirts of São Carlos town, where the proposal of Learning Communities is consolidated. From this suggestion, the scholar educational practices are based on the contributions of Jünger Habermas' Communicative Action Theory, Paulo Freire's Dialogic Action Theory and the concept of dialogic learning developed by CREA/ES, besides others from authors who have been worried with social transformations and with the overcoming of educational disparity, having as an aim the insertion in the information society. The investigation had its establishment in the reflection that the interpersonal conflicts are pointed out by the academic literature as one of the main difficulties related to educational and didactic actions. However, some of the studies deriving from the philosophy, psychology and sociology in their interfaces with education has also aimed that school and social learning are not susceptible of concretization out of human interactions. Placed in the didactic and educational field, the examination started from a larger focus about the interactions in the school context, specifying gradually the scholar process and the conception given to the activity about the artistic works called *Roda com Arte Project*. Having as an objective basis, the dialog was adopted with people from the school to achieve the general purpose in order to understand the educational procedures that are manifested in reflective activities about the artistic works in the dialogic learning perspective. The investigation had the participation of six people, being three children, two teachers and one pedagogical coordinator, who acted in the community studied. In agreement with the principles of the learning communities supervisors, it was used the proceedings of critical communicative methodology to collect and analyze the data, having as the fundamental support the intersubjectivity and reflective categories. In the end of this survey, the main results found were: the learning capability of children from lower social classes starting with interdisciplinary work with the school contents and the knowledge involvement, as well as the experiences proceeding from the school context, as out of it. The potentiality of artistic work and the use of imagination to the teaching in addition to the reinforcement of the scholar and social learning intending to express thoughts and feelings, moreover the need of permanent teaching formation in theories and practices, which allow the knowledge actualization and a supportive teaching concerned with the social transformations. In general, the contributions were evidenced to the Learning Communities proposal, to the investigations in schools and with children, furthermore to the educational and didactic field.

Keywords: dialog –child – intersubjectivity

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Temáticas e Atividades de Expressão .....	102
Tabela 2 – Registro dos encontros anteriores .....	106

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Dados gerais obtidos com os sujeitos participantes .....	123
Quadro 2 – Recomendações explícitas das crianças para as interações no Projeto Roda com Arte .....	126
Quadro 3 - Dimensões e categorias de análise no Projeto Roda com Arte .....	128
Quadro 4 – Elementos de análise na perspectiva das crianças .....	137
Quadro 5 – Recomendações/ indicações das crianças para melhorias .....	142
Quadro 6 – Roda com Arte sob a perspectiva de uma participante.....	143
Quadro 7 – Perspectiva de análise contextual das pessoas adultas da escola.....	146
Quadro 8 – Elementos de análise na perspectiva das pessoas adultas da escola.....	148
Quadro 9 – Recomendações/ indicações das pessoas adultas para melhorias.....	156

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Cartaz de divulgação do projeto na escola.....	98
Figura 2 – Autorretrato – Tarsila do Amaral.....	100
Figura 3 – Autorretrato – Pablo Picasso.....	100
Figura 4 – Autorretrato – Anita Malfatti .....	100
Figura 5 – Autorretrato – Vincent Van Gogh.....	100
Figura 6: Fotografia compondo imagens apresentadas em encontros.....	103
Figura 7: Fotografia compondo livros e textos apresentados em encontros .....	104

Figura 8: Fotografia comondo planisférios e globo apresentados em encontros ..... 104

Figura 9: Fotografia comondo as produções das crianças em alguns encontros ..... 105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. APRENDER E ENSINAR NA ESCOLA: DAS TENSÕES À PERSPECTIVA DO DIÁLOGO .....</b>	<b>24</b>
1.1. O contexto escolar: espaço para conflitos e contradições .....	24
1.2. O giro dialógico no contexto atual: estrutura e agência humana.....	29
1.3. As interações sociais: educação, cultura e ideologia.....	38
1.4. A perspectiva histórico-cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano: consciência e atividade .....	45
1.5. A educação escolar: possibilidades de humanização .....	60
<b>2. PROJETO RODA COM ARTE: PROPOSTA DE ATIVIDADES EM TORNO DE OBRAS ARTÍSTICAS EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>69</b>
2.1. A proposta de Comunidades de Aprendizagem: o conceito de aprendizagem dialógica.....	70
2.2. A arte nas escolas: conhecendo algumas propostas para o ensino fundamental .....	80
2.3. A orientação comunicativa no processo de ensino e aprendizagem: convertendo obras artísticas em eixos de <i>intersubjetividade</i> e de <i>reflexão</i> .....	95
<b>3. O DIÁLOGO NAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS: A METODOLOGIA COMO OPÇÃO POLÍTICA .....</b>	<b>108</b>
3.1. Metodologia comunicativa crítica .....	108
3.2. Procedimentos de coleta e análise de dados .....	112
3.3. A articulação entre as situações comunicativas e a investigação: possibilidades e limites .....	116
<b>4. ENTRE DIÁLOGOS E AÇÕES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>122</b>
4.1. Perspectivas de algumas crianças da escola .....	124
4.2. Perspectivas de algumas pessoas adultas da escola.....	144
<b>5. À GUIA DE CONCLUSÃO: LIMITAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES</b>	

## **ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

“*Nunca sabemos que resultados virão de  
nossas ações. Mas, se não fizermos nada, não  
existirão resultados*”.  
(Gandhi, 1869-1948)

A despeito das tensões sociais que revestem os processos educativos e as instituições, a escola vem se mantendo como local para a educação das jovens gerações humanas. Para esse espaço, todas as crianças devem ser encaminhadas para aprenderem, durante grande parte de sua infância, os conteúdos e as habilidades consideradas importantes para sua vida na sociedade. Ali, também encontram as possibilidades de interagir com outras pessoas, ampliando, dessa forma, seu convívio social.

Com esta dissertação, pretende-se contribuir para o debate sobre a escola e as práticas pedagógicas<sup>1</sup>, descrevendo e analisando as interações entre pessoas adultas e crianças, a partir de uma atividade em torno de obras artísticas que acontece em uma escola do município de São Carlos, no interior de São Paulo, transformada em uma *comunidade de aprendizagem*.<sup>2</sup>

A concretização dessa atividade foi viabilizada a partir de 2006, com minha<sup>3</sup> participação em atividades desenvolvidas junto ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE)<sup>4</sup>. Desde então, venho acentuando minha aproximação com a teoria da *ação dialógica* de Paulo Freire, a teoria da *ação comunicativa* de Jürgen Habermas e a concepção de *aprendizagem dialógica* apresentada por

---

<sup>1</sup> Esta investigação está situada na linha de pesquisa *Teorias e práticas pedagógicas e em educação*.

<sup>2</sup> Segundo Mello (2003), a proposta de *Comunidades de Aprendizagem (CA)* se localiza entre as iniciativas desenvolvidas, a partir da década de 1980, em países como Estados Unidos e Espanha, inspiradas em movimentos sociais da América do Sul. Nas últimas décadas, tem se estendido a outros países dos hemisférios norte e sul, fundamentalmente articulado à busca pela educação em sentido amplo e pela democratização do poder pedagógico (MELLO, 2003, p. 2-3). Essa proposta é detalhada no Capítulo 1 deste trabalho.

<sup>3</sup> Neste trabalho, foi adotada a primeira pessoa do plural como forma gramatical para a narrativa, com a intenção de marcar que a construção teórica e metodológica não foi realizada individualmente, mas com a participação de outras pessoas. A adoção do sujeito em primeira pessoa do singular ficará reservada apenas às referências que tratam, exclusivamente, do movimento individual da investigadora no trabalho.

<sup>4</sup> O NIASE foi criado em 2002, a partir e com base nos estudos realizados junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha, pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello. No NIASE, são desenvolvidas ações de pesquisa, ensino e extensão considerando-se diferentes práticas sociais e educativas, com o objetivo de contribuir para a superação de exclusão social, cultural e educacional. Na extensão universitária, as ações do NIASE se dão por meio do Programa de Extensão "Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização", da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Ramón Flecha (1997). Entre os estudos teóricos e a participação em espaços comunitários, as pessoas do NIASE aprofundam sua compreensão sobre educação, cuja qualidade muitas vezes é comprometida com as dificuldades que emanam nas interações que acontecem no contexto escolar. Ao mesmo tempo, pautam seu entendimento na consideração de que as interações no contexto escolar também podem ser decisivas para a promoção de uma aprendizagem maior e melhor para todas as crianças.

Com efeito, as referências acima contribuem para compor esta investigação e as atividades que a contextualizam em uma das *comunidades de aprendizagem*. Dessa forma, são considerados os vínculos já existentes entre investigadora e participantes no local, como também os referenciais teóricos e práticos que embasam as ações educacionais que ali são desenvolvidas.

Dentre esses referenciais, encontra-se a orientação pela *busca de coerência* entre palavras e ações conforme a perspectiva de Paulo Freire. Assim, a proposta de dialogar com as pessoas do contexto investigado enfatiza a *intersubjetividade* e a *reflexão* como conceitos centrais, assinalados por Gomez *et al.* (2006) a partir dos estudos do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona (CREA/Espanha). Dessa maneira, em todo o trabalho teórico-metodológico, foi buscada a construção de um conhecimento comprometido com ações de transformação social, dentro do rigor necessário ao desenvolvimento da ciência.

Tomando a coerência como premissa de investigação e visando elucidar os pressupostos para a realização deste trabalho, a escola investigada é apresentada desde minha participação anterior ao ingresso no curso de mestrado, em 2008. Terminado o curso de pedagogia em 2005, eu decidira permanecer na Universidade para concluir a habilitação complementar em Orientação Educacional. Nessa mesma época, também ingressava no quadro de instrutores/tutores da Universidade Corporativa do banco em que trabalho desde 1982, passando a incluir, entre minhas atividades profissionais, o desenvolvimento de ações educacionais com empregadas e empregados daquela instituição.

A inserção pessoal em contextos distintos me possibilitou muitas aprendizagens e reflexões sobre os processos educativos com pessoas adultas. Por um lado, passava a compartilhar conhecimentos e experiências com profissionais altamente escolarizados, ocupantes de postos de trabalho estáveis em uma empresa pública. Ao mesmo



tempo, iniciando-me como voluntária em uma *tertúlia literária dialógica* (TLD)<sup>5</sup>, passava a me encontrar, semanalmente, com mulheres e homens que cursavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno da escola tratada por Escola Novo Mundo neste trabalho. Assim, a ação como educadora me permitia o estreitamento do convívio com a diversidade de pensamentos e sentimentos, culturas e ideologias, enfim, com maneiras diferentes de se movimentar no mundo.

Com apoio do NIASE, a Escola Novo Mundo manifestara a decisão por sua transformação em uma *comunidade de aprendizagem* em agosto de 2005 e, desde 2006, passara a pautar suas práticas a partir da *aprendizagem dialógica*, conceito a ser examinado no decorrer deste trabalho. Entretanto, as atividades escolares já aconteciam ali desde 2000, devido à vinculação com a rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, especificada no Projeto Político Pedagógico redigido pela instituição.

A instituição investigada está localizada em um bairro popular situado em região periférica próxima ao limite de expansão urbana, no mesmo quarteirão em que podem ser encontrados, também, um Centro Comunitário, um Ginásio de Esportes e uma Escola Municipal de Educação Infantil. Essa escola conta com uma biblioteca em prédio anexo, aberta à comunidade de entorno e provida com equipamentos de multimídia<sup>6</sup>, de maneira que, com as outras instituições mencionadas, compõe uma estrutura pública de apoio ao bairro em que estão inseridas.

No entorno desse quarteirão, há predominância de residências, ao lado de poucos e pequenos comércios, como padarias, mercearias, bares e oficinas. Não há unidades industriais e de prestação de serviços, nem unidades para atendimento público à saúde, ao lazer e à segurança do bairro. Por outro lado, nas proximidades, podem ser encontradas nascentes de rios degradadas por exploração agrícola e depósitos de lixo e de esgoto, cuja recuperação ambiental vem sendo objeto de ações educativas propostas por diferentes organizações<sup>7</sup>. A comunidade também enfrenta outros problemas relacionados à carência de suas moradias e à falta de saneamento básico, de coleta de lixo e de energia elétrica.

---

<sup>5</sup> A *tertúlia literária dialógica* se caracteriza pelo encontro entre pessoas para dialogar em torno de obras literárias clássicas a partir dos princípios da aprendizagem dialógica. Criada há cerca de trinta anos na escola La Verneda de San Martí em Barcelona, ES, é realizada em muitos locais do mundo, inclusive na América Latina. No Brasil, sua disseminação vem acontecendo em ações promovidas pelo NIASE, desde sua criação.

<sup>6</sup> Entre os equipamentos, podem ser encontrados televisão, DVD e computadores, em duas salas menores e reservadas, próximo aos banheiros masculino e feminino, cujo acesso é possível a partir do fundo do salão principal em que se encontram as estantes com livros e revistas e dois computadores com internet.

<sup>7</sup> Uma dessas ações é o projeto Água Quente desenvolvido pelas ONG's Teia e Acquavit com patrocínio do Programa Petrobrás Ambiental para recuperação ambiental da bacia hidrográfica próxima à escola. Outras informações podem ser obtidas no sítio da internet

A estrutura física da Escola Novo Mundo inclui, além de nove salas de aula de ensino regular, uma sala de Apoio Pedagógico Especializado para atendimento a pessoas com deficiências, também utilizada para aulas de reforço. Desde 2006, a escola vem ampliando gradativamente a duração do ensino fundamental para nove anos, conforme proposta municipal. Nessa perspectiva, o ensino fundamental ali ministrado está organizado em ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e ciclo II (4º e 5º ano), com funcionamento em dois turnos diurnos. Atualmente, há uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) funcionando no período noturno. Conforme informações da coordenadora pedagógica da escola, no ano de 2008 ali estudaram 338 estudantes.

O processo de transformação da Escola Novo Mundo em uma *comunidade de aprendizagem* é relatado por Mello (2009) sob a perspectiva do NIASE, pois essa é a segunda escola municipal em São Carlos que decidiu passar por esse processo, após a divulgação promovida pelo Núcleo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Segundo Mello (2009), naquele momento a gestora da escola já havia participado da mesma experiência na outra escola, também no cargo de gestão.

Ao lado do destaque sobre a motivação da gestora da Escola Novo Mundo pela proposta de CA, Mello (2009) também revela a realidade da escola na época de sua transformação:

(...) as práticas dialógicas entre a escola e a comunidade local eram quase inexistentes; a relação era bastante tensa e desacreditada por ambos os lados. A comunidade local parecia viver o cansaço existencial de que fala Freire (2003); as profissionais da escola pareciam, por sua vez, ter desenvolvido uma incredulidade profunda naquela comunidade. Incomunicabilidade entre as partes e baixo rendimento escolar do alunado eram os desafios que deviam ser afrontados, segundo o grupo profissional<sup>8</sup> (MELLO, 2009, p. 178).

Mello (2009) relata que, apesar da decisão unânime pela transformação da escola, houve também a manifestação do cansaço e do desejo de mudar para outro local de trabalho expresso pela maioria de seus(suas) profissionais. Diante das demandas daquela realidade e do esforço necessário à construção de uma escola efetivamente democrática, permaneceram ali a gestora e duas professoras para dar início ao intenso trabalho que viria.

Alguns anos decorreram após a decisão de buscar a superação dos obstáculos interpostos nas práticas escolares daquela instituição, a partir da *intersubjetividade* e da

---

<<http://www2.petrobras.com.br/ResponsabilidadeSocial/portugues/PetrobrasAmbiental/ProjetoAguaQuente.asp>>  
 . Acesso em 05/09/2009.

<sup>8</sup> Trecho original em espanhol, traduzido por esta investigadora.

*reflexão* que caracterizam o trabalho nas *comunidades de aprendizagem*. Entretanto, a apresentação de Mello (2009) sobre os momentos iniciais dessa transformação permite caracterizar o início do diálogo entre escola e comunidade, e as revelações sobre as condições de vida de familiares e de estudantes da Comunidade de Aprendizagem Novo Mundo (CA Novo Mundo).

Meses depois dessa decisão, meu envolvimento nessa comunidade possibilitaria a aproximação pessoal das dificuldades concretas de jovens e adultos(as), a partir das leituras e dos diálogos que ocorriam nas TLD, enquanto compartilhávamos nossas compreensões em torno do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com apoio nos princípios da *aprendizagem dialógica*. Durante o primeiro semestre de 2006, pude aprender os significados de palavras apresentadas pelo escritor por meio das detalhadas descrições fornecidas por quem já tinha presenciado ou vivenciado situações semelhantes às experiências de personagens daquele livro.

Mas, algumas *situações-limites* demandavam providências mais urgentes em relação àquelas pessoas. Como ocorreu em certo momento do semestre, quando ensaiava com a classe, sob a orientação do professor, a *dança das fitas*<sup>9</sup> para a apresentação na festa junina da CA Novo Mundo. De maneira abrupta, interrompemos nosso ensaio para sair com uma das estudantes da escola em busca de atendimento imediato na Unidade de Saúde pública mais próxima do local. Para isso, recorremos ao meu próprio veículo devido à distância aproximada de dois quilômetros de onde estávamos. O diagnóstico do médico plantonista indicou que o desmaio da jovem de 19 anos, mãe de três crianças, decorreria da precariedade de sua alimentação, o que nos foi confirmado posteriormente pela própria. Ao final do semestre, ela deixou o curso para assumir um posto de trabalho formal e noturno em uma avícola.

Muitas das pessoas que participavam das *tertúlias* relatavam sua condição de imigrantes, suas dificuldades como moradoras na cidade e no exercício de suas ocupações, pois os comentários sobre as obras literárias partiam de seus contextos de vida. Eram empregadas domésticas diaristas, pedreiros, motoristas e serventes na construção civil, entre outras atividades de caráter informal em sua maioria. Ao mesmo tempo, as pessoas também

---

<sup>9</sup> Na festa de 2006, as turmas apresentaram algumas tradições brasileiras, como a *dança das fitas*. Nessa coreografia, as pessoas são organizadas em dois grupos intercalados que circulam em sentidos opostos. Dessa forma, ao dançarem segurando, em uma das mãos, uma fita colorida com a outra ponta presa a um mastro central, compõem um trançado sobre ele. Aceitei o convite para participar dessa festa com as mulheres e os homens da turma da EJA, apresentando-me, entre elas, com os trajes de portuguesa providenciados pelo professor para dançar ao som de uma das músicas do compositor Luiz Gonzaga.

revelavam as contribuições da TLD para potencializar suas habilidades de leitura e o posicionamento mais confiante em ambientes grupais. Os registros de nossos encontros traziam os indicadores das ricas contribuições que aportavam e da participação cada vez mais democrática entre aquelas pessoas: homens e mulheres se alternavam nas leituras e nos comentários, enquanto fortaleciam os argumentos apresentados, apoiando-se nos conhecimentos vindos sobremaneira de suas próprias experiências.

Contudo, também era digna de nota a preocupação desses familiares com a escolaridade de suas crianças, muitas das quais estudantes na mesma escola no período diurno. Segundo aquelas pessoas adultas, muitas de suas dificuldades materiais se deviam à escolaridade insuficiente ou tardia, de maneira que a importância atribuída aos conhecimentos escolares para a melhoria das condições de vida era consenso em todo o grupo. Essa crença era expressamente veiculada sob a forma de conselhos das pessoas de mais idade para as(os) adolescentes que participavam da turma.

Após a experiência na TLD, estreitou-se ainda mais minha aproximação do conceito de *aprendizagem dialógica* e da proposta de CA, quando, em 2007, passei a integrar a equipe de voluntariado em grupos interativos<sup>10</sup> e a participar das reuniões da comissão gestora da CA Novo Mundo.

Com a participação nos *grupos interativos* que aconteciam em uma turma de 4ª série da escola, voltei a entrar em uma sala de aula e a retomar o contato com crianças e adolescentes. Éramos quatro ou cinco voluntárias que, semanalmente, permanecíamos naquela sala por uma hora e meia para moderarmos os grupos organizados para realizar as atividades preparadas pela professora.

Em diálogos com a professora e as(os) estudantes da turma, intensificava-se meu convívio com a realidade educacional escolar, em relação aos conteúdos e às interações que ali se processavam em múltiplas direções: entre estudantes, entre professora e estudantes, entre estudantes e voluntariado. Como participante do voluntariado da escola, o contato com a sala permitiu-me vivenciar os desafios de ensino e aprendizagem propostos à professora da sala, pois eram poucos as(os) estudantes com o domínio de leitura, de escrita e de operações matemáticas esperado para aquela série, embora a professora se empenhasse para cumprir com o programa oficialmente proposto.

---

<sup>10</sup> Os *grupos interativos* se encontram entre as atividades realizadas pelas *comunidades de aprendizagem* para buscar a superação das dificuldades do alunado. A sala de aula é organizada em grupos com, em média, cinco estudantes, acompanhados por voluntariado para realizar atividades propostas pela(o) professor(a) da turma. O funcionamento dos grupos interativos é pautado nos princípios da aprendizagem dialógica.

Entretanto, os momentos em que aconteciam os grupos possibilitavam minha aproximação de cada estudante em um diálogo que abria passagem para nossas compreensões pessoais e para a intervenção a respeito do conteúdo pontuado, criando condições para a superação das dificuldades mais específicas. Ao mesmo tempo, era possível reconhecer entre estudantes suas perspectivas diferenciadas de compreensão sobre o mesmo conteúdo, o que permitia fazer mediações a partir dos exemplos propostos pelas(os) próprias(os) estudantes e contribuir para o enriquecimento da aprendizagem de todas(os) as(os) estudantes, como também da minha própria.

Convém ressaltar a rápida compreensão e a adesão de meninas e meninos aos princípios da *aprendizagem dialógica* nos quais estão apoiadas as ações em *comunidades de aprendizagem*. Como voluntária moderadora das ações em *grupos interativos*, eu propunha ao grupo de crianças o constante exercício de participação igualitária de todas as pessoas, destacando a importância de que todas aprendessem e rejeitando a competição que pudesse permear as tarefas propostas. Assim, explicitava que não era importante terminar primeiro, mas que todas as pessoas pudessem terminar. Diante dos conflitos que surgiam, problematizava as situações de maneira a estimular o grupo de estudantes para a reflexão, o diálogo e a busca de consensos.

Em decorrência dessas moderações, a cada *grupo interativo* reforçadas pelas ações do voluntariado, percebia que as próprias crianças passavam a inibir, de maneira enfática, a depreciação entre colegas a despeito de quaisquer motivos que fossem alegados. Em pouco tempo, os conflitos característicos das interações estudantis iam cedendo lugar ao apoio mútuo entre colegas e ao respeito pelas diferenças de aprendizagem. Tornara-se notória, por exemplo, a atitude compreensiva adotada pelas(os) estudantes em relação a uma de suas colegas com *Síndrome de Down*, a qual requeria maior atenção por parte do voluntariado.

Ao longo de todo esse ano, o diálogo com a professora e com as outras pessoas voluntárias na atividade também aumentava, ocorrendo nos momentos iniciais e finais e possibilitando compartilharmos nossas experiências com as(os) estudantes daquela classe e sinalizarmos nossas próprias dificuldades para lidar com os conteúdos e as interações.

Enquanto participava dos *grupos interativos* e conhecia a turma e sua professora, também estreitava minha interação com as outras pessoas participantes da escola, como as(os) professoras(es) funcionárias(os), membros da direção e da coordenação pedagógica, estudantes e familiares da CA Novo Mundo. Assim, em momentos festivos, nas reuniões regulares de comissão gestora e nas mais específicas, como as de sensibilização para

as temáticas das CA, eu passara a conhecer os *sonhos* daquela comunidade e os esforços das pessoas em direção à sua concretização<sup>11</sup>. Entre esses sonhos, encontrava-se registrado o desejo de crianças e familiares por ter *atividades com artes*<sup>12</sup> na escola.

Como participante no processo de transformação dessa CA, refletia com as outras pessoas sobre as ações que pudessem democratizar aquele espaço e fortalecer a aprendizagem de todas as pessoas que ali se encontravam. Naquele momento de minha formação como educadora, reconhecia ter conhecimentos e experiências que poderiam ser compartilhadas, ampliando minha compreensão sobre meu próprio percurso, inspirada em idéias como as de Habermas e Freire. Enfim, entre *sistemas e mundos da vida*, frequentemente me perguntava: como poderia me colocar à disposição dessa comunidade para contribuir com a realização de seus *sonhos*, entre os quais os objetivos relacionados à formação de suas crianças?

Mas, não estava só nessas reflexões. A partir de 2007, intensificavam-se as aprendizagens a partir dos estudos e das reflexões que emergiam da participação dos membros do NIASE nas comunidades. Ademais, a Universidade também se abria à presença do professorado da rede de ensino em *Atividade Curricular de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão em Comunidades de Aprendizagem (ACIEPE)*<sup>13</sup>, possibilitando a aproximação da realidade escolar e de seus problemas por meio dos profissionais que atuam nessa frente. Enfim, configurava-se uma intensa troca de conhecimentos e experiências em espaços escolares diferentes – universidade e escola de ensino fundamental - entre pessoas que se encontravam ao redor de um objetivo comum: promover a democratização da qualidade de ensino.

Por muitos meses, o desafio de propor *atividades com artes* para as(os) estudantes da CA Novo Mundo me apresentava outra indagação: como poderia fazer essa proposta, não sendo uma profissional especializada da área de Artes?

---

<sup>11</sup> Frequentemente, as pessoas das *comunidades de aprendizagem* expressam seus sonhos relacionados aos objetivos de uma aprendizagem maior e melhor para todas. O registro e a organização coletiva dos sonhos permitem orientar as prioridades da comunidade, mobilizando as pessoas que ali se encontram, desde estudantes e seus familiares até pessoas da escola e do entorno.

<sup>12</sup> Geralmente, estudantes e familiares usavam a expressão *artes* ou *aula de artes*, quando se referiam ao *sonho*. Quando pedíamos para explicar melhor a ideia, esse sonho era traduzido em atividades como desenhos, pinturas e modelagens. Assim, neste trabalho usamos *atividades com artes*, quando nos referimos a esse momento inicial de concepção da ideia. A partir da configuração da proposta e durante o processo de sua concretização, o termo é modificado para *atividades em torno de obras artísticas*, conforme as características que passou a assumir.

<sup>13</sup> A ACIEPE é uma atividade desenvolvida pela UFSCar como proposta de integrar ensino, pesquisa e extensão. A ACIEPE *Comunidades de Aprendizagem: articulação entre escola e comunidade* se propõe a apresentar as bases teóricas e metodológicas da proposta de CA a partir dos estudos teóricos e da inserção voluntária nas comunidades de aprendizagem do município de São Carlos, representando uma das oportunidades para formação em seus pressupostos.

Em meio a incertezas como essa, a ideia começou a ganhar forma, a partir dos princípios que compõem o conceito de *aprendizagem dialógica*. Em 2008, meu ingresso no curso de mestrado precipitou a decisão de esboçá-la e permitir-lhe vigorar entre os diálogos com as pessoas da academia, das escolas e, sobretudo, nessa CA.

No primeiro semestre de 2008, participava como voluntária na *biblioteca tutorada*<sup>14</sup>, quando apresentei a proposta de desenvolver atividades em torno de obras artísticas para a análise da CA sob o nome de *Projeto Roda com Arte*. No espaço da biblioteca, convivía com a diversidade de estudantes que para lá se dirigiam, buscando apoio para realizarem suas tarefas escolares. Ali, se ampliava, de forma desafiadora, minhas interações com as gerações mais jovens, pois se entrelaçavam, ademais, com as diferenças de classe social, gênero, escolaridade, idade e raça. Como estávamos em espaços extracurriculares, eu e as outras voluntárias refletíamos intensamente sobre as interações que ali se desenvolviam em busca de ações coerentes com a proposta de CA.

O espaço da *biblioteca tutorada* apresentava características diferentes da sala de aula, pois não estávamos sob a coordenação da professora. Ali participavam também profissionais que não eram da escola, como o bibliotecário, antigas(os) estudantes, acadêmicas e acadêmicos de diferentes níveis de ensino e formação. Era um espaço no qual as pessoas se colocavam por inteiro nas relações que eram estabelecidas. Embora tivéssemos um eixo ao redor do qual nos encontrávamos - as tarefas para casa, as interações entre pessoas adultas e crianças aconteciam de forma mais espontânea, livres das regras inerentes aos papéis históricos na relação pedagógica *professor-aluno*.

Enfim, com o *corpo consciente* a partir das interações desenvolvidas nos diferentes espaços abertos pelas *comunidades de aprendizagem*, refletia teoricamente enquanto escutava as indicações por mais espaços de *aprendizagem dialógica*, onde as pessoas pudessem *educar-se* e *educar* para interações mais igualitárias dentro e fora da escola e da sala de aula. Assim, decidi assumir essa *tarefa criadora* com a comunidade, na *ousadia* que deve permear a busca de uma aprendizagem maior e melhor para as gerações humanas mais jovens, reconhecendo-me no grupo como uma pessoa em constante formação a partir das práticas coletivas que aconteciam naquele contexto.

---

<sup>14</sup> A *biblioteca tutorada* é outro recurso das *comunidades de aprendizagem* para potencializar os processos de escolarização. Esse é um espaço para o qual se dirigem as(os) estudantes a fim de realizarem as atividades complementares propostas ou não pelo(a) professor(a) da sala de aula, tais como lição de casa, leituras e pesquisas. Nesse local, encontra-se o voluntariado disposto a compartilhar conhecimentos, atuando como tutor a partir dos princípios da *aprendizagem dialógica*.

Nessa perspectiva, a questão central proposta para esta investigação foi: ***o projeto Roda com arte é favorável à concretização da aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem?***

O objetivo geral é compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da *aprendizagem dialógica*. Para atingir a tal proposta de forma coerente com os referenciais nos quais nos apoiamos, utilizamos a metodologia comunicativa crítica para, especificamente, observar, descrever e analisar:

- como se caracteriza a proposta de atividades de reflexão em torno de obras artísticas, em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, na perspectiva da aprendizagem dialógica;
- como as(os) participantes relatam e analisam as suas vivências nessas atividades;
- como os familiares e as pessoas da escola percebem a participação das crianças nessas atividades;
- como os diálogos sobre imagens de produções artísticas de artistas consagrados são articulados às interações no contexto escolar por participantes das atividades.

Na intenção de responder à questão proposta neste trabalho e de possibilitar a aproximação do leitor ao percurso de investigação, cada capítulo está delineado a partir de reflexões e de aprendizagens que possibilitem acompanhar desde sua abordagem inicial e mais ampla até a focalização em processos educativos mais específicos.

O *primeiro capítulo* contém a problemática da qual partimos, como também o referencial teórico e os conceitos centrais em que se apoia este trabalho, situando a proposta de *diálogo* como pressuposto orientador para as interações entre pessoas adultas e crianças no contexto da escola atual.

O *segundo capítulo* apresenta a proposta de Comunidades de Aprendizagem e as atividades em torno de obras artísticas que constituem o objeto deste trabalho, assim como o contexto de sua elaboração. Para esse entendimento, são destacadas as contribuições de autoras e autores e relatadas as vivências pessoais da investigadora para a concretização da proposta. Ao final do capítulo, a questão central é retomada junto ao percurso da investigação.

O *terceiro capítulo* discorre sobre as bases metodológicas e os procedimentos utilizados para coleta dos dados que compõem este trabalho. Esse capítulo se dedica a revelar os elementos que favoreceram e os que limitaram as situações comunicativas no sentido de concretizar a investigação proposta.

O *quarto capítulo* apresenta os seis sujeitos participantes da pesquisa: duas meninas e um menino, duas professoras e uma coordenadora pedagógica da escola. Os dados



e as análises são distribuídos conforme os temas que emergiram nos encontros, no tocante aos processos vivenciados e aos diálogos ocorridos no contexto da escola. Aqui, a análise e os resultados dos diálogos e das ações relacionadas à investigação evidenciam os elementos limitadores e os transformadores dos processos educativos relacionados à atividade desenvolvida e à sua articulação com as interações no contexto escolar.

Por fim, o *quinto capítulo* retoma brevemente o trabalho, a questão proposta e a busca por sua resposta empreendida ao longo de toda a investigação. Nesse capítulo, se consolida o trabalho germinado em meio a propostas e avanços no sentido da democratização da educação escolar, apesar da diversidade que caracteriza a população brasileira. Diversidade que, coerente com a *esperança* propulsora deste trabalho, pode inspirar contribuições para a concretização de uma educação de qualidade para todas as crianças.

## Capítulo 1

### APRENDER E ENSINAR NA ESCOLA: DAS TENSÕES À PERSPECTIVA DO DIÁLOGO

*“As ideias são prisões duradouras, porém não é indispensável permanecer nessas prisões para sempre.”<sup>15</sup>*

(Anibal Quijano)

Desde a introdução, apresentamos a *intersubjetividade*<sup>16</sup> e a *reflexão* como premissas deste trabalho, considerando que os seres humanos não se constituem sozinhos, mas na relação com outras pessoas. Entretanto, um rápido olhar para as condições reais de vida humana já é suficiente para perceber que as interações humanas não se desenvolvem pacificamente, mas em meio a conflitos e contradições entre pessoas e grupos.

Este capítulo apresentará o ponto de partida para esta investigação, localizando a problemática inicial e o marco teórico para a compreensão sobre a educação escolar e as suas funções formativas. Em primeiro lugar, mostraremos alguns estudos que enfatizam as tensões que perpassam o contexto escolar. Em seguida, abordaremos de maneira ampla alguns aspectos relacionados às interações sociais, passando a focalizar os processos de ensino e aprendizagem escolar e o significado da escola no momento atual. Mediante essa análise, transitaremos da compreensão sobre as tensões relacionadas às interações no contexto da escola para, finalmente, apresentar a possibilidade de buscar, por meio do diálogo, a superação das causas da problemática enunciada.

#### 1.1. O contexto escolar: espaço para conflitos e contradições

---

<sup>15</sup> “Las ideas són cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esos cárceles” (Anibal Quijano).

<sup>16</sup> *intersubjetividade*: *inter* – pref., deriv. do lat. *inter-*, do adv. e prep. *inter*(>ENTRE) ‘entre, no meio de’; *subjetividade* – adap. do fr. *subjectivité*, deriv. do al. *Subjektivität*. A raiz etimológica é a mesma de *subjetivo* adj. *relativo a sujeito, individual, pessoal*; - *dade, idade* – suf. nom. do lat. *-itatem, acusativo de -itās -itatis, que se documenta em numerosos vocábulos, formados no próprio latim*. (CUNHA, 2007). Ao revelar o sentido etimológico desse substantivo composto [inter + subjetivo + idade], enfatizamos o caráter de realização *entre pessoas* desta investigação.

Ao enfocarmos a educação escolar e as suas funções formativas, possivelmente encontramos contextos atravessados por tensões, como indicado nas principais conclusões dos estudos apresentados por Sposito (2001), Szenczuk e Garcia (2004), Zechi e Gomes (2008). Tais levantamentos evidenciam a crescente preocupação acadêmica com temas como *indisciplina* e *violência escolar*, sobretudo a partir da década de 1990, localizando, também, lacunas na formação de professores e ausência de reflexões dentro da escola sobre os conflitos entre grupos etários e sociais.

Em levantamento sobre as pesquisas que abordam a *violência escolar* no Brasil, Sposito (2001) afirma que:

a pesquisa não está isenta da necessidade de investigar os processos amplos que configuram a expansão da escolaridade nos últimos anos, aliada à corrosão das possibilidades mais efetivas de mobilidade social e à crise da sociedade assalariada. Assim, a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, deve ser investigada e submetida à crítica (SPOSITO, 2001, p. 101).

A partir de teses e dissertações desenvolvidas entre 1981 e 2001 sobre *indisciplina escolar*, Szenczuk e Garcia (2004) destacam que a “(in)disciplina não foi marcadamente tomada como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação” (SZENCZUK e GARCIA, 2004, s.p.). As autoras constataam o predomínio de investigações que abordam o tema *de forma secundária*, a preferência por pesquisas de campo em escola pública e a discussão associada à organização do trabalho na escola e na sala de aula. E complementam que:

(...) ao se deparar com o trabalho educativo nas escolas nota-se um grande despreparo e desconhecimento tanto sobre teorias que oferecem uma leitura mais ampla do fenômeno, quanto àquelas que apresentam um recorte mais específico, por exemplo, quanto aos modelos de relação professor/aluno e as questões relacionadas à construção da moralidade (SZENCZUK & GARCIA, 2004, p. 131-132).

O levantamento de Zechi e Gomes (2008) identifica as produções desenvolvidas no estado de São Paulo entre os anos de 2000 e 2005 sobre *violência* e *indisciplina escolar*. Embora diferenciem as duas situações, a autora e o autor revelam que, nas investigações, é frequente a articulação entre ambas, destacando-as como:

(...) uma das principais dificuldades para o trabalho docente, preocupando professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas. Estes, além da responsabilidade de ensinar, precisam aprender a coibir a violência em sala de aula e a não produzi-la ou potencializá-la. Por outro lado, a falta de clareza a respeito do que efetivamente seja violência e indisciplina exige

uma análise mais cuidadosa considerando a intersecção entre as situações de indisciplina e violência na escola (ZECHI & GOMES, 2008, s.p).

Concordamos com os estudos acima, quando apontam a relevância de aprofundar a compreensão das práticas educativas, adentrando nas especificidades da escola e evidenciando elementos que emanam das interações ali estabelecidas, os quais podem limitar ou favorecer o processo educativo nesse e em outros contextos. Dessa forma, entendemos não ser possível analisar a relação pedagógica fora da dinâmica escolar e de suas finalidades históricas.

Diante das inquietações sobre a importância de se concretizar uma educação com qualidade para todas as pessoas no contexto atual, em que os conteúdos escolares se revelam como fundamentais, o trabalho aqui apresentado se pauta no pressuposto de que os conflitos estabelecidos nessas interações dificultam, sobremaneira, as situações de aprendizagem escolar, tornando-se urgente fornecer referências que contribuam para a transformação das relações que acontecem nesse âmbito.

Minha preocupação com as interações no contexto escolar concretizou-se, inicialmente, com a produção de um relatório sobre as experiências de estágio enquanto cursava pedagogia, em um momento de formação teórico-prática que demandava uma maior compreensão sobre o papel educativo da escola e da ação docente diante das rupturas e ambigüidades observadas e vivenciadas no contexto escolar (MARIGO, Relatório de Estágio, 2005, p. 8).

Em busca de referenciais para compreender as práticas escolares em uma perspectiva pedagógica que não fosse circunscrita em aspectos meramente técnicos, ou imobilizada por determinantes exclusivamente psicológicos ou sociológicos, busquei analisar a *indisciplina escolar* sob uma ótica que destaca, entre outros referenciais, as contribuições de McLaren (1994) e Giroux (1996), considerados autores da *pedagogia crítica*. Entre os protagonistas desse movimento *crítico* surgido na pedagogia norte-americana ao final da década de 1980, esses autores são influenciados pelas ideias do educador brasileiro Paulo Freire e pelo materialismo-histórico de Marx e Engels (1845-46) para compreensão das relações sociais. Nessa perspectiva, a *pedagogia crítica* propõe avançar, a partir do deslocamento do foco de análise para as relações entre a escola e a sociedade maior, ampliando-se, consideravelmente, a compreensão de *indisciplina escolar*.

Com o conceito de resistência proposto por McLaren (1994), é possível identificar um *sentido simbólico e histórico* nas ações de estudantes que contestam a legitimidade, o poder e a significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um

modo especial (McLAREN, 1994, p. 202). Avançando nessa compreensão, também encontrei em Giroux (1986) a afirmação de que todas as formas de oposição devem ser “examinadas quanto aos interesses utilizados como base para análise crítica e diálogo” (GIROUX, 1986, p. 150). Esse autor diferencia *oposição* e *atos de resistência*, sendo que estes são reveladores de novas produções culturais e sociais fora da força imediata de dominação e “inspirados por uma lógica diferente e que desencadeia oportunidades momentâneas de liberdade” (GIROUX, 1986, p. 147).

Entre as contribuições da *pedagogia crítica*, destacamos que a noção de *resistência* proposta por Giroux (1986) nos instiga para a busca do *elemento de transcendência* que inspira a esperança de transformação e traz o germe da emancipação (GIROUX, 1986, p. 146). Em vista da perspectiva desse autor, compreendemos que a indisciplina e a violência no contexto escolar podem revelar uma crítica da dominação e fornecer “oportunidades para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (GIROUX, 1986, p.148). Assim, podemos fundamentar a afirmação de que as interações humanas não podem ser compreendidas de forma isolada ou literalmente baseada no imediatismo das expressões pessoais, mas à luz de práticas sociais e de valores a partir dos quais emerge e nas condições históricas e culturais que as envolve.

Ao falar sobre a *resistência* como princípio educacional, Giroux (1986) destaca a possibilidade de se ressaltar a dimensão política da escolarização, trazendo uma nova compreensão para as noções de *estrutura* e de *ação humana* e os conceitos de *cultura* e de *autoformação*, em que a escola deixa de ser simples local de instrução. Nesse sentido, reconhece que a escola também pode ser espaço privilegiado

(...) para a construção de diferentes conjuntos de experiências vivenciadas, experiências nas quais os alunos podem encontrar uma voz e manter e estender as dimensões positivas de suas próprias culturas e histórias (GIROUX, 1986, p. 150).

Na perspectiva da *pedagogia crítica*, torna-se possível avançar na compreensão dos problemas de *indisciplina escolar*, assim como de outros problemas educativos, analisando-os como derivados por se originarem externamente e se refletirem na escola. Por outro lado, também se desvela a necessidade de *romper* com os padrões cristalizados para lidar com tais problemas, considerando a tensão dialética presente nos processos educativos.

Muitas vezes, o imobilismo e a perplexidade experimentados nas interações no contexto escolar podem denunciar a incapacidade para lidar com os múltiplos aspectos relacionados aos processos formativos. Sendo assim, a escola se esquivava de sua

potencialidade como contexto reflexivo para diferentes agentes educativos, sejam eles do interior da escola, da família e da comunidade. Paradoxalmente, enfrentando tais problemas de uma maneira desarticulada e irrefletida, contribui-se para o aprofundamento da ideologia de violência, de ausência de limites e de desagregação que caracterizam a sociedade, alimentando, desta forma, um ciclo com implicações cada vez mais extensas.

As situações que vivenciei no cotidiano escolar me mostraram a riqueza das relações experimentadas com todas as pessoas que participam na escola, como também a impossibilidade de que o professorado tenha um repertório adequado para lidar com todas as situações que ali se apresentam. Contudo, a consciência de que não há fórmulas mágicas para o enfrentamento dos desafios apresentados à escola também deve ser acompanhada por uma análise que envolva desde a educação em sua forma mais ampla até os problemas focalizados no indivíduo, pois o processo educativo é perpassado por aspectos concretos individuais e sociais, que se articulam às representações de todos os sujeitos envolvidos.

Ao examinarmos os processos educativos e as nuances com as quais os revestimos no contexto da escolarização, particularmente na escola brasileira, consideramos a possibilidade de chegarmos ao final deste trabalho sem ajustarmos tantas divergências ou sem termos todas as respostas que gostaríamos, pois entendemos que as tensões são inerentes à vida humana. Diante disso, torna-se necessário o diálogo entre as diferentes perspectivas epistemológicas que se debruçam sobre esse objeto comum de conhecimento para possibilitar uma compreensão mais global e integrada.

Enfim, propomos radicalizar na compreensão de problemas como os conflitos intergeracionais em nossas escolas, demandando os conhecimentos da pedagogia e das outras ciências, por entendermos que a complexidade e do alcance do estudo sobre as interações no contexto escolar advenha das amplas contribuições de áreas como a história, a sociologia, a filosofia e a psicologia, em suas interfaces com a educação e com a escolaridade<sup>17</sup>. Ao mesmo tempo, não prescindimos da participação mais ampla de toda a comunidade para buscarmos, de maneira coletiva, a superação das contradições e das condições históricas que vem negando o direito de uma vida mais plena e de uma escola de qualidade para todas as crianças.

---

17 No apêndice I, configuramos o campo da educação desde uma abordagem mais geral e que, gradativamente, vai aproximando no ensino escolar. Ao mesmo tempo, procuramos estreitar o foco de nossa atenção sobre as especificidades da realidade brasileira das últimas décadas, nos detendo na escola pública, onde se encontra a maioria das crianças deste País, em algumas propostas legais de ensino e em sua concretização nesse contexto. Dessa forma, tentamos circunscrever o âmbito desta investigação, examinando as relações intergeracionais a partir das principais transformações ocorridas até o momento, assim como de alguns dos obstáculos que historicamente se apresentam.

A seguir, traçamos o marco teórico de nossa investigação, *esperando* ampliarmos nossas compreensões e nos aproximarmos de propostas mais concretas para os ideais democráticos de formação humana, em meio à potencialidade que o espaço atual da escolarização também representa.

## 1.2. O giro dialógico no contexto atual: estrutura e agência humana

Nesta seção, indicaremos as transformações aceleradas do contexto atual e seus reflexos sobre as estruturas e as pessoas. Para isso, nos apoiamos nos textos *Teoria sociológica contemporânea*<sup>18</sup> de Flecha, Gómez e Puigvert (2001), *Elementos da teoria da estruturação* de Antony Giddens (2003), *Globalização e diversidade* de Octavio Ianni (2007) e *Teoria da ação comunicativa* de Habermas (2001).

Inicialmente, trazemos Flecha, Gómez e Puigvert (2001) para afirmar que os anos setenta do século XX se caracterizam por um novo tipo de sociedade que demanda produções teóricas assimiladas pela sociologia contemporânea mais lentamente do que se processam as mudanças sociais. Esse novo momento histórico é chamado por grande parte de autoras e autores por *sociedade da informação*.

No contexto atual, podemos perceber que a informação circula rapidamente em um mundo em que as barreiras de espaço e de tempo são superadas por meio dos recursos tecnológicos produzidos pela ação humana. Assim, contrasta com os contextos anteriores, em que o acesso às informações era permitido na medida da compreensão e da atuação em uma realidade eminentemente industrial. Apoiando-nos nas contribuições de Flecha, Gómez e Puigvert (2001), podemos explicar que, na sociedade industrial, grande parte das informações era reservada aos escalões superiores, o que colocava as pessoas de classes inferiores numa condição de dependência em relação à cultura letrada.

Para Flecha, Gómez e Puigvert (2001),

se a teoria sociológica é parte da autoconsciência da humanidade, é normal que esteja experimentando grandes mudanças e vá ainda experimentar maiores conjuntamente com as importantes transformações que está sofrendo a sociedade. As teorias sociológicas atuais não são somente produto de uma evolução do ser da sociedade. A diferença principal entre a sociedade industrial e a sociedade da informação é que, na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e, concretamente, na seleção e no processamento da informação prioritária. Essa seleção e esse processamento acontecem com reflexões humanas

<sup>18</sup> Teoria Sociológica Contemporânea de Flecha, Gómez y Puigvert (original em espanhol, 2001).

frequentemente ajudadas pelas tecnologias que se concretizam na comunicação com outras pessoas. Consequentemente, as teorias sociológicas atuais atribuem papel central à reflexividade (Beck) e à comunicação (Habermas) <sup>19</sup>(FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 86)

Nesse cenário caracterizado por aceleradas transformações, aprofunda-se a importância do acesso aos instrumentos produzidos a partir dos conhecimentos da tecnologia para lidar com a crescente quantidade de informação. Assim, passa a ser enfatizada a capacidade humana de seleção e de processamento da informação como condição para que as pessoas se insiram na sociedade atual de maneira autônoma.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) caracterizam a *sociedade da informação* a partir de duas fases. Diante da rápida introdução da tecnologia informacional pelos grupos dominantes, em um primeiro momento, a estrutura social fica polarizada entre países centrais e periféricos. Dessa forma, aumentam os postos de trabalho com altas exigências de informação e conhecimento enquanto se aprofundam as ocupações precárias e o desemprego, evidenciando a dualidade social.

O segundo momento é caracterizado pela rápida expansão da rede informacional a outros países e setores, contribuindo para generalizar a crença na possibilidade de estender a informação para todos e todas e diminuir, assim, as desigualdades para seu acesso. Entretanto, a dualidade permanece e se aprofunda, a despeito dos discursos democráticos. Enfim, vai se tornando notório que não se trata apenas de ter acesso à informação, pois a relevância está na capacidade de decifrar os símbolos informacionais que bombardeiam a todas as pessoas, de diferentes e incessantes maneiras.

Assim, a questão não está no fato de que os setores agrários e industriais perdem força em favor dos serviços, mas que todos os setores passam a incorporar os processos informacionais. Nas palavras de Flecha, Gómez e Puigvert (2001),

o que mudou não foi tanto o tipo de produções às quais se dedica a humanidade (se segue produzindo canhões e manteiga, mas sua capacidade tecnológica para utilizar como uma força produtiva direta o que distingue a nossa espécie com especificidade biológica: a capacidade para processar

---

<sup>19</sup> “Si la teoría sociológica es parte de la autoconciencia de la humanidad, es normal que esté experimentando grandes cambios y vaya a experimentar aún mayores conjuntamente con las importantes transformaciones que está sufriendo la sociedad. Las teorías sociológicas actuales no son sólo producto de una evolución interna del mundo de las ideas, sino también consecuencia de la evolución del ser de la sociedad. La diferencia principal entre la sociedad industrial y la sociedad de la información es que, en la primera, la clave está en los recursos materiales y, en la segunda, en los recursos humanos y, en concreto, en la selección y procesamiento de la información priorizada. Esa selección y procesamiento se llevan a cabo con reflexiones humanas frecuentemente ayudadas de tecnologías que se realizan en comunicación con otras personas. Consequentemente, las teorías sociológicas actuales dan un gran papel a la reflexividad (Beck) y a la comunicación (Habermas)” (FLECHA, GÓMEZ y PUIGVERT, 2001, p. 86).



símbolos <sup>20</sup>(FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 93-94, grifos dos autores e da autora).

Cabe destacar que a sociedade capitalista permanece, apesar do esgotamento do modelo industrial e da nova capa que reveste suas mercadorias. Também permanecem suas desigualdades, de maneira que podemos perceber que o problema não está no que se produz, mas no processo pelo qual isso acontece. A partir de Castells, os autores e a autora sintetizam as desigualdades do *capitalismo informacional* (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 96-97):

1. Interatuantes e interatuados: não desaparecem as hierarquias que dispõem quem acessa, seleciona e processa a informação, e quem elabora essa informação;
2. Trabalhadores em rede e trabalhadores desconectados: o grupo de pessoas que usam a rede ainda é bem pequeno em relação ao conjunto global;
3. Explorados e excluídos: grande número de pessoas ainda não representa um mercado potencial, permanecendo à margem das intenções de aproximá-los da rede informacional.

Portanto, são grandes e complexos os desafios que o contexto atual apresenta para a teoria sociológica contemporânea, que se debruça sobre tal compreensão a partir de três perspectivas fundamentais, segundo Flecha, Gómez e Puigvert (2001): sistêmica, subjetiva e dual. A partir da autora e do autor, podemos explicá-las, de forma sintética:

- a) Sistêmica: propõe a compreensão da sociedade a partir das leis determinantes de suas estruturas ou sistemas, impostas sobre as pessoas independentemente de sua ação (perspectiva funcionalista e estruturalista);
- b) Subjetiva: propõe a compreensão das ações e dos fatos sociais sob a ótica das intenções pessoais (perspectiva fenomenológica, construtivista, interacionista, dramaturgica e etnometodológica);
- c) Dual: propõe a compreensão da realidade social a partir dos sistemas (ou estruturas) e das ações humanas.

Dado o caráter de transformação da realidade assumido por este trabalho, nos deteremos na perspectiva dual que, se distanciando das anteriores, focaliza as práticas sociais organizadas em tempo e espaço. Recorremos a Giddens (2003) para compreender que, de acordo com a noção de dualidade que percorre sua “teoria de estruturação”, agentes e estruturas não são passíveis de dicotomia.

(...) As propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam. A estrutura não é “externa” aos indivíduos: enquanto traços mnêmicos e exemplificada em práticas sociais, é, num certo sentido, mais “interna” do que externa às suas atividades, num sentido durkheimiano. Estrutura não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora.

---

<sup>20</sup> “no ha cambiado tanto el tipo de producciones a los que se dedica la humanidad (se siguen produciendo “cânones” y “mantequilla”, sino su capacidad tecnológica para utilizar como una fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica: la capacidad para procesar símbolos”. (FLECHA, GÓMEZ y PUIGVERT, 2001, p. 93-94, grifos dos autores e da autora).

Isso, é claro, não impede que as propriedades estruturadas de sistemas sociais se estendam, no tempo e no espaço, para além do controle de quaisquer atores individuais. Tampouco compromete a possibilidade de que as teorias de sistemas sociais dos próprios autores, que eles ajudam a constituir e a reconstituir em suas atividades, possam reificar aqueles sistemas. A reificação das circunstâncias e produtos historicamente contingentes da ação humana, é uma das principais dimensões da ideologia na vida social (GIDDENS, 2003, p. 30).

A partir das contribuições de Giddens (2003), destacamos que as estruturas contribuem para situar as(os) agentes em certo contexto, deixando entrever espaços para sua movimentação entre as condições que se lhes apresentam. Essa perspectiva nos aponta para a compreensão das continuidades e das discontinuidades que caracterizam a dinâmica social, bem como para as possibilidades de sua mudança, mesmo diante das restrições estruturais. Ao mesmo tempo, o autor também enfatiza as limitações da *cognoscitividade humana*, quando analisada de maneira subjetiva, devido às motivações, aos interesses e às necessidades particulares.

Não pretendemos, neste momento, nos aprofundar na compreensão proposta por Giddens (2003), senão destacar o sentido que atribui à *integração social* em que “atores estrategicamente colocados e co-presentes” se encontram para, de maneira reflexiva, regular as condições globais de reprodução do sistema, seja para “manter as coisas como estão seja para mudá-las” (GIDDENS, 2003, p. 33). Assim, podemos relacionar tais idéias às premissas de *intersubjetividade* e de *reflexão* que orientam este trabalho, como também ressaltar que a perspectiva de dualidade favorece a busca de respostas frente às desigualdades e às discontinuidades que se evidenciam no momento atual.

Apoiando-nos em Ianni (2007), passamos a caracterizar esse momento do sistema capitalista, profusamente atravessado pelos símbolos informacionais.

De maneira lenta e imperceptível, ou de repente, desaparecem as fronteiras entre os três mundos, modificam-se os significados das nações de países centrais e periféricos, do norte e sul, industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais. Literalmente, embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também prenunciando outros horizontes. Tudo se move. A história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas (IANNI, 2007, p. 12).

Nesse contexto global, as estruturas se expandem de tal forma, que transcendem os limites entre público e privado; e que, de locais, regionais e nacionais, passam a globais. Assim, o mundo passa a ser percebido, nas palavras de Ianni, como “território da

humanidade”. Atualmente, não é possível deixar de ser provocado por “uma nova consciência de que todos habitam o planeta Terra” (IANNI, 2007, p. 23). As pessoas começam a perceber que fazem parte de um grande ambiente ecológico, de maneira a se sentirem responsáveis pela realidade em que se encontram. Grande parte dessa percepção vem por meio das informações da mais alta rede tecnológica, mas também das mídias de massa.

Quando o planeta Terra deixa de ser apenas um ente astronômico para ser também histórico, recoloca-se de modo original a dialética sociedade e natureza. Em pouco tempo, reabre-se a convicção de que o modo pelo qual a sociedade se apropria da natureza, tornando-a histórica, é também o modo pelo qual se reabre a contradição sociedade-natureza (IANNI, 2007, p. 24).

Para Ianni (2007), o mundo globalizado é atravessado pelo movimento contraditório que propõe a tendência a homogeneização ao mesmo tempo em que alimenta a diversidade de perspectivas. De qualquer maneira, vão surgindo movimentos coletivos que emergem das brechas abertas nessas tensões. Enfim, embora o capitalismo, por meio de suas estruturas, continue limitando a possibilidade de atuação real, as pessoas tendem a se contrapor para buscar novas formas de vida e de trabalho, a partir de sua rede de interações, de maneira que se diversificam, também, as formas de ser, agir, pensar, sentir e imaginar.

Voltamos às contribuições de Flecha, Gómez e Puigvert (2001) para explicar a tendência ao diálogo nas sociedades atuais:

as sociedades da informação são o contexto simbólico em que o diálogo está penetrando nas relações sociais, desde a política internacional até a convivência doméstica<sup>21</sup> (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 148)

Os autores e a autora explicam que, no contexto atual, as pessoas têm se empenhado para decidirem por si próprias, exercendo a agência humana a despeito das limitações propostas pelas estruturas em que se movimentam. Entretanto, isso não tem sido tarefa fácil devido às relações de poder que permeiam as interações. Dessa forma, existem muros tradicionais e sistêmicos. Embora as transformações nas tradições ocorram de forma mais lenta, o diálogo torna-se mais favorecido no interior dos sistemas modernos, pois, estes foram gerados pela agência humana, com a perspectiva dialógica nas entrelinhas do discurso democrático. Flecha, Gómez e Puigvert (2001) assinalam esse *giro dialógico* que vem caracterizando o cotidiano das pessoas e que tem se ampliado para todos os âmbitos da realidade, tornando-a mais dialógica também em seus propósitos.

---

<sup>21</sup> “Las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando en las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de un domicilio” (FLECHA, GÓMEZ y PUIGVERT, 2001, p. 148)

Em busca de teorias sociológicas que forneçam elementos de análise para os atores sociais, os quais, efetivamente, podem realizar as transformações que são necessárias, localizamos algumas das contribuições de Habermas (2001), explicitadas a partir da *Teoria da ação comunicativa*. Para esse autor, a sociologia se converte “em uma ciência da crise, que se ocupa antes de tudo dos aspectos anômicos da dissolução dos sistemas sociais tradicionais e da formação dos modernos<sup>22</sup>” (HABERMAS, 2001, p. 19).

Habermas (2001) se propõe a discutir o conceito de racionalidade sob a ótica da sociologia, a partir dos nexos que estabelece com as teorias das ações sociais nas quais está proposto, tentando captar, no plano *metateórico* o trajeto “de comunidade para sociedade” nos *mundos da vida* modernos; e, no plano *metodológico*, as “orientações racionais de ação” se convertem em referências para compreender as “orientações de ação” (HABERMAS, 2001, p. 22). Para ele, a racionalidade está mais relacionada às pretensões dos sujeitos em suas manifestações, do que propriamente ao saber adquirido conforme comumente podemos supor. O autor explica que todos os sujeitos com capacidade de linguagem e de ação usam sua racionalidade para viverem socialmente.

Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade se e somente se encarna um saber falível guardando aí uma relação com o mundo objetivo, isto é, com os fatos, e resultando acessível a um julgamento objetivo. E um julgamento somente pode ser objetivo se feito pela via de uma pretensão intersubjetiva de validez que para qualquer observador ou destinatário tenha o mesmo significado que para o sujeito agente<sup>23</sup> (HABERMAS, 2001, p. 26).

Fundamentalmente, o autor distingue a racionalidade instrumental e a comunicativa. O primeiro conceito se relaciona a uma hábil manipulação de informações para adaptar-se “de maneira inteligente” às condições do entorno. A racionalidade instrumental se manifesta, explicitamente, quando as pessoas usam o saber que possuem em suas ações teleológicas, de maneira que possam alcançar, com êxito, determinados fins. Portanto, este conceito de racionalidade está relacionado às pretensões de intervir no mundo objetivo, de maneira eficaz.

Com o conceito de racionalidade comunicativa, Habermas (2001) amplia a compreensão de racionalidade ao incluir a capacidade de atuar sem coações e de gerar

---

<sup>22</sup> “en una ciencia de la crisis, que se ocupa ante todo de los aspectos anómicos de la disolución de los sistemas sociales tradicionales y de la formación de los modernos” (HABERMAS, 2001, p. 19).

<sup>23</sup> “Una manifestación cumple los presupuestos de la racionalidad si y solo si encarna un saber falible guardando aí una relación con el mundo objetivo, esto es, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. Y un enjuiciamiento solo puede ser objetivo si se hace por la via de una pretensión transubjetiva de validez que para cualquier observador o destinatário tenga el mismo significado que para el sujeto agente” (HABERMAS, 2001, p. 26).

consensos a partir de uma fala argumentativa, de maneira que todas as pessoas possam superar seus pontos de vista subjetivos e atuar a partir de intersubjetividade. Nesse sentido, a racionalização social implica a manifestação de diferentes sujeitos a partir dos saberes proposicionais que “encarnam”.

O autor considera que, além da realidade objetiva, as pessoas compartilham, socialmente, de um “saber de fundo” sobre a comunidade em que se encontram, embora o façam a partir de suas representações subjetivas. Dessa forma, a intersubjetividade pressupõe o entrelaçamento dos mundos objetivo (ou mundo externo), social (de normas vigentes) e subjetivo (ou mundo interno, com acesso privilegiado do indivíduo).

A prática comunicativa só pode ser assegurada se as pessoas compartilharem intersubjetivamente de um contexto comum, o *mundo da vida*, que constitui, para Habermas (2001),

o horizonte de processos de entendimento com o qual os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um.<sup>24</sup>  
(HABERMAS, 2001, p. 184)

Para Habermas (2001), os significados das ações propostas devem ter um sentido compreensível para que todas as pessoas atuantes na comunicação possam se pautar no mesmo entendimento sobre o mundo ou sobre a ação que é necessária para o grupo (HABERMAS, 2001, p. 30). Ao mesmo tempo, o dissenso também se torna possível e, segundo o autor, “representa um peculiar desafio” para que sejam apresentados argumentos convincentes e superar possíveis “dissonâncias cognitivas” sem recorrer à coerção originária em posições de poder.

As afirmações fundamentadas e as ações eficientes são, sem dúvida, um sinal de racionalidade, e aos sujeitos capazes de linguagem e de ação que, na medida do possível, não se equivocam sobre os fatos nem sobre as relações fim/médio os chamamos, desde logo, racionais<sup>25</sup> (HABERMAS, 2001, p. 33).

Portanto, os acordos que emergem na ação comunicativa são suscetíveis de fundamentação e de crítica e por isso, devem se pautar em pretensões de verdade ou de eficiência. Habermas (2001) reconhece que há outros tipos de emissões e de manifestações de

---

<sup>24</sup> “el horizonte de procesos de entendimiento com que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno”. (HABERMAS, 2001, p. 184).

<sup>25</sup> “Las afirmaciones fundadas y las acciones eficientes son, sin duda, un signo de racionalidad, y a los sujetos capaces de lenguaje y de acción que, en la medida de lo posible, no se equivocan sobre los hechos ni sobre las relaciones fin/médio los llamamos, desde luego, racionales” (HABERMAS, 2001, p. 33).

comunicação que não estão vinculadas a esses critérios. Além das ações teleológicas, condicionadas pela racionalidade cognitiva instrumental, também existem as ações reguladas por normas e as ações dramatúrgicas, também desenvolvidas pelos sujeitos conforme as relações que estabelecem com o contexto em que se encontram. Nessas ações, a racionalidade fica comprometida pelas diferentes interpretações sobre os conteúdos veiculados pela linguagem. Nas primeiras, as normas do contexto social podem não ser aceitas como legítimas, enquanto que, nas segundas, as ações expressam vivências subjetivas que podem não ser compreendidas pelas outras pessoas. Dessa forma, tais ações geralmente não são compartilhadas na intersubjetividade.

Diante disso, Habermas (2001) explica que a racionalidade imanente à ação comunicativa deve ser apoiada em pretensões universais de validade, e isso se torna possível em “circunstâncias apropriadas” para a prática da argumentação.

Chamo *argumentação* ao tipo de fala no qual os participantes debatem as pretensões de validez que se tenham mostrado duvidosas e tratam de desempenhá-las ou de recusá-las por meio de argumentos. Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validez da manifestação ou da emissão problematizada. A força de uma argumentação se mede em um contexto proposto pela pertinência das razões. Esta se põe de manifesto, entre outras coisas, em se a argumentação é capaz de convencer aos participantes em um discurso, isto é, em si é capaz de motivá-los a aceitação da pretensão de validez em litígio<sup>26</sup> (HABERMAS, 2001, p. 37).

A racionalidade comunicativa pressupõe a disponibilidade de submeter os argumentos para a crítica das outras pessoas que se encontram na situação de comunicação. Essa disposição permite que os argumentos sejam validados ou corrigidos, a partir das diferentes perspectivas que emergem dos saberes das pessoas da comunidade. Ao mesmo tempo, o conceito de fundamentação proposto por Habermas (2001) está intimamente relacionado ao conceito de aprendizagem, quando se compreende que a pessoa se propõe a fundamentar suas ações para agir com eficiência no mundo em que vive. Enfim, o contexto comunicativo se converte em uma base comum para o entendimento e a reflexão de todas as formas de ações, a despeito das motivações subjetivas ou dos desafios objetivos apresentados pela realidade.

---

<sup>26</sup> “Llamo *argumentación* al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una *argumentación* contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. Esta se pone de manifiesto, entre otras cosas, en si la argumentación es capaz de convencer a los participantes en un discurso, esto es, en si es capaz de motivarlos a la aceptación de la pretensión de validez en litígio” (HABERMAS, 2001, p. 37).

Habermas (2001) explica que

o conceito de entendimento remete a um acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes, que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica. As pretensões de validade (verdade proposicional, retidão normativa e veracidade expressiva) caracterizam diversas categorias de um saber que se encarna em manifestações ou emissões simbólicas<sup>27</sup> (HABERMAS, 2001, p. 110).

Sendo assim, a linguagem tem papel central para o entendimento entre as pessoas do coletivo, quando se comunicam de maneira a coordenar suas ações para alcançarem objetivos comuns ao coletivo. Por sua vez, as ações devem ser coordenadas de maneira que os ouvintes possam entender o significado do que foi dito. Logo, a ação comunicativa compreende uma forma de interações humanas que se concretiza por meio da linguagem, mas que nela não se encerra, pois carrega significados a serem validados pela reflexão e pela análise intersubjetiva.

Embora a teoria da ação comunicativa contenha muitos elementos importantes, fizemos uma síntese para destacar aqueles mais relacionados a este trabalho. A partir das contribuições de Habermas (2001), compreendemos a escola como sistema criado pela humanidade para cumprir com determinadas finalidades educativas. Mas, como assinala o autor, os *sistemas* criados pela agência humana, no capitalismo moderno tendem a regular o *mundo da vida* a partir do qual germinaram.

Nesse sentido, não podemos perder de vista o capitalismo informacional e globalizado e a racionalidade instrumental que nele prevalece. Embora nossas novas gerações ainda não tenham autonomia para exercerem sua capacidade de linguagem e de ação em plenitude, é nessa mesma sociedade de contradições e desigualdades que elas estão sendo formadas.

Ao destacarmos as dificuldades nas interações escolares e o contexto em que vivemos, consideramos os desafios enfrentados na atualidade pela escola pública e pelas(os) estudantes das classes populares. Dessa forma, propomos caminhar para além do recorte intergeracional que integra os processos educativos, reconhecendo também o viés de classe social que permeia o diálogo entre as pessoas adultas e as novas gerações. Passaremos à seção seguinte para fundamentarmos a compreensão crítica acerca da realidade em que nos encontramos e de sua relação com a educação.

---

<sup>27</sup> “el concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas” (HABERMAS, 2001, p. 110).

### 1.3. As interações sociais: educação, cultura e ideologia

Quando examinamos a relação entre estrutura e agência humana, torna-se possível compreender as limitações que perpassam a escola em relação à proposta social de democratizar o conhecimento. Entretanto, enquanto atores sociais que se movimentam, podemos nos indignar diante de explicações que impliquem a naturalização das desigualdades e a fundamentação de práticas que desqualifiquem ainda mais, seja na docência ou em investigações.

Nesta seção, propomos que a desigualdade social e as outras formas que condicionam a participação democrática sejam incorporadas às reflexões didático-pedagógicas, no sentido de buscar a reformulação da “racionalidade” em que se baseiam as ações escolares em âmbitos externos e internos, nas dimensões de planejamento e de execução para, dessa forma, selar nosso *compromisso* com a formação escolar de *todas as crianças*.

Para compreender as interações na perspectiva de classe social, nos apoiamos nas contribuições de Marx e Engels (1845-46), os quais percorrem a história humana, localizando a raiz da distinção entre seres humanos e animais na produção dos meios de vida. Explicam os autores que “ao produzirem os seus meios de existência, os homens [e as mulheres] produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX & ENGELS, s.d.). Dessa forma, enfatizam o ato de produção dos meios de subsistência como precedentes ao pensamento humano, propondo que a história humana seja compreendida a partir das relações sociais que se estabelecem nos modos de produção.

Embora os estudos marxistas ressaltem a estrutura econômica<sup>28</sup> da sociedade como fundamento para as modificações provocadas no decurso da história pelos seres humanos nas bases naturais da vida, muitas de suas contribuições são relevantes para compreender como se processa a relação entre as pessoas e a realidade em que se encontram, incluindo também a educação nesse encontro. Propomos compreender tais articulações a partir de Marx e Engels e das contribuições de Romanelli (2002), Bosi (2007) e Whitaker (2003) com apoio no materialismo histórico e dialético.

---

<sup>28</sup> Econômica(o). “Do lat. *oeconomicus*-a, deriv. do gr. *oikonomikós*”. A etimologia do termo remete ao significado mais amplo de economia: “a arte de bem administrar uma casa ou um estabelecimento particular ou público” (CUNHA, 2007, p. 283). Neste trabalho, assumimos este sentido do termo, rejeitando as particularidades que possam remeter a um modo de produção específico. (Por exemplo, o de controle financeiro no sistema capitalista, cf. AULETE, C., 2009, p. 291).



Romanelli (2002) nos lembra que o conceito de educação deve ser pensado em um contexto, em uma cultura “ligada a uma situação concreta e objetiva”, em tempo e espaço determinados (ROMANELLI, 2002, p. 21). Assim, a educação, como processo amplo e contínuo de formação de pessoas, deve ser compreendida em meio ao movimento da história humana e às contradições que se estabelecem nas interações entre indivíduos e grupos.

A contribuição de Romanelli (2002) se faz presente para explicar que “a cultura não sobrevive a não ser no meio social” (ROMANELLI, 2002, p. 21). Segundo a autora, o processo educativo é o instrumento que a cultura utiliza para sobreviver e, para isso, compõe-se de dois aspectos interdependentes: o gesto criador e o gesto comunicador. No gesto criador, está a compreensão de que o ser humano existe no mundo e se relaciona com ele, transformando-o e transformando-se, na medida em que se depara com os desafios que o meio lhe apresenta, e se volta para o mesmo através de sua ação. Em complementação, ao comunicar os resultados de sua experiência, o ser humano contribui com os outros e solidariza-se com eles através desse gesto comunicador.

Dessa forma, é possível entender que a educação se processa em uma constante tensão entre conservação e transformação, entre pessoa e mundo. Romanelli (2002) destaca que o processo envolve a necessidade de as gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de sua experiência, na intenção de continuidade de saberes relacionados à própria sobrevivência de mulheres e homens e preservação de sua condição humana. Ao mesmo tempo, enquanto percebe e aceita o desafio do meio, o ser humano “sente-se compelido a utilizar e explorar sua imaginação, sua inteligência, sua capacidade física de agir”, transformando, dessa forma, as qualidades integrantes de sua própria condição humana (ibid. p. 20). Embora o processo de educar-se aconteça no âmbito de cada pessoa, é profundamente social, pois é situado nas trocas de pessoa-pessoa, e de pessoa-mundo, entendendo-se que a presença de outra pessoa é que permitirá a compreensão dos significados culturais que são atribuídos ao mundo.

Entretanto, Romanelli (2002) adverte que essas trocas nem sempre ocorrem em situações favoráveis ao enriquecimento mútuo, como ocorre nos processos de aculturação ou de aniquilação baseada na força de um grupo sobre outro. Para esses casos, a autora recorre à analogia trazida pelo termo “transplante” e ao significado de enxerto de um corpo estranho em meio que não é semelhante ao de origem. Segundo ela, alguns aspectos da cultura não são gerados em circunstâncias criadoras, pois já são acabados na ação cultural e convertem-se em alienáveis. Mesmo assim, a troca pode ser real, quando a cultura interessada apresenta

condições de remanejamento e integração do bem adquirido, porque conta com circunstâncias criadoras (ibid. p. 21-22). Portanto, a promoção de uma educação ampla e contínua não prescinde da compreensão sobre as circunstâncias em que foram gerados os bens culturais assim como da busca de melhores condições para sua apropriação ou criação, de forma que as perspectivas de mais pessoas sejam trazidas para esse movimento de preservação e (re)criação de conhecimentos que caracteriza a humanidade.

Nessa perspectiva, não se pode falar de educação se não houver um olhar mais denso sobre a cultura em que ocorre o processo. Isso porque a educação se concretiza através de mulheres e homens presentes na história, agentes<sup>29</sup> na história. Pessoas que constituem e reconstituem a trama social em que vivem, e por ela são constituídos e reconstituídos, permanentemente. Enfim, a cultura está relacionada à *humanização*, em um processo de transformação simultânea de seres humanos e de realidade.

Romanelli (2002) ainda destaca que as diferenças entre as culturas desafiam a imaginação e a inteligência para a promoção de trocas e influências mútuas que se enraízam e enriquecem o conhecimento humano. Nesse entendimento, essa presença ocorre, frequentemente, em um mesmo momento histórico, pois cada indivíduo personifica diferentes grupos sociais os quais, em seu interior, compartilham de uma mesma definição de realidade, interpretando, dessa forma peculiar, os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade.

Complementando o conceito de cultura, Bosi (2007) enfatiza o cuidado com a transmissão de saberes que caracteriza a vida humana desde as épocas mais remotas. Para isso, recorre às palavras de Riesman: “Para os homens [e as mulheres] da tribo, as palavras são como a água que deve passar de mão em mão com o maior cuidado para que nem uma gota se perca” (RIESMAN, 1966, Apud BOSI, 2007, p. 55). Logo, o surgimento da linguagem pode ser encontrado entre os primeiros instrumentos desenvolvidos diante do desafio humano de preservar sua própria espécie.

Para Bosi (2007), “a comunicação de ideias e sentimentos não se faz em abstrato” (BOSI, 2007, p. 61). Os instrumentos desenvolvidos pela sociedade para transmitirem seus conhecimentos também devem ser compreendidos a partir das estruturas em que foram gerados, tornando-se necessário admitir as contradições que permeiam a vida social, além dos múltiplos saberes que a comunicação interpessoal e intercultural possibilita.

Na compreensão da autora, é possível identificar dois grupos que, fundamentalmente, se defrontam: “um, cujas realizações significam socialmente, e outro,

---

<sup>29</sup> Agente: da mesma etimologia de agir, significa obrar, operar, atuar (do lat. *ago agére*) (CUNHA, 2007, p. 21).

cujas realizações assumem significação quando postas em oposição à cultura dominante (ibid. p. 19). Dessa forma, constitui-se uma cultura que é aspirada por todas as pessoas, relacionada à necessidade de instrução e ao desejo de uma vida melhor. Contudo, há um alijamento das experiências de uma *grande* parte de pessoas e de grupos, como se não tivessem que aprender um conhecimento humano do qual não participaram em sua construção.

Prossegue Bosi (2007) alertando que “a cultura aparece sempre como uma terra de encontro com outros homens, para uma classe dobrada sobre a matéria, segregada como se fora uma outra humanidade” (ibid. p. 22). Assim, em todos os âmbitos da realidade, torna-se premente atentar para o risco de interações que *desumanizem* quando dispõem seres e culturas em níveis, como se houvesse uma verdade humana, uma maneira única de existir e de ver o mundo que se sobreponha às outras.

Propomos retomar as dificuldades nas interações sociais, a partir do conceito de ideologia apresentado diretamente por Marx e Engels [s.d.] na obra *A Ideologia Alemã*. Segundo esses autores, mulheres e homens reais produzem ideias sobre a sua própria vida, enquanto se movimentam e se relacionam em busca do atendimento às suas necessidades naturais e sociais por meio da ação do trabalho.

Ao considerar a articulação marxista entre condições sociais e momentos históricos em que ocorrem, torna-se possível entender as contradições germinadas nas relações sociais de produção, à medida que a sociedade vai desenvolvendo conteúdos e formas mais complexas de existência. Dessa forma, destaca-se que as ideias são geradas e comunicadas nos mesmos desníveis estruturais que delimitam, histórica e socialmente, o acesso ao patrimônio cultural humano e a possibilidade de sua (re)criação.

Marx (1982) explica que, em certo momento do movimento em que se processa a história humana, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (MARX, 1982, p. 531). As forças produtivas representam a base natural para a existência, de forma que a humanidade coloca para si tarefas em que as condições materiais para a sua resolução já existem ou estão no processo de se formar. Entretanto, a produção da vida não ocorre de forma isolada, pois, para que ocorra a renovação da espécie, mais que estabelecer uma relação natural entre si, as pessoas também devem se congrega para superar os desafios que a natureza lhe apresenta.

Nas palavras de Marx (s.d.), “nessa produção social da vida, os homens [e as mulheres] entram em determinadas relações necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das

suas forças produtivas materiais” (Ibid., p. 530). Assim, existe uma tensão entre as forças produtivas e as condições em que ocorrem, pois se entrelaçam pessoas, em sua singularidade, e suas necessidades econômicas.

Com o crescimento da população humana, novas necessidades vão sendo criadas e os conflitos se tornam cada vez mais complexos, diante das exigências apresentadas nas relações sociais. Ao longo de sua história, os seres humanos vão constituindo formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas que lhe permitam lidar com tais conflitos e buscar sua resolução.

Portanto, a partir da perspectiva materialista-histórica, é importante reconhecer que as formas relacionadas a interesses universais carregam em suas raízes as representações de homens e mulheres que as produzem e reproduzem a partir de classes sociais e de interesses próprios, gerados nas condições reais e particulares de existência. Esse conjunto de ideias subjuga e aprisiona o indivíduo em determinada esfera de atividade, mesmo alheia aos seus interesses particulares. Assim, a universalidade é uma forma ilusória de coletividade proposta por uma classe que se diferencia das outras na divisão do trabalho, e que se propõe ao domínio das restantes.

Embora não seja objeto deste trabalho, destacamos a necessidade de recuperar rapidamente o cenário do século XIX, no qual são produzidas as ideias marxistas. Nesse contexto, estão consolidadas as formas capitalistas de produção e os conflitos que emanam nas relações sociais entre a classe dominante, detentora do capital, e a classe dominada, fornecedora de sua força de trabalho. Ao aumento da escala de produção, acrescenta-se a ampliação das relações de dependência, subordinação e provável exploração para além dos domínios dos pequenos grupos, que condiziam aos modos de produção das estruturas sociais anteriores. Desde o advento da modernidade e a ascensão da classe burguesa ao poder, já se observava a estreita articulação do desenvolvimento científico e tecnológico à expansão do setor produtivo, possibilitando a criação de máquinas que utilizam as forças da natureza, como a água e o carvão, para acelerar a produtividade de uma maneira inédita, a fim de atender a mercados crescentes de consumidores, cuja ampliação já havia se iniciado desde a época das grandes navegações, a partir do século XV. Assim, uma grande massa populacional abandona os campos, desprovida da propriedade dos meios de produção, somando-se às camadas das cidades, também marginalizadas do processo produtivo. Grande parte desse contingente se converte em uma mão-de-obra barata, pois tem a oferecer, como única possibilidade de sobrevivência, a sua própria força de trabalho para os donos do capital.

As mudanças nas atividades produtivas também são acompanhadas por uma ruptura epistemológica. Nesse movimento, as explicações sobre a existência humana, até então apoiadas no pensamento religioso, passam a ser confrontadas com uma racionalidade proposta como mais objetiva e próxima da realidade, por se apoiar na observação, na experimentação e na percepção sensorial, aproximando o pensamento científico da filosofia moderna e configurando os campos da pedagogia e da psicologia, como detalhado no Apêndice I deste trabalho.

Entretanto, o modo proposto para regular as relações humanas, calcado em valores como “liberdade, igualdade e fraternidade” que emergiram das ideias iluministas no século XVII, parece cada vez mais distante da conflituosa sociedade da época, pois se intensificam a exploração, a dominação e a reprodução da miséria humana.

Nesse contexto de aprofundamento de desigualdades, encontra-se Marx entre os pensadores dedicados ao entendimento da sociedade humana. Manifestando-se contrário ao filósofo e antigo mestre Hegel (1770-1831) e à filosofia alemã da época, ele afirma que tais ideias são insuficientes para conduzirem à libertação humana tanto na indústria quanto na estrutura social (MARX & ENGELS, s.d.). No entendimento marxista, as desigualdades são mantidas porque a classe detentora dos meios de produção também regulamenta a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época. Sendo assim, a superação das desigualdades somente se torna possível por meio da “consciência da necessidade de uma revolução” que destitua a classe dominante do poder e permita fundar outra sociedade sobre novas bases concretas de existência.

Apesar de Marx se contrapor explicitamente a Hegel, constroi suas ideias a partir de vários aspectos do pensamento hegeliano, dentre os quais a dialética, sintetizada por Chauí (1994) como “a história como processo temporal movido internamente pelas divisões ou negações (contradição) e cujo Sujeito é o Espírito como reflexão” (CHAUÍ, 1994, p. 42). Assim, como Hegel, Marx rejeita a compreensão de história como linearidade de fatos dispostos no tempo, pois a história é construída em um movimento, cujo motor interno é a produção e a superação de contradições. Entretanto, a dialética materialista proposta por Marx tem a matéria como unidade entre sujeito e objeto da história, enquanto a hegeliana propõe o Espírito nesta unidade.

Enfim, o conceito de ideologia proposto por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* busca desvelar as contradições que permeiam as preocupações dos pensadores a partir da renascença e do iluminismo. Para a socióloga Whitaker, a elaboração desse conceito de

ideologia apresenta uma clara intenção política, enquanto que o conceito de cultura, com raízes na Antropologia, permite uma “visão do outro extremamente democrática” (WHITAKER, 2003, p. 16).

As contribuições de Whitaker (2003) convergem para os destaques que assinalamos a partir de Romanelli (2002) e Bosi (2007), ratificando a articulação do conceito de cultura às formas individuais e heterogêneas que cada mulher e homem incorporam para se tornar humano. Whitaker (2003) explica que “o ser humano, quando nasce, está aberto a todas as possibilidades, mas ele tem que nascer em um meio sócio-cultural e (...) precisa internalizar essa cultura para que se humanize” (WHITAKER, 2003, p. 17). Portanto, podemos afirmar, genericamente, que as pessoas possuem equipamentos biológicos e psíquicos abertos a todas as possibilidades, mas, conforme suas experiências culturais, vão tomando as próprias direções.

Diante dessa perspectiva democrática e humanizadora de cultura, a autora opõe a concepção de ideologia proposta por Marx e Engels para denunciar as dominações e as contradições históricas, frequentemente dissimuladas e justificadas para satisfazer o grupo hegemônico em uma sociedade de classes.

“Há uma inversão que prejudica e atrapalha a percepção daquilo que está acontecendo realmente. (...) Essa inversão é dada pela dominação, porque como a classe dominante deseja que os dominados aceitem a dominação como natural e não percebam a injustiça social, a inversão, por meio do processo produtivo, cria uma ilusão de que as causas dos fenômenos são outras e não aquelas que se deveriam descobrir como tais”. (WHITAKER, 2003, p. 23).

Enfim, a articulação entre educação, cultura e ideologia nos alerta para a importância histórica da educação e da escola, como instituição proposta socialmente para a existência humana no contexto atual. Nesse encontro, destacamos a possibilidade de os processos educativos abrigarem ações de criação como também de desqualificação de indivíduos e grupos, pois acontecem em meio às contradições sociais que perpassam as interações humanas.

Diante da complexidade de problemáticas sociais como a que investigamos e da possibilidade da ideologia atravessar as ideias que produzimos e reproduzimos ao longo da história humana, cabe reconhecer nossa própria condição de investigadoras e investigadores situadas(os) na mesma realidade social em que estão nossos *objetos* epistemológicos. Com isso, alertamos para a possibilidade de a ideologia perpassar a racionalidade científica como proposta de verdade universal, pois a mesma tensão dialética para conservação e

transformação também está presente nos processos epistemológicos que caracterizam o movimento da ciência.

Nesse movimento, investigadores e investigadoras também se posicionam em relação às propostas científicas, como poderemos examinar a seguir, ao tratar da *internalização* dos processos culturais no âmbito de cada pessoa.

#### **1.4. A perspectiva histórico-cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano: consciência e atividade**

A partir da seção anterior, entendemos a íntima relação entre cultura e sociedade, no sentido de que a criança, ao nascer, vai imediatamente da natureza para a cultura do meio em que está inserida. Ao lançar mão dos símbolos de sua cultura, o ser humano se apropria da realidade em que vivem as gerações que o antecederam, a partir das expressões relacionadas a gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade, em um processo criativo, dinâmico e ininterrupto, no qual a comunicação se torna central.

Para compreender como ocorrem esses processos no âmbito individual, nos apoiaremos nas contribuições da psicologia que partem de Vygotski<sup>30</sup> (1896-1933), devido ao destaque de suas ideias para a relação entre cultura e sociedade. Também nos apoiaremos em alguns de seus discípulos, como Elkonin (2000), Ivic (2000) e Leontiév (1978).

No início do século passado, Vygotski apresenta seu trabalho a partir das ideias de Marx e revela importantes elementos ao enfatizar a contribuição da cultura e da interação social, como também da dimensão histórica do desenvolvimento mental. Ademais, a contribuição do autor alerta para o fato de que a aprendizagem não ocorre apenas na dimensão cognitiva, mas envolve toda a pessoa humana, enquanto ser biológico, afetivo e social. Assim, destaca a importância de superar ideias que tendem a explicar o desenvolvimento humano em um estabelecimento linear da aprendizagem, como afirmavam as correntes da psicologia na época, mas ainda presentes na atualidade.

Por meio de seu texto *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*<sup>31</sup> publicado em 1931, localizamos a produção científica de Vygotski em meio ao

---

<sup>30</sup> Localizamos diversas maneiras de grafar o nome do psicólogo russo nas obras em português, em inglês e em espanhol que examinamos: Vygotski (2000; 2001), Vigotsky (2006), Vigotski (2007), Vygotsky (cf. IVIC, 2000). Neste trabalho, optamos por usar Vygotski usado em *Obras escogidas* (2000, 2001) devido ao nosso apoio maior nessas traduções.

<sup>31</sup> *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*

debate entre a “velha psicologia” e a consolidação da psicologia “estrutural” proposta nessa época. Ao estudar os métodos de análise psicológica propostos à época, o autor assinala, de um lado, a descrição atomística de uma psique fracionada a partir de seus elementos constituintes atribuídos ao caráter metafísico<sup>32</sup> de consciência humana. Dessa forma, negava-se a possibilidade de explicações científicas sobre os processos psicológicos. Por outro lado, a partir de uma perspectiva fenomenológica, a psicologia associacionista e estrutural se propunha a explicar os fenômenos psicológicos a partir de seus processos subjacentes. Para Vygotski, a despeito das modificações nos métodos de análise psicológica, permanece o entendimento de que os fenômenos examinados partem de uma existência independente, incorrendo-se nos mesmos erros da “velha” psicologia (VYGOTSKI, 2000, p. 98).

Entretanto, Vygotski (2000) reconhece que a psicologia começara a se assentar sobre novas bases. O autor explica que “é preciso unificar o enfoque estrutural e o analítico em psicologia”<sup>33</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 100). Para isso, propõe buscar uma interpretação sintetizadora e unificadora entre as perspectivas, evidenciando um sentido de análise que permita vislumbrar, no conjunto psicológico integral, os traços e os momentos que conservem a primazia do todo. Enfim, o autor destaca a necessidade de analisar os processos, conforme os desdobramentos dinâmicos que ocorrem em momentos importantes de sua história, de maneira que se possa ir do processo a seus momentos isolados.

Dessa forma, Vygotski (2000) anuncia o processo de maturação científica que caracterizou a ciência, o qual apresentou, em um primeiro momento, a perspectiva descritiva para, depois, buscar o estudo explicativo dos fenômenos e revelar as relações e os nexos dinâmico-causais que estão em sua base. Para ele, era fundamental que o processo de conhecimento humano se iniciasse por meio da observação dos fenômenos em suas características externas, e isso ocorreu com todas as ciências.

No entanto, isso não deveria significar a substituição de conceitos por outros, mas a sua ampliação e o seu aprofundamento. Tornava-se necessário avançar, pois a ciência seria desnecessária se os fenômenos pudessem ser explicados apenas por suas manifestações externas. Bastaria apenas registrar os fatos cotidianos e não haveria diferença entre conhecimentos cotidianos e científicos (Op.cit., p.104). Nesse sentido, a dialética está presente em sua metodologia quando se dispõe a investigar as funções psicológicas

---

<sup>32</sup> Metafísica. “doutrina da essência das coisas, conhecimento das causas primeiras e dos primeiros princípios. Do lat. med. *metphysica*, deriv. do gr. med. *metaphysiká*, da expressão *tà metá physiká* além da física, título atribuído no séc. I aos treze livros de Aristóteles, que tratam de questões que transcendem o domínio da física” (CUNHA, 2007, p. 516, grifos do autor).

<sup>33</sup> (...) “es preciso unificar en psicologia el enfoque estructural y el analítico” (VYGOTSKI, 2000, p. 100).



superiores, voltando-se para leis mais gerais do desenvolvimento da sociedade e do pensamento humano sob uma perspectiva de radicalização, no sentido de buscar os significados mais escondidos e profundos dos processos historicamente manifestados.

Podemos reconhecer, nos estudos de Vygotski, as influências de Marx e Engels quando, além da dialética, recorre às ideias de estrutura, história e cultura para a compreensão da formação da consciência humana. Para esse psicólogo, a consciência é uma estrutura situada em um momento histórico e cultural do desenvolvimento humano. Em certo momento da história da humanidade, as “estruturas primitivas” da consciência começam sua destruição e reorganização, passando para as estruturas de tipo superior. Assim, as estruturas da consciência nascem em meio aos estímulos e às reações diante do contexto, alterando-se de forma conjunta e produzindo uma estratificação da estrutura primitiva da conduta a partir das co-relações que vão sendo estabelecidas entre as pessoas e o meio em que se encontram.

Ao destacar que as funções psicológicas superiores existentes na consciência humana diferenciam os seres humanos dos animais, Vygotski (2000) assinala que as mudanças fundamentais na experiência psicológica humana estão relacionadas ao domínio do ser sobre a sua própria conduta. Em sua análise, o autor considera a consciência como uma unidade de compreensão humana em que se encontram as funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção volitiva, a reflexão e a imaginação.

Para o autor, as funções superiores e inferiores não são distintas e petrificadas, mas relacionadas entre si, convertendo-se uma na outra, de maneira que o pensamento e sua articulação com a linguagem devem ser compreendidos em movimento quando se manifestam externamente. Usaremos as palavras de Vygotski para explicar que “quando dizemos que um processo é *externo* queremos dizer que é *social*”<sup>34</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 150, grifos do autor). Portanto, na perspectiva apresentada, a análise da consciência deve abarcar todo o conjunto que envolve o objeto, seu aspecto externo ou interno.

Em meio à crise da psicologia e aos conceitos polissêmicos utilizados por ela, o autor explica a necessidade de superar a ideia desenvolvimentista oculta na psicologia infantil apoiada na concepção de adulto em miniatura. O autor revela que, a despeito de que essa ideia seja explicitamente rejeitada, as investigações geralmente tendem a se orientar por comparações com os padrões adultos ou ao que se considera normal quando se deparam com a complexidade que envolve o organismo humano (VYGOTSKI, 2000, p. 141).

Para Vygotski, a concepção de desenvolvimento infantil é

---

<sup>34</sup> (...) “cuando decimos que un proceso es *externo* queremos decir que es *social*” (VYGOTSKI, 2000, p. 150, grifos do autor).

(...) um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 2000, p.141).<sup>35</sup>

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento infantil ocorre entre a revolução e a evolução, com o sentido de avanço e de superação para as funções superiores, mas também de conservação dos estratos inferiores do cérebro que permanecem funcionando unidos aos superiores. Para explicar o desenvolvimento cerebral, Vygotski (2000) recorre ao conceito de superestrutura dos novos níveis cerebrais sobre os velhos, assinalando que “a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada por ela, é dialeticamente negada por ela, nela se transforma e existe”<sup>36</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 145). Enfim, no movimento contraditório e histórico que caracteriza a formação das funções psicológicas superiores, não há como esgotar a sua compreensão se não a partir de sua totalidade.

Segundo o psicólogo russo, “passamos a ser nós mesmos através dos outros”<sup>37</sup>(VYGOTSKI, 2000, p. 149). Isso significa que as funções psicológicas superiores são internalizadas pelo que significam socialmente, pois a criança passa a compreender o significado de seus gestos a partir dos que eles significam para as pessoas que o rodeiam. Assim, a personalidade da criança se forma a partir da relação social que estabelece com outras pessoas:

Portanto, a criança é a última a tomar consciência de seu gesto (VYGOTSKI, 2000, p. 149). (...) Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens [e as mulheres] como categoria intersíquica e logo, no interior da criança como categoria intrapsíquica<sup>38</sup>(Vygotski, 2000, p. 150).

A partir do autor, enfatizamos que a educação se dá a partir das interações, em um processo contínuo de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento humano, trazendo

---

<sup>35</sup> (...) “un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VYGOTSKI, 2000, p.141).

<sup>36</sup> (...) “la etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialecticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella” (VYGOTSKI, 2000, p. 145).

<sup>37</sup> (...) “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (VYGOTSKI, 2000, p. 149).

<sup>38</sup> “El niño, por lo tanto, es el último en tomar conciencia de su gesto” (VYGOTSKI, 2000, p. 149). (...) “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2000, p. 150).

um sentido de “humanização”, que ocorre desde o nascimento de cada pessoa. Nessa compreensão, a obra desse autor russo nos permite avançar para a compreensão de que, na interação com outras pessoas, cada criança aprende os instrumentos e os signos para se movimentar no mundo em que vive. Os instrumentos permitem intervir sobre a realidade e, entre eles, encontramos a linguagem e seu papel central de promover a comunicação entre as pessoas. Os signos servem de base para os nexos e as relações que constituem o processo de desenvolvimento cultural e permitem submeter os processos da própria conduta.

Ao considerar que os seres humanos constroem instrumentos e signos para possibilitar sua vida em um mundo físico e social, Vygotski (2001) enuncia três aspectos fundamentais:

- Instrumentos e signos se aproximam pela função mediadora que apresentam em comum e são conceitos subordinados a outro mais amplo: *atividade mediadora* que articula o emprego dos signos ao dos instrumentos na concepção de razão humana apresentada por Marx e Engels. Para Vygotski (2000), os signos enquanto objetos de atuação na natureza psicológica são empregados no mesmo sentido dos instrumentos, os quais permitem “aos objetos atuar reciprocamente uns sobre outros em concordância com sua natureza e [ao] consumir-se nesse processo, não toma parte direta nele, mas leva a cabo seu próprio objetivo”<sup>39</sup>(VYGOTSKI, 2000, p. 93).
- Instrumentos e signos se diferenciam em sua raiz real pela sua distinta orientação na *atividade mediadora*. Os seres humanos usam os instrumentos para atuar sobre o objeto de sua atividade e modificar sua natureza, em sentido “para fora”. Os signos não modificam nada enquanto objetos da operação psicológica, mas, ao influenciarem psicologicamente na conduta do próprio sujeito e na dos demais, atuam em um sentido “para dentro”, conforme assinala Vygotski (2000, p. 94).
- O “nexo real” entre as atividades com o uso de instrumentos ou de signos está na relação entre filogenética e ontogenética. “O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem [e pela mulher] implica também a transformação da própria natureza”<sup>40</sup>(VYGOTSKI, 2000, p. 94).

Portanto, para o psicólogo soviético, o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” acontece em meio a intensas atividades externas e internas, em que se entrelaçam percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação e vontade, de maneira que a pessoa é compreendida como uma estrutura complexa, integrada e dinâmica com funções especificamente humanas. Diante disso, ele nos explica que pessoa e contexto se relacionam, pois a consciência humana permite uma atividade crescentemente elaborada na história e na cultura e a articulação entre o pensamento e a linguagem. Para Vygotski (2001),

---

<sup>39</sup> (...) “a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros em concordancia com su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su *propio objetivo*” (VYGOTSKI, 2000, p. 93, grifos do autor).

<sup>40</sup> “El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de su propia naturaleza” (VYGOTSKI, 2000, p. 94).

“a palavra desprovida de pensamento é antes de tudo uma palavra morta”<sup>41</sup>(VYGOTSKI, 2001, p. 345). Por meio das funções estruturadas na consciência e do uso da linguagem, as pessoas podem alcançar coletivamente melhores resultados em suas ações, que em âmbito individual seriam praticamente impossíveis.

É fundamental destacar que a criança não constroi o conhecimento sobre o mundo, o que remeteria a uma ideia desenvolvimentista. Na teoria histórico-cultural proposta por Vygotski, a criança se apropria, através de mediadores, do que já está construído coletivamente. Ao apoiarmo-nos nesse autor para buscar explicações no âmbito individual, não se torna possível analisar as formas de regulação da conduta humana de forma isolada, mas como processos em movimento, sempre orientados pelo âmbito coletivo (VYGOTSKI, 2000, p. 124). Tais processos são naturais, no sentido de serem submetidos às leis da natureza humana. Entretanto, ao subordinar a seu poder os processos naturais, ao intervir no curso dos mesmos, [o ser humano] não exclui tampouco a sua conduta: “é o homem [e a mulher] que modificam a estrutura natural e submetem ao seu poder os processos de sua própria conduta com ajuda dos signos”<sup>42</sup> (Vygotski, 2000, p. 125). Assim, podemos entender que as culturas podem interferir na própria biologia, através de variados exemplos de alteração estrutural, desde a colocação de elos nos pescoços das “mulheres-girafa” à remodelação cirúrgica dos corpos de mulheres ocidentais.

Ao mesmo tempo, Vygotski (2000) anuncia que “a cultura não cria nada, mas somente utiliza o que lhe dá a natureza, o modifica e põe a serviço da humanidade”<sup>43</sup> (ibid., p. 132). Dessa forma, amplia-se o sentido de social para cultural: “todo o cultural é social”<sup>44</sup> (ibid., p. 151). As formas culturais do comportamento têm raízes nas formas naturais, estando unidas a elas por milhares de conexões e surgindo à base dessas últimas e de nenhuma outra forma. Assim, o psicólogo também reafirma a cultura como um produto da vida social e da atividade social do ser humano e definidora dos processos de significação possibilitados pela mente humana para regular sua própria conduta.

A compreensão proposta pelo autor fundamenta nossa afirmação de que todas as pessoas estão inseridas em uma cultura, cujas mudanças fundamentais estão relacionadas ao domínio do ser humano sobre a própria conduta. Nessa perspectiva, os estudos de Vygotski

---

<sup>41</sup> “La palabra desprovista de pensamiento es ante todo una palabra muerta” (VYGOTSKI, 2001, p. 345).

<sup>42</sup> “es el hombre quien modifica la estructura natural y submete a su poder los procesos de su propia conducta con ayuda de los signos” (Vygotski, 2000, p.125).

<sup>43</sup> “la cultura não cria nada, tan solo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre” (ibid., p. 132).

<sup>44</sup> “todo lo cultural es social” (ibid. p.151).

(2000) propõem questões fundamentais para a educação quando assinalam que o *autodomínio* tem efeito muito mais importante do que a repressão das atrações naturais da criança para obter sua obediência. Ao diferenciar sua perspectiva de análise da proposta por Piaget, o próprio autor assinala que “o desenvolvimento não se orienta à socialização, mas a converter as relações sociais em funções psíquicas”<sup>45</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 151). Assim, diferente de se perguntar “como se comporta uma ou outra criança em um coletivo”, apresenta o desafio de perguntar “como o coletivo cria, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores<sup>46</sup>”? (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Enfim, a partir de Vygotski (2000), compreendemos que as transformações históricas e culturais ocorrem de maneira dialética, em âmbito individual e coletivo. A despeito da complexidade da obra produzida na curta existência de Vygotski, seus discípulos, como Elkonin (2000), contribuem para evitar distorções na compreensão de sua obra, deixada na língua russa ou traduzida de forma equivocada para o inglês. O autor destaca a articulação entre o materialismo histórico e a dialética nos trabalhos de Vygotski (ELKONIN, 2000, p. 387). Nessa perspectiva, a compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos deve ser buscada pelas suas raízes na realidade histórica do indivíduo e da coletividade em que se encontra, considerando-se os processos de relações entre os indivíduos e as estruturas pelas quais se movimenta no mundo.

Outro discípulo de Vygotski, Ivic (2000) comenta que a compreensão sobre Vygotski não pode ser reduzida à aquisição de um corpo de informações, mas que abrange, fundamentalmente, ferramentas, técnicas internas e operações intelectuais, as quais podem ser adquiridas a partir de diferentes tipos de atividades mediadoras. Tal entendimento permite pensar em práticas educativas que possam favorecer a aprendizagem dos instrumentos essenciais à inserção social, considerando-se um contexto em contínua transformação no qual os bens culturais têm sido oferecidos de maneira crescentemente desigual aos grupos que o compõem.

Ao se compreender que estrutura e sujeitos se relacionam de forma dialética, torna-se possível buscar formas mais democráticas de educação, ampliando a participação das pessoas nos movimentos de conhecer a realidade em que se inserem e gerar instrumentos que permitam condições mais humanas de existência. Com Vygotski (2001) podemos entender que as crianças vivem momentos particulares em sua história de vida, na qual a escolarização

---

<sup>45</sup> “el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas” (VYGOTSKI, 2000, p.151).

<sup>46</sup> “cómo se porta uno u outro niño en el colectivo (...) cómo crea el colectivo, en uno u outro niño, las funciones psíquicas superiores”? (VYGOTSKI, 2000, p. 151)

lhes propõe novos significados relacionados aos sentidos dessa instituição. Segundo o psicólogo, esse processo acontece por meio dos significados compartilhados socialmente em atividades realizadas no plano externo e objetivo e também no plano interno e subjetivo, caracterizando um processo ininterrupto em que não se torna possível identificar o ponto de partida.

Assim, sem prescindir das origens sociais das instâncias da consciência, podemos partir para a compreensão da perspectiva das crianças enquanto sujeitos que internalizam os signos produzidos cultural e historicamente por meio de atividades intencionais ou não. A partir de seu trabalho com Vygotski, Leontiev (1903-1979) apresenta, no texto *Atividade, consciência e personalidade*<sup>47</sup> (1978), o conceito de atividade como um dos conceitos de maior significação. Recorreremos a esse texto, para aprofundarmos nossa compreensão a esse respeito.

Para Leontiev (1978), essa compreensão deve ser tomada como um “processo”, no qual se concretizam as transições recíprocas entre os pólos “sujeito-objeto”, mas em um sistema com estrutura e dinâmicas próprias, articulado às relações sociais da vida em sociedade, considerando-se que as atividades humanas não ocorrem de forma isolada (LEONTIÉV, 1978, p. 66). Quando o ser humano produz um objeto a partir de sua atividade, relaciona-se com o meio objetivo e o traz para dentro de si, de maneira que os novos contatos são realizados de forma cada vez mais plena. Assim, o objeto pré-existente no mundo, sob a intervenção humana é transformado e apreendido como imagem subjetiva, tornando-se produto do sujeito.

Leontiev (1978) explica que esse processo não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve outras dimensões humanas, como as necessidades, as emoções e os sentimentos. No início da vida, as necessidades são decorrentes de um estado orgânico, mas ao orientar e regular a atividade concreta do sujeito no mundo objetivo, são objetivadas, “desligando-se” do biológico e tornando-se autônomas e orientadas para o interior do sujeito (ibid., p. 74). O mesmo processo de objetivação ocorre com as emoções e os sentimentos. Assim, o autor justifica que os estudos sobre processos psíquicos não devem tomar seus objetos de forma alheia à atividade humana exterior, pois tais processos têm as funções de situar o ser humano na realidade objetiva e de transformar a esta, em uma forma de subjetividade.

---

<sup>47</sup> *Actividad, conciencia y personalidad* (1978)

Baseando-se em Leontiev (1978), é possível ampliar a compreensão de pensamento para além das operações lógicas e dos significados em cujas estruturas estão imersos. Para ele, os significados mediatizam o pensamento de maneira que, tanto a atividade exterior como a interna são mediadoras na interação das pessoas com o mundo nas quais se concretiza sua vida real, não se diferenciando a realidade objetiva de suas formas idealizadas, transformadas (ibid., p. 80). O autor afirma que, atualmente, há estreita aproximação entre o trabalho físico e o intelectual. No entanto, essa aproximação não é resultado exclusivo de uma “interiorização” da atividade exterior, não se diferenciando pela estrutura ou sobrepondo-se a ela. A diferenciação deve ser feita a partir do motivo original que pode ser tanto material como ideal, originado na percepção ou na imaginação e no pensamento. O fundamental é destacar que por trás de um motivo está sempre uma necessidade.

Assim, é possível compreender que não há atividade sem motivo. A atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto. O autor vincula os conceitos de ação e de fim, definindo a ação como um processo subordinado à representação que se tem do resultado buscado, ou seja, um fim consciente. As ações são impulsionadas pelo motivo radicado em uma necessidade, orientadas para um fim.

Leontiev (1978) diferencia atividade e ação, explicando que uma mesma ação pode concretizar diversas atividades, podendo passar de uma atividade a outra quando há independência relativa, cuja origem tem motivos diversos. Da mesma forma, um mesmo motivo pode concretizar-se em distintos fins, engendrando diversas ações. Nesse entendimento, como a delimitação do fim é subjetiva, não pode ser proposta por outra pessoa, embora ocorra em condições objetivas. Leontiev (1978) explica que

a delimitação e a tomada de consciência dos fins não é, de modo algum, um ato que se produz automática e instantaneamente, mas um processo bastante prolongado de *aprovação dos fins pela ação* e de seu relevante objetivo<sup>48</sup> (LEONTIÉV, 1978, p. 85).

O autor explica que assume o conceito hegeliano de experiência de que o sujeito “não pode determinar o fim de seu agir até que não tenha atuado...”<sup>49</sup> (HEGEL, 1959. Apud LEONTIÉV, 1978, p. 85). Ao fazê-lo, Leontiev enfatiza a concretude das ações

---

<sup>48</sup> “La delimitación y toma de conciencia de los fines no es en modo alguno un acto que se produce automática e instantáneamente, sino un proceso bastante prolongado de *aprobación de los fines por la acción* y de su rellenado objetivo” (LEONTIÉV, 1978, p. 85, grifos do autor).

<sup>49</sup> (...) “no puede determinar el fin de su accionar hasta que no há actuado...” (HEGEL. Apud LEONTIÉV, 1978, p. 85)

educacionais para a aprendizagem. Nesse entendimento, as ações têm um aspecto intencional relacionado ao que deve ser buscado, e um aspecto operacional relacionado à forma com a qual se dará a busca. Enquanto que o fim que gera as ações pode ser mantido, as condições podem ser modificadas, trazendo, como desafio central encontrar as verdadeiras relações que vinculam entre si a atividade do sujeito, mediatizada pela reflexão psíquica, e os processos fisiológicos cerebrais.

Segundo Leontiev (1978), na movimentação cíclica que envolve sujeito, atividade e objeto, não se torna possível definir qual elemento ou momento que inicia o processo. Também não ocorre um movimento fechado, posto que esse círculo abre-se na própria atividade prática sensorial. Ao entrar em contato direto com a realidade objetiva e subordinar-se a ela, a atividade se transforma, se enriquece, e, neste seu enriquecimento, cristaliza-se no produto. Assim, em um “sistema de relações objetivas”, as pessoas se “apropriam” do mundo objetivo por meio das ideias obtidas na reflexão consciente, enquanto que o objeto é produzido na atividade externa.

Mas, para o autor, não basta que o produto da atividade apareça ao sujeito em suas condições materiais para que esse processo ocorra. É necessário operar-se uma transformação desse produto para que se apresente como cognoscível, isto é, idealmente. Para que ocorra essa transformação, a linguagem é fundamental, como produto e meio de comunicação entre os que participam na produção. É a linguagem que carrega os conteúdos objetivos em seus significados (conceitos), embora liberados de sua materialidade. Sendo assim, a linguagem denota a realidade, embora em apenas uma forma de sua existência, assim como os processos cerebrais materiais dos indivíduos através dos quais se efetua a tomada de consciência da realidade.

Para Leontiev (1978),

(...) a consciência individual como forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva somente pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e o desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema dessas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência da psique individual sob a forma de reflexão consciente, de imagens conscientes<sup>50</sup> (LEONTIÉV, 1978, p. 103).

---

<sup>50</sup> (...) “la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva solo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo conciente, de imágenes concientes” (LEONTIÉV, 1978, p. 103).



Nessa perspectiva, o autor assinala que a consciência desenvolvida no âmbito individual é “multidimensional”. Embora Leontiev (1978) destaque a linguagem como portadora dos significados, também adverte que nela se ocultam os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os seres humanos modificam e conhecem a realidade objetiva:

(...) nos significados está representada \_ transformada e comprimida na matéria da linguagem \_ a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta<sup>51</sup> (LEONTIÉV, 1978, p. 111).

São os significados que revelam a realidade socialmente subjacente. O autor explica que a formação das imagens sensoriais é resultado de um processo de apropriação de significados “preparados”, historicamente elaborados, e que este processo transcorre na atividade da criança, no meio de sua comunicação com quem a rodeia. Ao aprender a cumprir umas e outras ações, chega a dominar as correspondentes operações que, em sua forma comprimida e idealizada, estão representadas justamente no significado. Nos momentos iniciais de sua existência, a criança vai assimilando significados concretos, referidos em forma objetiva e direta; mais adiante, vai dominando também as correspondentes operações lógicas, em sua forma externa, exteriorizada, de maneira que possam ser comunicadas de algum modo. Ao interiorizar-se, são formados os significados abstratos, os conceitos, em um movimento que constitui a atividade mental interna, a atividade “no plano da consciência” (ibid, p.112).

Leontiev (1978) destaca que as investigações se ocuparam em analisar a formação da consciência como um cumprimento de ações preestabelecidas e desprezaram uma compreensão sistêmica sobre a atividade. Assim, permaneceram à margem, os processos de criação da finalidade e o da motivação da atividade que levou a essas ações, como frequentemente presenciamos nas situações de aprendizagem escolar. Com isso, o autor destaca que os significados e as operações que eles revestem não devem ser tomados por si mesmos, abstraídos das relações internas do sistema da atividade e da consciência, mas no movimento do seu sistema.

Para ele, a consciência deve seu surgimento à divisão dos atos operada no trabalho, cujos resultados cognoscitivos são abstraídos da integridade viva da atividade

---

<sup>51</sup> (...) “en los significados está representada – transformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta” (LEONTIÉV, 1978, p. 111).

humana e idealizados em forma de significados lingüísticos. Ao serem comunicados, esses se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos. Por um lado, não perdem seu caráter abstrato, são portadores dos modos, condições objetivas e resultados das ações, independentemente da motivação subjetiva que possua a atividades dos seres humanos na qual vai se formando.

Leontiev (1978) explica que, no início da história humana, as atividades dos partícipes do labor coletivo conservavam motivos comuns, sendo que os significados, como fenômenos da consciência individual, eram tomados nas relações de adequação direta. Com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, essa relação não mais se mantém, mas se desagrega ao lado da desagregação das relações primitivas dos indivíduos, das condições materiais e dos meios de produção. Em consequência, explica Leontiev (1978), os significados socialmente elaborados começam a viver uma espécie de vida dual na consciência dos indivíduos. Então, nasce uma relação interna mais, um movimento mais dos significados em um sistema de consciência individual chamado pelo autor como “sentido pessoal” (ibid., p. 114).

Assim, significados e sentidos aproximam-se e distanciam-se, assim como as impressões sensoriais da realidade exterior em que transcorre a atividade e as formas de vivência sensorial dos motivos pessoais, a satisfação e a insatisfação das necessidades ocultas sob elas. Leontiev (1978) afirma que “a encarnação do sentido nos significados é um processo profundamente íntimo, psicologicamente rico, nada automático ou instantâneo”<sup>52</sup> (LEONTIÉV, 1978, p. 121). Por fim, o autor assinala que o indivíduo não possui uma linguagem própria e significados elaborados por si mesmo, mas apropriados como imagens na consciência pelas formas de comunicação individual ou de massa.

No que diz respeito à constituição de imagens na consciência humana, voltamos à Vygotski (2006) para examinar a incessante atividade especificamente humana de imaginação ou de criação, decorrente de reflexos de algum objeto do mundo exterior ou determinada pela construção do cérebro e/ou por sentimentos vivenciados subjetivamente. No texto *La imaginación y el arte en la infancia* (2006), o psicólogo russo diferencia os impulsos para a reprodução e para a criação. A reprodução ou a tendência para conservar normas de condutas elaboradas na história e na cultura é considerada por Vygotski (2006) como fundamentalmente importante para a adaptação humana ao meio em que vive. A criação é a capacidade de formar ideia ou imagem, mesmo sem ter sido objeto de atividade real. É nessa

---

<sup>52</sup> (...) “la encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, psicológicamente rico, nada automático ni instantáneo” (LEONTIÉV, 1978, p. 121).

atividade, chamada de *imaginação*, que nos deteremos neste momento pela importância que representa para fazer do ser humano um ser “projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente”<sup>53</sup>(VYGOTSKI, 2006, s.p.)

Na perspectiva do psicólogo, imaginação ou fantasia deixam o sentido vulgar, relacionado a algo irreal, e ganha um valor prático. Assim, “a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, tornando possível a criação artística, científica e técnica”<sup>54</sup>(VYGOTSKI, 2006, s.p.). Tudo o que nos rodeia e que tenha sido criado pela mão humana, o mundo da cultura, é produto da imaginação ou da criação humana baseada na imaginação. Essa consideração nos leva a admitir um sentido científico para a palavra criação.

Em face de nossa tendência a acreditar que as obras de criação são produtos exclusivos de seres geniais, Vygotski (2006) assinala que a criação também existe na vida do ser humano comum, não apenas originando os acontecimentos marcadamente históricos, mas também presente quando “o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios”<sup>55</sup>(VYGOTSKI, 2006, s.p.).

Assim, os processos criadores são manifestados no cotidiano humano e desde a infância, como nos jogos e nas fantasias infantis em que a criança combina elementos conhecidos a partir de experiências anteriores e cria algo novo e particular. Entretanto, segundo o autor, o desenvolvimento dessa capacidade ocorre lentamente e decorre de quatro atividades básicas, por nós sintetizadas abaixo:

- “Toda elucubração sempre se compõe de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem [e da mulher]”<sup>56</sup>(VYGOTSKI, 2006, s.p.). Assim, a imaginação é produzida pela combinação entre elementos reais e impressões que temos sobre eles. Nessa compreensão, a imaginação é favorecida pela riqueza de experiências existentes na diversidade humana, o que explica a imaginação do adulto como mais rica do que a da criança, devido ao número de experiências acumuladas em sua história pessoal: **apoio na experiência;**
- É possível vincular fantasia e realidade a partir do compartilhamento de experiências com outras pessoas. Assim, a imaginação humana permite compreender fatos alheios à sua experiência, mesmo que a pessoa não tenha participado presencialmente nele: **apoio na fantasia;**

---

<sup>53</sup> “proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VYGOTSKI, 2006, s.p.)

<sup>54</sup> “la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

<sup>55</sup> (...) “el ser humano imagina, combina, modifica y CREA algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

<sup>56</sup> (...) “toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

- A percepção humana de objetos externos é influenciada por sentimentos, na medida em que estes filtram idéias, imagens e impressões conforme o estado de ânimo: **apoio na emoção**;
- A possibilidade de construir um objeto real a partir das combinações da fantasia permite a materialização da imaginação: **apoio na concretude** fecha o ciclo de desenvolvimento da imaginação (VYGOTSKI, 2006, s.p., grifos nossos).

A partir de Vygotski (2006) compreendemos que a atividade da imaginação se apoia na experiência, na fantasia, na emoção e na concretude:

os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem [e pela mulher], dentro do[a] qual, em seu pensamento sofreram uma complexa reelaboração convertendo-se em fruto de sua imaginação. Por último, ao materializá-los, devolve-os à realidade, carregados de uma força ativa e nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando desse modo o círculo da atividade geradora da imaginação humana<sup>57</sup>(VYGOTSKI, 2006, s.p.).

Esse círculo da atividade geradora da imaginação humana ocorre no desenvolvimento da técnica, quando há intervenção sobre a natureza. Entretanto, também ocorre na representação emocional, pois “ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam, por igualmente necessários para o ato criador”. “Sentimento e pensamento movem a criação humana”. Vygotski (2006) se apoia na afirmação de Ribot de que “toda idéia dominante se apóia em alguma necessidade, anseio ou desejo, quer dizer, em algum elemento afetivo”<sup>58</sup>(RIBOT (s.d). Apud VYGOTSKI, 2006, s.p.). Assim, pensamento dominante e emoção dominante são elementos inseparáveis, embora indiquem o predomínio de um ou de outro, quando manifestados.

Para Vygotski (2006), as construções fantásticas contidas nos mitos, nos contos, na poesia e nas artes partem imediatamente da realidade, mas a ela retornam em um movimento que não vem de fora, mas de dentro “do mundo dos pensamentos, dos conceitos e dos sentimentos do homem [e da mulher]”. Tais obras são sólidas pela verdade interna que apresentam por meio de imagens que iluminam problemas vitais, de maneira impossível de ser feita em uma “prosa fria”, mas que “bate no coração com uma força incrível”<sup>59</sup>. Explicamos o autor que uma comédia pode se converter em enorme ameaça ao sistema político, pois a

---

<sup>57</sup> “Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

<sup>58</sup> (...) “ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador” (...) “Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana”. (...) “Toda idea dominante (...) se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

<sup>59</sup> (...) “el mundo de los pensamientos, los conceptos y los sentimientos del hombre”. (...) “puede batir el corazón con una fuerza increíble.”<sup>59</sup>.

imaginação pode desenvolver um círculo tão completo de influência social como também desencadear a criação de um novo instrumento de trabalho.

Assim, as obras de arte podem influir enormemente na consciência social graças à lógica que orienta a produção da imagem artística. Com Vygotski (2006), é possível compreender que as(os) artistas não aglutinam as imagens de maneira arbitrária, mas seguem uma lógica interna que, por sua vez, é condicionada pelo vínculo que a obra estabelece entre o mundo subjetivo e o mundo exterior.

Não pretendemos esgotar aqui todos os aspectos da imaginação relacionados à ação humana, mas apresentar a ênfase de Vygotski (2006) sobre o papel da arte na educação de nossas jovens gerações, desde uma perspectiva integradora que permita idealmente que significados e sentidos se encontrem em atividades internas e externas para a promoção de avanços históricos e culturais, em âmbitos pessoais e coletivos.

O ideal consistiria em construir uma imagem criadora e somente seria uma força viva, real, quando dirigisse as ações e a conduta das pessoas, tendendo a se materializar e a se realizar. Se dividirmos o ensino e a imaginação criadora como duas formas extremas e essencialmente diferentes da fantasia, ficará claro que, no geral, a educação da criança na formação de imagens possui, não somente valor parcial de exercício e aumento de uma função isolada qualquer, mas que possui importância total que se reflete em toda conduta do ser humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro não será menor do que têm na atualidade (VYGOTSKI, 2006, s.p.).<sup>60</sup>

As contribuições de Vygotski (2006) nos permitem entender a responsabilidade das pessoas adultas com a formação das novas gerações humanas, pois a apresentação das imagens do mundo adulto condiciona a construção subjetiva de conceitos, sentimentos e crenças. Enfim, diante da complexidade dos estudos relacionados ao ser humano, Vygotski e de seus discípulos enfatizam as ações educacionais humanas e as atividades a elas relacionadas.

Com apoio na perspectiva histórico cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, destacamos também a importância de promover métodos científicos que considerem a vinculação e a interdependência dos fenômenos investigados enquanto permitem superar os limites inerentes a quaisquer determinações, uma vez que o

---

<sup>60</sup> “Lo ideal consistiria en construir una imagen creadora y solo seria una fuerza viva, real, cuando dirigiese las acciones y la conducta de las gentes, tendiendo a materializarse y a realizarse. Si dividimos la ensonación y la imaginación creadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasia será claro que en general, la educación del niño en la formación de imágenes posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano. En tal sentido el papel de la imaginación en el futuro no será menor del que tiene en la actualidad” (VYGOTSKI, 2006, s.p.).

processo de construção de conhecimento sobre os seres humanos ocorre em um movimento de contínua transformação.

Embora reconheçamos os conflitos inerentes às interações humanas e, particularmente, às intergeracionais, não podemos prescindir de que tais interações são decisivas para a formação da consciência humana e de seus processos. Torna-se notória a consciência objetivada da coletividade humana, quando compreendemos que, ao conceber ações educacionais entre as quais as escolares, a humanidade busca promover condições para que suas jovens gerações possam avançar e atuar sobre a realidade de maneira crescentemente elaborada, em meio às atividades internas e externas por meio das quais vão constituindo suas consciências individuais. Como vimos, trata-se de um movimento dialético entre consciência individual e consciência social, em que o diálogo vai assumindo a relevância central.

Passaremos a examinar os processos de escolarização como uma das oportunidades para a educação de meninas e meninos, pois na atualidade a escola é uma instituição pela qual, idealmente, passarão nossas jovens gerações. Reconhecendo as dificuldades para a concretização das ações formativas, propomos nos apoiar preferencialmente na racionalidade comunicativa, privilegiando o contexto escolar como potencialmente democrático para a reflexão e a aprendizagem em busca de ações orientadas para a formação humana. É nessa perspectiva de humanização que abordaremos a escola na próxima seção.

### **1.5. A educação escolar: possibilidades de humanização**

Na seção anterior, compreendemos que a consciência humana se constitui de forma extremamente complexa, enquanto estrutura constituída entre a preservação e a transformação dos movimentos históricos e culturais, entre contradições e superações, entre coletividades e pessoas. Apesar de que as produções de Marx e de Vygotski se concretizaram em séculos anteriores e a partir da sociedade industrial, suas clássicas contribuições permitem fundamentar nossa compreensão sobre o contexto atual, em que pretendemos formar nossas novas gerações.

Ao conhecermos os processos por meio dos quais acontece a transmissão das ideias humanas, percebemos o movimento existencial da humanidade na produção e na reprodução de ideias sobre si mesma e sobre o mundo em que vive. Ao longo de sua história, homens e mulheres interagem entre si, inclusive com as novas gerações, configurando os

processos educativos. Ao caracterizarmos a sociedade atual, nos inquietamos enquanto educadora e educador sobre as condições produzidas para a formação de nossas gerações mais jovens. Nesta seção, pretendemos aprofundar na compreensão sobre o papel da escola no contexto atual, a partir da perspectiva de humanização proposta por Paulo Freire.

Na compreensão freireana, a possibilidade de *humanizar* ou de *desumanizar* se concretiza nas práticas intersubjetivas, entre as quais incluímos a educação e a ciência, por entendermos que as ideias produzidas e reproduzidas podem libertar ou aprisionar as capacidades humanas. Diante da relevância de apresentar referenciais que permitam a busca para superar os desafios que nos envolvem no momento atual, relacionaremos as idéias de Paulo Freire ao ensino e à aprendizagem escolar, pretendendo anunciar alternativas que possam subsidiar as ações educativas e as investigativas, conforme as finalidades propostas neste trabalho.

Para o educador, a natureza humana se caracteriza pela busca permanente do conhecimento de si mesmo e do mundo, como também da superação de suas próprias conquistas, em um processo de *humanização*.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 2002, p. 99).

Até aqui, enfatizamos que a humanidade transforma a realidade em que se encontra, mas também se transforma ao longo da história, por meio de seus processos. Entretanto, também reconhecemos que, ao longo da história, as ações de conhecer e intervir na vida concreta nem sempre são permitidas a todas as pessoas. Freire explica que essa é uma distorção historicamente condicionada, chamando *desumanização* a essa possibilidade de roubar ou de ter a humanidade roubada.

Esse educador nos alerta para a impossibilidade de se pensar a experiência humana fora da continuidade da história no interior da mudança, ao destacar que “a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo” e afirma, na dialeticidade entre consciência e mundo, que “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 20). Portanto, a perspectiva freireana parte

do reconhecimento de que nenhuma pessoa está só no mundo, de maneira que educação é um processo que nunca se orienta para uma única direção, pois implica um *falar com*. Educadoras(es) e educandas(os) se educam quando se inserem em uma crescente rigorosidade para compreender a realidade, mediados pelo diálogo intersubjetivo.

No entanto, o conceito de diálogo proposto por Freire não se refere a uma simples conversa ou a uma estratégia para obter algum resultado, mas deve ser entendido como parte da natureza histórica dos seres humanos. Dessa forma, apesar de apresentar uma dimensão individual, o diálogo deve ser compreendido como uma situação social. Para Freire (2006), “o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 2006, p. 123).

Conforme a sua origem etimológica, a palavra diálogo<sup>61</sup> remete ao encontro entre duas lógicas enunciadas a partir de pessoas que vivem suas histórias e, a partir delas, constroem seus pensamentos, suas “lógicas” próprias. Diante disso, o diálogo é possível entre pessoas diferentes, mas nunca antagônicas entre si, pois neste caso a relação estabelecida é de opressão, de sobreposição de uma à outra.

Assim, a situação de diálogo se relaciona à possibilidade de transformar algum aspecto desafiador apresentado na realidade em que as pessoas se encontram. Segundo Freire (2002), quando dialogam de forma crítica para transformar a realidade, as pessoas “pronunciam” seu conhecimento sobre o objeto analisado, de maneira que os *sujeitos cognoscentes* se posicionam em relação ao *objeto cognoscível* para compartilharem suas ações e suas reflexões por meio da comunicação que estabelecem em busca da realização de sua vocação de *Ser Mais* (FREIRE, 2002b, p.30).

Recorrendo ao educador, podemos entender que as pessoas se transformam ao longo de sua história porque ontologicamente buscam essa transformação e, ao mesmo tempo, atuam na realidade em que vivem. Freire (2009) explica que

nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 2009, p. 123).

Portanto, o posicionamento epistemológico também é político, pois, quando se debruçam juntas sobre o mesmo objeto, os sujeitos partem de concepções diferenciadas e exercem funções a serviços de uns e não de outros.

---

<sup>61</sup> Diálogo: “fala entre duas pessoas. (...) Do lat. dialógus, deriv do gr. *diálogos* (CUNHA, 2007, p. 262).



O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE, 2006, p. 127).

Para Freire (2002), o diálogo não é algo dado, mas deve ser construído permanentemente pelos seres humanos dispostos a dialogar e buscar transformações de forma crítica. Para que isso aconteça, além dessa disposição, são elementos condicionantes a esperança, o amor, a humildade e a fé nos homens e nas mulheres (FREIRE, 2002b, p. 79-82). As pessoas que se educam para o diálogo se reconhecem e reconhecem as outras como “seres de transformação”, buscando interações que se fortaleçam na confiança historicamente construída entre elas, o que implica testemunhar a palavra que se diz.

O conceito de educação freireano se fundamenta no diálogo e agrega o domínio técnico à política, à opção e à ética, constituindo-se em uma das formas de se promover as transformações sociais, pois, segundo Freire (2005), a “História é possibilidade e não determinismo” (id., 2005, p. 23). A partir dessa ampla compreensão, a educação acontece em muitos espaços inclusive na escola, pois ali acontecem relações sociais e humanas. Mas se essa instituição social pode contribuir para manter e reproduzir a ideologia opressora, também pode ser local para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir e fazer política. Portanto, converte-se em um dos espaços de conscientização sobre os condicionantes das ações transformadoras, quando possibilita que os sujeitos que nela se encontram para fazerem a sua história *pronunciem* o mundo, a despeito da diversidade que os caracteriza.

Ao analisar o conceito de consciência na educação escolar, o educador enfatiza que a tendência à opressão não ocorre de maneira linear, mas em um movimento contínuo de contradições, o que não permite a supressão total das conquistas de pessoas e grupos. Na perspectiva de consciência proposta por Freire (2005), “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 21). Nesse sentido, é possível entender que a consciência do mundo é relacionada à consciência de si, de maneira que não se trata de uma arbitrariedade de uma pessoa sobre o mundo, mas pode ser feita e refeita a partir da inserção em uma coletividade. Portanto, não há conscientização de si e do outro, mas a *interconscientização* das pessoas na comunicação que estabelecem entre si (FREIRE, 2006, p. 61).

Partindo da compreensão de que os processos educativos são sociais e ocorrem em meio à cultura e à ideologia, identificamos a presença das mesmas contradições

encontradas nas relações entre sujeitos e entre grupos. Alerta Freire (2006) que devemos “reconhecer que as classes sociais existem e que sua presença é contraditória”, de maneira a provocar conflitos de interesses, dando forma a modos culturais de ser e gerando expressões contraditórias de cultura (FREIRE e MACEDO, 2006, p. 34). Entretanto, deve-se ressaltar que, para esse autor, “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” (FREIRE, 2002, p. 91). Assim, a perspectiva deste educador reconhece as contradições existentes nas relações entre os sujeitos germinadas no viés de classes sociais, mas nele não esgota suas explicações, pois outras diferenças como idade, raça, gênero e escolaridade, também estão presentes na sociedade.

A partir de Freire (2002), torna-se possível compreender que:

(...) a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (ibid., p. 156, grifos do autor).

Considerando que o diálogo não acontece casualmente entre pessoas que se encontram, o educador assinala que a convivência entre diferentes culturas em um mesmo espaço, a *unidade na diversidade*, também não é algo natural e espontâneo. É uma criação que pode ser possível na história humana, a partir de pessoas que assumam a radicalidade democrática de ir à luta para superar ideologias geradas em estruturas sociais que responsabilizam fracassos e insucessos que elas mesmas criam. Assim, a história pode ser feita e refeita, na tensão entre a denúncia de um presente intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, política e eticamente por mulheres e homens.

Ao compreender que as escolas são instituídas com finalidades relacionadas à determinada cultura, a cultura letrada, torna-se evidente que há uma visão de mundo autorizada, uma verdade que se sobreponha às outras, proclamada como a mais próxima da realidade. Nesse sentido, muitas instituições passam a depositar a descrição dos objetos e os conteúdos em educandas e educandos considerados como receptáculos vazios a serem preenchidos, subestimando a sabedoria produzida nas experiências sócio-culturais além da escola, chamados por Freire como os *saberes de experiência feitos* (FREIRE, 2002a, p. 28) Diante disso, Freire (2002b) nos alerta que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a

consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2002b, p. 60).

A democratização do acesso à escola possibilita o convívio de diferentes pessoas, mulheres e homens, crianças e adultas(os). Para Freire, ocorre um grave erro político-ideológico quando a escola resiste a negar a cultura popular, desrespeitando o *saber de experiência feito* e encerrando-se em uma linguagem inacessível aos educandos e educandas. Mas também erra quando se restringe a uma visão “focalista”, não se empenhando em possibilitar a passagem do saber vindo do senso comum para o resultante de procedimentos mais rigorosos necessários à aproximação dos objetos do conhecimento.

Assim, uma prática educativa democrática e orientada para a humanização não propõe a dicotomia entre os saberes populares e os acadêmicos, mas envolve o diálogo entre os conhecimentos provenientes de diferentes fontes. Um diálogo que permita o encontro entre educandas(os) e educadoras(es) ao redor de objetos de conhecimento que, problematizados, os *desafiem criticamente*, possibilitando a inserção de ambos no permanente processo de busca de uma realidade menos perversa (FREIRE, 2008).

Dessa forma, a dialética também está presente no pensamento de Paulo Freire. Para o educador, articulam-se *mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto* (FREIRE, 1992, p. 106). Nesse entendimento, afirma que a vida humana não pode ser compreendida fora da trama histórico-social, cultural e política. Como Marx, reconhece a presença da ideologia que, mascarando as condições de opressão em que vivem pessoas e grupos, os mantém como incompetentes e culpados pelos seus próprios fracassos. Mas, ao superar o viés de classe social proposto pelo pensador na tensão consciência-mundo, permite identificar a dominação ideológica de maneira mais ampla e em outras formas e conteúdos, como na linguagem. Como exemplo, o educador menciona o afastamento de pessoas e *objetos cognoscíveis* promovido pelo uso de uma linguagem elitista que torna impossível a inteligibilidade do texto.

Entretanto, a dialética freireana permite a conciliação entre as perspectivas de Hegel e Marx, quando resgata a importância da subjetividade para a ação do indivíduo no mundo. Para Freire (1992), a pessoa humana não se reduz a puro reflexo das estruturas sócio-econômicas, embora seja condicionada por elas. Sonhar “faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (ibid., p. 91). Nessa perspectiva, mulheres e homens podem se assumir na condição de sujeitos de sua história, promovendo as transformações que são necessárias à existência humana.

Contudo, o educador alerta que a consciência em si não é suficiente para que ocorra a superação das condições de desumanização. Freire (1992) articula ação e palavra, de maneira que é através do diálogo coletivo, que se torna possível superar ideias abstratas e intocáveis que sustentem práticas desumanizadoras. Assim, é preciso se considerar a complexidade que permeia o entrelaçamento entre pessoas e sociedades assim como o interstício entre as ações humanas e as ideias propostas. Enfim, educação, cultura e ideologia devem ser tomadas como dimensões complementares e contraditórias de um contexto global.

A partir de Freire, compreendemos que os avanços em direção à democratização do ensino escolar não podem ser compreendidos como “migalhas” distribuídas por grupos que se consolidam no poder, mas como resultados das lutas de mulheres e homens que, de forma incansável e cotidiana, buscam por melhores condições de existência, posicionando-se de forma ética e política em relação ao conhecimento e à realidade que se apresenta (FREIRE, 2002b, p. 30-56). Pois, se milhões de pessoas são proibidas de se movimentar para *Ser Mais* e, “condenadas” a viver em *situações-limites*, têm a sua humanidade roubada, as capacidades de ação e de linguagem humanas permitem escolher e romper com essa situação desumanizadora por meio da inserção em movimentos coletivos orientados para a superação das condições opressoras de vida.

Portanto, a possibilidade de restaurar a vocação humana perdida não deve ser compreendida como uma busca solitária, mas sim como uma “luta pela esperança que envolve a denúncia, sem meias-palavras, dos desmandos, falcatruas e omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto da esperança (FREIRE, 2005, p. 87). Assim, a despeito de que a ideologia oculta condições desumanas de existência, a consciência é produto de uma busca contínua de coerência entre ações e palavras, também possível nas atividades desenvolvidas na coletividade do sistema escolar.

Ao adotar a perspectiva dialética e democrática proposta por Freire, torna-se possível reconhecer que as práticas relacionadas aos processos educativos podem ocorrer de forma ampla ou em instituições específicas, como a escola e a ciência. Nessas instituições, a ideologia também permeia as ações de transmitir e produzir conhecimentos.

No entanto, diante das considerações de que a ideologia não se mantém de forma autoritária e irreversível, mas também não pode ser ingenuamente superada, torna-se fundamental questionar a historicidade do saber e assumir que essas ações estão relacionadas a posicionamentos políticos. Ao mesmo tempo, ganha materialidade histórica a possibilidade humana de transformar e transformar-se junto aos coletivos envolvidos nas ações, resgatando

a totalidade humana que integra pensamentos e sentimentos e que permite fazer e refazer-se na continuidade da história.

*A consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade \_ razão, sentimentos, emoções, desejos \_, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 2005, p. 75).*

Ao longo de sua existência, mulheres e homens se deparam com elementos de sua realidade, movimentando-se, aprendendo e desenvolvendo-se entre a produção e a reprodução de saberes e práticas. Lembrando Freire (2007), “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2007, p. 18). Segundo o educador, não há como separar, de maneira ideológica, o texto e o contexto, o objeto de suas razões de ser, a teoria e a prática. Assim, o conceito de consciência freireano se articula ao diálogo e à educação pautada na responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros.

Neste capítulo, indicamos a *intersubjetividade* como uma das premissas orientadoras deste trabalho, quando examinamos o que representam as interações humanas para a constituição do ser humano e os processos sociais em que ocorre. De fato, enquanto se constituem, as pessoas transformam a realidade em que se encontram de maneira criativa, com reflexos em sua própria forma de interagir com seus semelhantes, sua percepção e sua interpretação da realidade. Podemos afirmar que, seres e realidades não são petrificados, mas feitos e refeitos de maneira permanente. Daí emerge o sentido de *humanidade* proposto por Freire quando assinala esse dinamismo da natureza humana para transcender as barreiras para *Ser Mais*.

Percorrendo o marco teórico, enfatizamos a *reflexão* como fundamentalmente complementar à *intersubjetividade* para atender às demandas da vocação ontológica para a *humanização*. Se na Grécia antiga, as pessoas abandonavam as crianças indesejadas<sup>62</sup> nas montanhas para serem devoradas pelos animais, atualmente isso é reconhecido como um

---

<sup>62</sup> Os estudos de GOMES (s.d.) na área de Educação Especial apontam, entre os motivos desse abandono, a identificação de deficiências físicas ou mentais.

“crime contra a humanidade”<sup>63</sup>, uma distorção de nossa natureza humana que chamamos, a partir de Freire, como *desumanização*.

No entanto, a possibilidade de continuar descartando gente permanece, quando excluimos alguns grupos das conquistas humanas e deixamos de cumprir nosso compromisso com a *humanidade*. Ao excluir milhões de crianças no mundo de condições dignas de vida e de conhecimentos que possibilitem um melhor entendimento sobre a vida e os seus processos, continuamos desumanizando as jovens gerações, a despeito dos mecanismos mais modernos encobrirem as reais intenções de quem o faz. Pois, desumanizamos e somos desumanizados quando deixamos de ter sonhos em comum e de nos movimentarmos de maneira coletiva no sentido de sua concretização e, com isso, de liberarmos nosso potencial humano de criatividade para continuarmos nos refazendo enquanto pessoas, e refazendo a realidade em que vivemos.

Ao encerrarmos este capítulo no qual apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam esta investigação, propomos radicalizar a ideia de *humanização* nas interações entre pessoas adultas e crianças, considerando a possibilidade que representa o contexto escolar como espaço educativo, democrático e solidário a partir do qual todas as pessoas possam ali participar, aprender e avançar em suas concepções a partir da capacidade de linguagem e de ação que possuem. Seguiremos para o próximo capítulo, para relatar como tais teorias repercutem nas práticas de algumas escolas enquanto lidam com os desafios de escolarizar as novas gerações na atualidade.

---

<sup>63</sup> “*Crime contra a humanidade* é um termo do Direito Internacional que descreve atos de perseguição, agressão ou assassinato contra um grupo de indivíduos, ou expurgos, assim como o genocídio, passíveis de julgamento por tribunais internacionais por caracterizarem a maior ofensa possível (cf. Wikipédia, grifos do autor)”. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Crime\\_contra\\_a\\_humanidade](http://pt.wikipedia.org/wiki/Crime_contra_a_humanidade)> Acesso em 26/11/2009/

## Capítulo 2

### **PROJETO RODA COM ARTE: PROPOSTA DE ATIVIDADES EM TORNO DE OBRAS ARTÍSTICAS EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

*"Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia."*

(Leon Tolstoi -1828 - 1910)

Desde o início deste trabalho, vimos enfatizando a educação ao longo da história e no contexto atual, colocando em destaque as interações entre pessoas adultas e crianças dentro e fora da escola. Apontamos transformações e desafios, focalizando a escola como instituição formadora de destaque na *sociedade da informação*. Assim, se pensarmos em uma perspectiva de democratização da escolaridade, as escolas públicas devem ser objeto da maior atenção por parte de investigadoras e investigadores, porque ali se encontra a maioria das pessoas que compõem nossas novas gerações.

No capítulo anterior, examinamos os aportes teóricos que inspiram esta proposta de investigação e apontam o permanente movimento de busca humana que caracteriza os processos educativos possibilitados pelas interações intersubjetivas. Em consonância a esse entendimento, o interesse em realizar esta pesquisa para conhecer, de forma mais profunda, as interações no contexto escolar, deve ser compreendido como um processo crescente de conhecimento sobre o objeto pesquisado, por meio do qual se desloca entre “a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (FREIRE, 2007, p.14). De uma maneira geral, as inquietações iniciais experimentadas, observadas e refletidas pela investigadora em vivências pessoais, acadêmicas e profissionais foram se convertendo, gradativamente, em ações que permitiram a aproximação de novos temas e novas reflexões, implicando novas buscas para se lidar com a temática.

Percorrendo a abordagem teórica, observamos que focalizar as interações no contexto escolar não é uma tarefa fácil, seja pelas transformações que ocorrem na sociedade, seja por se tratar de objeto de conhecimento de diferentes áreas, como a filosofia, a sociologia e a psicologia, em suas interfaces com a educação. Entretanto, a proposta de uma abordagem ampla, como esta, favorece a compreensão sobre os processos educativos de maneira articulada e contextualizada.

Partindo de nossas motivações teóricas e práticas, fomos delimitando o objeto de estudo, transitando do geral ao particular e nos aproximando do contexto e de pessoas que poderiam nos ajudar na compreensão da relação entre pessoas adultas e crianças, de forma sedimentada na convivência e no trabalho comum em busca de maiores e melhores condições de aprendizagem daquela comunidade. Neste capítulo, relataremos os referenciais que nos permitiram avançar para a concretização da proposta e as vivências que nos orientaram para essa direção.

## **2.1. A proposta de Comunidades de Aprendizagem: o conceito de aprendizagem dialógica**

A despeito das limitações relacionadas ao ensino escolar e as suas finalidades, traçadas no primeiro capítulo deste trabalho, também entendemos ser necessário conhecermos as teorias e as práticas que estão levando aos melhores resultados, conforme nos ensina Aubert et al (2008). Assinam as autoras e o autor que

Muitos anos de “teorias” baseadas na crença de que não deram resultados têm levado as pessoas que exercem a prática a rejeitar teorias e investigações científicas. Saber distinguir as teorias e as investigações científicas dessas “teorias” é imprescindível para superar essa rejeição e isso supõe basear-se em duas referências: as investigações do mundo e as melhores práticas <sup>64</sup>(AUBERT, 2008, p. 18).

Além da pouca aplicabilidade de algumas propostas teóricas no contexto escolar, consideramos também os equívocos em que incorrem tais teorias. Considerando as repercussões teóricas sobre as práticas educativas, entendemos a importância de apresentar experiências que vem obtendo resultados na luta contra o fracasso escolar de populações marginalizadas. Muitas delas partem de princípios participativos e são realizadas nos Estados Unidos <sup>65</sup>, na Europa e em outras regiões do mundo, inclusive na América Latina e no Brasil. Nesta seção, apresentaremos a proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA), na qual será concretizada esta investigação.

Valls (2000) define CA como

---

<sup>64</sup> “Muchos años de “teorias” basadas en la superstición que no han dado resultado han llevado a la gente más vinculada a la práctica a rechazar las teorias e investigaciones científicas. Saber distinguir las teorias e investigaciones científicas de esas “teorias” es imprescindible para superar ese rechazo y eso supone basarse en dos referencias: las principales investigaciones del mundo y las mejores prácticas” (AUBERT et al, 2008, p. 18).

<sup>65</sup> Elboj et al (2002) relatam os programas educativos dirigidos às minorias estadunidenses, como School Development Program (Programa de Desenvolvimento Escolar), Accelerated Schools (Escolas para Aceleração) e Success for All (Sucesso para Todos) (cf. ELBOJ et al, 2002, p. 62-72).



um projeto de transformação social e cultural de uma escola e de seu entorno para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica, mediante uma educação participativa da comunidade, que se concretiza em todos os seus espaços, inclusive na aula<sup>66</sup>(VALLS, 2000. Apud Elboj et al., 2002),

Em CA, todas as pessoas se envolvem ao redor de objetivos e desejos comuns, e compartilham suas diferentes perspectivas, analisando e buscando maneiras para que todos/as aprendam. Entre as bases teórico-metodológicas das comunidades de aprendizagem, destacamos Paulo Freire, Jürgen Habermas, Ramón Flecha (1997) e outras autoras e autores preocupados com a transformação social, em busca de compreender o mundo e diminuir as desigualdades sócio-culturais. Nessa perspectiva, as CA reorganizam suas práticas para criar um ambiente de colaboração e solidariedade, pautando-se no entendimento de que as interações no contexto escolar constituem-se em oportunidades para promoção do diálogo intersubjetivo em busca de uma aprendizagem maior e melhor.

No Brasil, algumas escolas vêm se transformando em CA com o apoio do NIASE/UFSCar desde 2002, quando a proposta foi apresentada para a Secretaria Municipal de Educação Básica. Em São Carlos, SP, três escolas que se converteram em CA, orientando-se para criar um contexto de aprendizagem para professoras(es) e funcionárias(os) da administração, familiares, estudantes e voluntariado, em que as pessoas possam tecer uma grande rede de apoio e de solidariedade em busca de alternativas que contribuam para potencializar tais espaços no processo de democratização do conhecimento.

A proposta de CA tem suas raízes nas práticas que acontecem em uma Escola de Pessoas Adultas, há mais de trinta anos, época em que a Espanha se recuperava das marcas da ditadura franquista que durara mais de 30 anos. Nesse contexto, “um grupo de vizinhos e vizinhas do bairro de La Verneda em Barcelona se atreveu a sonhar a escola que queriam para seu bairro”<sup>67</sup> (ELBOJ et al., 2008, p. 58). Desde então, as decisões sobre o ensino na escola passam a ser tomadas de maneira democrática por suas(seus) participantes reunidas(os) em assembléias. Em suas práticas, toda a escola busca a participação ativa de suas(seus) estudantes e do professorado, pois considera que a interação e a comunicação são os pilares para a aprendizagem de todas as pessoas que ali se encontram.

---

<sup>66</sup> “Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, inclusiva el aula” (VALLS, 2000, Apud ELBOJ et al., 2002, p. 74).

<sup>67</sup> “un grupo de vecinos y vecinas del barrio de La Verneda en Barcelona se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio” (ELBOJ et al., 2002, p. 58).

Das práticas educativas iniciadas por essa escola, germina o conceito de aprendizagem dialógica, desenvolvido pelo CREA/Espanha a partir da diferente formação de seus membros, do aprofundamento em teorias educativas e sociais de diferentes áreas de conhecimento, e da prática e da participação em atividades educativas.

Para Aubert et al (2008), “a aprendizagem dialógica caminha *em ombros de gigantes*. Baseia-se nas principais teorias e investigações da atual comunidade científica internacional, tendo em conta sua diversidade de saberes”<sup>68</sup>(AUBERT et al., 2008, p. 25, grifos das autoras e do autor). A proposta desse conceito engloba as contribuições historicamente favoráveis às ações relacionadas com a transformação social, analisando e elaborando propostas educativas a partir do encontro com participantes diversos, acadêmicos ou não. Ademais, entendem que as construções teóricas não são estruturas cristalizadas da ciência, assim como as condições sociais se transformam com a intervenção humana.

As autoras e o autor destacam o avanço ocorrido desde as concepções anteriores de aprendizagem e suas propostas de ensino que enfatizavam o papel do professor como transmissor para um aluno passivo e receptor do conteúdo. Para Aubert et al (2008), são relevantes as contribuições do construtivismo sobre a interação como importante condição para a aprendizagem, o papel ativo do alunado para a construção do conhecimento e a presença de aspectos afetivos, biológicos e sócio-culturais ao lado dos processos cognitivos. Entretanto, com a aprendizagem dialógica torna-se possível introduzir a orientação do ensino para os máximos níveis de aprendizagem e o papel do professorado como agente colaborativo (AUBERT et al., 2008, p. 77-79). Portanto, a ênfase se desloca para a transformação do contexto social e cultural para que decorram as transformações no plano cognitivo individual, em consonância com as teorias apresentadas nos itens anteriores.

Articulado à compreensão sobre a realidade social, o conceito de aprendizagem dialógica é proposto a partir da concepção dual de sociedade, na qual estrutura e agência humana são interdependentes e relacionadas às concepções de educação e de aprendizagem (AUBERT et al., 2008, p. 77). O apoio nesse conceito admite o momento atual do capitalismo em que se coloca em destaque a capacidade intelectual de selecionar e processar informações e se relaciona às propostas educativas na concretude social. Tal reconhecimento não prescinde da compreensão de que o processo de globalização também aprofunda as desigualdades sociais pela rápida circulação da informação como nova mercadoria, cujos impactos recaem

---

<sup>68</sup> “El aprendizaje dialógico camina “a los hombros de los gigantes”. Se basa en las principales teorias e investigaciones de la actual comunidad científica internacional, teniendo en cuenta su diversidad de saberes” (AUBERT et al., 2008, p. 25).

sobre todos os âmbitos da vida humana e a educação neles praticada. Ao mesmo tempo, enfatiza que as lutas entre diferentes grupos abrem espaço para a “descolonização” de espaços da vida humana, inclusive os relacionados aos sistemas, como a justiça, a política, a ciência e o trabalho.

As autoras e o autor definem a aprendizagem dialógica como o produto do diálogo igualitário: “um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade para chegar a consensos, partindo de que queremos entender-nos falando desde pretensões de validez”<sup>69</sup> (ELBOJ et al., 2002, p. 92). Assim, são consideradas as ideias enunciadas em torno de um determinado objeto que se queira conhecer ou de situações problemáticas que afetam a vida coletiva daquele grupo.

No entanto, não são consideradas as posições de poder ocupadas pelas pessoas que participam do diálogo, de maneira que direção, professorado, alunado e voluntariado apoiam seus argumentos em pretensões de validez para estabelecerem acordos sobre os aspectos analisados. A possibilidade de participação igualitária é favorável para que todas as pessoas envolvidas se disponham a compartilhar suas experiências e seus conhecimentos provenientes dos muitos espaços em que se formaram, dispendo-os ao grupo de maneira solidária. Enfim, todas as pessoas aprendem mais porque conhecem as muitas e diversas perspectivas das outras pessoas.

Para as autoras e o autor, o conceito não é mera construção teórica porque pode ser articulado a diversas formas de organização. “A aprendizagem dialógica é válida em contextos educativos que vão desde a infância até a maturidade, tal como se está fazendo já no presente”<sup>70</sup> (ELBOJ et al., 2002, p. 92). Assim, a equipe do CREA apoia sua concretização em diferentes atividades e lugares da Espanha, e em países de outros continentes, inclusive no Chile e no Brasil, desdobrando-se, dessa forma, em princípios fundamentais delineados em meio ao diálogo acadêmico internacional entre diferentes áreas do conhecimento.

Sintetizamos abaixo esses princípios com base em Flecha (2007): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças.

- **Diálogo igualitário:** relaciona-se à capacidade humana de linguagem e ação que têm as pessoas. A linguagem é meio para que as pessoas se entendam e se articulem para resolver

---

<sup>69</sup> (...) “un diálogo en que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez” (ELBOJ, 2002, p. 92).

<sup>70</sup> “El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta madurez, tal como se está haciendo ya en el presente” (ELBOJ, 2002, p. 92).

com êxito as situações problemáticas, assim como todas as pessoas podem criar novas relações e realidades. Assim, todas as contribuições são valorizadas e o diálogo é construído a partir dos argumentos expostos pelas(os) participantes em função de sua validade. Ao se colocarem de forma mais ativa na discussão, as(os) participantes contribuem para uma reflexão mais profunda de todo o grupo;

- Inteligência cultural:** relaciona-se aos saberes constituídos em diferentes ambientes acadêmicos ou não. Nesse princípio, considera-se que as pessoas desenvolvem sua inteligência a partir das interações com sua cultura de origem. Assim, o conceito de inteligência se amplia, envolvendo aspectos éticos, cognitivos, estéticos e afetivos. O ambiente de diálogo e de respeito é enriquecido com essas contribuições, pois ao permitir a superação das fronteiras entre conhecimentos de diferentes fontes, as pessoas aprendem outras formas de compreensão de si mesmo e da realidade, de maneira que avançam em relação às suas perspectivas pessoais;
- Transformação:** relaciona-se às pessoas e às situações problemáticas. Parte do pressuposto de que a sociedade e a educação são geradas a partir das relações intersubjetivas. Portanto, as dificuldades pessoais e os desafios sociais também podem ser superados. A todo momento, as pessoas fazem escolhas, tomam posição sobre assuntos diversos e agem no mundo, de maneira que podem recriá-lo assim como recriarem a si mesmas, a partir de sua decisão e de seu compromisso;
- Dimensão instrumental:** relaciona-se aos instrumentos desenvolvidos por homens e mulheres para atuar sobre a realidade em que vivem. Esse patrimônio de criação humana deve ser compartilhado, pois é produto de criação coletiva. Isso significa que quando desenvolvem seus instrumentos, as pessoas se apoiam em conhecimentos desenvolvidos pelas gerações anteriores, trazendo um sentido de (re)criação. A restrição ao acesso de tais instrumentos é condição para exclusão social de pessoas e de grupos humanos;
- Criação de sentido:** relaciona-se à orientação vital que orienta as ações pessoais. Nesse princípio, propõe-se resgatar a condição humana de projetar ações e de se movimentar em direção a elas, de maneira a superar os condicionantes estruturais. Ao definir suas escolhas, as pessoas desenvolvem sua responsabilidade pessoal e sua autonomia. Com o envolvimento em projetos coletivos, assumem também compromissos perante o grupo em que se encontram, responsabilizando-se pelas ações a que se propõem e fortalecendo-se de maneira recíproca;
- Solidariedade:** relaciona-se ao envolvimento genuíno em ações que busquem superar os obstáculos interpostos nos direitos de todas as pessoas vinculados às condições de raça, escolaridade, idade, classe social e gênero. Diferencia-se do “turismo solidário” e do assistencialismo, quando as pessoas agem de maneira estratégica em benefício pessoal sem permitir que o coletivo avance para as finalidades que o orientam. De maneira diretamente oposta à lógica da competição individual, as ações e as ideias priorizadas devem favorecer o coletivo em que são propostas, além de serem submetidas a ele de forma aberta e compreensível;
- Igualdade de diferenças:** relaciona-se ao reconhecimento de que as pessoas são diferentes entre si, mas que essas diferenças não justificam condições diferenciadas de movimentação no mundo e de acesso aos bens humanos, pois nenhuma cultura ou característica humana se sobrepõe biologicamente a outra. Opondo-se a todas as formas de desigualdade e discriminação, neste princípio afirma-se o direito de ser diferente e a potencialidade que representa a diversidade humana para a superação de desafios. As pessoas focalizam a realidade de maneira diferente, pois, ao fazê-lo, partem de suas histórias e experiências como sujeitos sociais. Ao trazerem suas perspectivas para o grupo sem o risco de serem julgadas, as ideias se convertem em manancial para o aprendizado e para a ação social.

Como podemos observar, os princípios são articulados entre si para sua concretização integrada na realidade educacional. Portanto, representam ideais a serem buscados no esforço cotidiano de um coletivo que se disponha a superar os obstáculos da vida social, entre os quais os relacionados à educação e à aprendizagem escolar.

Voltamos a Aubert et al. (2008) para assinalar a necessidade de também revestir as teorias educacionais com o caráter de busca permanente, quando enfatizam a importância de superar o “fundamentalismo” para que ocorra o avanço científico quando as concepções não contemplam de maneira suficiente os problemas educativos em face das transformações sociais ou de atualizações científicas dos temas. Em coerência a essa necessidade, encontramos a possibilidade de complementar o conceito de aprendizagem dialógica com a incorporação de um oitavo princípio, conforme observamos em relatório de pesquisa e artigos publicados recentemente por Ferrada junto ao CREA (FERRADA & FLECHA, 2008), ou com sua equipe de colaboradoras e colaboradores chilenos (FERRADA, 2008, 2009; BASTÍA, 2008): o princípio da emocionalidade/corporeidade.

Segundo Ferrada e Flecha (2008), este princípio se refere à amorosidade contida no reconhecimento de que o processo de aprendizagem acontece entre “corpos” que se encontram, enquanto matéria biológica constituída em relações sociais. Nesse sentido, a autora e o autor destacam a necessidade de empatia como a capacidade de sentir-se em harmonia diante da presença de outras pessoas, o que implica sua aceitação desde sua história até as relações e as ações sociais estabelecidas nas interações com as outras pessoas.

Buscando conhecer uma das fontes da elaboração desse princípio, encontramos os biólogos chilenos Maturana e Varela (1995) e sua obra *A árvore do conhecimento*, originalmente publicada em alemão em 1987. Esses autores focalizam os processos de aprendizagem social como parte da natureza sociobiológica dos seres humanos. Assim, propõem o enfoque biológico para a compreensão dos fenômenos sociais e para a construção de uma colaboração mútua para redução das tensões e “reverter o processo de desintegração das sociedades modernas” (MATURANA & VARELA, 1995, p. 22).

As contribuições dos autores são importantes para compreender a existência biológica da consciência. Maturana e Varela (1995) assinalam que os impulsos altruístas não são criação da modernidade, mas impulsos biológicos naturais que ocorrem em todos os seres humanos desde o início da vida humana e que condicionam o meio social. Para os autores, dispomos de uma faculdade natural que é a reflexão consciente. Portanto, dotados de

“altruísmo biológico” e de “reflexão consciente”, podemos propor ações em direção ao entendimento mútuo com base em uma “reflexiva criatividade social”.

Criar o conhecimento, o entendimento que possibilita a convivência humana é o maior, mais urgente, mais grandioso e mais difícil desafio com que se depara a humanidade atualmente (MATURANA & VARELA, 1995, p. 26).

Neste momento, não pretendemos nos deter na obra, mas destacar as contribuições que teorias como essa podem trazer para a compreensão das interações no contexto atual e de seus impactos nos processos escolares. Nas palavras de Bastia (2008),

o reconhecimento do outro só é possível por meio da capacidade empática dos seres humanos, capacidade que dificilmente se desenvolve em contextos de violência. No entanto, esta experiência permite observar como as meninas e os meninos são capazes de ajudar a outros, não somente a aprender mas a se proteger e colaborar em situações difíceis (quedas, brigas, etc.) e como as educadoras assumem compromissos que permitem assegurar o bom funcionamento dos dois níveis de intervenção, assinalando: “eu não posso estar tranqüila se sei que em outro nível falta algum material e faço o possível para consegui-lo”<sup>71</sup> (BASTIA, 2008, p. 123-124).

Apoiamo-nos na autora para assinalar a aproximação da realidade chilena com o contexto social em que vivem as novas gerações brasileiras na atualidade. Ademais, enfatizamos a explicitação cotidiana da violência atual pelas mídias da *sociedade da informação*, como podemos ilustrar a partir da edição jornalística de 25/11/2009, data em que escrevemos este capítulo. Em reportagem de capa, encontramos a divulgação de que, entre 12 e 19 anos de idade, 30% de jovens relatam terem sido vítimas de violência enquanto que 55% relatam terem visto corpos de pessoas assassinadas nos últimos 12 meses<sup>72</sup> (BENITES, 2009). Folheando o mesmo caderno, encontramos ainda a particularidade da cidade de São Carlos, em que nos encontramos para a realização da pesquisa, e a divulgação dos números do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) que coloca a cidade como a *menos violenta* entre os

---

<sup>71</sup> “El reconocimiento del otro sólo es posible a través de la capacidad empática de los seres humanos, capacidad que difícilmente se desarrolla en contextos de violencia, sin embargo, esta experiencia permite observar como los niños(as) son capaces de ayudar a otros no sólo a aprender sino a protegerse y colaborar en situaciones difíciles, (caídas, peleas, etc.) y como las educadoras asumen compromisos que permiten asegurar el buen funcionamiento de los dos niveles intervenidos, señalando: “yo no puedo estar tranquila si sé que al otro nivel le falta algún material y hago lo posible por conseguirlo” (BASTÍAS, 2008, p. 123-124).

<sup>72</sup> Cf. BENITES, Afonso. 30% dos jovens já foram vítima de violência. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 25 nov. 2009. Caderno Ribeirão, C1. Segundo a reportagem, esses dados foram obtidos em pesquisas coordenadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a pedido do Ministério da Justiça, divulgadas em São Paulo em 24/11/2009.

266 municípios com mais de 100 mil habitantes que foram analisados <sup>73</sup> (MARTINS, 2009). Enfim, são notícias relacionadas ao mesmo tema, entre as quais encontramos dificuldades e possibilidades em meio à indignação e à ambigüidade que nos apresentam e que nos servem, neste momento, para indagar sobre o papel da escola e das(os) educadores diante desse cenário.

A partir de Ferrada (2008; 2009) e Bastía (2008), podemos compreender que os ideais de *amorosidade* propostos por Freire percorrem os sete princípios anteriormente citados, mas que a especificidade do oitavo princípio contempla a dimensão biológica de mobilização humana para o entendimento entre pessoas entre as convergências e as divergências sociais. Pensando nas crianças e na *historicidade* de seus corpos nesse momento da infância conforme o foco deste trabalho, relacionamos também ao princípio da *emocionalidade/corporeidade*, a possibilidade de trazeremos aos processos de aprendizagem a afetividade, a alegria, a criatividade e a imaginação, a despeito das dificuldades reais que as cercam. Enfim, enfatizamos a capacidade humana de sonhar e, por meio dela, atravessar os tempos e os espaços para almejar o futuro, resgatar as memórias mais significativas de nossas próprias histórias e trazer ideias para serem realizadas no presente, no sentido que apresenta o conceito de *inédito-viável* proposto por Freire para as práticas educativas (FREIRE, 2002a, p.11; FREIRE, 2002b, p.107).

Diante dessa possibilidade de sonhar e de concretizarmos sonhos a despeito das dificuldades estruturais, voltamos ao contexto escolar e às escolas com as quais sonhamos para nossas jovens gerações, destacando as práticas em torno do conceito de aprendizagem dialógica, entre as quais se encontra a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) iniciada na escola La Verneda. Segundo Flecha e Mello (2005), trata-se de “uma atividade cultural e educativa, desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal” (FLECHA & MELLO, 2005, p. 29). Nessa atividade, o grupo participante decide conjuntamente a obra que objeto de leitura e de reflexão desde seus trechos previamente selecionados.

A partir dessa leitura, realizada em casa ou nos momentos do encontro, as pessoas se encontram regularmente, geralmente em frequência semanal, para compartilhar informações e debater temas emergentes no grupo de maneira a ampliar suas compreensões. Nesses encontros, podem não apenas interpretar o que diz seu(sua) autor(a), mas tomar a produção como referência para falar sobre a vida e a humanidade, “descolonizando o

---

<sup>73</sup> Cf. MARTINS, Leandro. São Carlos é a menos violenta para os jovens. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 25 nov. 2009. Caderno Ribeirão, C3. A reportagem assinala a coleta de dados no ano de 2006, com pessoas entre 12 e 29 anos, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

conhecimento” (MELLO et al., 2003). A pessoa moderadora da atividade é uma participante a mais, cabendo-lhe apenas organizar as falas no sentido de garantir os princípios da aprendizagem dialógica.

Difundidas no Brasil desde 2002 com o apoio do NIASE, as TLD são realizadas, atualmente, em grupos de Educação de Jovens e Adultos, Centros Comunitários, Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), entre outros. Embora originalmente concebida com participantes adultas(os), sua realização também se torna possível com crianças e adolescentes, conforme relata Giroto (2007) em seus estudos desenvolvidos no contexto brasileiro. A autora explica que as TLD com crianças e adolescentes surgem do desejo de participação manifestado por elas na ocasião da divulgação da atividade em uma das escolas que se transformara em CA.

A decisão de uma escola em CA implica, desde seus primeiros momentos, na crescente participação dos familiares e do voluntariado nas questões escolares, ao lado de estudantes e do pessoal da escola. Como caminho metodológico, essas escolas percorrem seu processo de transformação em duas etapas fundamentais: a sensibilização e a consolidação. No caso brasileiro, são acompanhadas por pessoas do NIASE/UFSCar até que tenham autonomia para se movimentar sem esse apoio, o que tem acontecido, em média, após dois anos desde o início do processo.

A sensibilização se desdobra em etapas que se sucedem à tomada de decisão, como os sonhos, a seleção de prioridades e o planejamento. Nessa perspectiva, a adesão à proposta deve ter a aprovação de 90% do professorado, demandando também à aprovação da maioria dos familiares e das(os) estudantes adultas(os). No Brasil, as crianças vêm participando dessa decisão, pois frequentemente acompanham seus familiares quando as assembleias são realizadas. É importante destacarmos que a tomada de decisão é alicerçada em uma apresentação mais aprofundada sobre as teorias e as práticas relacionadas às comunidades de aprendizagem.

Tomada a decisão, é hora de sonhar com a escola que todas e todos querem ter, esquecendo-se por um momento das limitações que a envolvem. Elboj et al (2002) explicam que

quando cada coletivo chega às linhas gerais de seu sonho, se estabelece o procedimento para chegar a um acordo sobre seu sonho comum. As bases desse procedimento são o diálogo igualitário, o raciocínio oferecido aos demais sem pretensão de protagonismo pessoal, em busca da melhor educação para todas e todos. Não há pessoas ganhadoras e perdedoras nesse procedimento. Adentrar-se nele com medo é contraditório com o propósito



do sonho. O objetivo é que finalmente todas e cada uma das pessoas implicadas vejam reconhecido no sonho comum o melhor de suas próprias aspirações, aquilo pelo qual vale a pena trabalhar <sup>74</sup> (ELBOJ et al., 2002, 85).

A partir dos sonhos, a escola começa a se organizar para a busca de sua concretização. Nesse momento, é formada a comissão gestora aberta à participação de toda a comunidade escolar, responsável por elencar as prioridades a partir de informações concretas sobre o contexto da escola. Em torno das prioridades elencadas, vão sendo formadas as comissões específicas orientadas para o planejamento das ações decididas pelo grupo. Enfatizamos que, preferencialmente, as comissões deverão ser compostas por participantes de todas as instancias representativas: pessoas da administração da escola e de seu entorno, professorado, estudantes e familiares. Ao mesmo tempo, a escola se abre a voluntárias(os) dispostos a colaborar em atividades pedagógicas em sala de aula, como os *grupos interativos*<sup>75</sup>, e fora delas, como a *biblioteca tutorada*<sup>76</sup>.

A decisão pela transformação da escola em CA desencadeia um processo irreversível, a despeito de possíveis mudanças na equipe da escola e de suas(seus) estudantes. Assim, também não há momento específico de conclusão, mas a consolidação da proposta, em um permanente educar-se. Portanto, o processo é continuamente revisto para garantir a aprendizagem de todas as pessoas da escola, o que implica em espaços abertos periodicamente para a formação de todas as pessoas sobre os seus princípios e suas finalidades. Enquanto o professorado aprofunda predominantemente seus conhecimentos sobre as bases teóricas e metodológicas propostas, a partir de reflexões, diálogos e ações que se relacionam à prática docente, os familiares e o voluntariado também participam de oportunidades formativas.

No Brasil, grande parte das professoras(es) e das coordenadoras pedagógicas das escolas se encontram em formação profissional permanente que inclui, entre outras, as ações promovidas com o NIASE relacionadas à proposta de comunidades de aprendizagem. Entre essas ações, destacamos a Atividade Complementar Integrada de Ensino, Pesquisa e

---

<sup>74</sup> “Cuando cada colectivo há llegado a unas líneas generales de su sueño, se establece el procedimiento para llegar a un acuerdo sobre su sueño común. Las bases de este procedimiento son el diálogo igualitario, el razonamiento ofrecido a los demás sin animo de protagonismo personal, en busca de la mejor educación para todas y todos. No hay personas ganadoras ni perdedoras en este procedimiento. Adentrarse en él con miedo es contradictorio con el propósito del sueño. El objetivo es que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquello por lo que merece la pena trabajar” (ELBOJ et al., 2002, p. 85).

<sup>75</sup> Nos grupos interativos, as(os) estudantes realizam as atividades preparadas pelo(a) professor(a), acompanhados por voluntárias/os que estimulam a interação entre as/os participantes de cada grupo (Braga, 2007, p. 56)

<sup>76</sup> O espaço da biblioteca é aberto aos estudantes e à comunidade, para realização de estudos que complementem as atividades escolares (Franco et al, 2004, p.5).

Extensão (ACIEPE), que acontece no espaço da UFSCar desde 2007. Aberta a estudantes de graduação de todos os cursos da universidade e a professoras(es) da rede pública e particular de diferentes níveis de ensino e de outras cidades da região, o encontro acontece semanalmente, conforme a programação definida por suas(seus) participantes de maneira consensual. A partir do entendimento de que teoria e prática se articulam, as(os) participantes estudam os temas relacionados a comunidades de aprendizagem também se envolvem nas práticas de uma das comunidades do município.

Portanto, nessa atividade, encontram-se pessoas que vivem diferentes momentos de suas comunidades de aprendizagem, mas que compartilham suas inquietações, seus conhecimentos e suas práticas desde os contextos em que atuam, de maneira que tem se convertido em local para importantes encaminhamentos para essas escolas e mobilização para novas buscas. Entre essas, incluímos a germinação deste trabalho de investigação a partir dos elementos limitadores e dos transformadores que emergiram dos diálogos com as pessoas que ali encontramos. Passaremos a examinar as contribuições de autoras e autores para a concepção das atividades em torno de obras artísticas que contextualizaram esta investigação.

## **2.2. A arte nas escolas: conhecendo algumas propostas para o ensino fundamental**

Ao apresentarmos a elaboração do *Projeto Roda com Arte* como uma ação educativa conjunta, enfatizamos nosso posicionamento de *educadores-educandos* na relação de diálogo que se constituiu ao redor da proposta. Nesse entendimento, afastamo-nos da pretensão de formar artistas, mas também rejeitamos uma posição espontaneísta quanto aos conteúdos contemplados para os encontros. Assim, na condição de pessoa adulta comprometida com uma aprendizagem maior e melhor das crianças, tornou-se necessário empreender estudos que nos aproximassem das obras artísticas, de artistas e de contextos de produção, para que fosse elaborado cada um dos encontros, em comunhão com as pessoas da CA investigada.

Partindo inicialmente de contribuições de autoras e autores de referencial materialista-dialético, nosso embasamento encontra o alerta de Bosi (2004) sobre a importância de se “perceber no objeto a presença do sujeito, das horas de vida do trabalhador que o criou, substância oculta da mercadoria. Este é um bom início para enfrentar as peripécias da viagem que percorre teoria e ação” (BOSI, 2004, p. 170). Baseando-nos em argumentos como esse, nos posicionamos diante das obras artísticas como símbolos criados

na cultura por homens e mulheres, contemplando a possibilidade de gerar e compartilhar conhecimentos em espaços de interação dialógica com as meninas e os meninos da escola. Enfim, tomando as palavras do poeta Affonso Romano de Sant’Anna (2007), “é preciso ler o mundo, decompor os sinais, entender o sentido (ou múltiplos sentidos)” (SANT’ANNA, 2007, p. 7).

Nesta seção, apresentaremos nossa aproximação da Arte<sup>77</sup> como campo específico de conhecimentos, buscando elencar as principais ideias que contribuíram para o alcance dos objetivos deste trabalho, a partir de textos de Barbosa (1997, 2008), Ferraz e Fusari (1999, 2001), Mason (2001), Rossi (2003; 2009), Costa (2005), Arslan e Iavelberg (2006), Rabêllo (2007), Egan (2007), Duarte Junior (2008) e Pillar (2009).

Iniciaremos, trazendo o conceito de arte e o seu encontro com a educação e especificando o contexto escolar como local para sua concretização. Abordaremos de maneira sucinta as tendências de ensino no contexto brasileiro em relação às propostas oficiais e aos debates nas quais se instalam. Finalizaremos a seção, fazendo a articulação com o nosso embasamento teórico para concretizarmos o *Projeto Roda com Arte* e o conceito de *aprendizagem dialógica* nessa atividade.

Para tanto, destacamos que, em nossa língua, a origem etimológica das palavras arte e agir provêm do mesmo radical latino *Ágere*<sup>78</sup>. Assim, apoiamo-nos nessa relação entre os termos para trazer a definição de arte proposta por FERRAZ & FUSARI, como “um dos fatores essenciais de humanização” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 16). Nessa definição, as autoras enfatizam que, pela arte se manifesta a atividade criativa do ser humano quando interage com a realidade física e social em que vive.

Os seres da natureza, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 16).

Na perspectiva das autoras, desde a infância, as pessoas interagem com sua cultura de origem, dela partindo para aprender a manifestar “prazer e gosto” e a dar formas às suas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar e de fazer. Assim, podem representar seus pensamentos e seus sentimentos em relação aos aspectos da realidade que

---

<sup>77</sup> Grafaremos a primeira letra de Arte em maiúscula, quando nos referirmos ao campo disciplinar e em minúscula, quando tratarmos da arte de maneira genérica.

<sup>78</sup> Cf. apresentação dos livros da Coleção *Ágere* pela Papyrus Editora.

percebem, conforme critérios estéticos<sup>79</sup> relacionados às suas culturas. Então, podemos compreender que o fazer artístico pode se manifestar por meio das danças e das formas visuais, musicais e teatrais. Concordamos com a definição acima, afirmando que a arte já está presente na educação das jovens gerações em decorrência da íntima relação entre arte e cultura. Recorremos à Barbosa (2008) para justificar a impossibilidade de compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

A arte como uma *linguagem* aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2008, p. 17-18, grifos nossos).

Em vista de que nas artes visuais se encontra o foco deste trabalho, destacamos as contribuições de Pereira (2007), quando assinala que as criações artísticas ocorrem dentro de determinadas concepções, pois as formas e as cores são escolhidas conforme o sentido que lhes é atribuído em certa cultura.

A arte é parte material da cultura. Está submetida ao conjunto de valores sociais criados em torno de fazeres cotidianos. Sendo assim, o artista se vale da matéria-prima que lhe impregna as concepções sobre si e sobre o outro. A arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas ideias sobre o convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora. Essa magnífica capacidade humana de imaginar permite alterar o cotidiano ou, pelo menos, encontrar espaços para compreender de outra maneira a realidade que nos cerca (PEREIRA, 2007, p. 8-9).

Assim, entendemos que a arte possibilita que a ação humana seja direcionada para o encontro de pessoas com o recurso da imaginação. A cultura está presente nessas ações de produção, pois o artista “comunica” suas concepções para outras pessoas, e nas de “leitura” pela pessoa que visualmente entra em contato com as concepções de outras pessoas. Ambas as ações têm em comum a busca de sentido sobre o objeto produzido, que, neste trabalho chamamos como *obras artísticas*.

Ferraz e Fusari (1999) acrescentam que

as obras de arte (...) participam das ambiências e manifestações estéticas de nossa vida tanto direta quanto indiretamente. Elas são concretizadas pelos artistas que as produziram mas só vão se completar com a participação das

---

<sup>79</sup> Caráter ou concepção do que é belo, beleza (AULETE, 2009, p.343).

outras pessoas (o público) que com elas se relacionam. Os autores/artistas, por seu lado, com suas diferentes idades e maturidades pessoais, ao produzirem suas obras procuram imaginar e inventar “formas novas”, com sensibilidade, e que são representações e expressões do mundo natural e cultural por eles conhecido. Fazem isto em diversas *linguagens* artísticas, técnicas, materiais e em diferentes níveis de saber manifestar criativamente seus pensamentos-emoções. E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho ou, então, outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa. Por sua vez, o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar, apreciar e julgar, culturalmente aprendidos (FERRAZ & FUSARI, 1999, p.17, grifos nossos).

A partir desse entendimento, também podemos apontar a aproximação entre arte e religião, pois ambas se constituem e se revelam como formas de compreensão e de expressão cultural em busca de sentidos relacionados à vida humana. Para Duarte Junior (2008), arte e religião estiveram possivelmente interrelacionadas no passado, como um “todo indivisível”: “o esforço humano para ordenar e dar um sentido ao universo encontrou nesta ‘arte-magia’ primitiva um poderoso meio de ação” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 38). Dessa forma, o ser humano pode dar concretude para sua imaginação e seus sentimentos, de maneira que todas as pessoas possam percebê-los.

Em sua abordagem, o autor não considera a arte como linguagem, pois nesta são transmitidos significados conceituais por meio de convenções explicitamente formuladas para sua comunicação. Por outro lado, as formas artísticas não são manifestadas conforme padrões convencionais externos, pois “não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 45-47).

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali, quem se põem a pescar são os artistas (DUARTE JR, 2008, p. 49).

Ao conhecermos o enfoque de Duarte Junior (2008) compreendemos que o campo da Arte é tecido em meio a aproximações e distanciamentos, como também já constatáramos nos capítulos anteriores quando tratamos de outros campos disciplinares. No que diz respeito à arte, o autor se distancia dos estudos que a consideram como *linguagem*,

como assinalamos (Barbosa, 2008; Ferraz & Fusari, 1999), mas também enfatiza a dimensão emocional relacionada à arte e a ruptura entre pensar e fazer proposta pela racionalidade que emana com o processo civilizatório.

Em certo sentido, estamos vivendo uma civilização racionalista, na qual se pretende separar a razão dos sentimentos e emoções, encontrando-se na primeira o valor máximo da vida. Ocorre que essa separação é ilusória. (...) É somente com base nas vivências, no sentimento das situações, que o pensamento racional pode se dar. O pensamento busca sempre transformar as experiências em palavras, em símbolos que as signifiquem e representem. A razão é uma operação posterior à vivência (aos sentimentos). Vivenciar (sentir) e pensar estão indissolúvelmente ligados (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 31).

Como Duarte Junior (2008), Rabêllo (2007) se refere ao entrelaçamento entre arte, ciência e religião que caracterizara a compreensão do ser humano em épocas remotas. Apoiando-se em Maffesoli (1998), esse autor explica que o iluminismo elimina

um saber dionisíaco, enamorado do mundo, um saber sensível, intuitivo, emocional, afetuoso, próprio à comunidade, um saber orgânico e corporal, enfim, um tipo de sabedoria instintiva que pode ser a chave para apreensão do retorno da experiência cotidiana. Esta lógica racionalista implantada termina desconfiando de tudo que está relacionado com o prazer e com a inspiração, numa busca apolínea da racionalidade, da disciplina e da medida (RABÉLLO, 2007, p. 28).

Assim, em meio aos debates que são estabelecidos no campo da Arte, encontramos a articulação entre arte e educação, a partir da expressão “educação através da arte”, criada pelo filósofo inglês Herbert Read nos anos 1940, entre nós simplificada para *arte-educação*<sup>80</sup>. Segundo Duarte Junior (2008), esse termo não se relaciona ao treino ou ao ensino de técnicas para atuar em algum ramo da arte, mas a “uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 12). Encontramos nos estudos de Barbosa (1989) e Duarte Junior (2008) a confluência de que a Arte passa a ser disciplina oficialmente reconhecida com o advento da Lei 5.692/71.

No entanto, para entender o ensino da arte no contexto brasileiro, temos que retroceder para momentos anteriores à LDB/1971 e, assim, o faremos a partir dos três marcos conceituais assinalados por Arslan e Iavelberg (2006):

- a) escola tradicional – de orientação neoclássica, foi introduzida pela Academia de Belas-Artes instalada pela Missão Francesa no início do século XIX (até meados dos anos 1920);

---

<sup>80</sup> Encontramos divergências sobre a data com as indicações de 1943 (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 12) e 1948 (FUSARI & FERRAZ, 1999, p. 19).

- b) escola renovada – incorpora as práticas de experimentação da arte moderna e o uso de meios e suportes não convencionais nas aulas de arte. É orientada ao processo de trabalho em arte e ao desenvolvimento do potencial criador e do plano expressivo (do início do século XX até os anos 1980);
- c) escola contemporânea - a arte se converte em objeto de conhecimento nas escolas; a seleção de meios e suportes permitem a aproximação entre as aprendizagens escolares e os procedimentos e técnicas observadas nas práticas sociais em arte (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 2).

As autoras explicam que o ensino da arte acompanha os movimentos da arte e da educação. A partir das autoras, entendemos a passagem da escola tradicional para a renovada se relaciona aos movimentos de oposição à expressão tradicionalmente calcada em uma arte elitizada e de criação de novas tendências de vanguarda que acontecem na Europa na mesma época, por meio de movimentos artísticos como o expressionismo, o cubismo, o surrealismo e a arte abstrata (NEWBERY, 2005). No Brasil, esse movimento de *inovação* é divulgado nacionalmente na Semana de Arte Moderna em 1922, com a participação de pessoas das áreas de literatura, artes plásticas, arquitetura e música os quais aspiram produzir uma arte brasileira sem perder o caráter nacional.

Segundo Arslan e Iavelberg, a passagem para a escola construtivista ocorre por volta dos anos 1980, mantendo-se a ideia de que a(o) estudante tem papel ativo na construção do conhecimento, “como centro e sujeito de suas aprendizagens”, tal como ocorre na escola renovada. As autoras destacam a revalorização dos conteúdos de ensinamentos nesse momento, “já preconizados na escola tradicional, porém concebidos de modo diferente no que se refere a formas de aprendizagem, recortes qualitativos e avaliação” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 3).

Em relato encomendado à InSEA (Sociedade Internacional para a Educação através da Arte<sup>81</sup>) por solicitação da UNESCO no texto *Arte-Educação no Brasil*, Barbosa (1997) apresenta uma importante retomada desse tema por volta da elaboração da LDB/1996. Para a autora, a inclusão da chamada Educação Artística no currículo oficial foi uma criação ideológica em meio ao governo militar, visando “mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1997, p. 170).

A partir desse texto, podemos compreender que, embora a inclusão da Educação Artística tenha acontecido com a LDB/1971, desde 1948 o Movimento Escolinha de Arte propunha desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente por meio das artes

---

<sup>81</sup> International Society for Education Through Art. Para saber mais, acesse < <http://www.insea.org/>>.

em cursos predominantemente particulares e a formação de artistas e professoras(es) em arte-educação. A autora explica que, apesar da obrigatoriedade proposta em 1971, a maioria das pessoas com essa formação não poderia lecionar a partir da antiga 5ª série do primeiro grau porque não possuíam o grau universitário, partindo-se dessa deficiência a necessidade do Governo Federal criar um curso de Licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos.

Barbosa (1997) identifica algumas lacunas nesses cursos, reveladas em pesquisas realizadas entre 1983 e 1985: “nas artes visuais ainda domina na sala de aula, o ensino do desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação” (BARBOSA, 1997, p. 172). Assim, a autora enfatiza que a obrigatoriedade do ensino da disciplina na escola “não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas”, em vista da formação docente insuficientemente prolongada, permanecendo suas indicações em pesquisas realizadas em 1989 de que a maioria dos arte-educadores é formada de maneira “fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte” (BARBOSA, 1997, p. 174).

Desde o final dos anos 1980, a autora viera elaborando um posicionamento teórico-metodológico amplamente conhecido como “Metodologia Triangular”<sup>82</sup>, a partir de seus estudos e de suas experiências no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e na XIX Bienal de São Paulo. Assim, a autora propõe um ensino da arte apoiado em três dimensões complementares:

- o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação em geral;
- o reforço a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente;
- a forte influência dos movimentos de arte comunitária na educação formal (BARBOSA, 1997, p. 181-182).

Enfim, a autora já vislumbra, nessa época, a necessidade de ampliar o ensino da arte, denunciando sua preocupação com a democratização do conhecimento em que a Arte é conteúdo relevante para a formação cidadã. Assim, em meio a discussões como a apresentada por Barbosa e outras pessoas relacionadas à arte-educação no Brasil, a LDB/1996 ratifica a obrigatoriedade desse ensino nas escolas de maneira mais elaborada do que a LDB antecessora, por meio da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998.

---

<sup>82</sup> Também chamada como Proposta Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980 (cf. ROSSI, 2003, p. 10).



A despeito de que nossas atividades fossem propostas em espaços extracurriculares, uma das providências centrais para o trabalho em que nos envolvemos foi a de recorrer aos PCNs para nos informar sobre os conteúdos e os objetivos do ensino da arte no ensino fundamental, em consideração ao nosso compromisso pedagógico para desenvolvê-las. A partir do documento, entendemos que, de maneira geral, o universo da arte está proposto como fenômeno cultural, histórico e formal, cujas características podem ser identificadas na produção, na fruição e na reflexão. Nessa perspectiva, o documento propõe o ensino desse conteúdo

como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte), (...) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas (BRASIL, 1997, p. 27-31).

Segundo o documento, esses conteúdos ampliam a compreensão da realidade como também visam possibilitar a impressão de significados, de maneira que, mais do que à produção artística, seu ensino deve também se relacionar ao desenvolvimento da percepção estética e a compreensão histórica sobre a arte em suas diferentes modalidades: artes visuais, dança, música e teatro. Em suma, os PCNs apresentam princípios para o ensino da arte na escola, indicando conteúdos, orientações didáticas e avaliação nessa área. Neste trabalho, não pretendemos apresentar os PCNs em sua íntegra para não fugirmos do foco de nossa investigação, mas cabe destacar as mudanças e os debates desencadeados por sua proposta nessa área de conhecimentos.

Segundo Arslan e Iavelberg (2006), os PCNs conceituam o ensino de arte “como uma área de conhecimento, em ações disciplinares e interdisciplinares e ainda em sua articulação com os temas transversais” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 4). Entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade de conteúdos específicos e sociais, podemos indagar como essa articulação é concretizada nas salas de aula. Arslan e Iavelberg (2006) assinalam que “a maioria dos professores tem conhecimento das novas propostas do ensino da arte, mas sente dificuldade para concretizá-las em sala de aula. Não se pode ensinar aquilo que não se conhece” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 6). Assim, sugerem ao professorado o planejamento do processo de mediação para que a aprendizagem ocorra.

Para planejar a criação, o professor precisa conhecer como a criança, desde pequena, age, reflete e abstrai sentidos nas suas experiências com arte. Foi a partir de meados do século XIX que se descobriu o desenho infantil como fonte de estudo psicológico da criança. Conhecer a gênese da arte na infância

e as teorias do desenvolvimento artístico e estético, que levam em consideração os aspectos socioculturais do meio onde a criança vive, contribui para o planejamento de aulas, a observação dos trabalhos e a promoção da aprendizagem em arte (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 65).

Enfim, ao buscarmos orientações nos documentos para a concretização do ensino da arte na escola, reconhecemos sua articulação com a psicologia no enfoque ao desenvolvimento infantil e identificamos que a concepção construtivista e o conceito de aprendizagem significativa percorrem os PCNs. Assim, observamos que o documento assinala o respeito aos diferentes pontos de partida das(os) estudantes e a responsabilidade do professor em preparar um ambiente motivador para que o interesse e a curiosidade sejam despertados nas crianças.

Considerando que nos PCNs de Arte também reconhecemos as ideias da “proposta triangular” apresentada por Barbosa (1997), retomamos os comentários dessa autora onze anos depois no texto *As mutações do conceito e da prática* (2008), em que apresenta as grandes mudanças no ensino da arte nos últimos vinte anos, sintetizadas nos itens abaixo:

- aumento do compromisso com a cultura e a história, pois até os anos 1980 era enfatizado o desenvolvimento da expressão pessoal da(o) estudante;
- ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra;
- aspiração da Arte deixa de ser o desenvolvimento de uma vaga sensibilidade e passa a se orientar para influir positivamente no desenvolvimento cultural das(os) estudantes;
- ampliação do conceito de criatividade focaliza não apenas o fazer artístico, mas também as leituras e as interpretações das obras de arte;
- tendência a associar o ensino da Arte com a Cultura Visual, enfatizando a necessidade de alfabetização visual;
- compromisso com a diversidade cultural;
- consideração da imagem como importante recurso para o desenvolvimento não apenas subjetivo, mas também profissional (BARBOSA, 2008, p.17-21).

A despeito dos avanços reconhecidos pela autora, também há a indicação sobre muitos caminhos a percorrer até que se concretize o que chama como “Nova Arte-Educação”. Barbosa (2008) assinala que, na prática, as Artes Visuais ainda se situam nas propostas do desenho geométrico, da produção de presentes estereotipados ou de trabalhos relacionados às datas comemorativas e de atividades de livre-expressão. Enfim, apesar das brechas apresentadas nos PCNs, a autora indica que o professorado não tem formação suficiente para sair das concepções tradicionais, tecnicistas ou espontaneístas reveladas pelas práticas acima.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA, 2008, p. 14, grifos nossos).

Enfim, entre as opções identificadas genericamente nas práticas pedagógicas, podemos perceber que, na perspectiva da autora, a formação profissional da docência deve ser priorizada para que as propostas legais sejam concretizadas. Voltamos a encontrar suas palavras entre os “vieses para as buscas e os encontros nas relações Arte e Educação” apontados por Frange (2008):

o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da Arte fora da escola (...) A estética contemporânea se funda na ideia de que Arte é a vinculação entre a forma e o conteúdo. (...) Um dos papéis da Arte é preparar para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa (BARBOSA, s.d., Apud FRANGE, 2008, p. 45).

Entendemos a pertinência das críticas apresentadas por Barbosa (2008) e nos colocamos de acordo quanto à necessidade de melhorar a formação docente em relação ao ensino da Arte nas escolas. Mas, diante de suas palavras sobre essas práticas nas escolas, propomos sua visualização em nossas salas de ensino fundamental da rede pública dos municípios, em particular nas cinco primeiras séries, para as quais está proposta a docência em Arte por pessoas com formação pedagógica ampla.

Colocando essa visualização sob análise, rapidamente se pode vislumbrar o risco provável de se recolocar a Arte em um domínio restrito a estudantes e professorado que já detenham um conhecimento prévio, atribuídos ao seu *talento subjetivo* ou à sua *possibilidade de frequentar ambientes em que se faz ARTE*. Ou, conforme apontado pela mesma autora, sem a formação especializada podemos incorrer nas práticas de livre-expressão, as quais permitem um extravasamento de energias latentes mas não possibilitam a criação e a apreciação do patrimônio artístico. Diante desse impasse, alertamos para a tendência de se permanecer o debate entre a *ARTE* enquanto estrutura de conhecimentos e a *arte* enquanto expressão de subjetividade.

Por fim, posicionamo-nos diante das críticas de Barbosa (2008), compreendendo as limitações denunciadas mas também reconhecendo a amplitude de sua “proposta triangular” e de suas importantes indicações para a formação das novas gerações na *sociedade da informação*. Tomando a decisão pela concretização das atividades relacionadas à Arte naquela CA, buscamos as orientações curriculares propostas nos PCNs para o ensino

nas cinco primeiras séries e encontramos os blocos de conteúdos para as Artes Visuais agrupados para o primeiro e o segundo ciclos, os quais sintetizamos abaixo (BRASIL, 1997, p. 45-47):

- I.** Expressão e comunicação na prática dos alunos em Artes Visuais
  - Artes visuais: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas;
  - Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos;
  - Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagens;
  - Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais;
  - Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas;
  - Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais.
  
- II.** Artes visuais como objeto de apreciação significativa
  - Convivência com produções visuais e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional);
  - Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas Visuais
  - Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas;
  - Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas;
  - Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem;
  - Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais;
  - Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens.
  
- III.** Produto Cultural e Histórico
  - Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história;
  - Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos;
  - Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos;
  - Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno;
  - Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções;
  - Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais;
  - Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas).
  - Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação.

Por fim, foram considerados os conteúdos legalmente propostos à medida que ficava afastada a concepção de aprendizagem significativa, a partir do entendimento de que as crianças participantes poderiam avançar comigo, enquanto voluntária-investigadora, em direção à compreensão em torno de obras artísticas, a despeito de nossos diferentes pontos de partida em relação a tais conteúdos. Entretanto, entendendo o tamanho do desafio proposto, continuamos consultando outras autoras e autores do campo da Arte enquanto concebemos e realizamos o projeto *Roda com Arte* à luz dos referenciais que orientam o trabalho em CA.

Assim, destacamos as contribuições da obra *Educação, Imagem e Mídias* de Costa (2005), quando apresenta o cenário atual em que novos processos de produção da imagem trazem novos desafios para a educação.

É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista, burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (COSTA, 2005, p. 21).

A autora apresenta uma forma mais “realista” para valorizar as(os) estudantes, sua bagagem cultural e as necessidades que manifestam como cidadãos. Sua proposta se relaciona ao trabalho com crianças e adolescentes de bairros periféricos, a partir de imagens fotográficas que trabalham as informações técnicas, visuais, textuais e contextuais (COSTA, 2005, p. 85). Costa ainda considera a introdução da televisão na escola, a partir das informações que transporta para estudantes e professorado.

Também nos valem das contribuições de Pillar (2009) na obra *Leitura e releitura*, em que aponta a especificidade da leitura de imagens.

Ao lermos uma obra de arte, estamos nos valendo de nossos conhecimentos, artísticos ou não, para dar significados à obra. A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. Nesse sentido, não há uma leitura, mas leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem. Já na releitura, entendida como um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos. Considero, portanto, que leitura e releitura são criações, produções de sentido onde buscamos explicitar relações de um texto com o nosso contexto (PILLAR, 2009, p. 20).

Segundo a autora, a leitura de obras artísticas envolve cognição e sensibilidade para que sejam buscados seus significados. O descolamento dos códigos da escrita permitido pelas imagens facilita a o exercício da imaginação para a sua compreensão. Assim, a

possibilidade de apreciação artística está relacionada à mobilização de todas as dimensões humanas e dos referenciais históricos e culturais para que as interpretações sejam realizadas.

A articulação entre cognição e emoção também é mencionada por Rossi (2009), quando explica as ideias de Housen (1983) sobre o desenvolvimento estético em que reconhecemos a influência dos estudos de Piaget. Segundo a autora, esse desenvolvimento acontece em estágios durante toda a vida relacionados às suas idades, mas também favorecidos pela exposição e a frequência à arte. Rossi (2009) explica que as crianças se encontram no primeiro estágio, em vista de seu pouco convívio com as artes.

É uma leitura egocêntrica, pois o leitor considera apenas o seu ponto de vista. (...) Assim, a obra será boa, se o assunto representado na tela for de seu agrado e se corresponder aos seus padrões e crenças pessoais. Este leitor normalmente olha a imagem rápida e superficialmente. Devido a não-familiaridade com trabalhos de arte, a sua atenção para as imagens é muito fortuita. Não há tempo para o surgimento de um envolvimento emocional entre obra e leitor e, por isso, ele não fala com muito entusiasmo sobre o que está vendo. Sentimentos de profundidade, complexidade e intensidade não aparecem neste estágio. Mas, mesmo que não aconteça um engajamento toda a imagem vista torna-se um catalisador, que ativa as percepções do leitor para um próximo encontro com a arte. Para Housen, esta experiência não desaparece sem deixar vestígios (ROSSI, 2009, p. 26-27).

A partir dessa autora, compreendemos a importância de promover a leitura de imagens na escola, pois, se ainda não tiveram contato com obras, é nesse local que existe a possibilidade de conhecer, de apreciar, de fruir e de refletir, conforme estabelecem os PCNs. A possibilidade de leitura de imagens permite que as crianças se aproximem das obras de arte, mesmo que haja dificuldades culturais ou geográficas para o deslocamento aos locais em que elas se encontram, ocorrendo o que Habermas (2001) considera como “descolonização do conhecimento”. Rossi (2003) volta a destacar na obra *Imagens que falam* que “o olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano” e que “é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter a oportunidade de desenvolver tal olhar” (ROSSI, 2003, p. 11). Portanto, a partir da autora, entendemos que, a despeito de que o desenvolvimento estético não se conclua no espaço escolar, entendemos a importância de desencadear seu início a partir do espaço democrático que representa a escola no contexto atual.

Também encontramos contribuições na literatura acadêmica internacional como o texto do canadense Egan (2007) *Por que a imaginação é importante na educação?* O autor nos apresenta a importância da imaginação para a educação e a insuficiência de estudos atribuídos à “natureza complexa e mutante” do conceito, mas, ao mesmo tempo, mas o coloca

“no ponto crucial dos aspectos menos compreendidos de nossa vida” (EGAN, 2007, p. 12-13). Para esta compreensão, Egan demanda a articulação da imaginação com o pensamento convencional, com a aprendizagem, com a memória, com a mente narrativa, com as “virtudes sociais” como a tolerância e a justiça, com a liberdade, com o conceito objetivo, com a emoção e com os aspectos da visualização, da originalidade e da criatividade (EGAN, 2007, p. 14-35). O autor sintetiza a possibilidade de uma educação enriquecida por uma concepção de imaginação tão ampla:

Na verdade, penso que a imaginação deveria perpassar toda a educação. Essa visão seria difícil de aceitar se pensássemos a imaginação somente como uma coisa, como uma parte peculiar e distinta da mente. Mas se a víssemos como um tipo especial de flexibilidade, energia e vivacidade que pode permear todas as funções mentais, como se fosse um estado da mente, então seu papel em todos os tópicos que mencionei acima se tornaria fácil de entender. Ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante (EGAN, 2007, p. 34).

Portanto, podemos compreender a participação da imaginação para compor a racionalidade na sociedade atual, em face do esgotamento do modelo proposto a partir do iluminismo. Nessa perspectiva, precisamos enfrentar o desafio da globalização e dos recursos das tecnologias atuais que ampliam o trânsito da informação como também da diversidade humana e de suas culturas originárias. Vale nos lembrarmos do enfoque multicultural que permeia as propostas atuais de ensino, desde o Relatório de Delors (2006) e de seus impactos nas políticas educacionais, conforme analisamos no Capítulo Um.

No que diz respeito à diversidade cultural, examinamos algumas ideias na obra da inglesa Mason (2001), *Por uma arte-educação multicultural*. No Reino Unido, essa educadora desenvolve uma experiência educacional com formação de professoras(es) de educação secundária entre 1988 e 1995, “com o objetivo de explorar as mensagens e significados das políticas da diferença incorporadas na Black Arts contemporânea e sua possível contribuição para a reforma do currículo multicultural” (MASON, 2001, p. 47). Nesse momento, não pretendemos tratar do enfoque multicultural adotado pela autora, em meio à sua crítica pós moderna sobre a visão “assimilacionista” de distinção de grupos culturais minoritários e a proposta do reconhecimento das variações culturais no sistema escolar. Entretanto, as ideias dessa autora nos inspiram para a possibilidade de utilizar a

produção artística desses grupos e dialogar sobre elas, pois, segundo Mason (2001), as *Black Arts* não são geralmente abordadas pela literatura de arte.

Por fim, a partir de tantas contribuições, concretizamos as atividades desenvolvidas a partir do eixo de *aprendizagem dialógica*, propondo-as também como contexto para este trabalho de investigação, pois nelas localizamos a hipótese de construir uma situação ideal de comunicação<sup>83</sup> entre uma pessoa adulta, voluntária-investigadora-educadora-educanda, e as crianças da escola.

Nesse sentido, as obras artísticas nem sempre inspiram as mesmas preferências e/ou compreensões. Mas, nos encontros podem ser geradas as condições para que todos os comentários fossem respeitados, sem priorização de nenhuma fala, considerando-se todos os enunciados em favor da compreensão do conteúdo abordado, Identifica-se, dessa forma, a possibilidade de vivenciar o princípio de *diálogo igualitário*.

Ao mesmo tempo, podemos incentivar as(os) participantes a trazer suas compreensões a partir do que já conhecem, de maneira a favorecer o debate e a ampliar os conhecimentos de todo o grupo, concretizando, dessa forma, o princípio de *inteligência cultural*.

Ademais, entendemos que os encontros que possibilitem o diálogo em torno de artes plásticas possam promover interações mais respeitadas entre as(os) participantes dos encontros e o reconhecimento de cada um no exercício das capacidades comunicativas, por meio dos recursos da fala ou da arte, gerando as condições para o princípio da *transformação*.

É importante considerar, também, que as obras se constituem em acervo cultural da humanidade, de forma que possibilitar esse acesso é uma das formas para ampliar o conhecimento, em conformidade com os ideais democráticos. Assim, contemplamos o princípio da *dimensão instrumental* intrínseca à apreensão da realidade. Ao mesmo tempo, a disposição para desenvolver o conteúdo também requisita outras habilidades para compreensão, como a leitura e a escrita de pequenos textos, e o uso de recursos para ampliar a compreensão, como dicionários e planiférios.

Para essa apreensão, a articulação entre conteúdos de diferentes áreas se faz presente como desencadeadora de significados que, pensados a partir da lógica da criança, de

---

<sup>83</sup> Baseamo-nos em Habermas (2001), para explicar que a *situação ideal de fala* é aquela que permite que os enunciados das pessoas em diálogo sejam orientados para o entendimento acerca do objeto analisado na intersubjetividade, buscando-se priorizar os argumentos com pretensões de validade em detrimento do poder relacionado à posição ocupada pelo locutor. Historicamente, a fala das pessoas adultas se sobrepõe a das crianças, mesmo quando não é sustentada em argumentos validados pelo grupo. Neste trabalho, destacamos que as pessoas adultas e as crianças devem igualmente se educar para o *diálogo*, ou seja, buscar o *encontro entre lógicas diferentes*.



seus interesses e de sua motivação, permitem a concretização do princípio da *criação de sentido*.

Potencialmente, os encontros e os diálogos em torno das obras artísticas também permitem a abertura a diferentes olhares e ideias, trazendo o princípio de *solidariedade* por meio da proposta da criança participar em novos espaços de coletividade e se perceber com seus pares e com pessoas adultas.

Ao compreender que as pessoas se expressam de maneiras diferentes, porque partem de formas próprias de entender e de existir em momentos e contextos específicos, torna-se possível a consolidação do princípio da *igualdade de diferenças*, por meio do reconhecimento de que todas as pessoas têm o mesmo direito de viver de forma diferente e serem respeitadas por isso.

Ao mesmo tempo, o princípio da *emocionalidade* é manifestado pelo reconhecimento dos processos emocionais e cognitivos em atividades de aprendizagem em torno da arte, como também possibilitando a experiência de se colocar no lugar do outro para tentar compreender melhor sua perspectiva de análise.

Enfim, o projeto *Roda com Arte* se revelava como contexto potencialmente favorável à concretização da *aprendizagem dialógica* em uma das comunidades de aprendizagem. Ao emanar dos anseios da própria escola, a atividade foi produzida na interação entre diferentes participantes do local, desencadeando reflexões e aprendizagens sob muitas perspectivas, inclusive na investigadora.

Considerando que, neste trabalho, as *atividades com artes* constituíram o caminho escolhido para a comunicação intersubjetiva na CA Novo Mundo, passaremos a descrever a construção metodológica da proposta que contextualiza este trabalho.

### **2.3. A orientação comunicativa no processo de ensino e aprendizagem: convertendo obras artísticas em eixos de *intersubjetividade* e de *reflexão***

Ao destacarmos aspectos que envolveram a concepção do *Projeto Roda com Arte*, configuramos nossa perspectiva de participante no voluntariado do contexto investigado, anteriormente à investigação aqui proposta. Também pudemos evidenciar a *atividade em torno de obras artísticas* como produto do diálogo entre pessoas da universidade, da escola e da comunidade envolvente, afastando-nos de um posicionamento unilateral e especializado

que pudesse determinar o melhor caminho a ser trilhado pelas(os) estudantes da escola. Nesta seção, focalizaremos o processo de elaboração da proposta com as(os) participantes da escola.

Como *tarefa* fundamental, procuramos nos situar na proposta de “experimentar com intensidade a dialética entre a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra*” (FREIRE, 2007, p. 84, grifos do autor). A partir dessa perspectiva freireana, compreendemos que as obras artísticas são objetos de conhecimento situados em determinado campo, mas que podem ser lidos e problematizados a partir da mobilização de outras habilidades desenvolvidas no contexto escolar ou fora dele. Nesse sentido amplo de leitura, nos vimos participando de reflexões com docentes e discentes em uma experiência de *críticidade* ao redor de conteúdos desse campo de conhecimento, enquanto nos entregávamos à nossa *curiosidade cognoscitiva*.

Partimos da consideração de que as *atividades com artes* era um tema sonhado por familiares e estudantes daquela comunidade, mas evidenciamos que as atividades orientadas por esse *núcleo temático* (FREIRE, 2002) estavam abertas à participação de estudantes, familiares e professorado da escola, desde a elaboração e o acompanhamento de todo o processo, nos diferentes espaços de diálogo em que participávamos. Isso acontecera, principalmente, nas ACIEPE, quando nos encontrávamos com o professorado dessa e das outras comunidades de aprendizagem, e nas reuniões da comissão gestora, quando estavam familiares e estudantes da CA Novo Mundo. Nesse sentido, nos empenhamos por exercer a tarefa como voluntária na escola de forma comunicativa e solidária, conforme os princípios da *aprendizagem dialógica*.

Como participantes de uma busca conjunta pelas melhorias do ensino escolar, também não nos abstermos de nossos próprios conhecimentos, mas nos abrimos ao diálogo que pudesse submetê-los à análise de outras perspectivas. Ao fazê-lo, procuramos permitir que as concepções teóricas e metodológicas nas quais fundamentamos nosso trabalho conjunto, fossem *molhadas*, usando o dizer freireano, nas experiências de outras pessoas - estudantes, professorado e familiares - e no profundo conhecimento que possuem sobre as realidades em que se encontram.

Portanto, a despeito do caráter extracurricular da proposta, a aproximação daquela realidade escolar na condição de voluntária desde 2006 já nos apontava o compromisso inerente à nossa formação docente, de maneira que decidimos colaborar com as(os) participantes para que pudessem avançar também nos conteúdos curriculares propostos oficialmente. Nesse sentido, nosso posicionamento foi explícito quando afastamos a pretensão de formar artistas desde a proposta enviada à direção da CA Novo Mundo, em

03/03/2008: *ao desenvolver atividades artísticas em um contexto orientado pelo diálogo, espera-se buscar alternativas para a ampliação dos conteúdos de ensino e aprendizagem, e para a melhoria na convivência dentro e fora da sala de aula* (cf. Apêndice I).

Assim, em coerência com a perspectiva de *intersubjetividade* e de *reflexão*, propostas no trabalho em comunidades de aprendizagem, as *atividades em torno de obras artísticas* foram apresentadas a estudantes, professoras e familiares da CA Novo Mundo, como eixo orientado para uma maior e melhor aprendizagem das(os) estudantes. Após sua aceitação pela comunidade, a proposta recebeu o nome de *Projeto Roda com Arte* para sua divulgação, remetendo à articulação entre *roda de conversa*<sup>84</sup> e *atividades com artes*<sup>85</sup>.

Dessa forma, chegamos ao consenso com a escola de limitar, nesse semestre inicial, o atendimento prioritário às(aos) estudantes das terceiras séries do período da tarde da CA Novo Mundo, visando consolidar aprendizagens fundamentais naquele momento de sua escolaridade. Definimos, também conjuntamente, o local e os horários dos encontros, em período diferente das aulas e em atendimento à disponibilidade desta voluntária, que naquele momento, iniciava o curso de mestrado.

Nesse entendimento, destacamos a colaboração das pessoas da biblioteca contígua à escola que, cedendo o espaço para que as atividades fossem realizadas, supriram a inexistência de salas disponíveis na escola nos horários diurnos. Ademais, cabe salientar que, iniciadas as atividades, continuaram contribuindo com sugestões de livros e com observações sobre a presença das crianças naquele espaço, a partir de sua perspectiva sobre o cotidiano das atividades.

As formas de divulgação a familiares e estudantes priorizados para participarem no projeto *Roda com Arte* foram concebidas no diálogo entre voluntária e professoras das turmas envolvidas. Como conduziria a atividade, a investigadora esteve nas salas de aulas das duas turmas de terceira série do período da tarde para formular o convite a todas as(os) estudantes – cerca de cinquenta - sendo reconhecida nessa oportunidade, por algumas(uns) participantes pela minha participação voluntária na biblioteca tutorada da Escola. Deixamos cartazes em cada sala e entregamos um convite para cada estudante levar aos familiares.

<sup>84</sup> Entre os significados de *roda*, encontramos relacionados ao nosso trabalho: “13. Agrupamento de pessoas em círculo. 14. *P. ext.* Agrupamento heterogêneo de pessoas, grupo: uma *roda* de curiosos. 15. O grupo de pessoas com que se mantêm relações; círculo de amigadas” (FERREIRA, A. B. de H, 1986, p. 1516).

<sup>85</sup> Optamos por deixar a palavra no singular para destacar mais o ato criador em si do que os conteúdos trabalhados. Conforme sua etimologia, arte é o *conjunto de preceitos para a execução de qualquer coisa. Do lat. Ars artis* (CUNHA, 2007, p. 72).



Figura 1 - Fotografia do cartaz de divulgação do projeto na escola

Os diálogos ao redor da preparação das atividades ocorreram em todo o primeiro semestre de 2008, de maneira que os encontros com estudantes no projeto *Roda com Arte* somente tiveram início em 06/08/2008, passando a ser realizados semanalmente até o final do semestre, às quartas-feiras, das 8h às 9h30, na sala de Multimídia da biblioteca.

Durante esse semestre inicial de realização das atividades, a direção e as professoras das séries envolvidas participaram ativamente da construção da proposta, enquanto disponibilizaram livros, sugeriram conteúdos e continuaram a divulgação entre familiares e estudantes. Nesse sentido, nos abrimos ao diálogo com aquela comunidade e exercemos, com ela, formas democráticas de pensar, à medida que colocamos em discussão todos os aspectos daquela realidade para viabilizar as atividades.

Entretanto, a participação das crianças nas atividades foi decisiva para a elaboração mais consistente a partir dos diálogos que passaram a caracterizar nossas interações. Em nosso primeiro encontro, ainda não tínhamos um programa das atividades, pois importava que essa elaboração fosse realizada junto às crianças participantes. Como pessoa adulta que coordenaria as atividades, esta voluntária iniciou com a apresentação dos

princípios da *aprendizagem dialógica*, que orientariam as práticas naquele contexto, às quatro crianças – três meninas e um menino - que compareceram no dia.

Para dialogar sobre os princípios com as crianças, a voluntária se apoiou nos estudos desenvolvidos por Girotto (2007) sobre a condução das TLD com crianças e adolescentes. Assim, as crianças foram estimuladas a manifestar sua compreensão sobre cada um dos princípios que eram lidos e explicados pela voluntária. A partir desse diálogo, elaboramos um cartaz com acordos estabelecidos pelo grupo sobre o desenvolvimento das atividades, o qual permaneceu nas paredes das salas que ocupávamos durante a realização de todos os encontros que se sucederam.

Esses acordos eram retomados sempre que alguém ingressava no grupo, ou quando alguém do grupo percebia que não estava sendo suficientemente cumprido. Em encontros subsequentes, as informações foram complementadas, conforme as crianças ou a voluntária apontavam essa necessidade. Porém, devemos ressaltar que cada combinação somente era registrada, após consenso de todo o grupo. Nessa perspectiva, as crianças e a voluntária passaram a educar e a se educar a partir do respeito às ideias das outras pessoas e do estímulo à participação democrática em um ambiente de aprendizagem, o que implicava que todas poderiam falar, mas com atenção à prioridade concedida à pessoa que tivesse falado menos no encontro.

Ademais, o primeiro encontro entre os participantes foi pensado com o objetivo de promover a interação do grupo que se iniciava. Dessa maneira, permitiu conhecer os anseios das crianças sobre as atividades que ali se desenvolveriam nos encontros subsequentes, as formas diferentes de interagirem entre si e com a voluntária adulta, como também algumas das dificuldades em relação aos conteúdos escolares e ao nível de exigência para a série em que se encontravam.

Iniciamos esse encontro, propondo que as próprias crianças elaborassem seus crachás com os nomes pelos quais gostariam de ser tratadas no local. Os cartõezinhos de cartolina branca foram preenchidos com capricho e ornamentados com pequenos desenhos em canetinhas coloridas, para serem pendurados no pescoço de cada um(a) de nós, como primeira providência.

Em seguida, nos debruçamos sobre quatro imagens dos autorretratos de alguns artistas consagrados - Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, Anita Malfatti e Vincent Van Gogh – em uma seleção feita pela voluntária que procurou contemplar gêneros e contextos

diferenciados de produção. Examinando atentamente as gravuras, as crianças destacaram detalhes e manifestaram suas preferências sobre os estilos de cada artista.

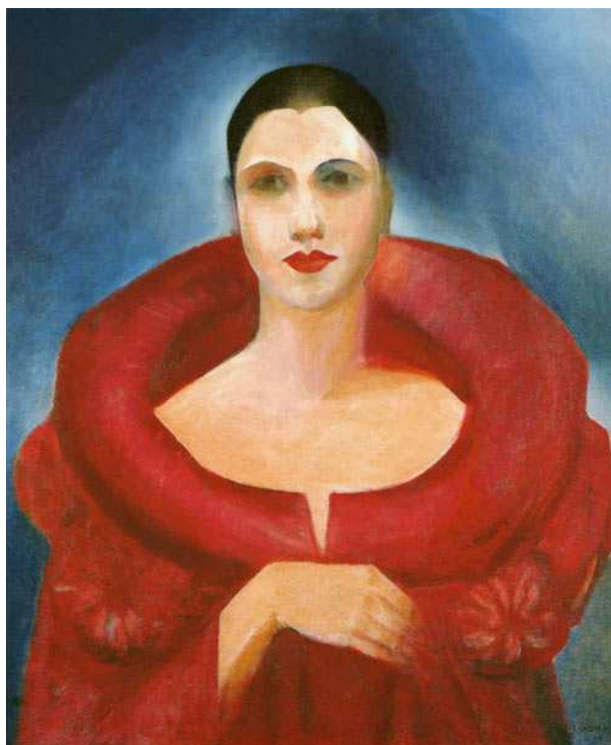


Figura 2 – Autorretrato Tarsila do Amaral



Figura 3 – Autorretrato Pablo Picasso



Figura 4 – Autorretrato Anita Malfatti

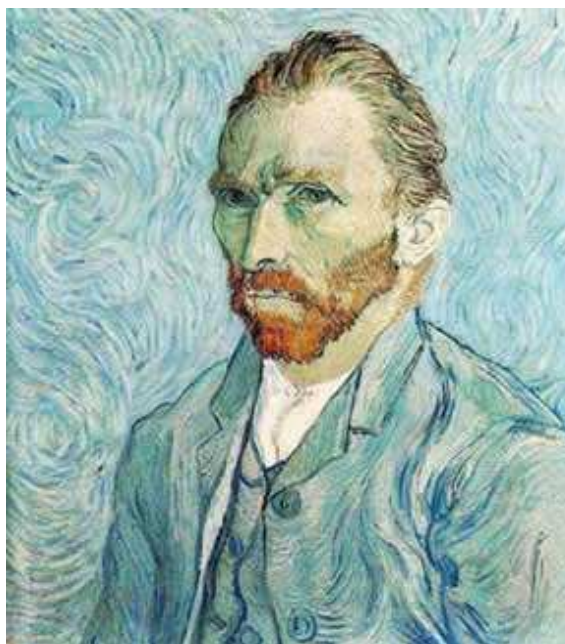


Figura 5 – Autorretrato Vincent Van Gogh

Esgotadas suas observações sobre as imagens, as crianças receberam o texto *Autorretrato* para lerem e aprofundarem o conceito de autorretrato e os conhecimentos sobre cada artista, relacionando as características enunciadas no texto com suas próprias observações das imagens e identificando a autoria das mesmas. Estimuladas a participarem de forma democrática e respeitosa, aos poucos, as crianças foram se sentindo mais à vontade e seguras para se posicionarem no grupo.

Quando o conceito de autorretrato se tornou compreensível, as crianças receberam uma folha pautada para se apresentarem, destacando suas características pessoais como haviam feitos as(os) artistas quando retrataram a si próprias(os). Ao término dessa atividade, as(os) participantes foram estimuladas(os) a compartilhar seu desenho com as outras pessoas do grupo, o que foi feito por apenas uma das meninas.

Ao final do encontro, avaliamos, de maneira conjunta, tudo que havia acontecido naquele período e as crianças apresentaram suas sugestões para as próximas atividades, entre as quais desenhar, pintar, modelar, fazer colagens e brinquedos. Naquele primeiro dia, nossa despedida aconteceu entre os comentários das crianças de que voltariam na semana seguinte. Buscando mobilizar para atitudes de pesquisa, envolver outras pessoas nas aprendizagens das crianças, e caracterizar o compromisso da relação iniciada no espaço extra-institucional, as(os) participantes receberam uma palavra-chave recortada em um pequeno retângulo de papel, com a orientação para pesquisar seu significado em livros e pessoas que pudessem ajudá-las. Naquele dia, a palavra-chave que nos ligaria ao próximo conteúdo era *pré-história*.

Desde esse primeiro encontro, aqui detalhado, era notória a curiosidade das crianças em relação ao contexto de produção das obras e à vida das pessoas artistas. Ao mesmo tempo, seus comentários sobre as obras partiam, basicamente, das correlações estabelecidas entre conhecimentos oriundos da vida que levavam, das informações da televisão e das relações com familiares, vizinhança, amigos e amigas. Contudo, em alguns momentos, também examinavam conhecimentos originários da escolaridade.

Nessa perspectiva, optamos por rejeitar uma prática espontaneísta, procurando integrar o uso de outros conteúdos e instrumentos às atividades de expressão desejadas pelas crianças participantes. Em atenção à avaliação contínua com o grupo e as professoras, fizemos encaminhamentos de maneira articulada e coerente para potencializar a aprendizagem das crianças participantes. A partir desse posicionamento, tornou-se necessário delinear cada encontro para definir e preparar os materiais que seriam utilizados, a partir de conteúdos e

objetivos específicos. Pautadas em referências bibliográficas e da internet, as propostas de temáticas dos encontros e das atividades de expressão estão sistematizadas na tabela abaixo.

Tabela 1- Temáticas e Atividades de Expressão

<b>Temáticas</b>	<b>Atividades de Expressão</b>
1 Autorretrato	Desenho
2 Arte na pré-história	Pintura
3 Arte japonesa	Escultura
4 Arte indígena	Pintura
5 Arte africana	Escultura
6 Arte no antigo Egito	Desenho
7 Grupo de discussão sobre as temáticas	Pintura
8 Arte na Idade Média	Colagem
9 Arte na Idade Média	Colagem
10 Leonardo da Vinci	Pintura e Colagem
11 Antonio Francisco Lisboa	Escultura
12 Anita Malfatti	Pintura
13 Vincent Van Gogh	Colagem
14 Pablo Picasso	Colagem
15 Salvador Dali	Desenho

Conforme pode ser verificado no Planejamento dos encontros (Apêndice III), todos os encontros foram detalhados antes de sua execução. Na ação desenvolvida com as crianças, vimos que tal planejamento era fundamental para manter a coerência entre a proposta e a prática. No entanto, nem sempre esses encontros se concretizavam exatamente conforme planejado, de maneira que, a partir de nossas interações, também refletíamos sobre a necessidade de modificar nossa abordagem em alguns aspectos.

Podemos exemplificar esse fato com as nossas reflexões sobre a possibilidade de estar sendo autoritária com as crianças e de impor as nossas ideias. Afinal, as crianças compareciam aquele espaço extracurricular para realizar *atividades com artes*, mas ali também encontravam a proposta de outras aprendizagens, as quais não haviam sido solicitadas diretamente por elas. Entretanto, também era grande nossa inquietação ante as dificuldades manifestadas em meio às inibições e às dispersões manifestadas pelas crianças na leitura e na escrita dos pequenos textos propostos. Tomamos emprestadas as palavras de Freire (2002) para sintetizar as indagações que passaram a nos acompanhar a partir das interações com as crianças: “que educador seria eu se não me sentisse movido por forte



impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto?” (FREIRE, 2002, p. 84).

Nesse contexto, colocamo-nos entre a tensão contraditória de autoridade e liberdade, conhecendo os condicionantes para a aprendizagem daquelas crianças e ansiando por ajudá-las a superar as dificuldades apresentadas. Com o argumento de que em nossas *atividades com artes* poderíamos ter espaço para fazer trabalhos artísticos, mas também para conhecer melhor a arte já existente e buscar informações sobre as pessoas que as fizeram, e os lugares e as épocas em que viveram, a *voluntária-educadora-educanda* argumentou com as crianças sobre sua intenção de também trabalhar com os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme pode ser verificado no Planejamento dos três primeiros encontros. Entretanto, diante do período de noventa minutos que dispúnhamos semanalmente, a partir do quarto encontro optamos por distribuir o tempo em três momentos fundamentais com, aproximadamente, trinta minutos cada um:

- 1) **Leitura artística:** as crianças observam as imagens selecionadas, destacam o que lhes chama a atenção, falam sobre suas preferências, apresentam dúvidas, fazem comentários e comparações e justificam suas escolhas.



Figura 6 – Fotografia compondo imagens apresentadas em encontros

- 2) **Leitura textual:** as crianças lêem um texto previamente preparado, livros diversos ou informações relacionadas à temática do encontro; recorrem aos dicionários para compreender o vocabulário; destacam trechos lidos, comentam o texto, compartilham dúvidas e explicações; localizam a região geográfica abordada na temática em planisférios ou no globo.



Figura 7 – Fotografia comendo livros e textos apresentados em encontros



Figura 8 – Fotografia comendo planisférios e globo apresentados nos encontros

- 3) **Atividades de expressão artística:** as crianças realizam atividades relacionadas à temática do encontro, usando o material indicado ou escolhendo entre as opções disponíveis.





Figura 9 - Composição com produções das crianças em alguns encontros

Dessa forma, os argumentos foram aceitos pelas crianças e incluímos as habilidades de leitura entre as atividades de mediação propostas no contexto, sem prejuízos à temática do encontro e com o acréscimo das contribuições necessárias ao aprofundamento de sua compreensão. Diante do dever democrático de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” e de “ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2007, p.26), nossa proposta recorreu às obras artísticas para ampliar a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra* a partir de diferentes formas textuais – imagens e objetos de arte, planisférios, globos, textos elaborados pela investigadora, dicionários, enciclopédias, além de livros de arte, específicos ou não para crianças.

Em todas as atividades, procuramos utilizar imagens de boa qualidade, buscadas na internet e impressas em material fotográfico, ou selecionadas em livros de arte adquiridos em *sebos*<sup>86</sup>, ou emprestados das bibliotecas da universidade ou da comunidade.

<sup>86</sup> Sebo: (3) Bras. Livraria onde se vendem livros usados (FERREIRA, 1986, p.1558).

Ademais, procuramos diversificar os materiais das atividades de expressão, obtendo tintas de pigmentos naturais, escolhendo papéis de diferentes texturas e cores, e convertendo lãs, barbantes, botões e miçangas em elementos de colagem, além do uso dos tradicionais pincéis, lápis, giz de cera, tinta guache, tesoura e cola. Nesse momento, todo o material foi suprido pela voluntária, enquanto mergulhava no universo de informações relacionadas às *artes plásticas*<sup>87</sup>.

Embora estivesse presente em todos os encontros, a participação das crianças nem sempre era a mesma, devido ao comparecimento esporádico de algumas. Diante dessa situação, decidimos elaborar um cartaz com uma tabela, preenchido no começo do encontro, quando registrávamos as principais ideias do encontro anterior para apresentá-las para as crianças que não se encontravam. Nesta tabela, eu anotava as informações enquanto as crianças que estavam na semana anterior resgatavam de sua memória o nome do artista ou o tipo de arte, o contexto geográfico e histórico, o material usado.

Tabela 2 – Registro dos encontros anteriores

O que?	Quem?	Onde?	Quando?	Como?

No entanto, é importante salientar que, durante todo o semestre, as professoras e a voluntária incentivaram a participação das(os) estudantes e, geralmente, tivemos a presença de quatro ou cinco crianças por encontro. Contudo, a presença de apenas uma criança e da voluntária também foi suficiente para a realização das atividades em três encontros. Sendo assim, podemos agrupar algumas características que permaneceram em todos os encontros:

- a) os diálogos iniciais sobre os acordos para as interações, as apresentações de novas pessoas e os destaques sobre a semana desde o último encontro;
- b) o resgate da palavra-chave que encerrou o encontro anterior para introduzir o novo encontro;
- c) a apresentação das imagens de artistas selecionadas(os) pela voluntária conforme as indicações fornecidas pelas crianças sobre conteúdos e situações vivenciadas; as imagens eram examinadas por todas crianças, de forma detalhada, a partir de destaques e comentários;
- d) a apresentação e a leitura de textos complementares que contribuíssem para o aprofundamento da temática;
- e) a utilização de outros instrumentos para ampliar a compreensão do grupo: dicionários, enciclopédias, livros de arte, planisférios, globo terrestre;
- f) a expressão artística sobre a temática, com a utilização dos materiais que eram levados;
- g) o compartilhamento das produções com as outras pessoas do grupo;

<sup>87</sup> Artes plásticas: as que se manifestam por meio de elementos visuais e táteis, como linhas, cores, volumes, etc., reproduzindo formas da natureza ou realizando formas imaginárias; belas-artes, arte. Compreendem o desenho, a pintura, a gravura, a colagem, a escultura, etc. (FERREIRA, 1986, p.176).

- h) a avaliação do encontro e as sugestões para novas atividades;
- i) a palavra-chave como elemento de pesquisa para a introdução do próximo encontro

Enfim, as obras artísticas foram se convertendo em eixos ao redor dos quais se desenvolveram muitas aprendizagens e reflexões por parte de todas as pessoas que ali participavam direta e indiretamente - adultas e crianças. Nesse entendimento, colocávamos igualmente como sujeitos ao redor de um mesmo objeto *cognoscível*, *descodificando* aspectos da mesma realidade em que nos encontrávamos a partir de nossas perspectivas. Enquanto dialogávamos sobre nossas ações em busca de uma aprendizagem maior e melhor de *nossas* crianças, educávamos e nos educávamos juntas(os), em nossas relações.

Em meio à complexidade da ação educacional entre pessoas adultas e crianças, a qual também perpassa a construção dos conhecimentos científicos, encerramos este capítulo com a retomada da questão central que mobilizou este trabalho de pesquisa, antes de prosseguirmos nos aspectos teórico-metodológicos relacionados à investigação: ***o projeto RODA COM ARTE é favorável à concretização da aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem?***

## Capítulo 3

### **O DIÁLOGO NAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS: A METODOLOGIA COMO OPÇÃO POLÍTICA**

*“Caminhante,  
não há caminho.*

*O caminho se faz ao caminhar”.*

(Antonio Machado, poeta espanhol  
1875 - 1939)

No primeiro capítulo, procuramos localizar as raízes desta investigação em reflexões e aprendizagens sobre a histórica relação entre pessoas adultas e crianças, apresentando a compreensão de que, em grande parte, os conflitos intergeracionais vivenciados no contexto escolar são condicionados pelos processos de exclusão social gerados dentro ou fora da escola.

Entretanto, a partir da consideração de que os processos educativos são humanos e a escola pode ser local de humanização ou de desumanização, os conflitos intergeracionais devem ser convertidos em objetos para reflexões e aprendizagens para as pessoas que ali participam, de maneira que possam ser cumpridas, de forma democrática, suas finalidades da escolarização. Apoiada nessa possibilidade, esta investigação se propôs a investigar as interações no contexto escolar entre pessoas adultas e crianças. Para isso, tomou as atividades em torno de obras artísticas realizadas no primeiro semestre de 2008, como espaço de sua concretização, conforme detalhado no capítulo anterior.

Neste capítulo, apresentamos as bases metodológicas adotadas para esta investigação, como também os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. Ao final, serão relatados os elementos que favoreceram e os que limitaram as situações comunicativas concretizadas na investigação proposta.

#### **3.1. Metodologia comunicativa crítica**

Investigar processos educativos se revela como uma possibilidade extremamente complexa, em decorrência de que a construção epistemológica é também

processo humano e, como tal, é revestida por aspectos individuais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos. Portanto, assumir esses condicionantes sociais é a primeira providência metodológica a ser adotada quando contemplamos um objeto e decidimos transcender nossas primeiras impressões sobre ele para partir em busca de sua essência.

Para promover uma investigação científica, podemos percorrer diversos caminhos no âmbito acadêmico. Essa decisão pressupõe nossas concepções diante da realidade, das pessoas e dos processos que investigamos, pois passamos a ocupar posições que nos colocam como participantes em debates sociais na medida do alcance das produções acadêmicas de pós-graduação e de suas possíveis influências nas políticas públicas relacionadas à educação.

Assim, diante dos desafios que o mundo circundante nos apresenta, chamado neste momento como *sociedade da informação*, podemos denunciar problemáticas mas, mesmo denunciando, continuarmos imobilizados e, dessa forma, contribuir para sua manutenção. Ou podemos decidir pelo rompimento com os obstáculos e as contradições denunciadas e anunciar possibilidades práticas para sua superação.

Diante disso, a decisão por desenvolver processos de investigação científica também não pode perder de vista as pessoas que poderão ser favorecidas ou não pelas produções acadêmicas. Em que medida nossas produções afetam a vida das pessoas? De que maneira isso ocorre? Questionamentos como esses devem acompanhar os processos epistemológicos, pois as respostas produzidas em âmbito acadêmico podem se refletir nos processos históricos de humanização ou de desumanização, em que participam homens e mulheres quando se colocam em processo de busca.

Assim, esta investigação parte do reconhecimento da condição de não-neutralidade da ciência e da educação e pressupõe que os resultados das pesquisas no campo social devem se reverter em melhorias para o ser humano e a realidade que o envolve. Nessa perspectiva, retomamos o estudo aqui apresentado e a sua orientação para a busca de práticas que, mais do que compreender ou solucionar os conflitos que permeiam as interações do contexto escolar, propõem a superação radical de suas causas em busca de uma aprendizagem maior e melhor para as novas gerações.

A presença da investigadora nas comunidades de aprendizagem permitiu a aproximação de participantes de uma escola de periferia urbana com baixo rendimento de suas(seus) estudantes em meio a uma conflituosa relação intergeracional. Mas, ao conhecer uma faceta desta realidade enquanto voluntária-educadora-educanda, foi possibilitada a

familiarização com a *leitura de mundo* daquela comunidade. Nessa perspectiva, entendemos com Paulo Freire (2002) que somente a partir do saber contido na leitura de mundo das pessoas que estavam na escola seria possível discutir a nossa leitura, “que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber” (FREIRE, 2002, p. 24).

Assim, com atenção às relações já estabelecidas com a comunidade e enfatizando o diálogo que percorre os processos de reflexão e de aprendizagem possibilitados pela interação entre todas as pessoas, decidimos buscar os objetivos deste trabalho, por meio da metodologia comunicativa crítica, reconhecendo que entendemos a realidade a partir de nossa consciência e, por isso, temos uma visão parcial sobre ela. Segundo Gómez et al (2006), essa metodologia abarca importantes contribuições das teorias que focalizam a ação humana de maneira ampla no contexto da atual sociedade.

A sociedade do século XXI se representa com diferentes denominações, tais como *sociedade da informação*, apoiando-se na capacidade de selecionar e processar a informação, *sociedade do conhecimento*, fixando-se mais no processamento da informação como gerador de conhecimento e *sociedade de risco*, observando como as instituições da sociedade industrial ficam vazias de conteúdo e não respondem aos atuais riscos sociais, políticos, econômicos e individuais. Em qualquer caso, estas diferentes concepções de sociedade compartilham um denominador comum, o diálogo, que se constitui em uma nova categoria social inerente às relações sociais, influenciando em todos os âmbitos, tanto no econômico e político como no pessoal, familiar e social.<sup>88</sup> (GÓMEZ et al., 2006, p. 11-12, grifos dos autores e da autora)

Nesse entendimento, destacamos que as ações sociais e educativas sejam tomadas em espaço e tempo determinados. Investigar uma estrutura como a escola demanda entender sua historicidade, não abrindo mão das possibilidades que ela representa enquanto construção humana.

No contexto atual, localizamos nessa instituição um ponto de intersecção entre a capacidade de gerar conhecimentos a partir da seleção e do processamento de múltiplas informações e a democratização do acesso à escolaridade como condição para participação social. Nesse sentido, ganha relevância social e acadêmica a necessidade de conhecer o objeto sobre o qual nos debruçamos a partir de diferentes perspectivas, pois, ao ampliar sua

---

<sup>88</sup> La sociedad del siglo XXI se representa con diferentes denominaciones, tales como *sociedad de la información* haciendo hincapié en la capacidad de seleccionar y procesar la información, *sociedad del conocimiento* fijándose más en el procesamiento de la información como generador de conocimiento, y *sociedad del riesgo* observando cómo las instituciones de la sociedad industrial quedan vacías de contenido y no dan respuesta a los actuales riesgos sociales, políticos, económicos e individuales. En cualquier caso, estas diferentes concepciones de sociedad comparten un denominador común, el diálogo, que se constituye en una nueva categoría social inherente a las relaciones sociales, influyendo en todos los ámbitos, tanto en el económico y político como en el personal, familiar y social. (GÓMEZ et. al., 2006, p.11-12, grifos dos autores e da autora) (GÓMEZ et. al., 2006, p.11-12, grifos dos autores e da autora).



apreensão, possibilitamos a promoção de uma aprendizagem maior e melhor para todas as pessoas que se encontram no contexto escolar – estudantes, profissionais da instituição, familiares, investigadoras e investigadores.

A metodologia comunicativa crítica vem sendo desenvolvida desde a década de 1990, através de investigações nas ciências sociais que combinam aspectos práticos e teóricos, apoiada nas categorias de *intersubjetividade* e de *reflexão*, conforme assinalam Gómez et al (2006, p. 12). Nessa perspectiva, torna-se possível a construção de um conhecimento comprometido com ações de transformação social, dentro do rigor necessário ao desenvolvimento da ciência.

Na abordagem comunicativa, os critérios de credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade estão dispostos como essenciais à pesquisa científica (Ibid., p. 69-72). Entretanto, cabe ressaltar que os critérios de rigor e de ética são pautados no diálogo intersubjetivo, nas pretensões de validez e no compromisso.

Ao trazer o diálogo como eixo de aprendizagem, a metodologia se posiciona em um modelo de teoria da ação, partindo de contribuições como as de Habermas (2001) para descrever as vivências e experiências das pessoas, em defesa da *descolonização* dos sistemas. Nessa perspectiva, há a superação da dicotomia entre sujeito e objeto, de maneira que a fundamentação do conhecimento se desloca para a *intersubjetividade*, pois se constroi a partir da comunicação entre pessoas. Ao mesmo tempo, essa proposta de construção do saber se apoia na pressuposição da capacidade de reflexão das pessoas e da sociedade, trazendo-lhe o acento crítico que permite um conhecimento com características de transformação, mais do que simples compreensão sobre a realidade e seus desafios.

Segundo Gómez et al (Ibid.), a metodologia comunicativa crítica propõe a transformação da realidade social, ao centrar-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e as que levam à inclusão. Assim, defende a democratização da ciência social, não restringindo seus limites como patrimônio de alguns especialistas. Nesse sentido, vale destacar que a orientação comunicativa crítica pressupõe que a realidade se constitui a partir de elementos naturais e objetivos, cujos significados emergem em consensos buscados nas situações de interação social, sobre a base de pretensão de validez em estruturas e ideologias situadas historicamente.

Ao enfatizar a *intersubjetividade* e a *reflexão* como inerentes à espécie humana, torna-se possível a construção de afirmações e enunciados científicos, validados no consenso permanente sobre as situações problemáticas do mundo social, desde que a

investigação possa ser proposta como uma interpretação conjunta pelas pessoas investigadoras e pelas investigadas, em bases de igualdade. Dessa forma, a compreensão sobre o contexto investigado não parte apenas da ótica do(a) investigador(a), mas considera que as pessoas envolvidas também interagem e participam na construção do objeto de estudo, ao trazer suas interpretações e reflexões, assim como os próprios conhecimentos sobre a realidade.

Portanto, trazer as interações no contexto escolar como objeto de investigação no campo didático-pedagógico demandou a participação conjunta de professoras e professores, funcionárias e funcionários da administração, familiares e estudantes da escola, considerando a problemática delineada acima, seu caráter complexo e multidisciplinar, e as suas influências nos processos educativos. Assim, a partir das diferentes perspectivas e do referencial teórico que orienta essa investigação, tornou-se possível contribuir para o avanço qualitativo na compreensão sobre o objeto assim como identificar os elementos que transformam e os que são obstáculos ao interpenetrarem na complexa rede de interações entre as pessoas que participam da instituição.

Nesse entendimento, os procedimentos metodológicos doravante descritos derivaram-se da disposição de realizar a investigação, utilizando-se os conhecimentos científicos sistematizados até o momento para o estabelecimento de um clima de diálogo que possibilite a comunicação intersubjetiva com as pessoas investigadas.

### **3.2. Procedimentos de coleta e análise de dados**

Os procedimentos metodológicos propostos para a realização desta pesquisa são pautados na metodologia comunicativa crítica. Assim, foram utilizadas técnicas qualitativas, buscando a compreensão das interações no contexto escolar a partir de diferentes enfoques, coletados e compartilhados no diálogo com as(os) participantes do contexto escolar. Dessa maneira, pretendeu-se validar as informações coletadas desde diferentes perspectivas, a fim de garantir maior credibilidade e rigorosidade na análise desenvolvida.

Segundo Gómez et al. (2006), o contexto mais apropriado é aquele que permite as atitudes, os comportamentos, as expressões e as destrezas das pessoas nas situações de participação ou de interação nos diferentes âmbitos da vida cotidiana. Nesse contexto habitual no qual se realizam as atividades, a observação deve ser efetuada com o objetivo de “observar *in situ* o conjunto de tarefas e habilidades definidas”, anotando tudo que seja

oportuno e tendo presente as diferentes ideias e teorias construídas no decorrer da investigação (Ibid., p. 86). Sendo assim, procurou-se manter a orientação comunicativa desde a concepção desta investigação, em seu desenvolvimento e em sua análise, conforme os itens abaixo.

a) Apresentação da pesquisa à escola e a suas(seus) participantes

Conforme explicitado anteriormente, a proximidade entre participantes e investigadora antecedeu a proposta desta investigação, permitindo que a esta já conhecesse aspectos da realidade, conforme relatado no capítulo anterior. Nessa perspectiva, consideramos também o recorte investigativo pautado nos mesmos referenciais teórico-metodológicos que orientam as ações educativas desenvolvidas no âmbito das comunidades de aprendizagem.

Assim, o momento inicial teve o objetivo de tornar compreensível o posicionamento como investigadora, os objetivos e os compromissos da pesquisa às pessoas da escola e à secretaria de educação do município em que se realizou a investigação, assim como aos participantes das atividades e aos seus familiares, certificando-se se essa condição era aceita na realização das atividades propostas. A proposta da investigação também foi apresentada ao Comitê de Ética da UFSCar e ao do NIASE, considerando os compromissos assumidos durante os trabalhos desenvolvidos no âmbito do curso de mestrado e do Programa de Extensão da Universidade.

Além de correspondência formal às instituições acima, antes do início de sua realização, foi promovida uma apresentação sucinta da proposta em reunião que aconteceu no espaço da ACIEPE com a presença do professorado das três escolas de São Carlos que são comunidades de aprendizagem. Nessa reunião, a investigadora apresentou seu projeto de pesquisa, validando de maneira consensual os encaminhamentos propostos para a investigação na CA Novo Mundo.

Em reunião da comissão gestora, tivemos outra oportunidade de apresentar o projeto da investigação à direção da escola, como também aos familiares, estudantes e outras(os) profissionais relacionados à realização das atividades propostas, como o bibliotecário e suas auxiliares. O compromisso com as instituições e a autorização das pessoas envolvidas foi formalizado através de termos específicos, arquivados como anexos neste trabalho.

b) Desenvolvimento das atividades

Por se tratar de uma proposta de cunho educativo, cada encontro foi planejado em relação a conteúdos, objetivos, metodologia e recursos didáticos. Entretanto, as ações planejadas foram modificadas durante sua execução, mediante consenso entre participantes e investigadora. Ao mesmo tempo, as professoras das turmas investigadas foram frequentemente consultadas sobre conteúdos escolares passíveis de reforço nas atividades desenvolvidas.

A amostra representativa da população investigada foi composta por três estudantes, duas professoras e uma coordenadora pedagógica da escola, que se dispuseram voluntariamente à investigação em atenção ao propósito de se obter informação qualitativa sobre a questão objeto de estudo. Enfim, foi buscada a riqueza, a profundidade e a qualidade da informação. Ainda foi buscada a possibilidade de realizar um grupo de discussão com familiares das crianças participantes das atividades, mas não conseguimos concretizá-la no prazo do curso de mestrado.

O início de cada encontro com as crianças era caracterizado pelo diálogo sobre a proposta do dia e os princípios orientadores do trabalho. Durante a realização das atividades, foi utilizado o procedimento de observação comunicativa, registrando-se os dados a partir de uma lista com os aspectos mais importantes relacionados àquele dia. Ao final das atividades, os registros sobre os processos desenvolvidos eram compartilhados com as(os) participantes, visando aumentar a confiabilidade dos dados e evitando equívocos de interpretação sobre seus enunciados. Conforme aumentou a relação de confiança entre participantes e investigadora, recorremos a outras formas de registro da investigação, como gravação, fotografias e filmagens, conforme o consentimento de estudantes e familiares. Isso somente aconteceu a partir da realização do sétimo encontro.

c) Complementação dos dados coletados

Foram realizados dois grupos de discussão com as crianças e outro com duas professoras e uma coordenadora pedagógica da escola, com o objetivo de escutar as pessoas da instituição e as crianças participantes a respeito das atividades desenvolvidas em torno de obras artísticas, possibilitando confrontar os dados coletados através das observações. Em um

dos grupos realizados com as crianças, havia outra criança participando no encontro pela primeira vez. Assim, embora a outra criança também participasse nos diálogos durante todo o encontro, consideramos apenas as falas provenientes da menina que participava formalmente da investigação, chamando-o na análise e na discussão como “entrevista comunicativa”.

Na realização desses procedimentos, foi buscada a construção de um clima favorável ao diálogo igualitário, tornando possível que as(os) participantes manifestassem argumentos baseados em pretensões de validade e não em pretensões de poder (Habermas, 1987. Apud Gómez et al., 2006). Sendo assim, a realização desses procedimentos foi amparada nos princípios da *aprendizagem dialógica*, de maneira que, no início de cada encontro, foram esclarecidos seus objetivos e a dinâmica da abordagem.

Os grupos de discussão foram propostos a partir de um sumário elaborado anteriormente pela investigadora, relacionado à temática abordada na pesquisa: as interações no contexto escolar, compreendidas a partir de atividades de reflexão e de aprendizagem em torno de obras artísticas. Essa síntese foi apresentada às(aos) participantes antes da realização do grupo, de maneira que os itens de abordagem foram conhecidos com antecedência e abordados de forma consensual.

Durante a realização dos grupos de discussão, as informações foram registradas por meio de gravação e filmagem com as crianças, e de gravação com as professoras e a coordenadora, sempre com o consentimento prévio das pessoas participantes. Ao final, os registros foram compartilhados com as(os) participantes, visando confrontar as informações enunciadas e registradas.

#### d) Análise dos dados

Segundo Gómez et al. (2006), a importância da análise está na categorização da informação, “que consiste em buscar temas comuns ou agrupamentos conceituais que nos facilitem a obtenção de resultados de acordo com os objetivos e/ou hipóteses de estudos” (2006, p. 67). Sendo assim, foram buscadas as dimensões limitadoras e as transformadoras, relacionadas, respectivamente, às barreiras que dificultam as interações no contexto escolar e às formas que contribuem para a superação das barreiras. Ao mesmo tempo, a discussão se apoiou nas interpretações enunciadas e nas interações intersubjetivas, compondo, dessa forma, as manifestações discursivas de todas(os) as(os) participantes da investigação.

Nesse entendimento, os dados coletados em anotações, gravação ou filmagens foram transcritos e analisados pela investigadora à luz do referencial teórico, resultando na elaboração de um quadro de análise, no qual estão destacadas as temáticas emergidas nas interações durante a participação nas atividades, associadas às falas ou às produções textuais ou artísticas. Da mesma forma, foram tratados os dados coletados nos grupos de discussão e na “entrevista comunicativa”. A organização das temáticas no quadro de análise se relacionou aos elementos levantados como limitadores e aos que favorecem a transformação nas interações do contexto escolar, no sentido de melhoria da aprendizagem escolar e do convívio intersubjetivo.

Ao término do curso de mestrado, foram agendados processos formativos com as pessoas das comunidades de aprendizagem, visando colaborar com os processos educativos que partem do diálogo nas interações do contexto escolar.

### **3.3. A articulação entre as situações comunicativas e a investigação: possibilidades e limites**

Neste item, propomos refletir sobre a concretização da investigação junto ao contexto investigado, buscando identificar os elementos que possibilitaram e os que limitaram a sua realização.

De início, identificamos o convívio anterior com o contexto como elemento central que favoreceu a realização desta investigação. Ao participarmos daquele contexto nos dois anos anteriores à efetivação desta pesquisa, podíamos compartilhar dos anseios e das inquietações da escola, como também dos referenciais teóricos e metodológicos pelos quais as pessoas ali participantes buscavam orientar suas práticas. Enfim, íamos entrando como sujeitos em aprendizagem e nos abrindo para a *escuta*, em um *esforço metodicamente crítico*, como destacado por Paulo Freire, também inerente ao trabalho de pesquisa (FREIRE, 2007, p. 119).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2007, p. 119-120, grifo do autor).

Embora as inquietações que nos levaram ao objeto pesquisado já estivessem conosco antes do projeto de investigação, as ideias só ganharam forma a partir das nossas experiências relacionais com a escola. Pensávamos sobre as conflituosas interações entre pessoas adultas e crianças no contexto escolar e, ao nos mover em sua cotidianidade, vimos o contexto se tornando *teórico*, demandando rigor epistemológico para sua compreensão. No dizer freireano, nossa consciência intencionava-se ao mundo, recusando-se a falar *sobre* a temática sem antes tentar compreendê-la *com* as pessoas que ali estavam. Nesse sentido, sua *leitura de mundo* foi tomada como ponto de partida para a produção do conhecimento que aqui está apresentado.

Assim, cabe enfatizar que todo o desenho da investigação foi facilitado pela relação de compromisso assumida anteriormente com a escola e com suas(seus) estudantes. Nessa perspectiva, o diálogo no contexto escolar foi elemento decisivo para caminharmos por meio da metodologia comunicativa crítica e transpormos os elementos que poderiam dificultar a configuração material da investigação. Ao mesmo tempo, cabe assinalar que o diálogo em torno da investigação trouxe novos elementos a essa relação, quando propomos acrescentar a dimensão da investigação em nossas interações com a escola.

A escola já estava aberta à nossa presença junto ao voluntariado que ali participava. Em 2007, também se iniciara uma grande pesquisa com as comunidades de aprendizagem, em que também participavam familiares, docentes, gestoras e estudantes<sup>89</sup>. Nessa perspectiva, encontrávamos em diferentes espaços formativos em que conteúdos e metodologia de trabalho eram analisados de forma coletiva. Entre esses espaços, destacamos a ACIEPE como a consolidação de um espaço de diálogo igualitário entre universidade e escolas de ensino fundamental, no qual se encontram diferentes pessoas e níveis de conhecimento acadêmico para compartilhar experiências e saberes em uma busca comum para qualificar a aprendizagem escolar.

---

<sup>89</sup> Recentemente, foi concluída pesquisa denominada “Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, coordenada pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, e financiada pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5). Além das pessoas das comunidades de aprendizagem, participaram investigadoras(es) de cursos de graduação e de pós-graduação, as(os) quais, a partir da metodologia comunicativa crítica, investigaram os eixos: condições de trabalho e sócio-ambientais no entorno da escola; aprendizagem de leitura e escrita; gestão escolar e aprendizagem dialógica. O estudo aqui proposto integrou o projeto geral, inserindo-se no eixo de aprendizagem dialógica.

Nesse sentido, lidamos com o primeiro problema concreto na realização das pesquisas de campo com seres humanos, particularmente as educacionais, conforme assinalam Bogdan e Biklen (1994): o espaço e o tempo da investigação. Assim, nossa presença preliminar naquele espaço permitiu-nos compreender as regras de funcionamento da instituição, bem como as formas que poderíamos participar sem prejuízo ao cotidiano escolar, pois era explícita nossa intenção de contribuir com ela. Isso permitiu a aproximação das pessoas que ali estavam.

Da mesma forma, foram contornadas as dificuldades com o tempo da investigação, estabelecido entre os limites de 24 meses determinado pelo programa de pós-graduação para a conclusão do curso de mestrado, com os compromissos assumidos com o grupo de pesquisa em que participamos, e com os compromissos pessoais e profissionais assumidos fora da Universidade. Diante disso, tivemos que nos movimentar de forma rápida, mas pautada no diálogo, buscando maneiras para que tais limitações não prejudicassem a investigação nem tampouco as relações que estabelecíamos com o contexto investigado, com as propostas educacionais em que participávamos junto a outras pessoas da universidade e com os outros âmbitos de nossa atuação.

Dessa forma, durante toda a investigação, colocamo-nos de forma igualitária em relação ao contexto, por considerarmos que nosso tempo e nossa investigação não eram mais importantes do que os tempos e as ações das pessoas com as quais desenvolvemos este trabalho. Nesse sentido, cumprimos rigorosamente com os nossos compromissos de horários e de frequência no local, mostrando respeito ao local e às pessoas que ali estavam.

Contudo, era notório que os limites de espaço e de tempo também envolviam as pessoas da CA Novo Mundo, conforme observamos em várias passagens registradas em nosso Diário de Campo (cf. registros dos dias 06/08/08, 20/08/08, 08/10/08, 17/11/08, 10/12/08 e 17/12/08).

Nossa inserção na escola permitiu testemunharmos a complexidade da instituição e a amplitude das tarefas desenvolvidas pelas profissionais da escola. Diante disso, a reunião que realizamos para o grupo de discussão com as pessoas da escola foi realizada em um dos horários em que as turmas tinham educação física, e a participação de uma das duas coordenadoras pedagógicas da escola só foi possibilitada porque a outra pessoa se dispôs a suprir sua ausência durante o período. O grupo de discussão foi realizado em meio a interrupções e ruídos externos muito próprios de uma escola que, evidentemente, não podia



parar para a realização de nossa investigação, mas que, contudo, se abria para captarmos toda a intensidade da vida cotidiana e dos problemas ali presentes.

Em relação aos familiares, também tivemos dificuldades para estabelecermos contato direto, que foram justificadas pelos compromissos externos que eles também possuíam. Em nossos contatos, éramos informados sobre seu desejo e sua impossibilidade de participar de um grupo de discussão com outras pessoas. Todavia, rejeitamos compreensões equivocadas e precipitadas sobre suas motivações particulares para participar da investigação, mas, desde nossas interações, reconhecemos suas difíceis condições de existência, em muito semelhantes às dos outros familiares que conhecêramos em outras oportunidades de nossa participação no contexto.

Tais dificuldades se confirmaram na fala de uma das mães de um menino participante quando, após uma das reuniões entre professora e familiares, justificou-me sua dificuldade para conversar comigo com a necessidade de encontrar alguém que a substituísse em casa para cuidar de uma filha cujas deficiências motoras e visuais impossibilitavam que ficasse sozinha, enquanto o trabalho do pai das crianças no ramo da construção civil exigia que ele ficasse longo período fora de casa (cf. registro em 01/10/08 no Diário de Campo). Outra mãe de uma menina participante me revelou, ao telefone, que seria difícil um horário comum, pois trabalha como empregada doméstica diarista de segunda a domingo, das 8h às 20h.

Devido a essas dificuldades, não conseguimos realizar o grupo de discussão com os familiares, antes de apresentarmos a versão final deste trabalho. Portanto, sinalizamos para que seja considerada essa possibilidade em nossos estudos posteriores ao curso de mestrado, diante da continuidade das atividades nas escolas que são comunidades de aprendizagem em que participamos neste município.

Enfim, diante de nossa participação na escola antes e durante a realização da pesquisa, e a partir de nossa base comum de entendimento, consideramos que, acima dos compromissos com a pesquisa, estão outros condicionantes que nos envolvem entre *sistemas* e *mundos da vida*. O estreitamento das interações com a escola investigada permite-nos ampliar a compreensão sobre o tempo e o espaço em que vivemos na sociedade atual, como também as *situações-limites* em que vivem as pessoas enquanto trabalham para sua sobrevivência.

No que diz respeito à participação das crianças na investigação, também presenciemos certa autonomia para ir e vir para a escola em relação às atividades

extracurriculares propostas. Em suas falas, grande parte contava que saía e voltava da escola para ali participar quando suas famílias não se encontravam em casa. Isso nos propôs o desafio de, por vezes, tratarmos dessa participação diretamente com as crianças, quando falamos, por exemplo, sobre a importância de cumprir os horários e de não faltar. Mas, também registramos as *situações-limites* já presentes em suas jovens vidas, como constatamos na impossibilidade de participação de uma das meninas nas atividades, justificada pela necessidade de cuidar da casa enquanto seus pais *catam papelão* (cf. Diário de Campo de 10/09/08).

A partir dessas observações, entendemos que as crianças participaram de forma efetiva nas atividades extracurriculares e na investigação, não apenas quando perceberam diretamente suas contribuições para avançar e aprender novos conteúdos a partir de seus interesses e motivações, mas também quando suas condições de vida o permitiram. Diante disso, consideramos os conteúdos sobre os quais tratamos como aspecto central para essa participação, tornando-se uma das nossas preocupações para que as crianças continuassem participando, como relatamos no capítulo anterior. Enfim, priorizamos nosso compromisso educativo com as crianças.

Ademais, registramos a impossibilidade da dicotomia de nossos papéis de educadora e de investigadora. Em alguns momentos iniciais da pesquisa, eu me ressentira pelas dificuldades de coletar dados com crianças quando se parte para o campo de investigação com o corpo consciente de sua *totalidade*, no qual se encontram razão, sentimentos, emoções e desejos, como nos explica Freire (2005, p. 76). Tais dificuldades se acentuaram pelo fato de ser uma investigadora que apenas iniciava seu caminho na pesquisa científica. Entretanto, consideramos o risco de perder alguns dados em favor da condição de educar naquele espaço, retomando nossa opção política como base para as interações que estabelecemos com as crianças participantes de nossa pesquisa (cf. Diário de Campo de 27/08/08).

A partir dessa opção, apresentei a baixa participação das crianças na pauta dos diálogos com as pessoas da escola, inclusive em uma reunião com a comissão gestora em momento já próximo ao final da coleta de dados com as crianças. Uma das professoras argumentou com a informação de que as crianças da comunidade têm outras atividades como opção, sobretudo no segundo semestre do ano, no qual estávamos. Mas, a fala de uma das mães presentes apresentou o argumento decisivo para continuidade das atividades na escola: “*não se pode perder a disponibilidade do voluntário participar na escola. Temos que fazer*

*que a atividade continue, pois é conhecimento a mais para nossas crianças”* (Diário de campo, 19/11/2008). A partir da força desse argumento, os encaminhamentos foram no sentido de que a CA Novo Mundo buscasse formas de fortalecer o projeto no ano seguinte.

Nessa perspectiva, a realização da investigação permitiu muitas reflexões e aprendizagens a serem analisadas no capítulo seguinte. Todavia, antes da finalização deste capítulo cumpre-nos reafirmar que a nossa presença no contexto foi possibilitada pelo sentido comum de buscarmos, de forma conjunta e por meio do diálogo, a aprendizagem máxima das(os) estudantes da escola.

Em alguns momentos iniciais de nossa pesquisa, nos inquietávamos pela nossa condição de participação, quando questionados desde outras abordagens qualitativas de tratar os *objetos* científicos. Podemos retomar, por exemplo, a recomendação que fazem Bogdan e Biklen (1994), já citados neste item, para uma *participação moderada*, que não permita que o tempo disponível seja dominado por essa participação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 125-126). Isso faz sentido, ao nos lembrar de que, em alguns momentos, não foi possível captar, metodicamente, toda a intensidade de alguns dados, pois interagimos com as outras pessoas a partir das limitações que nos coloca nossa materialidade humana.

No que diz respeito a esse aspecto, argumentamos que, diante da complexidade humana e de seus processos, entre os quais os educativos, a compreensão só é profunda se pudermos investigar a realidade concreta, inserindo-nos em sua totalidade, como nos ensina Freire (2006). “As dificuldades maiores ou menores impostas pela estrutura ao quefazer dialógico não justificam o antidiálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência” (FREIRE, 2006, p. 49). Nessa perspectiva, entendemos que, a despeito de todas as dificuldades que se apresentam a partir da realidade concreta de investigação, não podemos perder de vista a capacidade crítica a ser exercida *com* as outras pessoas do contexto, se quisermos compreendê-lo, explicá-lo e transformá-lo, como pretendemos neste trabalho.

## Capítulo 4

**ENTRE DIÁLOGOS E AÇÕES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

*“A arte não reproduz o visível,  
mas torna visível.”*

Paul Klee (1879-1940)

Entre as autoras e os autores examinados nos capítulos anteriores, evidenciamos as contribuições da perspectiva histórico-cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, destacando os conceitos de consciência e de atividade examinados por esse enfoque da psicologia. A partir dessas elaborações, afirmamos que a consciência humana é produzida a partir de suas atividades situadas em contextos históricos e culturais. Compreendemos também que o desenvolvimento da consciência não acontece de forma isolada, mas *nas* e *com* as interações humanas. Isso significa que o pensamento humano é produto das experiências e dos conhecimentos apropriados na vida social preexistente ao indivíduo, por meio da linguagem, principal instrumento criado pelo ser humano para possibilitar a comunicação, e dos signos, como estímulos criados para regular a própria conduta e a do outro. Vygotski (2001) considera que a relação entre instrumentos e signos acontece por meio da “atividade mediadora” (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

Assim, pudemos examinar de forma detalhada os aspectos fundamentais que envolveram a elaboração e a concretização das atividades do *Projeto Roda com Arte* com as crianças da CA Novo Mundo. Vimos desenvolvendo ao longo do trabalho a compreensão sobre as interações no contexto escolar e os reflexos das propostas teórico-metodológicas sobre a aprendizagem e o convívio com as crianças na instituição. Focalizamos especificamente as crianças de classes populares, pois constituem a população escolar de nossas escolas brasileiras.

Diante dessas considerações, resgatamos algumas das ideias da “psicologia soviética” para explicar a especificidade da participação das crianças em nossa investigação e a adoção do conceito de *atividade mediadora* como nosso princípio metodológico. Assim, configuramos o *Projeto Roda com Arte* com atividades objetivadas para possibilitar novas interações intersubjetivas entre as crianças e com a voluntária em torno de conteúdos extracurriculares e desencadear, dessa forma, novas aprendizagens para quem ali participasse.

Enquanto estivemos no contexto da escola para realizar essas atividades, foi possível dialogar metodicamente com as crianças e com as pessoas adultas da escola sobre nossas ações e as nossas inquietações em comum, conforme a metodologia apresentada no capítulo anterior. Neste capítulo apresentaremos a sistematização produzida nesse encontro, com o objetivo de permitir a continuidade da reconstrução conjunta dos conhecimentos sobre o tema mesmo depois da finalização deste trabalho. Iniciaremos apresentando as contribuições obtidas com as crianças que participaram da investigação. Em seguida, serão apresentadas as contribuições das pessoas adultas que participaram mais diretamente conosco da concepção e da análise da proposta.

No quadro 1, apresentamos um panorama geral da investigação, conforme os procedimentos metodológicos, os sujeitos participantes e os resultados obtidos.

Quadro 1- Dados gerais obtidos com os sujeitos participantes

Sujeitos participantes	Procedimentos	Quantidade	Parágrafos Comunicativos	Elementos de análise	
				Transformadores	Limitadores
Crianças	Observação comunicativa	5	40	28	4
	Grupo de discussão	1	73	19	7
	Entrevista comunicativa	1	1	-	-
Adultas	Grupo de discussão	1	19	27	15
<b>TOTAL</b>	4	8	133	74	26

Em um primeiro olhar, percebemos que os elementos de análise elencados foram considerados transformadores em sua grande maioria. Diante disso, compreendemos que os diálogos tenderam mais ao exame dos avanços relacionados ao objeto cognoscível do que de suas limitações. De maneira geral, na ótica dos sujeitos da investigação, o contexto se revelou como potencialmente favorável para as transformações sociais.

Para apresentar as temáticas que emergiram desses dados, propomos adentrar nas especificidades com as quais as informações foram obtidas e analisadas, a partir das quais aprofundaremos nosso debate em uma abordagem qualitativa sobre o tema investigado.

#### 4.1. Perspectivas de algumas crianças da escola

Duas meninas e um menino com idades entre oito e nove anos, estudantes em diferentes turmas da 3ª série da escola e participantes dos encontros no *Projeto Roda com Arte*, dispuseram-se voluntariamente a contribuir com a nossa investigação, devidamente autorizadas(o) por suas(seus) responsáveis. Chamaremos as crianças como Gabriela, Rafaela e Miguel<sup>90</sup>. Faremos a apresentação das meninas, recorrendo ao *autorretrato* elaborado em nosso primeiro encontro. Considerando que o menino não estava presente nesse dia, faremos sua apresentação a partir das anotações do Diário de Campo.

Cabe lembrar que, no primeiro encontro, foi proposto para que o grupo se apresentasse por meio do desenho e da escrita de seu autorretrato. Ao final, pedi que as crianças lessem os textos que escreveram, caso desejassem, no que foi atendida por Gabriela. Posteriormente, as crianças foram indagadas sobre o sentido de algumas frases que estavam escritas, o que aparece com minhas palavras entre colchetes. Assim, apresentaremos as crianças a partir de seus próprios textos escritos<sup>91</sup>, complementando com as informações oriundas dos registros de nosso Diário de Campo, quando necessário para a compreensão do contexto.

Dos quinze encontros ocorridos no *Projeto Roda com Arte*, Gabriela participou em quatorze. Ao escrever o autorretrato, ela assim se descreve:

*“Eu sou Gabriela. Tenho oito anos e gosto muito de desenhar e pintar. Sou muito legal com as pessoas, por isso elas gostam [de mim]. Eu sou uma menina muito educada. Gosto de brincar com bonecas, pula-corda, pega-pega, carrinho de boneca, brincar de bola, basquete, vôlei, futebol e queima. Minha professora é muito legal. Ela passa na lousa coisas muito legais”.*

O pai de Gabriela trabalha como servente de pedreiro e não tem emprego formal. É ele que participa das reuniões na CA Novo Mundo, quando não há nenhum compromisso de trabalho naquele dia. A mãe de Gabriela trabalha como empregada

---

<sup>90</sup> Usamos nomes fictícios para as crianças que participaram da investigação visando preservar o sigilo de sua identificação. Para as outras participantes do Projeto que não estão na investigação, mantivemos o código Ma para menina e Mo para menino.

<sup>91</sup> Para a transcrição do texto escrito pelas crianças, fizemos algumas correções ortográficas e gramaticais para garantir o sentido de apresentação inicial proposto neste texto. Nesse primeiro encontro, resguardei-me de intervir diretamente com as crianças sobre as dificuldades manifestadas com a escrita, pois ainda não eram objeto específico de sua ação nesse momento inicial em que as interações ainda se constituíam. Porém, a inquietação com tais dificuldades me acompanhou pelos encontros, principalmente nos iniciais, ao observar também as inibições demonstradas pelo grupo frente ao trabalho coletivo, e os limites de tempo para a execução das atividades. Assim, decidimos priorizar o trabalho pontual com as leituras no espaço do Projeto, conforme já relatado em capítulos anteriores.

doméstica diarista, de maneira que se ocupa em todos os dias da semana, das 8h às 20h em diferentes locais, conforme contato telefônico que fizemos.

Rafaela, outra menina participante da pesquisa, tem nove anos e esteve em três encontros. A mãe de Rafaela apresentou disponibilidade para a pesquisa, mas não conseguimos marcar um horário comum antes do final desta investigação.

Conforme a descrição da própria Rafaela:

*“Oi. Eu sou Rafaela. Gosto de vestir roupas bonitas e sair para dançar. Sou legal e feliz. Gosto de fazer retratos. Gosto de baton e adoro flores rosas e vermelhas. Isto é tudo que eu gosto”.*

Chamaremos o menino participante de Miguel. Ele participou de seis encontros. Tem nove anos e mora perto da escola. Tem uma irmã com 1,5 ano e um irmão de 12 anos, com deficiências motoras e visuais. Sua mãe é dona de casa e cuida do filho, durante todo o tempo em que está em casa, de maneira que sai pouco. O pai tem emprego formal na construção civil e frequentemente viaja, conforme as obras da Construtora.

Na perspectiva da aprendizagem dialógica, entendemos que seria importante que as crianças nos ajudassem a organizar o espaço e o tempo de nossas atividades, abrindo caminho para a educação no *diálogo igualitário* de nossa parte e da parte das crianças. Desde os primeiros encontros, dialogávamos sobre os princípios que regulariam nossas interações com base no conceito de aprendizagem dialógica, na proposta de construir a responsabilidade coletiva com o uso do espaço e da linguagem verbal e da não verbal.

Além dos temas das atividades do projeto, tratávamos também das interações no próprio grupo ou da condução das atividades, o que ocorria sempre que necessário ou nos momentos reservados para a avaliação final do encontro, quando as crianças destacavam os aspectos que lhes haviam chamado a atenção. Geralmente, fizemos isso de forma verbal, pois nesses momentos finais, as crianças se ocupavam dos últimos retoques na produção de seus trabalhos, dificultando uma concentração voluntariamente orientada para a coleta desses dados.

O quadro 2 foi elaborado a partir dos acordos compartilhados pelo grupo e era afixado nas paredes do local em que estávamos em cada um dos encontros. Conforme os acordos intersubjetivos estabelecidos entre os sujeitos participantes no *Projeto Roda com Arte*, as interações seguiram as recomendações explícitas enunciadas pelas crianças, em nossos primeiros encontros:

Quadro 2 - Recomendações explícitas das crianças para as interações no Projeto Roda com

Arte

<p>“Prestar atenção no que vai falar” - para entender o que vai ser explicado          “Não usar muita canetinha”, para não vaziar do outro lado do papel.          “Não desperdiçar material”          “Não bater nos colegas”.          “Ter imaginação”.          “Esforçar-se para fazer o trabalho”.          “Respeitar os colegas e a professora”.          “Não rir do que o outro está falando”.          “Respeitar os combinados”.          “Não deixar a sala suja”.          “Não riscar os colegas”.</p>
11 elementos

De forma sintética, os elementos apontados para as interações do grupo se reportaram:

- Ao uso da atenção voluntária para a aprendizagem.
- Ao uso do material;
- Aos limites necessários às interações humanas;
- Às condições físicas do ambiente para a realização da atividade.

Diante de tais recomendações, observamos que as crianças já vieram ao espaço com algumas aprendizagens sociais e alguns dos sentidos vinculados à escolarização, a despeito de que estivéssemos em ambiente externo à escola. Assim, atentávamos para o cumprimento de nossos combinados, de maneira a promover avanços no sentido do “domínio” e da “regulação da própria conduta” no sentido apresentado por Vygotski (2000; 2001) inerentes às interações humanas, por nós também considerado fundamental às interações respeitadas.

Ao dialogarmos com as crianças nas atividades do *Projeto Roda com Arte*, percebemos que nossas interações se pautavam nos consensos alcançados fundamentalmente em nossa comunicação, reportando-se, dessa forma, ao *mundo da vida* que compartilhamos nesses encontros. Assim, em *todos os nossos diálogos*, ficou caracterizado que os argumentos e as manifestações das crianças ocorreram a partir das ações cotidianas relacionadas à atividade, à escola e à família, mas, em nenhum momento, se referiram às orientações dos *sistemas* para nossas interações.

Portanto, na investigação com as crianças, procuramos nos deter sobre a análise intersubjetiva de elementos relacionados à aprendizagem de conteúdos escolares ou não escolares e às interações no contexto escolar, em concordância com os objetivos do *Projeto Roda com Arte*. Para essa análise, usamos procedimentos com orientação comunicativa como



observação, grupo de discussão e entrevista de acordo com a metodologia comunicativa crítica.

De um total de quinze encontros, foi possível elaborar sínteses mais sistematizadas em cinco deles constantes entre os apêndices deste trabalho, buscando dados relacionados diretamente com as atividades desenvolvidas com as crianças participantes nas atividades. Nessas cinco oportunidades, as observações feitas pelas crianças foram anotadas e lidas por mim, para serem complementadas ou retificadas se houvesse erro no registro da informação. Dessa forma, realizamos as análises intersubjetivas das informações mais relevantes elencadas pelas crianças, a partir do procedimento que chamamos como observações comunicativas.

Basicamente, as análises foram obtidas a partir dos seguintes passos:

- a) Síntese anotada durante o encontro por Adriana (investigadora) a partir das observações apontadas pelas crianças participantes, ao final dos encontros
- b) Atribuição de um número a cada síntese (OC1 a OC5)
- c) Leitura exaustiva pela investigadora dos dados das sínteses.
- d) Levantamento de temáticas que emergiram dos dados.
- e) Identificação dos parágrafos comunicativos.
- f) Numeração dos parágrafos comunicativos (40 parágrafos comunicativos).
- g) Identificação de trechos referentes aos conteúdos tratados, às generalizações, aos obstáculos e às recomendações enunciadas, com o objetivo de **compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da aprendizagem dialógica**. Marcação na síntese com **C** para conteúdos explícitos nas imagens e nos textos, **G** para generalizações<sup>92</sup>, **O** para obstáculos apontados e **R** para recomendações explícitas.
- h) Montagem dos quadros com categorias: conteúdo explícito, generalização, obstáculo e recomendação, por tema de agrupamento dos dados.
- i) Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros.
- j) Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo.
- k) Elaboração dos quadros síntese, por temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente.
- l) Anotação de número de menções de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos em cada temática.
- m) Leitura de todo o material e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (provenientes da indicação dos elementos que são obstáculos para uma maior aprendizagem ou para a interação entre as pessoas).

A partir das observações comunicativas, lemos exaustivamente todas as sínteses, identificando algumas temáticas em comum abordadas nos cinco encontros (OC1 a

---

<sup>92</sup> Para Vygotski (2001), a *generalização* é uma atividade subjacente ao pensamento que traduz o significado de uma palavra. “La generalización es un *acto verbal extraordinario del pensamiento* que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas” (VYGOTSKI, 2001, p. 20-21, grifos do autor). Embora a generalização sempre esteja presente no pensamento humano, nesta análise identificaremos com **G** as falas que não se relacionam diretamente aos conteúdos explícitos dos textos apresentados, mas que refletem as associações feitas pelas crianças.

OC5). Assim, os dados foram organizados em torno de três aspectos fundamentais contemplados nas falas das crianças: (1) conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas; (2) outros conteúdos; e (3) atividades de expressão. Consideramos que esses focos abrangem os aspectos de compreensão das crianças relacionados às atividades propostas, identificados na fala sobre os conteúdos abordados nas temáticas, de forma explícita ou implícita.

Como elementos transformadores, consideramos os enunciados relacionados aos avanços de compreensão em relação aos momentos anteriores à atividade desenvolvida. Assim, as crianças se referiram aos detalhes objetivos das imagens e dos textos apresentados, revelando explicitamente sua compreensão dos conteúdos tratados diretamente por meio dos recursos metodológicos. Entretanto ocorreram momentos em que a abordagem não era articulada diretamente por meio da linguagem, mas por generalizações, quando fizeram articulações com objetos não presentes no ambiente imediato da atividade. Quanto aos elementos limitadores, consideramos as dificuldades apontadas em relação ao conteúdo ou às menções relacionadas às dificuldades intersubjetivas.

No quadro 3, apresentamos o cenário geral dos resultados obtidos por meio das sínteses traçadas a partir das observações comunicativas.

Quadro 3 – Dimensões e categorias de análise no Projeto Roda com Arte

CATEGORIAS		CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM EM TORNO DE OBRAS ARTÍSTICAS	OUTROS CONTEÚDOS	ATIVIDADES DE EXPRESSÃO	TOTAL
<b>DIMENSÕES LIMITADORAS</b>		-	4	-	4
<b>DIMENSÕES TRANSFORMADORAS</b>	CONTEÚDOS EXPLÍCITOS	11	3	5	19
	GENERALIZAÇÕES	4	7	-	11
<b>TOTAL</b>		15	14	5	34

Ao observarmos o panorama geral dos resultados obtidos por meio desse procedimento, destacamos a predominância de 88,2% de elementos transformadores, relacionados à aprendizagem das crianças nos conteúdos e nas atividades propostas. Tratamos desses elementos enquanto examinamos cada um dos nossos encontros por meio dos quadros relacionados ao procedimento de observação comunicativa, constantes no Apêndice VII.

As sistematizações apresentadas na investigação foram realizadas nos encontros que abordaram as temáticas abaixo:

- Arte no antigo Egito;
- Arte na Idade média;
- Leonardo da Vinci;
- Antonio Francisco Lisboa;
- Anita Malfatti.

Na categoria **Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**, organizamos os elementos que revelaram diretamente a compreensão das crianças sobre os temas tratados. Vejamos alguns dos diálogos destacados nos encontros abaixo:

➤ Arte no antigo Egito:

*Trabalhamos a arte africana. Vimos máscaras feitas em materiais como ouro e madeira. Os africanos também pintavam as paredes e o corpo.*

*Hoje vimos a Arte do Egito. Vimos que eles também pintavam as paredes e faziam máscaras de ouro.*

➤ Arte na Idade Média:

*As igrejas pareciam castelos.*

*As imagens de ouro são feitas para homenagear os santos.*

*Os vitrais mostram cenas da vida dos reis.*

➤ Leonardo da Vinci:

*Mona Lisa lembra o autorretrato de Tarsila do Amaral. Só que foi pintada por outra pessoa: Leonardo da Vinci.*

*O quadro “A Santa Ceia” inspirou gravuras que são colocadas na parede das casas.*

*No quadro “A dama e o arminho”, chama a atenção o cabelo, o colar, a roupa e a orelhinha do animal.*

*Leonardo da Vinci pintava mulheres que faziam pose para ele.*

*Desde pequeno, desenhava tudo o que via.*

*Usava escrita secreta para ninguém descobrir o que estava escrito.*

➤ Antonio Francisco Lisboa:

*Falamos da arte da escultura.*

*O artista era Aleijadinho.*

*O nome dele era Antonio Francisco Lisboa.*

➤ Anita Malfatti:

*Anita Malfatti era uma mulher bonita.*

*Aprendeu a pintar com a mão esquerda, porque tinha um defeito na mão direita.*

*Anita Malfatti era amiga de Tarsila do Amaral e fez o retrato de sua amiga.*

*Anita Malfatti pintou uma paisagem de Ouro Preto, quando estava passeando por ali.*

Assim, a partir das falas destacadas nesses encontros, consideramos que as crianças revelaram de maneira explícita sua compreensão sobre os temas abordados, a partir dos seguintes elementos:

- Apresentação de detalhes artísticos e textuais;
- Comparações com obras artísticas examinadas em outros encontros;
- Comentários sobre as obras e sobre as(os) artistas;
- Reconhecimento das obras em outros contextos;
- Uso de informações complementares coletadas dos textos;
- Identificação correta do tipo de arte.

Apoiando-nos em outros diálogos, identificamos que as crianças usam experiências e aprendizagens desenvolvidas em contextos exteriores às atividades para manifestar a compreensão sobre os temas dos encontros. A esse respeito, organizamos os diálogos na categoria que chamamos **Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**. Isso aconteceu quando tratamos de:

➤ **Arte na Idade Média:**

*A fazenda Conde do Pinhal é tão grande que parece um castelo.*

*Na Idade Média, enquanto alguns moravam nos castelos e nos mosteiros, havia muitos pobres pelas ruas.*

➤ **Leonardo da Vinci:**

*Mona Lisa deveria morar em um castelo.*

➤ **Anita Malfatti:**

*Natureza morta é quando as flores e as frutas já foram arrancadas do pé e não estão mais no lugar em que nasceram.*

*Monteiro Lobato não gostava dos quadros de Anita Malfatti, porque tinha inveja dela.*

Observando os elementos apontados pelas crianças nas sínteses, torna-se possível identificar os recursos buscados nas suas deduções sobre as imagens e os textos

apresentados. Ao mesmo tempo, identificamos que as crianças estabelecem comparações com as visitas promovidas pela escola e em comentários sobre os livros consultados, apresentando também sua compreensão sob a forma de generalizações.

Em suma, as crianças estabelecem suas lógicas a partir dos comentários no encontro e de vivências possibilitadas pela escola ou fora dela. Destacamos, dessa forma, o incentivo à memória e às generalizações pelo uso dos recursos disponibilizados nos encontros, em livros relacionados à arte ou não, como foi o caso da enciclopédia usada nos encontros sobre A Idade Média e Leonardo da Vinci.

Na categoria **Outros conteúdos**, as crianças revelaram sua compreensão na forma de conteúdos explícitos, a partir da localização geográfica do local informado no texto, quando dialogamos, por exemplo, sobre a Arte no antigo Egito:

*O Egito também é um país africano, localizado no norte da África.*

A compreensão de **Outros conteúdos** também se manifesta sob a forma de generalizações, conforme destaques nos diálogos abaixo nos encontros que trataram de:

➤ Arte no antigo Egito:

*Vimos que os africanos viviam livres na África e iam a festas. Mas, foram mandados para alguns países como o Brasil, para trabalharem como escravos. Muitos filhos de escravos não estudavam naquela época, mas, agora, todas as crianças têm que ir à escola.*

*Os faraós acreditavam em muitos deuses, mas nós acreditamos em um só.*

➤ Arte na Idade Média:

*Antes, a professora ensinava a ser boas mulheres. Hoje, a escola ensina a ler e a escrever a meninos e meninas.*

*Há muitas religiões diferentes, com outros deuses.*

*Em uma história bíblica, Jesus aparece de forma diferente.*

*A água do mundo está acabando. Há muito lixo. Podemos cuidar de não deixar a água acabar, não jogando lixo no rio.*

*A água dos oceanos não pode ser tomada.*

➤ Leonardo da Vinci:

*Pessoas famosas usam a pele dos animais para fazerem seus casacos.*

➤ Anita Malfatti:

*Mas, isso pode ser resolvido assim: uma hora eu empresto o meu lápis para a outra pessoa. Na outra hora, é ela que me empresta.*

A partir de diálogos como esses, sintetizamos os principais elementos articulados a outros conteúdos sob a forma de generalizações:

- Articulação com exclusão social;
- Articulação com religiosidade;
- Superação de diferenças de gênero a partir da escolaridade;
- Crenças religiosas;
- Meio ambiente;
- Comparações com informações de outros encontros;
- Comparações com informações da mídia;
- Apresentam deduções sobre significados de termos;
- Comentários sobre o texto;
- Apontam formas para resolução de conflito.

Tornou-se perceptível que as crianças entrelaçaram os conteúdos de arte com aspectos relacionados ou não à sua subjetividade, como os religiosos, com as imagens provenientes da mídia e com conteúdos abordados em outros momentos, como o meio ambiente, e as discussões sobre desigualdades sociais inclusive diferenças de gênero e de escolaridade ao longo da história. Assim, entendemos que a arte, como atividade de produção e de criação humana, está articulada a elementos culturais e ideológicos.

Na categoria **Atividades de expressão**, destacamos os diálogos a seguir.

➤ Arte no antigo Egito:

*No encontro anterior, fizemos uma máscara usando uma mistura que parecia papel molhado.*

➤ Antonio Francisco Lisboa:

*Aprendemos a fazer escultura em sabão.*

➤ Anita Malfatti:

*Uma participante gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Natureza Livre”.*

*Outro participante também gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Paisagem”.*

Enfim, as crianças revelaram sua compreensão na forma de conteúdos explícitos. Ao comentarem as atividades de expressão, também tiveram a oportunidade de ensinar as técnicas para as outras crianças que não estavam no encontro, de maneira a resgatar

atividades desenvolvidas em encontros anteriores. Torna perceptível a crescente familiaridade com os termos relacionados à arte, como vimos no uso da expressão “paisagem”. Destacamos os seguintes elementos nessa categoria:

- Reconhecimento do material usado nas atividades de expressão;
- Descrição detalhada dos procedimentos nas atividades;
- Comentários sobre a própria produção.

Ressaltamos que, entre os elementos limitadores, nenhum esteve relacionado à falha na compreensão do conteúdo, talvez devido ao fato de que não passávamos adiante sem fazermos as devidas correções sobre algum eventual equívoco. Entretanto, alguns elementos relacionados às dificuldades nas interações humanas foram abordados pelas crianças, como pudemos identificar nos diálogos a seguir:

*É uma injustiça que as mulheres sejam tratadas de forma diferente, como tomar banho quente.  
Quando as pessoas têm religiões diferentes, é difícil se dar bem.*

Esses elementos emergiram, quando outros conteúdos foram levantados a partir das imagens da Idade Média, produzidas sob a hegemonia do catolicismo, e o registro das desigualdades extremas entre a vida nos castelos e a das ruas, trazidas pelos livros. Assim, as crianças associaram as imagens da nobreza medieval aos títulos de nobreza recebidos pelos fundadores de São Carlos na época imperial, cuja fazenda havia sido visitada por elas.

*Quando as pessoas têm religiões diferentes, é difícil se dar bem.  
É uma injustiça que as mulheres sejam tratadas de forma diferente, como tomar banho quente.*

Os elementos relacionados ao meio ambiente foram levantados diante da obra “A dama com arminho” de Leonardo da Vinci, em que esse animal repousa no colo da figura e de meu destaque sobre o uso de sua pele para fazer casacos. Assim, as crianças articularam a imagem com as reportagens vistas na televisão sobre a matança de animais.

*Na TV, aparecem pessoas com casacos de pele, o que é uma crueldade com os animais.*

O sentimento de inveja também foi lembrado como elemento limitador para as interações humanas, quando leram o poema “Anita Maldita” que relata, de forma humorada,

os atritos da artista com o escritor Monteiro Lobato nos anos 1920. Diante dos destaques feitos a esse trecho do texto, perguntei se isso acontece em sala de aula.

*Muitas vezes, isso acontece na nossa classe, quando você tem um lápis bonito e a pessoa começa a falar que o lápis é feio.*

Diante de tal apontamento, perguntei-lhes como problemas desse tipo poderiam ser resolvidos, obtendo como resposta um elemento transformador, como indicação para superar obstáculos.

*Mas, isso pode ser resolvido assim: uma hora eu empresto o meu lápis para a outra pessoa. Na outra hora, é ela que me empresta.*

Portanto, no tocante aos elementos limitadores presentes nas interações humanas, as crianças se referiram às formas desiguais e depreciativas de tratamento e à falta de respeito, apontadas abaixo:

- Diferenças de tratamento de gênero;
- Diferenças nas crenças religiosas;
- Uso indevido do meio ambiente;
- Comentários sobre o sentimento de inveja

Enfim, a partir das observações comunicativas e das sínteses construídas com as crianças, pudemos identificar, ao final de cinco encontros, que as crianças possuem conhecimentos provenientes de seus ambientes de vida e da escola cujos nexos são favorecidos pela situação de diálogo proposta no *Projeto Roda com Arte*. Nesse sentido, o caráter de globalidade que envolve os conteúdos em torno de obras artísticas permite seu entrelaçamento com outros conteúdos diversos em atividades mediadoras, contribuindo, dessa forma, para a consolidação de aprendizagens instrumentais e sociais com o uso da imaginação e da linguagem, conforme assinalado nas elaborações de Vygotski (2000; 2001) e Leontiev (1978). Percebemos também que o procedimento de orientação comunicativa nos permitiu uma avaliação mais próxima de cada um dos encontros, de maneira que os elementos estavam relacionados mais diretamente com os diálogos mais recentes.

Com o objetivo de complementar os dados obtidos por meio das observações comunicativas, também realizamos um grupo de discussão com as crianças participantes da investigação a partir das atividades vivenciadas no projeto Roda com Arte. Apresentamos aqui os resultados desse grupo (GDC) ocorrido na primeira hora de nosso sétimo encontro, no dia 17/09/2008. Como os encontros anteriores, esse foi realizado das 8h às 9h30 na sala de vídeo da Biblioteca do Futuro, anexa à escola. O objetivo do grupo de discussão apresentado



ao grupo foi o de **conhecer as aprendizagens e as reflexões desenvolvidas até esse momento**. Para a realização do procedimento, utilizamos um roteiro com os itens a serem abordados e recursos já utilizados na maioria de nossos encontros, como imagens, objetos e livros.

Durante a realização do GDC, as crianças comentaram e fizeram perguntas sobre os recursos levados para auxiliar a discussão das temáticas, de maneira que os diálogos foram entrecortados pelas minhas falas quando indagava ou explicava alguns aspectos abordados. Isso se justificou pela necessidade de maior objetividade e de estímulo aos diálogos, assim como pela minha intenção predominante de contribuir para o avanço da aprendizagem das crianças em relação aos conteúdos tratados.

Entretanto, para a análise, minhas falas são apresentadas entre colchetes, na quantidade mínima necessária à melhor compreensão do contexto do GDC, porém não estão computadas entre os dados analisados. Cabe ainda esclarecer que, diante da dificuldade sentida para retomar a discussão com as crianças em outra oportunidade, optamos por realizar e apresentar as análises intersubjetivas ao longo e ao final de cada temática identificada ao longo do processo, conforme emergiam dos diálogos do GDC (uma hora aproximadamente). Durante os trinta minutos remanescentes desse encontro, as crianças terminaram as máscaras que haviam modelado em papel machê no encontro anterior, usando tinta guache, lãs coloridas e miçangas. Nesse dia, também realizaram várias experiências de criação de cores secundárias, a partir da mistura das tintas nos pires.

Fundamentalmente, os dados foram organizados e analisados conforme os passos abaixo:

1. Transcrição da gravação por Adriana (investigadora)
2. Audição, conferência e correções da transcrição pela investigadora.
3. Atribuição de um número a cada criança (Gabriela–menina1 e Miguel – menino2).
4. Atribuição de código a cada criança, compondo a sigla da criança e da técnica de coleta dos dados (GDC).
5. Leitura exaustiva dos dados pela investigadora.
6. Levantamento de temáticas que emergiram dos dados.
7. Identificação dos parágrafos comunicativos (total de 73).
8. Numeração dos parágrafos comunicativos.
9. Opção pela manutenção das falas expressivas das crianças em quadro separado por não se tratarem de argumentos no sentido proposto pela metodologia, mas que estiveram muito presentes durante a realização do procedimento e podem contribuir para a compreensão do contexto de diálogo com as crianças.
10. Opção pela consideração de que as falas que recuperaram as temáticas abordadas nos encontros anteriores e mostraram a disposição para o diálogo trazem elementos transformadores, pois revelam que os objetivos de aprendizagem foram atingidos (o contexto de investigação também tinha sentido educativo, relacionados à forma da interação e ao conteúdo tratado).

11. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a limitadores, às expressões e às recomendações com o objetivo de **compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da aprendizagem dialógica**. Marcação na transcrição com **T** para aspectos transformadores; **L** para limitadores; **E** para falas expressivas; e **R** para recomendações explícitas.
12. Montagem dos quadros com categorias: expressiva, transformadora ou limitadora, por tema de agrupamento dos dados.
13. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros.
14. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo.
15. Elaboração dos quadros síntese, por temática, de elementos transformadores e de elementos limitadores na realidade analisada intersubjetivamente.
16. Anotação de número de menções de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos em cada temática.
17. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas crianças participantes no sentido de ações desejadas nesse contexto.
18. Leitura de todo o material pela investigadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (provenientes da indicação dos elementos que são obstáculos para uma maior aprendizagem).

Da mesma forma com que fizemos nas observações comunicativas, consideramos como elementos transformadores a compreensão demonstrada pelas crianças por meio da linguagem, quando se reportaram aos conteúdos que foram tratados nos diálogos ou apresentados nos textos. A partir do grupo de discussão com as duas crianças, elencamos as categorias de análise abaixo:

- Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas;
- Compreensões em torno de obras artísticas;
- Outras temáticas: Trabalho/dinheiro/moradia;
- Outras temáticas: Religião;
- Busca de informações complementares em textos escritos;
- Preferências;
- Autoexpressão.

No quadro 4, sintetizamos os elementos apontados nos grupos de discussão realizados com as crianças.

Quadro 4 – Elementos de análise na perspectiva das crianças

CATEGORIAS	Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas	Compreensões em torno das obras artísticas	Articulação com outras temáticas		Busca de informações complementar em textos escritos	Preferências	Interação do grupo: Trabalho coletivo	Autoexpressão	TOTAL
			Trabalho Dinheiro moradia	Religião					
LIMITADORAS	-	1	1	-	-	1	3	1	7
TRANSFORMADORAS	2	6	1	3	3	2	1	1	19
TOTAL	2	7	2	3	3	3	4	2	26

Analisando o quadro 4, vimos que a dimensão transformadora foi 73,04% em relação ao total de elementos analisados, sendo a maioria deles relacionada à **Compreensões em torno de obras artísticas**. A maioria dos elementos limitadores esteve relacionada à categoria **Interação do grupo: trabalho coletivo**.

No grupo de discussão, alguns diálogos apontaram diretamente para a aprendizagem.

- “Aprendemos os combinados... Aprendemos o autorretrato...”
- “Lemos histórias...”
- “A gente leu um monte...” (...)

Na categoria **Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**, sintetizamos os elementos que sinalizaram diretamente a aprendizagem das crianças:

- Regras combinadas sobre a interação do grupo;
- Histórias e informações sobre as obras e quem as produziu.

Também percebemos que as crianças dialogaram entre si e comigo, mudando de um tema para outro rapidamente enquanto olhavam as imagens, faziam comentários e se remetiam aos diálogos anteriores para recuperar conteúdos e propor novas articulações. Isso nos permitiu perceber que as crianças apresentavam muitas compreensões em torno de obras artísticas, mesmo não diretamente relacionadas aos conteúdos das informações apresentadas. Observemos os diálogos abaixo:

– “Eles desenhavam para festas... Eles desenharam na...”

– “na parede das cavernas”.

– “É, na parede. Os animais, eles desenharam”.

– “Isso! Os animais”.

[Investigadora: E por que vocês acham que elas fizeram isso? As pessoas que viviam lá nas cavernas...]

– “Antes, não existia tinta... Eles pintavam os animais que eles viam”.

– “É... os animais”.

– “Eles quiseram fazer isso para dar mais atenção para o olho, o cabelo, a cabeça, a roupa, o modelo da roupa...”

(Miguel pega o autorretrato de Van Gogh).

[Investigadora: Lembra-se do nome dele?]

– “Sei...É o ...”

– “Vincent Van Gogh”.

– “Esse daqui é o... Peraí, peraí...”

– “O Pablo”.

– “Pablo Picasso. Essa era a Anita”.

– “É... a Anita Malfatti. E essa daqui é a Tarsila do Amaral”.

– “[...] Falei o nome dos dois homens [...]”

– “Olha o carvão que eles usaram...” (pintura rupestre)

– “Olha quanta foto da [arte] africana...das índias...”

– “Do carvão, do algodão, e de animais ...”

– “Pintavam bichos...”

[Investigadora: Lembra-se de quanto tempo faz que foram feitas essas pinturas?]

– “17 mil anos”.

[Investigadora: Olhando isso daqui, dá prá imaginar como viviam?]

– “Sim”.

– “É prá chamar a atenção”.

– (Essa arte chama-se) “Origami”.

Na categoria **Compreensões em torno de obras artísticas**, sintetizamos fundamentalmente os elementos abaixo:

- Apresentação de explicações sobre a produção de desenhos e esculturas (desenhavam o que viam, animais; o tamanho das esculturas e os detalhes na pintura tinham o objetivo de chamar a atenção);

- Reconhecimento de materiais utilizados e apresentação de explicações sobre isso (usavam carvão, não existia tinta);
- Apresentação das superfícies utilizadas e das épocas em que as obras foram produzidas (paredes das cavernas, 17 mil anos);
- Reconhecimento de artistas (Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral);
- Reconhecimento de palavras mencionadas nos encontros (origami)
- Observações e comparações nas falas expressivas (não computadas entre as menções).

A partir da reflexão em torno de **Outras temáticas**, destacamos que as crianças abordaram outras temáticas. Nos diálogos abaixo, as crianças lamentaram a perda do bem-estar e do prazer de viver das pessoas que viveram na época da Arte na pré-história.

*[Investigadora: Como era a vida deles, o lugar em que eles moravam?]*

*“Era boa, né? Prá eles, era boa, porque não existia nem dinheiro. Nem eles trabalhavam. Viviam com os animais, lá na floresta”.*

*[Investigadora: Então, na vida deles, não precisavam de dinheiro?]*

*“Não, nem de trabalho”.*

*[Investigadora: Nem de trabalho... Mas, quando eles iam atrás da caça para comer, isso não era uma forma de trabalho?]*

*“Era... (...) É... Não era trabalho de fazer casa...”*

*[Investigadora: Eles não tinham casa para morar? Como eram as casas deles, então?]*

*“Eram nas cavernas. Era diferente”. (...) “Moravam nas cavernas”. (...)*

Houve momentos em que as crianças também identificaram a presença da religiosidade em certos tipos de arte, como as esculturas de Buda e a arquitetura medieval, estabelecendo comparações com as crenças atuais e a própria.

*[Investigadora: Quando a gente acredita em alguma coisa, também faz imagens do que acredita?]*

*– “Não... Faz (indeciso). (...) Eu não sei...”*

*– “Tem. (...) Tem cruzeiros (aqui no Brasil)... (...) No Japão é diferente. A gente aqui acredita em Deus. Faz carinho em Deus...”*

*– “Tem Deus aqui”.*

*– “Todo mundo pensa que tem um monte de Deus aqui”.*

*– “Só tem um...”*

*– “Só tem um Deus. Deus é grandão”.*

*– “O maior... Maior que tudo isso, aqui. (...) Como chama? (...) Buda? (...)*

*– Nossa!!!”*

Enfim, na categoria **Outras temáticas**, as crianças fizeram articulações de conteúdos com:

- **Trabalho/ dinheiro/moradia:** estabelecimento de comparações entre as formas de trabalho e moradia em épocas diferentes;
- **Religião:**
  - Reconhecimento de símbolos religiosos entre obras artísticas;
  - Identificação de diferenças entre símbolos religiosos e seus nomes;
  - Posicionamento sobre a própria crença.

Outra categoria relevante para a aprendizagem escolar é a **Busca de informações complementares em textos escritos**, identificada nos diálogos abaixo.

\_ *“Essa daqui foi feita em 1907”.* (pegando o autorretrato de Van Gogh e olhando a data)

[Investigadora: Vocês querem ler o que está escrito aqui?]

\_ *Queremos!!!*

\_ *“Eu quero ler”.*

\_ *“Depois, deixa eu...(...) Esse papelzinho é bem pequenininho”.*

\_ *(começa a ler o papelzinho que está no bico do tsuru. Pára para comentar).*

\_ *(continua lendo).*

\_ *“Aqui está escrito que ele é bravo?”* (Miguel olha as informações sobre Van Gogh, atrás da gravura). (...) (Depois, lê as informações sobre Van Gogh, sem comentar.)

(Gabriela lê as informações sobre Picasso, atrás da gravura, sem comentar.)

Portanto, percebemos que as crianças apontaram seu interesse por compreender melhor os conteúdos tratados, por meio da identificação de informações complementares em textos escritos; da leitura de textos em voz alta; e de comentários sobre a leitura. Nesse sentido, entendemos que as crianças desenvolveram habilidades para buscar novos conhecimentos de maneira mais autônoma.

Esses elementos se confirmaram, quando comentaram que a leitura de textos biográficos está entre suas **Preferências**.

\_ *“Porque cada um tem o seu gosto. (...) É”.*

[Investigadora: Qual foi o texto que vocês mais gostaram de ler?]

\_ *“Eu não sei. Tem um monte que eu tenha gostado...”*

\_ *“Eu gostei desse texto aqui, ó?”* (aponta para as informações atrás do autorretrato de Picasso).

\_ *“Eu também gostei desse aqui que fala da vida do Vincent Van Gogh”.*

Em suma, percebemos que as crianças fizeram comentários sobre suas preferências, mas revelaram respeito pelas manifestações que eram diferentes das suas

próprias. Além disso, explicaram que as pessoas fazem escolhas diferentes porque cada um tem gosto próprio, revelando em suas palavras a compreensão do princípio de *igualdade de diferenças*.

Em relação aos elementos limitadores, identificamos que as próprias crianças apontaram suas dificuldades de se lembrarem de todas as informações apresentadas nos encontros anteriores, o que nos levou a pensar em desenvolver outros recursos que pudessem apoiar sua memória, como a elaboração da tabela 2. Outros elementos limitadores foram articulados ao tema **Interação em grupo: trabalho coletivo**: momentos que o grupo concordava permitiam que as atividades fossem realizadas e a dificuldade de realizar atividades que “fizessem pensar”.

– *“Teve negócio que a gente teve que pensar... Lembra aquele dia que a gente ajudou você a fazer a historinha do pato? Foi (difícil) (...) Foi, porque todo mundo estava querendo uma coisa... Então você não estava conseguindo fazer isso daí” [a historinha]...*

– *“Depois que todo mundo concordou, a gente conseguiu fazer”.*

Comprendemos que essa falta de disposição ao exercício da reflexão revela o esforço relacionado ao processo de aprendizagem, que também despontou na categoria **Autoexpressão**, quando as crianças disseram a sua preferência por desenhos prontos. Mas, ao mesmo tempo, as crianças se mostram animadas diante do “reconhecimento de habilidades próprias”. Assim, enfatizamos a necessidade de esforço pessoal para a concentração e a realização das tarefas e o avanço para o desenvolvimento de novas habilidades.

Todavia, as crianças se mostraram dispostas a permanecer nas atividades do Projeto, apresentando sugestões que agrupamos no quadro 5.

Quadro 5 - Recomendações/ indicações das crianças para melhorias

<b>EXPLÍCITAS</b>
[Tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender, de fazer?] §64. <i>GDCIGabriela – “Isso daí, ó”. (aponta para origami)</i> §65. <i>GDCIMiguel – “É”.</i> §66. <i>GDCIGabriela – “Mais origami. Eu quero que você traga desenho pra gente pintar com lápis...Desenho xerocado já..”.</i> §70. <i>GDCIGabriela e Miguel – “É!!!”</i> [respondendo à pergunta se preferem desenhos que já vêm prontos, xerocados, só para colorir].
<b>IMPLÍCITAS</b>
- formas de registro e recuperação dos conteúdos anteriores - oficinas com atividades lúdicas - reduzir a possibilidade de errar

Analisando o quadro 5, percebemos as intenções explícitas das crianças de fazer brinquedos e colorir desenhos prontos, convergindo para a limitação já apontada sobre a dificuldade de fazer atividades que fazem pensar. Percebemos que as atividades desejadas pelas crianças se articulam à idéia de arte como fruição, de maneira que a manifestação de tal desejo nos leva a maiores reflexões sobre o desafio articulado à proposta da Arte como conhecimento socialmente construído e relevante para a compreensão da realidade.

Passemos ao terceiro procedimento para a coleta de informações com as crianças a que chamamos como “entrevista comunicativa”. Não encontramos esse procedimento na metodologia apresentada por Gómez et al. (2006), embora Ferrada (2008) tenha mencionado brevemente sua utilização no Chile em um trabalho de investigação que utiliza dois estudos de caso com crianças (FERRADA, 2009, p. 33). Assim, embora não tenha sido nossa intenção inicial, convertemos em “entrevista comunicativa” o segundo grupo de discussão realizado com as crianças que estavam no encontro de 19/11/2009, pois apenas Gabriela estava formalmente autorizada por suas(seus) responsáveis para participar na investigação. Diante da situação, mantivemos a orientação comunicativa, permitindo a participação da outra criança, mas desconsiderando seus aportes na síntese final apresentada à Gabriela no encontro seguinte para nossa análise intersubjetiva.

Assim, registramos a análise conjunta das atividades do *Projeto Roda com Arte*:



### Quadro 6 –Roda com Arte sob a perspectiva de uma participante

*No último encontro, conversamos sobre o que fizemos durante os quatro meses em que estivemos juntos, sobre os artistas, as formas artísticas e as obras mais importantes. Também vimos as fotos do projeto que foram mostradas em outra escola.*

*Uma das pessoas explicou que os cartazes que colocamos nas paredes servem para nos lembrar as como devemos participar dos encontros, sem bagunça e desperdício de material, sem rir do que o outro fala ou faz. Tudo o que está escrito no cartaz foi falado por quem participa dos encontros.*

*Também foi falado que muitas coisas foram aprendidas em nossos encontros. Foi legal aprender dessa forma, conversando, lendo e usando mapas e gravuras.*

*O trabalho mais legal foi fazer a máscara com mistura de papel e água e que, depois de seca, foi pintada com tinta e enfeitada com lã e miçangas.*

*A presença dos voluntários na escola ajuda a aprender mais coisas.*

*Algumas idéias foram dadas para os nossos encontros futuros: fazer desenhos com cola, brinquedos com caixinhas de leite e garrafas plásticas, trazidas de casa.*

*As crianças gostariam de continuar participando no projeto Roda com Arte no ano que vem.*

*Também acham que as crianças da 3ª e 4ª série poderão ser convidadas.*

*Tem uma classe de 4ª série que é muito difícil, faz muita bagunça. Mas, podemos tentar trabalhar junto com elas e eles, se conversarmos bastante e fizermos combinados.*

*Para ter mais gente participando, seria bom colocar cartazes, avisar as crianças da sala mais vezes.*

Gabriela e eu decidimos manter a síntese na íntegra, considerando que em nossos diálogos, as atividades foram descritas à outra criança que participava pela primeira vez no Projeto.

Nessa descrição, destacamos o trecho que trata da possibilidade de convidarmos novas turmas para participar no ano seguinte, reveladora da *transformação* em relação à perspectiva de Gabriela, assídua participante do grupo. Desde nossos primeiros encontros, as crianças resistiam a convidar as crianças de outras séries para o espaço aberto no Projeto Roda com Arte. Diante disso, eu constantemente retomava esse questionamento, argumentando sobre a importância de termos mais pessoas conosco nas atividades. A possibilidade dessa situação só veio a ser considerada nessa entrevista realizada próxima ao final do ano, quando Gabriela se deu conta de que estava prestes a se tornar estudante em outra série e se colocou nessa condição, o que chamamos como capacidade empática relacionada ao princípio da *emocionalidade/corporeidade*.

Tomamos esse exemplo para reafirmar, a partir dos resultados revelados por nossa investigação, a possibilidade de concretizar todos os princípios que compõem o conceito de aprendizagem dialógica em torno de obras artísticas. Assim, as atividades se constituem em oportunidades de reforçar a aprendizagem em torno de conteúdos escolares e

dialogar em torno de temáticas socialmente relevantes, como a religião e o trabalho, além das situações de desigualdades provenientes das diferenças culturais e sociais. Ao mesmo tempo, favorecem a preparação das crianças para participarem em situações comunicativas, estimulando a prática argumentativa, a escuta e a reflexão, tão fundamentais aos processos de humanização.

Enfim, quando dialogamos com as crianças, observamos o quão a nossa história pessoal está presente, por meio de nossas crenças, de nossos valores e de nossas experiências. Embora as crianças ainda não tenham autonomia de decisão sobre seus próprios caminhos, percebemos o apoio dos novos conhecimentos provenientes do ambiente escolar sobre sua compreensão da realidade humana. Mas, somente podemos conhecer a lógica infantil se permitida sua expressão em situações comunicativas em que os diálogos comprometidos com a aprendizagem ocorram em meio ao respeito aos seus posicionamentos.

Ao enunciarem os elementos limitadores às interações no contexto escolar, as crianças nos atentaram para o respeito às suas lógicas infantis e aos elementos culturais e ideológicos dos contextos dos quais provém. Contudo, se pretendemos contribuir para a superação de barreiras sociais, culturais e pessoais que se interpõem à comunicação interpessoal, não podemos prescindir da compreensão de que, assim como elas, também falamos sobre o mundo a partir de nossas próprias concepções, permeadas pela presença da cultura e da ideologia. Assim, evidenciamos o esforço para o diálogo, entendido a partir de Freire, como encontro situado na tensão entre duas lógicas diferentes, em uma situação que não é natural, mas construída de maneira atenta aos pontos dos que partem seus sujeitos para pronunciarem o mundo que compartilham e, juntos, superarem suas dificuldades em comum.

## **2.2. Perspectivas de algumas pessoas adultas da escola**

Nesta seção, traremos os dados obtidos com as pessoas adultas da escola que participaram em um grupo de discussão (GDA) realizado em 18/03/2009, no semestre seguinte ao término do período de coleta com as crianças. Neste encontro, estiveram as duas professoras de terceira série, cujos alunos participaram no *Projeto Roda com Arte* e uma das coordenadoras pedagógicas que aceitou o convite para estar conosco. O grupo foi realizado em uma sala de aula da escola, durante o horário de aula de educação física da turma de uma das professoras (quarenta minutos). O objetivo do grupo de discussão apresentado ao grupo foi o de **compreender as interações no contexto da escola e, especificamente, os processos**

**educativos que acontecem a partir de atividades em torno de obras artísticas realizadas com estudantes da escola.** Com uma semana de antecedência, foi entregue um roteiro às participantes, contendo o objetivo e os principais aspectos que seriam abordados no grupo.

Após a transcrição de nossos diálogos e a sistematização dos dados coletados, apresentamos para as participantes os quadros de análise constantes em nossos apêndices, visando prevenir equívocos de nossa parte em relação ao registro e à compreensão dos resultados obtidos. Dessa forma, fizemos a validação intersubjetiva dos dados com as pessoas adultas da escola que participaram da investigação.

Abaixo, detalhamos os passos que percorremos para a realização do grupo de discussão com as pessoas adultas da escola:

- a) Transcrição da gravação por Adriana (investigadora)
- b) Audição, conferência e correções da transcrição pela investigadora.
- c) Atribuição de um número a cada professora (P1 e P2) e à coordenadora pedagógica (C1).
- d) Atribuição de código a cada participante, compondo a sigla da técnica de coleta dos dados e da pessoa adulta (GDA). Durante as suas falas, as pessoas citaram o próprio nome, que foi mudado para o termo *nome*, quando isso aconteceu. Ainda visando resguardar as informações, outras escolas citadas foram substituídas no texto por letras de A a E; o nome da estudante participante foi substituído pelo código *Ma* (menina) e o da não participante pela inicial de seu nome.
- e) Leitura exaustiva dos dados pela investigadora.
- f) Levantamento de temáticas que emergiram dos dados.
- g) Identificação dos parágrafos comunicativos (**total de 19**).
- h) Numeração dos parágrafos comunicativos.
- i) Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, aos limitadores e às recomendações, com o objetivo geral de compreender as interações no contexto escolar e, especificamente, os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da aprendizagem dialógica.
- j) Marcação na transcrição com T para aspectos transformadores, L para limitadores e R para recomendações explícitas.
- k) Montagem dos quadros nas categorias transformadora ou limitadora, por tema de agrupamento dos dados.
- l) Encaixe dos trechos referentes aos temas e às categorias nos quadros.
- m) Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo.
- n) Elaboração dos quadros-síntese por tema, contendo os elementos transformadores e os limitadores na realidade analisada intersubjetivamente.
- o) Anotação de número de menções<sup>93</sup> de elementos transformadores e de elementos limitadores em cada tema.
- p) Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas pessoas participantes no sentido de ações desejadas nesse contexto.
- q) Leitura de todo o material pela investigadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (provenientes da indicação dos elementos limitadores para a aprendizagem).
- r) Montagem dos quadros finais com a identificação das categorias básicas atribuídas ao sistema e as atribuídas ao mundo da vida.

---

<sup>93</sup> Como menções, indicaremos quantas vezes a pessoa se refere a um mesmo elemento para construir sua argumentação.

No quadro 7, apresentamos a distribuição das dimensões limitadoras e das transformadoras em relação ao contexto de que partem os sujeitos para realizarem a análise. Como dimensões limitadoras, consideramos as barreiras apontadas por pessoas adultas da escola no tocante às interações no contexto escolar e aos processos educativos em torno de obras artísticas. Como dimensões transformadoras, consideramos as formas de superar essas barreiras. Para essa classificação, também consideramos como *sistema* as instituições, os espaços, os sistemas de organização ou diretrizes reguladas pelo poder e/ou dinheiro e como *mundo da vida* as vivências do cotidiano que caracterizam cada pessoa (GÓMEZ et al., 2006, p. 103).

Quadro 7 – Perspectiva de análise contextual das pessoas adultas da escola

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
<b>DIMENSÕES LIMITADORAS</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>DIMENSÕES TRANSFORMADORAS</b>	<b>1</b>	<b>27</b>

Diante desse quadro, percebemos que, ao efetuarem a análise intersubjetiva sobre a dinâmica das interações sociais e os processos educativos, as pessoas adultas que participaram da investigação se reportaram preferencialmente à vida cotidiana no contexto escolar, o que chamamos a partir de Habermas (2001) como *mundo da vida*. Assim, nossas análises intersubjetivas focalizaram principalmente o contexto mais amplo em que compartilhamos nossos *saberes de fundo* para contemplar o objeto de nossa investigação de maneira inteligível e plena de sentido.

As elaborações de Habermas (2001) sobre a *racionalidade comunicativa* também nos ajudam a entender que as participantes do GDA entrelaçaram o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*, conforme veremos a seguir. Portanto, tivemos a possibilidade de apreender o objeto de uma maneira mais integrada e verdadeira a partir da *intersubjetividade*.

Entretanto, cabe salientar que, diferentemente das crianças, as pessoas adultas também se reportaram em alguns momentos sobre a influência dos *sistemas* sobre sua ação profissional. Assim, reconheceram que sua movimentação na escola acontece em meio a um espaço regulado externamente para cumprir com finalidades educativas que são específicas da instituição.

Iniciamos nosso grupo de discussão, apresentando-nos pessoalmente e profissionalmente e compartilhando informações sobre nossas formações e experiências dentro e fora da CA Novo Mundo. As participantes apresentaram em comum a formação em pedagogia, obtida desde motivações pessoais e em épocas diferentes de sua vida.

Destacamos que, ao longo de todo o diálogo, manifestaram-se dialeticamente subjetividade e diversidade humana. A subjetividade humana esteve presente nas maneiras próprias com que cada uma se apresentou no encontro. Mas, enquanto se apresentaram as participantes também revelaram a diversidade de suas formações, seus conhecimentos específicos em outras áreas, como processamento de dados, educação infantil e Libras. São também variáveis os períodos de atuação na escola e as suas preferências na ação profissional. Uma das professoras iniciou na escola em 2006, enquanto a coordenadora pedagógica e a outra professora estavam ali desde 2008.

Em nosso encontro, as falas dessas pessoas se aproximam e se distanciam diante do fato de estarem trabalhando nessa escola. Uma delas nos relata sua preferência por trabalhar naquele local, devido à familiaridade com as crianças frequentadoras da biblioteca enquanto a professora lá trabalhava.

*Já conhecia as crianças daqui desta comunidade. Quando eu vi que tinha vaga nessa escola, eu resolvi vir pra cá. (P1)*

Por outro lado, a presença da outra professora nessa escola apresentou um desafio superado durante o ano anterior, diante de sua preferência por trabalhar com crianças menores. Enquanto relata, ela reflete sobre o seu próprio processo de transformação pessoal.

*No ensino fundamental, prefiro dar aula para os menores. Não tenho muita afinidade em dar aula para os maiores. Este ano estou com um terceiro ano. Esse é o limite que eu vou. Prefiro os menores. No ano passado, com os alunos da terceira série, foi um ano bem difícil... Mas, se for ver... A gente viu que para essa resistência, foi até bom, viu? (silêncio) (P2)*

Assim, a despeito de admitir o limite em que se movimenta com maior conforto, a professora aceita o *desafio* de atuar com crianças de outra idade e, ao final da experiência, reconhece as contribuições por tê-lo feito. Com esse exemplo, ilustramos a maneira pessoal com que cada uma se apresenta e se revela como pessoa singular. Ao mesmo tempo, evidenciamos a dimensão humana de transformação, considerada entre os princípios da *aprendizagem dialógica*.

Torna-se notória a diversidade presente entre as pessoas adultas da escola. Nessa perspectiva, remetemo-nos à *inteligência cultural* como um dos princípios da

*aprendizagem dialógica* e à potencialidade que ele representa sobre a compreensão da realidade, pois as pessoas falam a partir de suas experiências, de seus conhecimentos e de suas reflexões.

Entre limitações e transformações, fomos tecendo os nossos diálogos de maneira que na análise dos resultados obtidos foi possível identificar as dimensões limitadoras e as transformadoras no contexto compartilhado, a partir dos temas que emergiram na análise intersubjetiva. Para a organização dos dados, esses temas foram considerados como as categorias de análise apresentadas a seguir:

- Formação inicial, preferências, conhecimentos e práticas anteriores;
- Interação entre/com as crianças;
- Interação com os familiares e Comunidades de Aprendizagem;
- Interação entre pessoas adultas da escola e Comunidades de Aprendizagem;
- Projeto Roda com Arte
- A arte na sala de aula

No quadro 8, apresentamos as categorias de análise relacionadas às dimensões limitadoras e transformadoras e ao contexto reportado.

Quadro 8 – Elementos de análise na perspectiva de pessoas adultas da escola

CATEGORIAS	Formação inicial, preferências, conhecimentos e práticas anteriores		Interação entre/com as crianças		Interação entre familiares e comunidades de aprendizagem		Interação entre pessoas adultas da escola e comunidades de aprendizagem		Projeto Roda com Arte		Arte na sala de aula	
	Sistema	Mundo da vida	Sistema	Mundo da vida	Sistema	Mundo da vida	Sistema	Mundo da vida	Sistema	Mundo da vida	Sistema	Mundo da vida
LIMITADORAS	-	1	-	4	3	2	3	2	1	1	-	-
TRANSFORMADORAS	1	3	-	3	-	-	-	8	-	6	-	6
TOTAL	1	3	-	7	3	2	3	10	1	7	-	6

Embora não tenha sido isolado como categoria de análise, observamos que o tema da docência perpassou todos os temas abordados no grupo de discussão com as pessoas adultas da escola, abrangendo de maneira implícita ou explícita desde as condições de atuação profissional até a formação inicial e permanente. Assim, podemos explicar que, em nossa análise intersubjetiva, os diálogos tenderam para eleger a docência como objeto comum de nosso entendimento.

Reconhecemos na fala da coordenadora pedagógica o acento sobre a característica de rodízio profissional.

*Eu já trabalhei na escola A, na escola B, na escola C, na escola D. Primeiro, eu fui pra escola D, uma terceira série. Depois, no outro ano, eu precisava de outro período e não tinha na escola D. Aí, como eu era ACT na época, eu me mudei pra escola C. Depois, eu fui me inscrever pra escola A. E fui pra escola A. Depois, eu fui chamada para trabalhar na coordenação da escola B. Depois, me removi para esta escola. Estou nesta escola desde o ano passado, como coordenadora. Aqui, não dei aula. Sou professora desta escola, mas estou na coordenação (C).*

Entretanto, a despeito das condições apontadas pelas participantes enquanto falavam de sua vida profissional, encontramos a predominância de falas relacionadas às dimensões transformadoras da docência. Compreendemos que as professoras e as coordenadoras vivem desafios profissionais cotidianos, no sentido freireano de *correr o risco* e *aceitar o novo*, enquanto refletiam criticamente em nosso grupo de discussão. Foi nessa *ousadia* da ação docente que as professoras e a coordenadora abordaram o tema das interações no contexto escolar.

Apresentando maior quantidade de elementos limitadores, na categoria de **Interação entre/com as crianças**, as participantes destacaram a manifestação da agressividade na escola e a possibilidade de superá-la a partir do diálogo. Ao fazê-lo, localizaram a agressividade na forma com que as crianças interagem entre si e com as pessoas adultas da escola e reportaram-se ao ambiente familiar em que vivem as(os) estudantes da CA Novo Mundo.

*Entre as crianças, eu percebo que... As brincadeiras deles são muito agressivas. Eles estão se batendo, mas estão brincando. Às vezes, alguém se ofende e vem reclamar. Mas, na maioria das vezes, eles estão brincando. Então, a relação deles, eu percebo que é um pouco agressiva. E às vezes, isso vem pra gente também, n/é? Como se põem... Eu falo pra eles. Mas, aí você vai percebendo que é o que eles vivem. É como eles se relacionam em sua casa. Eles jogam tudo isso para a gente (P2).*

De maneira geral, as participantes da investigação relacionaram a agressividade entre as crianças a:

- Outros espaços da vida;
- Idade;
- Falta de diálogo;
- Inabilidade das pessoas adultas para tratar a situação.

Entretanto, quando observaram a sua prática cotidiana, os elementos transformadores emergiram de nosso diálogo para apontar suas próprias formas de lidar com essa agressividade “latente”. Um dos argumentos apresentou a dificuldade ao lado da necessidade de intervenção nas situações de conflitos, convergindo dessa forma para as ideias freireanas sobre a tensão entre autoridade e liberdade inerente à ação pedagógica comprometida com a formação humana e a rejeição aos extremos do autoritarismo e da licenciosidade.

Ao mesmo tempo, é perceptível o sentido de *paciência impaciente* com o qual orientam sua prática cotidiana, conforme apresenta Freire, quando explica que

uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nos dias que passam e sem a qual dificilmente podemos estar, de um lado, sequer mais ou menos à altura do nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, jamais “sonolenta” sempre desperta à inteligência do novo. Do inusitado que, embora às vezes nos espante e incomode, até, não pode ser considerado, só por isso, um desvalor (FREIRE, 2000, p. 30).

Diante da proposta freireana, destacamos a argumentação apresentada por uma das professoras convergindo para o mesmo sentido.

*Daí, eu percebo assim. No começo, lá na primeira semana de aula, é uma relação difícil. Depois, quando eles vão te conhecendo, dependendo de como você devolve as agressões deles, as respostas também começam a mudar. A 3ª série que eu peguei no ano passado, era difícil no começo e era difícil no fim. Mas, era um difícil diferente. Porque algumas coisas foram mudando na relação deles comigo (P2).*

Portanto, compreendemos que, desafiadas cotidianamente em sua prática docente, as participantes da pesquisa vão aprendendo a lidar com os conflitos que acontecem na escola e, para isso, partem de seu compromisso com a educação das crianças que acolhem.

*Eu acho assim... Que eles são frutos do que eles vivem. Então, eles vão sair daqui frutos do que eles vivem, das vivências que eles têm. Então, às vezes, algumas formas como eles tratam a gente... que para a gente é desrespeitoso, para eles não é... Do jeito que eles fazem... que são tratados em casa, do jeito que é no ambiente deles, não é. Então, também, às vezes, é*



*uma luta entre nós, entre o que nós acreditamos, nossas crenças, nossos sentimentos... É uma luta entre nós... (C)*

Assim, apesar das dificuldades cotidianas, as participantes destacaram os elementos transformadores que consideram fundamentais em suas interações com as crianças da escola:

- A importância da relação constante para o estabelecimento da confiança entre as pessoas;
- Os reflexos em outros espaços das interações estabelecidas na escola;
- O estabelecimento de acordos entre as pessoas adultas e as crianças.

Contudo, enquanto registramos os argumentos dessas pessoas sobre as condições de vida das crianças que frequentam a escola, também foi destacado que a presença de familiares é decisiva para que a aprendizagem ali ocorra. Na categoria **Interação entre familiares e comunidades de aprendizagem**, os diálogos revelam que essa participação tende a ser muito difícil na CA Novo Mundo.

*Eu costumo dizer que, se é bem maior, têm mais pessoas e mais problemas, certo? Normal... Agora, já a escola C e a escola D são escolas menores, o bairro não é tão periférico. Então, a presença dos pais é diferente. A participação das crianças é diferente, sim. Não existe questão que eles aprendem mais rápido. Isso não! Não acho isso. Mas, a participação é diferente. Os pais participam mais, sim. Mas, assim, até participam... Às vezes, a escola nem faz tanto para essa participação. Participam por crença deles mesmo. A gente... acho que aqui trabalha mais com eles a participação dos pais do que nas outras. Nas outras, isso é mais natural. Aqui a gente tem que trabalhar muito mais para que os pais venham para a escola. Trabalhar, assim, com os pais mesmo. De fato, aqui, é muito mais difícil. Nesse sentido, eu percebo diferença. Agora, a aprendizagem das crianças... Acho que é só é uma consequência da não participação dos pais. Mas, dizer que eles têm alguma dificuldade, isso eu realmente, não acredito. Nesse sentido, não! (C)*

Em face dessa pequena participação, elas localizam a posição tradicionalmente assumida pelas escolas em relação às classes populares, quando assinalam que, de maneira geral, a presença da família é requisita apenas para apresentar reclamações sobre a criança. Movimentando-se em sentido oposto ao dessa tradição, as participantes reconhecem o apoio da proposta de Comunidades de Aprendizagem para a construção dos elementos que consideram transformadores e que já acontecem na escola desde 2005.

Na perspectiva das participantes da investigação, a escola está avançando em direção a uma maior participação dos familiares, considerada como favorável para a aprendizagem das crianças e o convívio na escola. Uma das professoras explica o processo de transformação que ocorre na CA Novo Mundo.

*Então, eu acho que, como a gente tem feito várias tentativas para trazer os pais para outras coisas, para que eles venham para palestras, no ano passado tinha grupo de mulheres, cursinho. Não é mais: “que chato, eu tenho que ir lá porque meu filho aprontou”. (...) “Que chato, meu filho aprontou e eu tenho que ir à escola”. É claro que eles têm que ser chamados, porque às vezes essas coisas acontecem. Mas, eu acho que tendo mais reuniões como o grupo de mulheres... houve uma grande participação no grupo de mulheres. Eu acho que... está mudando. O índice de participação na escola tem melhorado. Mas, a gente tem muito ainda para caminhar. Eu acho que do primeiro ano que eu estou aqui pra agora, melhorou... Mas, acho que do primeiro ano que eu estou aqui para agora, melhorou muito. Faz diferença. Faz muita diferença. Porque a gente entendeu como é comunidades de aprendizagem. Faz o contrato de aprendizagem. Então, acho que isso é mais recente. Até na conversa que a gente teve na reunião de pais, eu pude ler o documento, depois eles comentaram, concordaram com o que eu estava falando. Coisas assim que, nessas reuniões, antes não tinha. Os pais chegavam, sentavam e diziam: “E o meu filho?” Porque não se conversava sobre o que a gente poderia fazer para melhorar. E nessa reunião, essas pessoas vieram e participaram. E é bem bacana porque alguns dos pais que estão nessa turma são de meus alunos há dois anos. Então, alguns pais... eu vejo a diferença nesses mesmos pais dois anos atrás e agora. Como aquela mãe que ficava olhando pra minha cara, tipo: “Ai, tá bom!!!” E levantava e ia embora. Nessa reunião, ela parou, ela prestou atenção, ela interagiu, ela se envolveu, ela percebeu... Então, para mim, eu disse: “que bom!”. Bom que agora elas estão encarando a coisa, eu diria. Acho que não era porque era a Prof. Nome que deu aula pra minha filha o ano passado. Não. É porque é a escola que ela está percebendo que está conseguindo ajudar a filha dela. (P2)*

Portanto, a proposta de CA tem apoiado a escola para a aproximação com a família, de maneira que a transformação já pode ser percebida pelas participantes do grupo de discussão. Entretanto, conforme assinala Freire, as transformações não acontecem de maneira imediata, pois a relação de confiança é construída gradativamente entre as pessoas a partir da coerência entre o que dizem e o que falam.

Assim, o princípio de transformação também se faz presente no tocante às interações entre as pessoas, quando as participantes da investigação apontaram que ainda é preciso melhorar. Quando o fizeram, se remeteram à necessidade de um constante “educar-se nas interações”, conforme assinala Freire.

*A gente tem muito pra caminhar ainda. Há muita coisa pra melhorar, inclusive as relações nossas com as crianças aqui dentro: entre professores, entre professores e direção, funcionários... Tem várias coisas que ficam meio truncadas, mesmo. Mas, eu acho que vai melhorando... Tem melhorado muito também. (P2)*

Assim, destacamos que, entre todas as categorias emergentes, a categoria **Interação entre pessoas adultas da escola e comunidades de aprendizagem** foi a que apresentou mais elementos transformadores:

- aumento da aproximação e da participação dos familiares na escola;
- aumento do envolvimento com a aprendizagem das crianças;
- percepção dos familiares de que a escola está conseguindo ajudar as suas crianças;
- vinda dos familiares à escola não tem sido apenas para escutar reclamações sobre a criança, mas também para participar em outras atividades que lhe interessam;
- compreensão sobre o funcionamento das comunidades de aprendizagem tem possibilitado conversas com o sentido de melhorar a aprendizagem das crianças;
- relação entre pais e pessoas da escola tem sido respeitosa;
- compreensão de que há formas diferentes para que a comunicação ocorra;
- a participação de familiares facilita as interações na escola.

Analisando esses elementos, podemos identificar o diálogo emergindo como categoria central para a transformação na escola e das pessoas que ali se encontram, evidenciando os princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças e emocionalidade/corporeidade. Em todos os argumentos, observamos o esforço de se pautar no entendimento em torno de uma ação coletiva que possibilite a aprendizagem máxima das crianças que frequentam a escola e supere as condições interpostas na consecução dessa proposta, entre os quais o tempo das reuniões, apontado como elemento limitador sistêmico para estabelecimento dos acordos na instituição. Uma das participantes sintetiza esse esforço comum:

*A relação entre as pessoas não é algo simples, né? Não é algo simples. É algo difícil de ser feito, né? É algo que você tem de buscar todos os dias. Todos os dias a gente tem que refletir. Todo o dia, a gente tem que ser paciente e respeitar, mesmo, o tempo todo. Porque eu acho que é algo que não é tão simples assim, né? É uma postura que a gente tem. É uma postura que a gente tem que ter... Comunidades de Aprendizagem ajuda a gente bastante nisso, da gente estudar, da gente entender aquela concepção e trazer realmente para a nossa vida. Principalmente em momentos de pressão, em momentos em que as coisas saem da rotina, então é o momento em que a gente está mais tensa, então as coisas escapam do nosso controle. Então, nesse momento, a gente tem que tentar ao máximo ser coerente com o que eu estou estudando. Senão, não vale à pena a gente estudar. Não vale a pena também. Por que eu vou ler uma coisa e fazer uma coisa completamente diferente, né? Mas, eu vejo que não é algo fácil... Não estou dizendo que seja uma coisa impossível. Mas, não é fácil. É prazeroso, mas não é fácil. É difícil. Porque, todo dia fazendo aquela busca. Todo dia é uma busca constante... Às vezes, as outras pessoas ainda não acreditam. Mas, você tem que respeitar o que o outro está dizendo. Mas, eu vejo que é necessário, é importante. Porque sozinho, a gente não consegue (...). (C)*

Dessa forma, observamos que essas pessoas reconheceram que o movimento em direção à mudança já foi desencadeado, mas que é necessário continuar para que a escola alcance os ideais de formação humana que propõe para suas(seus) estudantes. Assim, são elencados elementos fundamentais que indicam a consolidação do processo de transformação pela CA Novo Mundo e por suas(seus) participantes:

- Mudanças na postura profissional a partir do envolvimento com a proposta de comunidades de aprendizagem;
- Melhoria da prática profissional na escola com o compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre o professorado;
- Presença de outras pessoas de fora da escola contribui para reflexão sobre a prática;
- Estudos propostos em comunidades de aprendizagem contribuem para a vida pessoal e profissional;
- Busca da coerência entre ações e palavras contribuem em momentos de tensão;
- Impossibilidade de mudanças coletivas a partir de ações individuais.

Enfim, percebemos o quão desafiadora é a prática docente e o quanto as participantes do grupo de discussão refletem sobre sua presença na escola a partir de uma prática comunitária que a possibilite, esforçando-se para buscar a *coerência entre as palavras e as ações* na esperança de concretizar transformações pessoais e na realidade em que atuam. Quando o fazem, reconhecem a importância de que outras pessoas participem no espaço, não para assumir o compromisso que é específico da docência, mas para levar ideias e experiências geradas em outros ambientes de aprendizagem no sentido relacionado ao princípio da *solidariedade*. Nessa consideração, foi abordada a categoria **Projeto Roda com Arte** que, na perspectiva das professoras e da coordenadora, revelou elementos transformadores, sinalizando para a consolidação da atividade na escola desde suas contribuições.

*Eu acho que o projeto Roda com Arte traz coisas diferentes e chamava a atenção das crianças. Você via que outros tinham interesse, mas não puderam participar porque estavam em outros projetos. Tinha até a estudante A, que ouvia a Rafaela que às vezes vinha e contava o que tinha feito. A estudante A ficou encantada e pedia que eu fizesse aqui na sala, com todo o mundo. Daí, eu explicava que tinha toda uma proposta, tem leituras sobre os pintores, é além de fazer só a atividade... Mas, ela dizia que não podia vir e tal... Porque ela tinha outro projeto. É o diferente, é uma beleza na arte que eles não percebem no cotidiano deles. Até por conta das pessoas na vida real deles, eles não têm esse contato. Então, eu vi como era especial esse contato, e que era muito importante. Eu acho que fez muito bem pra Ma. Ela era muito dependente, carente demais... Eu via que ela se tornava mais independente. Então, ela podia fazer as tarefas... Ela mesma trazia o que fazia. Quando ela trazia uma coisa tão diferente pra sala, isso fazia com que ela se sentisse importante. E não era uma coisa que a professora tinha ajudado ela fazer. Ela sabia fazer. Daí, ela começou a se soltar e a interagir com as pessoas. Eu achei muito bacana, isso, n/é?*

*Eu percebi muito na Ma, porque ela que participou mais vezes. Foi muito bacana mesmo o quanto que aquele conhecimento diferente fez com que ela se valorizasse e foi sentindo que ela podia dar conta. Foi muito bacana ver ela assim no projeto!(P2)*

Ao destacarem a dimensão transformadora das atividades, percebemos que as participantes se referiram aos mesmos princípios teóricos com os quais nos apoiamos para esse trabalho de investigação, no tocante à integração das dimensões cognitivas e afetivas para o desenvolvimento histórico-cultural e às contribuições da arte como oportunidade de aprendizagem e de expressão. Ademais, as participantes adultas da investigação assinalam a importância de as crianças estabelecerem interações com outras pessoas que vem para a escola para atuar como voluntários, conforme sintetizado abaixo:

- Participação crescente de estudantes na atividade;
- Despertar da atenção das crianças para conhecimentos diferentes;
- Despertar do interesse das outras crianças a partir dos comentários de participantes;
- Importância da arte como conhecimento específico, mas também articulado com outros conhecimentos;
- Contribuições da participação nesse espaço para a autoestima e a autoconfiança das crianças;
- Arte como expressão de sentimentos, de valores e de ideias;
- Articulação entre autoestima e aprendizagem.

Quando as participantes se referem à participação das crianças de sua sala nas atividades, convergem para a ideia de articular ética e estética, conforme a proposta freireana de “decência e boniteza de mãos dadas” nas práticas educativas (FREIRE, 2007, p. 32). Esses elementos estão relacionados sobremaneira aos princípios da *emocionalidade/corporeidade*, *dimensão instrumental*, *criação de sentido*, *transformação* e *igualdade de diferenças*, em consonância com o conceito de *aprendizagem dialógica*.

Ao mesmo tempo, revelam que as crianças que vieram ao *Projeto Roda com Arte* percorrem os mesmos passos apresentados por Flecha (2007) quando elabora o princípio da *inteligência cultural* a partir da atividade de tertúlia literária dialógica. Para o autor, a *inteligência cultural* acontece desde três passos fundamentais: a autoconfiança interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica (FLECHA, 1997, p. 20-27). Segundo Flecha (1997), “todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-la em ambientes distintos” (FLECHA, 1997, p.20). Portanto, ratificamos as considerações desse autor sobre a possibilidade de propor o conceito de *aprendizagem dialógica* como eixo articulador nos múltiplos espaços em que ocorrem as interações humanas e entre diferentes pessoas.

No entanto, ao se referirem à categoria **Arte na sala de aula**, as perspectivas das pessoas da escola que participaram da investigação convergem com as dificuldades apontadas pelos estudos desenvolvidos no campo. Nesse sentido, identificamos três elementos limitadores:

- Prioridade da escrita e da matemática sobre a linguagem artística;
- Reprodução da concepção de arte vivenciada em sua própria escolaridade;
- Formação profissional não enfatiza o ensino da arte.

Diante da potencialidade de trabalhar com arte na escola e do reconhecimento das limitações para que isso aconteça, uma das participantes indica a necessidade de buscar novos conhecimentos para que isso aconteça, entre as recomendações e as indicações para melhoria das interações na escola e das ações elaboradas e concretizadas por meio da realização do *Projeto Roda com Arte*. Assim, apresentamos a seguir o quadro 9, sintetizando as recomendações explícitas e as implícitas levantadas nesse grupo de discussão.

Quadro 9 - Recomendações/ indicações de pessoas adultas para melhorias

<b>EXPLÍCITAS</b>
<p>- <i>Mas, eu acho que tendo mais reuniões como o grupo de mulheres... (P2)</i></p> <p>- <i>Prá mim, no meu ponto de vista, o que é preciso fazer para conseguir essa mudança é conhecer melhor o projeto de Comunidades de Aprendizagem. Faz muita diferença. (P2)</i></p> <p>- <i>Mas, eu vejo também que eles entendem arte como manipular materiais, técnicas, mexer com massinha, essas coisas... Manipular materiais... Então, eu acho que se você conseguir juntar seu objetivo com isso, prá eles vai ser interessante. Porque eles perguntam: “vai ser hoje a atividade de artes?” Como ouvi na sala da professora, de manhã... Porque eles entendem arte nesse sentido. Então, se a gente também conseguir trabalhar com eles essa evolução... p’ra eles entenderem arte com um outro sentido também, mas partindo do que eles já conhecem prá ir crescendo, n/é? Porque, talvez a gente traga muitas coisas novas, muito longe da expectativa deles, talvez eles desanimem, n/é? Mas, se a gente conseguir trabalhar os dois sentidos em um só caminho, acho que dá prá fazer muito... (C)</i></p> <p>- <i>O que eu gostaria que tivesse aqui é uma tertúlia de artes com adultos. De repente, uma tertúlia de artes em um momento com as professoras... Em HTP... (P2)</i></p>
<b>IMPLÍCITAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Superar dificuldades com a agressividade manifestada pelas crianças;</li> <li>– Dialogar mais dentro da escola;</li> <li>– Conhecer mais a proposta de comunidades de aprendizagem (professorado);</li> <li>– Promover maior participação dos familiares na escola para aumentar a aprendizagem das crianças;</li> <li>– Buscar formas de resgatar a auto-estima das crianças para superação das dificuldades provenientes das questões culturais, econômicas e sociais;</li> <li>– Ter um tempo maior para as trocas necessárias entre o professorado;</li> <li>– Ter maior formação para o ensino da arte em sala de aula;</li> <li>– Possibilitar novos conhecimentos com as crianças através da linguagem artística.</li> </ul>

Como recomendações explícitas, transcrevemos as falas argumentativas que destacam a necessidade de:

- Buscar mais oportunidades de interação com familiares;
- Aprofundar o estudo nas teorias que embasam a proposta de CA;
- Articular os interesses das crianças e os objetivos de aprendizagem do *Projeto Roda com Arte*;
- Vivenciar práticas que partam da base teórica a ela relacionada.

Em relação às recomendações implícitas, foram elencadas a partir da análise intersubjetiva de todos os elementos apontados como limitadores.

No tocante aos processos educativos propostos em comunidades de aprendizagem, destacamos as recomendações relacionadas ao cuidado com as novas propostas de atividades as quais, inicialmente, devem corresponder às expectativas das(os) estudantes, dos familiares e das pessoas da escola, mas que nelas não se encerre pois, dessa forma, permanece o risco de distanciamento dos conteúdos que consideramos fundamentais ao *Ser Mais*, como os relacionados às comunidades de aprendizagem e às obras artísticas. Assim, encontramos a advertência proposta por Freire, diante do equívoco inerente ao conceito de extensão e da ideia de que o de comunicação seja mais adequado para permitir um “vasto, profundo e intenso trabalho cultural” (FREIRE, 2006, p. 62).

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem \_ por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais \_ em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p. 25).

A partir da metodologia utilizada, entendemos a importância de identificar as recomendações que emergiram de nosso *pensar crítico* no diálogo com algumas pessoas adultas da escola. Daí podem ser traçados os encaminhamentos para as ações necessárias às transformações na realidade escolar. Enfim, ao analisarmos os resultados de nossas ações educativas e investigativas com as participantes crianças e adultas da investigação, compreendemos as dimensões políticas e pedagógicas relacionadas à ação docente.

## Capítulo 5

**À GUIA DE CONCLUSÃO: LIMITAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

*“Sabem por que que eu pinto tanto menino em  
gangorra e balanço?  
Para botá-los no ar, feito anjos”.*  
(Cândido Portinari – 1903-1962).

Quando nos aproximamos da complexa realidade escolar, um dos aspectos que mais se destaca é a interação que ali se processa em múltiplas direções: entre estudantes que ali estudam, professoras(es) e outras pessoas que ali trabalham, familiares que para lá se dirigem. É incontestável que a escola é local de encontro entre diferentes pessoas, permitindo o entrelaçamento de gerações, gêneros, classes sociais, etnias e conhecimentos. Essa diversidade se acentua no momento atual, em que o ensino escolar é assegurado e obrigatório a todas as crianças.

É possível encontrar a educação escolar afirmada como direito e dever, desde a perspectiva global em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que acaba de completar 60 anos no final de 2008<sup>94</sup>, até a especificidade brasileira em formas legais, como a Constituição Brasileira de 1988<sup>95</sup>, a Lei 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>96</sup>, e a Lei 9.394/96 sobre as diretrizes e bases da educação brasileira<sup>97</sup>. Nesses documentos, a escola está identificada como uma das instituições responsáveis pela formação das novas gerações, ao lado da família, da comunidade e da sociedade em geral.

Ao mesmo tempo, os documentos também estabelecem direções para uma instrução escolar que promova o desenvolvimento pleno das pessoas ao lado da inserção social, trazendo um sentido de vida coletiva pautada no respeito aos direitos e às liberdades fundamentais de outras pessoas e grupos. Enfim, a escola atual é formalmente reconhecida

---

<sup>94</sup> O direito à instrução pode ser encontrado no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10/12/1949.

<sup>95</sup> A educação pode ser encontrada entre os direitos sociais assegurados no capítulo II, artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil.

<sup>96</sup> O direito da criança à educação e a forma de garantir o exercício desse direito se encontram destacados entre os Art. 53 e Art. 58 da Lei 8.069/90.

<sup>97</sup> O direito ao nível fundamental da educação escolar está assegurado às crianças, a partir dos seis anos de idade, nos Art. 4º a 6º da Lei 9.394/96. Entre a idade de zero e seis anos, também está assegurado o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas.



em sua função formativa, devendo estendê-la, idealmente, a todas e todos, de maneira que são explícitos os propósitos de igualdade e justiça presentes na sociedade atual.

Ao promovermos reflexões sobre as práticas educativas no contexto escolar, consideramos que a relação entre formação e cidadania não é linear, tampouco se concretiza por imposição legal. Esse incômodo se acentua sobremaneira, quando se compartilha da ideia sobre educação como formação humana, como a proposta por Paulo Freire (1921-1997). Para esse educador, a natureza ética da prática educativa é central, pois se trata de uma prática especificamente humana. Diante do complexo cenário com o qual se deparam educadoras e educadores, Freire adverte que “a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude” (FREIRE, 2007, p. 17). Portanto, a vida em um contexto de exposição aos riscos decorrentes da transgressão da ética também pode impulsionar para a compreensão das raízes de tais situações.

A partir dessa consideração, entendemos que a ética se concretiza a partir das ações humanas, afirmando a necessidade de caminharmos para além de sua compreensão, articulando as propostas orientadas para essa direção às práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Assim, posicionamo-nos em favor de uma educação escolar que não prescindia da ética como dimensão do ensino, mas que a identifique como ponto de partida para a busca por caminhos que favoreçam a formação humana junto aos coletivos envolvidos.

A partir dos diferentes procedimentos metodológicos, pudemos nos acercar da realidade investigada sob diferentes perspectivas: das crianças, das professoras e de uma das coordenadoras pedagógicas. Nossa investigação se iniciara a partir de uma busca comum por uma melhor aprendizagem das crianças da escola e vinha possibilitando que nos encontrássemos para dialogar e construirmos de maneira coletiva o *Projeto Roda Com Arte*.

Desde nosso enfoque mais amplo no campo didático-pedagógico, contemplávamos as interações no contexto escolar como tema de fundo para nossa investigação. Mas, à medida que estreitamos o nosso olhar conjunto sobre as ações em comunidades de aprendizagem em torno do *Projeto Roda com Arte* e das suas contribuições para a aprendizagem escolar, nos aproximamos do objeto da investigação de maneira metódica e compartilhamos nossas ações e nossas reflexões, para compreender melhor a realidade social em que nos encontrávamos. Assim, íamos “teorizando” o contexto concreto da CA Novo Mundo no sentido proposto por Freire, a partir da articulação entre teoria e prática como dimensões inseparáveis entre si.

Recorremos à Falkembach (2008) para compreender o binômio Texto/contexto na abordagem freireana.

Processos educativos, que se pretendem críticos, agregam texto e contexto. Vivem radicalmente o ato cognoscente quando convocam os sujeitos—educandos/educadores e educadores/educandos \_ não apenas a se darem conta de um objeto de conhecimento “no contexto real onde se dá”, mas a experimentarem uma inserção sobre ele, o que os leva a criação—ação—transformação (FALKEMBACH, 2008, p. 409).

Concordamos com essa autora, enfatizando que a aproximação do tema de investigação iniciou-se desde nossas inquietações pessoais, mas o problema a elas articulado foi *percebido-destacado* no diálogo comprometido com as/os participantes da escola. Assumimos o compromisso com a *radicalização* proposta por Freire, a partir do entendimento de que as dimensões do problema sobre o qual nos debruçamos *não poderiam e não deveriam* ser enfrentadas, discutidas e superadas fora da realidade escolar (FREIRE, 2002a, p. 206). Para viabilizar tal compreensão de maneira articulada ao referencial teórico-metodológico adotado para este trabalho, nos propomos a romper com o desnível epistemológico geralmente presente nas produções acadêmicas, por meio da metodologia comunicativa crítica.

Nesse sentido, as contribuições teóricas examinadas foram decisivas para que nos aproximássemos do objeto de investigação não apenas para compreendê-lo, mas para transformá-lo *com* as pessoas do contexto escolar. Enfim, em nossas pretensões de investigação, buscamos a *coerência* entre nossas *palavras e ações* para partirmos em busca de resultados que emergissem da *racionalidade comunicativa*, acreditando que, dessa forma, abordaríamos o objeto investigado de maneira mais ampla e próxima da realidade, firmando o compromisso cada vez mais rigoroso no tocante à produção de conhecimentos demandada pela *sociedade da informação*.

Por certo, sabemos que a rigorosidade deve perpassar todo o trabalho científico para que se reverta em melhorias para a sociedade e, neste caso, para o campo da educação. Nesse entendimento, assinalamos que a ética e a seriedade do compromisso selado no curso de mestrado foram compartilhadas com o coletivo que participou desta investigação. Daí, a consideração das pessoas desse coletivo, como sujeitos que conosco construíram este trabalho e, direta ou indiretamente, validaram os resultados obtidos ao seu final, a partir da *intersubjetividade* e da *reflexão*, possibilitando o aprofundamento analítico e a produção de conhecimentos articulados à realidade escolar.

Como pessoas adultas, às vezes nos deixamos levar pelas práticas que adotamos mecanicamente em nosso cotidiano, não ousando responder de maneira diferente

aos desafios que a vida nos propõe. Todavia, quando o fazemos, é inegável o prazer vinculado ao exercício da procura, à alegria da descoberta e à riqueza das novas aprendizagens. É como se, nesses momentos, voltássemos à nossa própria infância, ao período inicial de nossa existência em que olhávamos curiosamente para o mundo ao redor e ingenuamente perguntássemos sobre o que viesse à nossa mente, sem medo ou vergonha. A sensação era a de flutuarmos em torno do planeta, como anjos capazes de realizar mágicas façanhas para deixá-lo mais bonito, colorido e alegre.

Foi com a pretensão de realizar nossos sonhos de humanidade que nos lançamos há algum tempo para a busca de novas respostas às inquietações relacionadas aos conflitos intersubjetivos no espaço pedagógico, fertilizando o solo para que esta investigação germinasse e crescesse em torno da questão: ***o projeto Roda com arte é favorável à concretização da aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem?***

Prestes a finalizar este trecho de nossa caminhada, percorrida entre a *curiosidade ingênua* e a *crítica, virando epistemológica*<sup>98</sup>, retomamos os elementos que emergiram de nossos pensamentos e de nossos sentimentos, desembocando em reflexões e aprendizagens sobre as interações no contexto escolar enquanto buscávamos compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas na perspectiva da *aprendizagem dialógica*

Enquanto traçávamos os capítulos deste trabalho, examinamos a amplitude dos processos educativos desde suas remotas origens, buscando em historiadores e filósofos a compreensão sobre o entrelaçamento das gerações humanas e sobre a importância dos processos educativos para preservar e para renovar os conhecimentos produzidos na história e na cultura. Desde o início de nosso trabalho, identificamos a presença da diversidade humana enquanto homens e mulheres se transformam e transformam a realidade circundante em uma contínua busca de sua humanização.

Ao mesmo tempo, consideramos que a aprendizagem acontece nas interações humanas e que o processo de escolarização é amplamente reconhecido para a inserção na realidade atual. Assim, partimos do reconhecimento da criança enquanto ser em formação, que precisa ser amparado e cuidado de maneira a contribuir para a preservação cultural e a continuidade da vida humana nos diferentes espaços e nas formas em que ela se constitui.

Entretanto, ao observarmos os resultados escolares, vimos que as disposições nem sempre são satisfeitas de maneira equânime. Alguns grupos são mais favorecidos pelos

---

<sup>98</sup> Trecho extraído de *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2007, p. 14)

objetivos formativos propostos pelos sistemas de ensino escolar, a despeito das tendências modernas para a sua ampliação. Diante das dificuldades interpostas ao ensino escolar, voltamos nosso foco para as dificuldades das instituições que acolhem a maioria das crianças brasileiras, em uma época em que a escolarização é obrigatória como um direito subjetivo.

Nossa participação em uma escola nos anos que antecederam a investigação nos permitiu a aproximação do contexto investigado e de seus participantes, de uma maneira gradativamente cimentada em nossa relação de confiança por reflexões e aprendizagens compartilhadas com os sujeitos daquele coletivo.

No primeiro capítulo deste trabalho, trouxemos algumas denúncias relacionadas à interação entre pessoas adultas e crianças e à escola brasileira, mas procuramos anunciar a possibilidade do processo de humanização ocorrer no espaço público. Para isso, buscamos as contribuições de autoras e autores comprometidos com ações de transformação social que poderiam embasar nossas intenções sem nos afastar do sério compromisso com os objetivos desta investigação.

Dessa forma, recorremos às contribuições das áreas de conhecimento que apoiam a ação educativa, como a sociologia e a psicologia. Partimos da compreensão de materialismo dialético proposta por Marx e Engels para compreender as ações sociais e as relações intersubjetivas estabelecidas ao longo da história humana. Encontramos contribuições fundamentais para a compreensão sobre a movimentação histórica e as contradições nela geradas por pessoas e grupos que se relacionam para produzir a própria existência por meio da cultura. Enfim, entre os processos humanos, localizamos a educação em um movimento tenso e contraditório também marcado pela ideologia.

Seguimos para as contribuições da psicologia soviética apresentada por Vygotski e por seus discípulos, em consideração à leitura marxista que apoia a compreensão de constituição de sujeito em meio à história e a cultura. Nesse entendimento, o desenvolvimento das capacidades psicológicas humanas é desencadeado ao longo dos processos de aprendizagem, enquanto homens e mulheres se relacionam entre si e com o meio em que vivem, constituindo um movimento cíclico e complexo. Entre as contribuições da perspectiva histórico-cultural, compreendemos as intensas atividades interna e externa pelas quais os seres humanos constituem sua consciência e nos remetemos à importância de organizarmos espaços de interação social para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano e possibilitar suas repercussões em formas superiores de inteligência e de ação humana, em âmbitos individuais e coletivos.

Tal demanda se faz necessária em face da sociedade em que vivemos, caracterizada por aceleradas transformações e pela rápida e ampla circulação de informação. Nesse contexto, a escolarização condiciona ainda mais o processo de geração e de seleção de dados que, sistematizados e refletidos, podem possibilitar ações que transformem criticamente a vida humana. Apoiando-nos nas descrições de Habermas sobre a sociedade atual, compreendemos que todos os sujeitos são capazes de linguagem e de ação e, portanto, podem intervir sobre a realidade em que vivem, desde sua racionalidade comunicativa. Enfim, se as pessoas criam os sistemas que condicionam sua própria vida também podem transformá-los, se submeterem suas pretensões de validade à crítica orientada pelo entendimento coletivo sobre os problemas que enfrentam, desde suas perspectivas diferenciadas de compreensão.

Finalizamos o primeiro capítulo, destacando o diálogo intersubjetivo como eixo obrigatório de intersubjetividade em uma perspectiva de humanização. Reportamo-nos a Paulo Freire e a sua ampla compreensão sobre os processos de educação e de constituição da consciência humana, em que sujeito e mundo não são entidades separadas e estáticas, mas se relacionam em um movimento existencial orientado para *Ser Mais*. Para o educador, a educação é prática humana não neutra, pois, orientada para uma direção, supõe a escolha e o compromisso em relação ao posicionamento assumido. Com isso, o aprender e o ensinar acontecem no movimento incessante e dialético da cultura, rejeitando-se a compreensão de que uma pessoa educa ou conscientiza a outra, mas considerando-se que ambas se educam permanentemente enquanto se conscientizam a partir do esforço de buscar a coerência entre palavras e ações.

Iniciamos o segundo capítulo, apresentando Comunidades de Aprendizagem como uma proposta teórico-metodológica de escolas que buscam a coerência entre suas palavras e suas ações em torno da radicalização da idéia democrática de promover uma aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas. Essa proposta é uma das experiências bem sucedidas de transformação de escolas diante dos desafios da atualidade e das desigualdades educativas que terminam por deixar milhões de pessoas à margem das conquistas humanas relacionadas ao conhecimento socialmente produzido. Assim, consideramos que a realização de nossa investigação em uma comunidade de aprendizagem requereu a coerência com os princípios em torno dos quais se organiza e que compõem o conceito de aprendizagem dialógica, desenvolvido pelo CREA/ES com base nas contribuições fundamentais de Habermas e Freire, entre outras.

Enfim, consideramos a articulação entre a idéia de ampliar os espaços de diálogo e de aprendizagem para as crianças da escola e a proposta de desenvolver atividades em torno de obras artísticas para atender um dos sonhos manifestados por crianças e familiares da escola. Em torno do conceito de aprendizagem dialógica, foi elaborado e concretizado o *Projeto Roda com Arte*, a partir da escuta e do diálogo sobre os anseios de aprendizagem daquela comunidade e de nosso compromisso mútuo com a formação de suas crianças.

Partimos em busca de nosso aprofundamento sobre os conteúdos demandados, de maneira a possibilitar a coerência de nossas ações educativas e os princípios teórico-metodológicos em que apoiamos nosso trabalho conjunto. Finalizamos o segundo capítulo com a convicção de que, a partir de um planejamento cuidadoso do ensino de seus conteúdos, a Arte pode contribuir para avanços na aprendizagem das crianças daquela escola, além de favorecer as interações que acontecem naquele contexto.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia comunicativa crítica como nossa opção comprometida com o estabelecimento de diálogos necessários à nossa investigação e à transformação do coletivo em que nos encontrávamos. Desenvolvida por investigadoras e investigadores do CREA/ES, adotamos a metodologia pela sua relação com os fundamentos teóricos em que nos apoiamos e, particularmente, pelas suas categorias fundamentais de intersubjetividade e de reflexão. Tendo por base a busca pela coerência entre nossas palavras e ações, relatamos a proposta de articulação entre a teoria e a prática como um produto gerado coletivamente para superar os desafios das situações comunicativas e das investigações científicas.

No quarto capítulo, os procedimentos metodológicos com orientação comunicativa nos possibilitaram a organização e a análise dos dados sob a perspectiva de seus sujeitos e das reflexões elaboradas na situação de diálogo promovida com enfoque investigativo. Neste capítulo, evidenciamos as contribuições dos processos educativos configurados em torno de obras artísticas na perspectiva da aprendizagem dialógica.

A partir de informações coletadas nas elaborações teóricas no campo da didática e do ensino dos conteúdos da Arte, foi possível promover seu encontro com as atividades em torno de obras artísticas, a despeito de não termos formação específica na área e nem determos o domínio técnico sobre as habilidades de desenho, pintura e escultura. Para tanto, consideramos que foi fundamental o compromisso com o **ensino escolar**, compartilhado *no e com* o contexto.

Foram evidenciados importantes elementos, como a capacidade de aprendizagem das crianças de classes populares a partir do trabalho interdisciplinar com os conteúdos escolares e o envolvimento dos conhecimentos e das experiências provenientes de dentro e de fora do contexto escolar; a potencialidade das obras artísticas e do uso da imaginação para o ensino e o reforço das aprendizagens escolares e sociais e para a expressão de pensamentos e sentimentos; e a necessidade de formação permanente do professorado em teorias e práticas que permitam a atualização de conhecimentos e um ensino comprometido com as transformações sociais.

Pudemos confirmar a aplicabilidade do *Projeto Roda com Arte*, a partir dos desdobramentos do trabalho fora do espaço de investigação. Outras pessoas do NIASE já assumiram a condução das atividades, a partir de nossa proposta e de nosso acompanhamento revelando suas potencialidades para a aprendizagem dos conteúdos escolares e de outros conteúdos. Os princípios da *aprendizagem dialógica* foram reconhecidos pelas pessoas da escola e do grupo, de maneira que as atividades em torno de obras artísticas passaram a ser conhecidas como “Tertúlia Dialógica de Artes”, guardando, dessa forma, a inspiração na “Tertúlia Literária Dialógica”.

As pessoas da escola, inclusive de outras comunidades, se interessaram em realizar as atividades dentro da sala de aula, buscando formas para superar as lacunas na formação profissional. Nesse sentido, já começamos a incluir a proposta na formação permanente que vem acontecendo no espaço da ACIEPE e nos espaços abertos pelas comunidades de aprendizagem.

Portanto, as relevâncias se fazem notórias em relação à proposta de Comunidades de Aprendizagem, mas também revelam elementos teórico-metodológicos para o trabalho com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a interação entre pessoas adultas e crianças que conduziu o pensamento orientador para este trabalho e para a concretização de práticas apoiadas na perspectiva histórico-cultural. Também pudemos contribuir para ampliar a compreensão sobre a metodologia comunicativa crítica, a partir de nossa aproximação do contexto de maneira coerente com os pressupostos teóricos com os quais trabalhamos.

Dessa forma, vimos que as estruturas não são decisivas para que ocorram as transformações desejadas no campo educacional, pois seu favorecimento se relaciona sobremaneira aos posicionamentos dos sujeitos diante delas. Compreendemos que a busca de situações ideais de comunicação são favoráveis para minimizar os conflitos que se interpõem

nas interações estabelecidas no contexto escolar. Mas, a despeito de que o tempo para a transformação das estruturas seja maior do que desejamos, nossa investigação aponta para a importância das gradativas consolidações sistêmicas e cotidianas serem entrelaçadas aos posicionamentos subjetivos, o que pudemos perceber no constante esforço para educar-se por meio da *intersubjetividade* e da *reflexão*.

Pessoalmente, levamos a aprendizagem fundamental de que a confiança intersubjetiva se aprofunda com o passar do tempo e permite as reflexões que emanam do diálogo e do compromisso com a aprendizagem coletiva. Ao pensarmos nas crianças que vivem sua infância em uma realidade tão controvertida e desigual, renovamos nosso compromisso com sua *formação*, a partir de nossa responsabilidade com as *informações* que produzimos.

Para essa compreensão, remetemo-nos à análise do termo in-form-ação (CUNHA, 2007, p. 436). Apoiando-nos em seu sentido etimológico e em sua relação com a compreensão subjetiva, entendemos informação como o movimento de formas da exterioridade para a interioridade. Mas, conforme vimos, esse movimento não se esgota na subjetividade, de maneira que as *informações* retornam à realidade, modificadas por meio dos processos subjetivos em forma de *conhecimentos*.

Assim, diante de seres que se encontram no início de sua formação e se preparam para a inserção social, destacamos os processos educativos que propõem a reflexão e o posicionamento crítico como elementos fundamentais para a consciência sobre a realidade em que vivemos. Ademais, enfatizamos a articulação entre pensamentos e sentimentos apresentada pela perspectiva histórico-cultural sobre a constituição das funções psicológicas humanas, cuja manifestação também é revelada na apuração do senso estético que leva à produção de obras artísticas em meio às diferentes culturas.

Em suma, aprendemos, ensinamos e criamos enquanto dialogamos com Gabriela, Rafaela e Miguel em torno de obras artísticas. Daí, a relevância de estimularmos outras crianças ao uso da imaginação e, com elas, exercitarmos nossa capacidade de sonhar, muitas vezes submergida entre as asperezas de nosso cotidiano. Pois, ao partirem de nossa humanidade, os sonhos podem ser tomados coletivamente em nossas mãos para nos orientarem a processos mais elaborados na construção da história humana.

Portanto, com este trabalho, convidamos as pessoas adultas para se lançarem ao ar com as crianças, quando sonham com um mundo mais bonito, colorido e alegre! Como



alguns e algumas de nós pudemos fazer em nossas infâncias... Como sonhou Portinari, ao colocar seus meninos em balanços, conforme a epígrafe que ilumina o começo deste capítulo.

## REFERÊNCIAS

- 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conselho Regional de Psicologia 6ª Região de São Paulo, São Paulo: CRP/SP, 2008.
- AGOSTINHO. Os pecados da primeira infância. In: *Confissões: Livro Primeiro*. Cap VII. Disponível em <[http://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo\\_agostinho\\_-\\_confissoes.pdf](http://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo_agostinho_-_confissoes.pdf)> acesso em 29/08/2009.
- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, FAPERJ, 2009, 348 p.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman da 3ª edição publicada na França em 1975. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. 1981. 279 p.
- ARISTOTELES, Livro VIII. In: \_\_\_\_\_ *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988, p. 267-285.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 405 p.
- ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. Ensino de arte. São Paulo: Thomson Learning, 2006, 122 p. (Coleção Ideias em Ação – coord. Anna Maria Pessoa de Carvalho)
- AULETE, Caldas (editor responsável Paulo Geiger). *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 2ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009. 896 p.
- AUSUBEL, David P. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1976.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. *Estudos Avançados*. v. 3, n. 7, p. 170-183, 1989. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em 27/11/2009.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 13-25.
- BARBOSA, Laura M. S. *Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa?* Curitiba, PR: Editora Ibpe, 2007, 147 p.
- BASTIAS, Elena. “Enlazando mundos”: una propuesta pedagógica que rompe com el fatalismo educativo en contextos adversos. “Una experiencia en educación parvularia. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. vol. 7. n. 13. Santiago. Universidad Católica de La Santissima Concepción. Jan. 2008. Disponível em <<http://maestro.ucsc.cl/html/rexe/8%20Elena%20Bastias.pdf>> Acesso em 24/11/2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Trabalho de campo. In: *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Parte III. Coleção Ciências da Educação. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994, p. 115-145.

BOSI, Ecléa. O trabalho manual: uma leitura de Gandhi. In: \_\_\_\_\_ *O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social*. 2ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. (p. 165 – 172).

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 11ª. Ed. revista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BRAGA, Fabiana M. *Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. 2007, Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos, SP.

BRASIL – *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, vol. 6, 1997. 130 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em 27/11/2009.

BRASIL – *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 10/02/2009.

BRASIL – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Acesso em 09/02/2009.

BRASIL – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 09/02/2009.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999, 701 p.

CHALMERS, Alan. *O que é ciência, afinal?* Trad. Raul Fiker. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993, 225 p.

CHAUÍ, Marilena. de S. *O que é ideologia*. 38ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos: 13). 125 p.

COLL SALVADOR, César. Um marco psicológico para o currículo escolar. In: \_\_\_\_\_ *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, Cap. 7. 1994, p. 116-134.

COMENIUS, Iohannis A. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Versão digital. 2001. Disponível em <[www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm](http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm)>. acesso em 06 set.2008.

COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 198 p. (Coleção Aprender e ensinar com textos).

CUNHA, Antonio G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Assistentes: Claudio Mello Sobrinho et. al. 3ª ed. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª Ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006, 288 p.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZENZINKSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. Cap. 2. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 42-61.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 19ª Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008, 87 p. (Coleção Ágere).

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? Trad. Maria Cristina Keller Frutuoso e Gladir da Silva Cabral. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S.(orgs.) *Infância: Imaginação e educação e debate*. Campinas: Papirus Editora, 2007, p. 11-35 (Coleção Ágere).

ELKÓNIN, Daniel B. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones S.A, 2000. p. 387-412.

ESTEBAN, Maria T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr.2007.

FALKEMBACH, Elza M. F. Texto/contexto. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaima J. (orgs.). In: *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445 p.

FERRADA TORRES, Donatila I. “Enlazando Mundos”: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. vol. 7. n. 14. Santiago. Universidad Católica de La Santissima Concepción. Ago. 2008a. Disponível em <<http://maestro.ucsc.cl/html/rexe/7-14-Donatila%20Ferrada.pdf>> Acesso em 24/11/2009.

FERRADA TORRES, Donatila I. Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica. *FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*. (informe final). Dez. 2008b. Disponível em <[http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/FONIDE\\_Informe\\_UCSC.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/FONIDE_Informe_UCSC.pdf)> Acesso em 24/11/2009.

FERRADA TORRES, Donatila I. El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico. *EDUCERE Artículos arbitrados*. Año 13, n. 44. Enero-Febrero-Marzo, 2009. p. 29-38. Disponível em <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28819/1/articulo3.pdf>> Acesso em 24/11/2009.

FERRADA TORRES, Donatila I.; FLECHA, Ramón. El modelo dialógico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 34, n. 1, 2008, p. 41-61. Disponível em <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>> Acesso em 24/11/2009.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e; *Metodologia do ensino de arte*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 135 p. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor).

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e; *Arte na educação escolar*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, 157 p. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação Geral).

FERREIRA, Aurélio. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. versão eletrônica 5.0 (O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições, 2004 by Regis Ltda.

FERREIRA, Maria M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 143-162.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesus y PUIGVERT, Lidia. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós. 2001. 160 p.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Cap. 6. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente!* revista de educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 13, n. 48, Salvador: CEAP, mar-2005. p. 29-33.

FRANCO, Isabel da M.; GABASSA, Vanessa. GIROTTO, Vanessa C. *Biblioteca Tutorada: democratização do conhecimento e da informação em Comunidades de aprendizagem*. Seminário Biblioteca Escolar: Espaço de Ação Pedagógica, 3, 2004, Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG/Associação de Bibliotecários de Minas Gerais. Disponível em: < <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/316.pdf> > Acesso em 20 jul. 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 87p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006, 93 p.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água. 2005, 120 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007, (Coleção Leitura), 148 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a, 245 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 34ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b, 184 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 21ª Ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 2009, 127 p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Repensando a alfabetização: um diálogo. In: *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 29-43.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense. 4ª Ed. 2007, 93 p.

GIDDENS, Antony. Elementos da Teoria da Estruturação. In: \_\_\_\_\_ *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-46.

GIROTTO, Vanessa C. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, SP.

GIROUX, Henry A. Em direção a uma Teoria de Resistência. In: \_\_\_\_\_ *Teoria crítica e resistência na educação*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 45-151

GOMES, Ulisses P. L. *Educação Especial: da exclusão à inclusão*. Belém, (s.d.). Texto extraído da monografia apresentada para obtenção do grau de Especialista em Educação Especial sob o enfoque da inclusão do Centro Universitário do Pará - CESUPA. (mimeogr.)

GÓMEZ, Jesús et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

HABERMAS, Jürgen. Introducción. In: \_\_\_\_\_ *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. 2ª ed. Espanha: Taurus, Tomo I, 2001, p. 15-69.

HERBART, Johann F. *Pedagogia Geral*. Antelóquio de Manuel Ferreira Patrício, prefácio de Joaquim Ferreira Gomes, trad. Ludwig Schiedl, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 4ª ed., 1971, p.7-27.

IANNI, Octavio. Globalização e diversidade. In: \_\_\_\_\_ *A era do globalismo*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 9-32.

IVIC, Ivan. Lev S Vygotsky. *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, nº ¾, 1994, p. 471-485, 2000. Disponível em <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotsk e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotsk e.pdf)> Acesso em 15 ago.2008

JACOMELI, Mara R. M. *PCNs e Temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento?” In: \_\_\_\_\_ *Textos Seletos* (edição bilíngüe). Tr. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandez. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-116.

KOHAN, Walter O. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan/jun.2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf> acesso em 10/08/2009.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 163-189.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Infância, história e educação. In: \_\_\_\_\_ *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Cap. 1. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.1-33.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 225-246.

LEONTIÉV, Alex N. *Atividade, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

MANACORDA, Mario. A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 382 p.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6ª Ed. 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIGO, Adriana F. C. *A indisciplina em sala de aula: de ponto de confronto a objeto de reflexão*. São Carlos, 2005, 62p. (Relatório de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em escolas de ensino fundamental, apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, UFSCar, para integralização dos créditos necessários ao curso de Licenciatura em Pedagogia).

MARIGO, Adriana F. C. Indisciplina escolar: uma perspectiva crítica. *Cadernos da Pedagogia* – UFSCar, v. 2, p. 38-55, 2007. “Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/20/17>”. “Acesso em 23 jul 2008”.

MARTINS FILHO, Altino J. Processos de socialização entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior da creche. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 253-262, jan-jun 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/martins.htm>> acesso em 09/11/09.

MARX, Karl. Introdução para a crítica da economia política. In: MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. Trad. Alvaro Pina. Lisboa/Moscú: Editora “Avante” & Edições Progresso, 1982, Tomo I, p. 529-533.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Versão eletrônica. [s.d.]. Disponível em <[http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx\\_ideologia.pdf](http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf)> acesso em 25 ago.2008.

MASON, Rachel. As políticas da diferença na arte contemporânea. In: \_\_\_\_\_ Por uma arte-educação multicultural. Trad. Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001, cap. 1, p. 47-85.

McLAREN, Peter. A antiestrutura da resistência. In: \_\_\_\_\_ *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 200-208

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Pref. Paulo Freire; apres. Moacir Gadotti; trad. Bebel Orofino Schaefer. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Perspectiva, v.3).

MELLO, Roseli R de. *Comunidades de Aprendizagem: democratizando as relações entre escola e comunidade*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>>. Acesso em: 12 out. 2007.

MELLO, Roseli R. de. Diálogo y escuela em Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Tema monográfico Diálogo y aprendizaje, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2009, 21 (2), p. 171-181.

MOREIRA, Antonio F. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa* n. 100. p. 93-107, mar. 1997. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/325.pdf>> Acesso em 19/11/2009.

MORENO, Montserrat et al. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. Trad. Maria Cristina de Oliveira. Coordenação e revisão técnica: Ulisses F. Araújo. São Paulo: Editora Moderna Ltda, Coleção Educação em Pauta, 143 p.

NEWBERY, Elizabeth. *Como e por que se faz arte*. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Editora Ática, 2005, 63 p. (Série Por dentro da arte).

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary del (org.). *História das crianças no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto Editora, 2002, p. 347-375.

PEREIRA, Katia H. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2007 (Coleção Como usar na sala de aula), 159 p.

PEREIRA, Eva W.; TEIXEIRA, Zuleide, A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZENZINKSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares*. Cap. 5. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 99-129.



PILLAR, Analice D. Leitura e releitura. In: \_\_\_\_\_ (org.) PILLAR, Analice D. *A educação do olhar no ensino das artes*. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 11-21.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização nacional. In: BRZENZINKSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. Cap. 1. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008 (p. 17-41).

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em 29/01/09/

RABÊLLO, Roberto S. Ensino de arte: magia, senso e sensibilidade. *Presente!* Revista de Educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15, n. 56, Salvador: CEAP, mar-2007, p. 28-30.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, 158 p.

ROSSI, Maria H. W. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice D. Leitura e releitura (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 25-35.

ROSSI, Maria H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 3ª Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, 144 p.

SANT'ANNA, Affonso R. Vivemos na época da hipervisualidade. *Presente!* Revista de Educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15, n. 56, Salvador: CEAP, mar-2007, p. 5-8.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 17-39.

SEVERINO, Antonio J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. Cap. 3. In: BRZENZINKSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 62-76.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/cgi.bin/wseis.exe.iah/>> Acesso em 21/03/2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaima J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445 p.

SZENCZUK, Dorotéia P. e GARCIA, Tania M. B. G. *Entre (in)disciplina escolar e violência: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em educação (1981-2001)*. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Federal do Paraná, 2004. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/1398/1/Szenczuk,%20Dorot%C3%A9a.pdf>> Acesso em 13 jul. 2009.

TOMÁS DE AQUINO. *Escritos Políticos*. “Disponível em [http://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/escritos\\_politicos\\_de\\_sto\\_tomas\\_de\\_aquino.pdf](http://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/escritos_politicos_de_sto_tomas_de_aquino.pdf)”. “Acesso em 19/08/2009”.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 27-34.

VIGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. (ensayo psicológico). Captura y diseño López, C. Y Cortés, O. 1ª edición cibernética. Ago, 2006. Disponível em <[http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html)>. Acesso em 06/12/2009/

VYGOTSKI, Lev. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). In: *Obras escogidas*. Tomo III – Madri: Ed. Aprendizaje Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. Pensamiento y lenguaje (1934). In: *Obras escogidas*. Tomo II – Madri: Ed. Aprendizaje Visor, 2001 (p. 9-348).

WARDE, Mirian J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 289 – 308

WHITAKER, Dulce C. A. Ideologia x Cultura: Como Harmonizar esses Conceitos tão Antagônicos? In: SOUZA, E. M. M.; CHAQUIME, L. P; LIMA, P. G. R. de (org.). *Teoria e prática nas Ciências Sociais*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. p.13-35.

ZECHI, Juliana A. M., GOMES, Alberto A. *O estado do conhecimento sobre violência e indisciplina escolar*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (14, 2008: Porto Alegre, RS). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas (recurso eletrônico) / 14. ENDIPE 27-30 abr. 2008. Porto Alegre, RS. EDIPUCRS. CD-ROM.

**APÊNDICE I: AS INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ao pintor Pablo Picasso (1881-1973), atribui-se a afirmação: “antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças”. Iniciamos nossos estudos sobre as interações no contexto escolar, destacando as crianças como Picasso teria feito. Centralmente, elas vêm ocupando o espaço da escola e, como na proposta deste trabalho, também podem ser nossas parceiras na busca da produção de novos conhecimentos.

Na sociedade em que vivemos, chamamos de crianças as pessoas que compõem as jovens gerações humanas e que interagem entre si e com as pessoas mais antigas, permitindo indagações como as que se seguem: como interagem, em um mesmo momento histórico, pessoas que vivem épocas diferenciadas no tocante à sua história pessoal? Existem particularidades nesses seres recém-chegados à existência humana, que demandam atenções específicas por parte das gerações mais antigas? Enfim, parafraseando Picasso, perguntamos: o que se ensina e o que se aprende nas interações entre pessoas adultas e crianças?

Indagações como essas nos colocam diante de muitos caminhos construídos ao longo da história humana para a sua compreensão. Tamanha complexidade pode demandar estudos com diferentes enfoques e a partir de diferentes áreas de conhecimento, trazendo-nos a impossibilidade de seu esgotamento em um trabalho como este. Entretanto, mesmo descartando tal pretensão, consideramos que o objeto e os objetivos desta investigação não prescindem da necessidade de um rápido olhar sobre a histórica interação entre pessoas adultas e crianças, bem como sobre algumas das propostas que se debruçaram sobre essa compreensão, pois, aí, se concretizam os processos educativos aqui examinados.

## **1. Em busca de raízes históricas: o entrelaçamento das gerações**

Em um rápido exame sobre a história humana, já se torna evidente a marca social que a acompanha, desde as mais remotas civilizações. Da mesma forma, parece-nos correto afirmar que as novas gerações humanas prosperam por meio de outras gerações que as acolhem, desde seus primeiros momentos de vida. Apoiando-nos na perspectiva da educação apresentada por Cambi (1999) e por Manacorda (2002), procuramos caracterizar alguns desses momentos distantes, buscando compreender a relação que o ser humano estabelece com a natureza circundante, em uma tensão transitória entre a fragilidade biológica e a participação em grupos, entre o meio natural e o meio social.

Cambi (1999) explica que o homínídeo desce à terra a partir da aquisição da posição ereta, que lhe permite olhar a natureza sob uma perspectiva de *controle*, e liberar suas mãos para se converterem em um *instrumento fundamental de múltiplo uso*. O autor descreve o *Homo sapiens* com características já atuais:

(...) possui a linguagem, elabora múltiplas técnicas, educa os seus *filhotes*, vive da caça, é nômade, é *artista* (de uma arte naturalista e animalista), está impregnado de cultura mágica, dotado de cultos e crenças, e vive dentro da *mentalidade primitiva* marcada pela participação mística dos seres e pelo raciocínio concreto, ligado a conceitos-imagens e pré-lógico, intuitivo e não-argumentativo (CAMBI, 1999, p. 58, grifos do autor).

As contribuições de Cambi (1999) nos permitem entender que as interações acontecem desde as épocas mais remotas da vida humana, concretizando-se na cultura, em ações dirigidas à base natural em que se vive e em explicações formuladas para sua compreensão. Tais informações históricas se tornam úteis quando analisadas na perspectiva de suas tensões, rupturas e contradições, traduzidas por Karl Marx (1818-1883) pela centralidade que as atividades produtivas assumem nas relações sociais. Concordamos com este pensador, enfatizando que a história e a cultura se articulam, na medida em que as pessoas produzem os meios para sua existência material, como as formas de comunicação e os instrumentos para viverem, e, para isso, entrelaçam práticas individuais e práticas sociais.

Em busca de identificar aspectos relacionados à gênese das interações humanas, encontramos em Cambi (1999) que “a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura” (CAMBI, 1999, p. 58). Assim, o convívio entre gerações é o meio pelo qual, diante de desafios à existência, são transmitidos os conhecimentos já existentes, ou gerados novos, quando necessário<sup>99</sup>. Enfim, a relação educativa tem *um papel social determinante*, desde as primeiras civilizações<sup>100</sup>.

<sup>99</sup> A noção de cultura que perpassa este trabalho se relaciona ao seu sentido etimológico, à ação de cultivar, *de fertilizar a terra para o trabalho* (CUNHA, 2007). Adotamos também a perspectiva marxista para o entendimento do termo, quando nos referimos aos produtos humanos e à sua reprodução, como formas de viabilizar a vida material.

<sup>100</sup> O termo *civilização* se aproxima, etimologicamente, do adjetivo *civil*: *relativo às relações dos cidadãos entre si, que não têm caráter militar nem eclesiástico, social, civilizado, cortês, polido* (CUNHA, 2007). Por sua vez, a compreensão de *cidadão* vincula-se à raiz etimológica *cidade*, *complexo demográfico formado, social e economicamente, por uma concentração populacional não agrícola* (CUNHA, 2007, p. 182). A compreensão atual do conceito de cidadania não nos permite excluir as populações agrícolas, de maneira que, neste trabalho, usamos o termo para referenciar o sistema coerente e integrado de concepções e de costumes de grupos humanos circunscritos em tempo e região, preservando-se a noção de *cultura* proposta por este trabalho, mencionada em referência anterior (10).

Entretanto, o autor também assinala que, “em *qualquer sociedade*, a família é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde ele aprende a reconhecer a si e aos outros, a comunicar e a falar, onde depois aprende comportamentos, regras, sistemas de valores, concepções de mundo” (CAMBI, 1999, p. 80, grifos nossos). Ao lado dos conteúdos sociais, Cambi (1999) também destaca a forma educativa que a família assume: reguladora da *identidade física, psicológica e cultural do indivíduo*, agindo sobre ele de maneira *ideológica* e autoritária. Nessa compreensão, as jovens gerações aprendem, “por imitação e segundo processos de participação ativa no exercício de uma atividade” (CAMBI, 1999, p. 59).

As generalizações propostas por Cambi (1999) podem nos conduzir para o risco de encerrar a família arcaica em um paradigma genérico, afastando-nos de outras compreensões sobre os agrupamentos humanos primários, que constituem objetos privilegiados pelos estudos antropológicos. A despeito de que tais estudos não compõem os referenciais deste trabalho, fazemos essa ressalva a partir de nossa pressuposição sobre a presença da diversidade<sup>101</sup> cultural desde o início da existência humana, admitindo, dessa forma, a possibilidade de outras matrizes de civilização além das apresentadas neste trabalho.

Contudo, a evocação dessa história remota, por meio de Cambi (1999), é exemplar para compreender a precoce inserção social do ser humano, como também para afirmar que a gênese da cultura antiga é percorrida pelo “componente religioso-antropológico-social” (CAMBI, 1999, p. 45), possibilitando destacar, como base comum, essa vocação ontológica<sup>102</sup> para a humanização<sup>103</sup>.

Examinando os testemunhos escritos selecionados por Manacorda (2002), é possível encontrar antigos documentos provenientes do Egito, local destacado pelo autor como “unanimesmente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução”. Em provas figurativas, essa civilização se revela *madura* e desenvolve trabalho agrícola ou artesanal. Mas, as provas documentais tratam *da introdução aos comportamentos e à moral do poder* e não de elementos formais ou instrumentais (MANACORDA, 2002, p. 10, grifos nossos).

O autor localiza em documentos da 3ª dinastia (século XXVII a.C.), preceitos morais e comportamentais relacionados às “estruturas e às conveniências sociais da época, ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes” (MANACORDA, 2002, p. 11). E explica:

---

<sup>101</sup> *Diversidade: Caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro* (Filos. FERREIRA, 2004).

<sup>102</sup> A raiz etimológica deriva do grego *ón óntos*, com significado de *ser, ente, indivíduo, que se documenta em vocábulos formados na linguagem científica internacional a partir do séc. XIX* (CUNHA, 2007, p. 561).

<sup>103</sup> *Humanização: tornar-se humano* (cf. FERREIRA, 2004).

Estes são sempre em forma de conselhos dirigidos do pai para o filho e do mestre escriba para o discípulo (neste caso o termo *filho* será usado, de qualquer forma, para indicar o *discípulo* seja este filho carnal ou não), e insistem na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração (MANACORDA, 2002, p. 11, grifos do autor).

Manacorda (2002) observa que, nos documentos do reino autocrático de Mênfis, os termos *filho* e *discípulo* não aparecem diferenciados, levando-nos a compreender que a filiação também pode ocorrer além de vínculos estritamente biológicos. Para o autor, o movimento de *inculturação* permeia os processos educativos e está situado entre a prescrição de condutas e as finalidades políticas dessa formação. Assim, podemos identificar, nessa época, a preocupação com a preservação de comportamentos e com estruturas educativas. Ademais, torna-se possível ampliar a compreensão da noção de família<sup>104</sup> como importante \_ mas não único \_ contexto de educação, pois outras pessoas também estão incluídas entre as responsáveis pela transmissão de conhecimentos.

Portanto, o enfoque trazido por esses historiadores encaminha para a compreensão de que as novas gerações são consideradas como naturalmente destituídas de conhecimentos e precisam ser conduzidas a um sentido condicionado socialmente. Contudo, mesmo distantes dos contextos examinados, a história revela os indícios de movimento e de transformação que revestem as interações humanas ao longo da existência, o que nos posiciona para a abertura de novas elaborações.

O sentido político da educação torna-se visível desde a Antiguidade, na forma orgânica assumida na *paideia*<sup>105</sup> grega, descrita por Cambi (1999) como um “ideal de formação humana, da *formação de uma humanidade superior* nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica” (CAMBI, 1999, p. 87, grifos do autor). Nessa proposta, a formação humana é delineada conforme as compreensões da realidade formuladas a partir da filosofia e orientada para as virtudes desejáveis no cidadão grego. Entretanto, destacamos que a cidadania, na Grécia clássica, exclui os estrangeiros, os escravos e as mulheres, o que revela a presença de concepções

<sup>104</sup> O termo *família* provém da História Natural, com significado etimológico de *grupo de pessoas do mesmo sangue* (CUNHA, 2007). Na abordagem social deste trabalho, usamos o termo para nos referir ao grupo social primário do indivíduo, podendo ou não ser consanguíneo.

<sup>105</sup> Os termos gregos *paideia* (cultura, educação), *paidéúo* (formar, educar) e *paidagogós* (o que conduz a criança, pedagogo) apresentam a mesma raiz temática (cf. CASTELLO & MÁRCICO, 1998. Apud KOHAN, 2003, p. 14). GhiraldeLLi (2007) explica que, “em grego antigo, *paidós* significa ‘criança’ e *agodé* indica ‘condução’; aglutinadas e adaptadas ao português elas nos dão a palavra pedagogia” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 11).

diferenciadas e hierarquizadas de humanidade, e o desdobramento em novos significados para cultura, civilização e educação.

As obras de Manacorda (2002) e de Cambi (1999) convergem para a localização da experiência grega na gênese de uma profunda mudança nos ideais educativos. Para o primeiro, trata-se de uma “reflexão de grande relevância pedagógica”, que abre “caminho para a concepção da educação dos jovens como ‘fundamento’ da sociedade” (MANACORDA, 2002, p. 47). Para o segundo, “talvez constitua a matriz fundamental de uma identidade cultural complexa relativa aos problemas da educação/formação” (CAMBI, 1999, p. 101). Enfim, a *paideia* deixa profundas marcas históricas que favorecem a estruturação das relações educativas.

Nessa perspectiva, Cambi (1999) expõe três aspectos que impactam sobre a educação ocidental: *a noção de paideia* como uma formação universal e, ao mesmo tempo, pessoal, inserida na cultura e na história; *a pedagogia* como uma ciência autônoma e destinada a universalizar o tratado dos problemas educativos; *a problematização da relação educativa* que faz do mestre um interlocutor fundamental no processo de formação (CAMBI, 1999, p.101-102, grifos nossos). Em suma, podemos perceber que se aprofunda a preocupação histórica com a educação, à medida que esse tema se reveste de fins políticos e se configura como um campo mais especializado, em meio à tensão social que permeia os processos de produção e de reprodução de conhecimentos.

No próximo item, iremos examinar melhor o processo de estruturação da educação, a partir das referências que algumas obras clássicas dedicam à formação das novas gerações em diferentes momentos históricos.

## **1. Acompanhando as novas gerações: percursos humanos na produção e na reprodução de conhecimentos**

Ao refletirmos sobre cenários mais distantes, como fizemos no item anterior, torna-se possível o reconhecimento da dinâmica humana entre a continuidade e a tensão intersubjetiva, entre a produção e a reprodução das formas educativas. Assim, a busca pela perenidade da vida humana, possibilitada pelas condições naturais e culturais entre as quais acontecem os processos educativos, tende a se tornar mais complexa, à medida que os grupos humanos aumentam e geram novas condições para sua existência. Nesse entendimento sobre



educação como dimensão ontológica e social, podemos afirmar que a educação acontece em meio aos aspectos econômicos, políticos e culturais que envolvem pessoas e grupos diversos.

Essa reflexão também permite o entendimento de que a humanidade tende a estruturar os processos formativos ao longo da história para conduzir suas novas gerações. Observamos essa tendência na perspectiva grega da *paidagogía*, como também na racionalização que percorre sua proposta. Nesse sentido, os processos *paidagogikós* são organizados a partir das compreensões acerca da realidade e da pessoa humana, de maneira que tais conhecimentos configuram as orientações para as práticas educativas.

Portanto, a consideração de que os conhecimentos são histórica e culturalmente construídos, estruturados e modificados por homens e mulheres, nos remete, diretamente, aos contextos de sua produção. Sobre esse aspecto, Warde (1997) assinala que “nenhuma disciplina<sup>106</sup> ou ciência constitui sua identidade de uma vez para sempre e nem mantém, ao longo do tempo, as mesmas referências, os mesmos problemas ou orientações de pesquisa” (WARDE, 1997, p. 292). Ao fazer essa discussão, a autora assinala que os objetos de conhecimento científico variam no tempo e nos diferentes aportes teóricos e metodológicos, permitindo-nos entender que a pedagogia, como as outras ciências, é gerada entre as ideias e as ações humanas, e que compõem perspectivas, nem sempre articuladas, sobre um campo maior: as relações sociais.

Assim, estreitando o nosso olhar para compreendermos a gênese pedagógica que emerge da história e da cultura, propomos caminhar em torno de algumas obras produzidas por Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Comenius, Rousseau e Herbart, para visualizarmos momentos destacados na configuração da matriz pedagógica européia, cujos desdobramentos alcançam outras regiões do planeta, entre as quais se encontra a América Latina e, nela, o Brasil. Faremos isso enfocando a concepção de infância e a de educação e os conteúdos propostos.

Observemos como Aristóteles (385–322 aC), em *A Política*, utiliza a idade e as virtudes como critérios fornecidos pela natureza para diferenciar e hierarquizar as pessoas:

(...) as diferenças se eclipsam; tanto que se torna preciso distinguir os que comandam dos seus inferiores por marcas exteriores, os hábitos e as dignidades, como disse Amasis falando de sua bacia transformada em deus. (...) A autoridade dos pais sobre os filhos é uma espécie de realeza; todos os títulos ali se encontram: o da geração, o da autoridade afetuosa e o da idade.

---

<sup>106</sup> Destacamos o uso do termo por sua origem etimológica, “do lat. *disciplina*, de *discere* ‘aprender’” (CUNHA, 2007, p. 268).

É até mesmo o protótipo da autoridade real; foi o que fez com que Homero dissesse de Zeus:

*É o pai imortal dos homens<sup>107</sup> e dos deuses.*

e, por conseguinte, o rei de todos eles. Pois um rei, se recebeu da natureza alguma superioridade sobre seus súditos, continua a ter o mesmo gênero que eles, como os velhos com relação aos jovens e como um pai com relação a seus filhos. (ARISTOTELES, s.d. grifos do autor)

A perspectiva aristotélica admite pouca deliberação às mulheres e nenhuma aos escravos. Aos mais idosos \_ homens e livres \_ é próprio que exerça formas de comando sobre seres mais jovens, pois sua razão humana inclui as virtudes de temperança, força e justiça no mais alto grau. Nesse entendimento, a criança é considerada “imperfeita, e não podendo ainda encontrar em si mesma a regra de suas ações, sua virtude é ser dócil e submissa ao homem maduro que cuida de seu acompanhamento” (ARISTOTELES, s.d.).

Segundo Aristóteles, “a obra da educação, assim como a de todas as artes, deve unicamente completar o que falta ao ser das obras da natureza” (ARISTOTELES, s.d.). A partir desse entendimento, apresenta-se a intenção de legislar sobre o destino das crianças, permitindo a prática da *exposição*<sup>108</sup> para as que nascem com deficiências físicas. Assim também se dispõe sobre a educação dos primeiros sete anos de vida, no período que ora chamamos de primeira infância. Apesar de sua ocorrência no âmbito doméstico, a proposta grega apresenta muitas recomendações e enfatiza a condição de fragilidade diante das *más influências* que possam advir do contato com escravos, por exemplo.

Diante disso, torna-se necessário um cuidadoso delineamento dos governantes em direção às finalidades das cidades, a partir do conceito de ser humano que está proposto: “animal cívico, mais social do que as abelhas”, vive em sociedades familiares (ARISTOTELES, s.d.). O filósofo atenta para a necessidade de definir as condições e as funções de cada pessoa em um grupo maior, de maneira a afastar os equívocos da natureza sobre as inclinações pessoais de cada uma. Assim, o cuidado com a educação de crianças e de jovens se articula à consideração de que participarão mais tarde das posições de comando.

---

<sup>107</sup> Alguns autores e autoras atribuem ao verbete “homens” o sentido genérico de humanidade. Optamos por denunciar essa histórica sobreposição do homem sobre a mulher, em alguns algumas citações, marcando a participação das mulheres nos processos humanos, mesmo quando não conste na citação original. Inspirados em Freire, acrescentaremos [e mulheres] para expressar a nossa busca de coerência com o uso de uma linguagem não discriminatória das pessoas pela condição de gênero (FREIRE, 2002, p. 67-68). Em algumas abordagens, isso é inadmissível, como consideramos no caso de Aristóteles, de maneira que manteremos a escrita original.

<sup>108</sup> Em texto extraído da monografia de GOMES (s.d.), encontramos a exposição como uma “técnica” de eliminação das pessoas com deficiências no contexto da Grécia Antiga. O autor explica que, logo após o nascimento, essas crianças eram abandonadas “na montanha para serem devoradas por animais selvagens” (GOMES, s.d.).

No que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados, a proposta aristotélica sugere iniciar por coisas “necessárias, mas nem todas”. Nesse contexto, as profissões honestas e as não-liberais são distintas e a educação está circunscrita às que não são *vis*, e exclui artes e ciências “que tornam o corpo, a alma e a inteligência das pessoas livres incapazes para o exercício e para a prática da virtude” (ARISTOTELES, s.d.). Enfim, as propostas educacionais devem confluir para as atividades humanas consideradas mais relevantes, na ótica dos filósofos: o pensamento (*intelecto*), os sentimentos (*temperamento*), e as ações relacionadas às artes liberais e orientadas pelas virtudes humanas.

Seiscentos anos mais tarde, a afirmação do cristianismo sob a égide da igreja católica desencadeia outra profunda revolução nos costumes e valores da Europa medieval, colocando em destaque Agostinho (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274), enquanto filósofos cristãos, e possibilitando o apoio da racionalidade humana sobre os pilares da fé por longos séculos.

Examinando as *Confissões* de Agostinho, não encontramos um conceito explícito de criança, mas esparsas referências sobre as gerações mais jovens, como a que se segue: “o que é inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não a alma” (AGOSTINHO, s.d., Cap. VII). Afirmações como essa apoiam-se em livros bíblicos, como o Gênesis e em compreensões cristãs, como o pecado original cometido por Adão e Eva, que, para o catolicismo, marca todas as crianças que nascem.

Ao escrever essa obra, o filósofo retoma as próprias experiências anteriores à conversão cristã, de maneira que suas concepções estão relacionadas às lembranças de uma época em que era desobediente aos preceitos dessa fé e vivia em uma sociedade *tempestuosa*. Nessa perspectiva, relaciona seu sofrimento com a insuficiência da razão alheia à fé, e enfatiza a necessidade de auxílio de outrem para que a criança possa sair de sua condição de pecadora:

À beira de tal lodaçal jazia eu, pobre criança, sendo esta a arena em que me exercitava, temendo mais cometer um barbarismo de linguagem do que cuidando de não invejar, se o cometia, aqueles que o tinham evitado (AGOSTINHO, s.d., Cap. XIX).

Da mesma forma, nos *Escritos Políticos* de Tomás de Aquino, não se encontram muitas referências sobre a educação das crianças, mas apenas algumas menções sobre a imaturidade própria da idade: “a criança não pode usar o hábito de inteligência dos princípios e mesmo da lei natural, que lhe é habitualmente inerente, por causa da deficiência própria à idade” (AQUINO, s.d.). Assim, o filósofo diferencia as imposições a serem feitas às

crianças e às pessoas adultas, referindo-se à necessidade de leis humanas para o alcance da paz e das virtudes necessárias à existência. Nessa perspectiva, observa-se o reconhecimento da condição social humana que percorre toda a obra e o destaque para a regulamentação das formas de convívio entre as pessoas.

Mais tarde, as bases filosóficas cristãs da educação começam a ser questionadas, a partir das revoluções que passam a ocorrer, enquanto a burguesia ascende frente aos domínios da nobreza feudal e da igreja católica. Nesse entendimento, ressaltamos as mudanças que desembocam em outras formas de governo e a expansão da educação escolar para as massas. Ao lado da formação dos estados modernos e da aliança entre a burguesia e a realeza, inicia-se a transição do pensamento escolástico obtido através da fé para o pensamento científico, destacando-se, nesse contexto produtivo predominantemente mercantilista, os conhecimentos articulados a finalidades práticas, e reconhecendo-se a escola como importante local para ampliar a difusão de conhecimentos entre diferentes grupos.

Assim, o contexto se revela favorável à sistematização de conhecimentos sobre os processos educativos no âmbito escolar. Na configuração da educação das jovens gerações no espaço escolar, destacamos Comenius (1592-1670), considerado como o *pai da didática*, cuja vasta obra articula a filosofia e a pedagogia, e destaca a finalidade escolar de instrução e formação.

A partir da perspectiva da reforma protestante, o filósofo afirma em *Didactica Magna* (1621-1657) que “o mundo visível foi criado somente para servir de sementeira, de alimentador e de escola aos homens [e às mulheres]” (COMENIUS, 2001, s.p, Cap. III, item 2). Para ele, a concepção de que seres humanos são criados à imagem e à semelhança divina, requer três atributos para regulação de movimentos e ações externas e internas, de si mesmo e dos outros: instrução, virtude e piedade (ou religião). Nesse enfoque, a formação das novas gerações tem uma importância fundamental, pois é a partir dela que se pode preservar a pureza desses seres, ainda desprovidos das máculas do mundo, o que se torna mais difícil entre as pessoas adultas, conforme as advertências do filósofo:

Evidentemente, estes resultados obtêm-se, da mesma maneira, no homem cujo cérebro (que, como atrás dissemos, é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos), na idade infantil, é inteiramente úmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas, como a experiência demonstra. Daqui, a seguinte afirmação de Cícero: *as crianças apreendem rapidamente inúmeras coisas*. Assim também as nossas mãos e os nossos outros membros não podem exercitar-se nas artes e nos ofícios

senão nos anos da infância, em que os nervos estão tenros. Se alguém quer vir a ser bom escrivão, pintor, alfaiate, ferreiro, músico, etc., deve aplicar-se ao seu ofício desde os primeiros anos, enquanto a imaginação é ágil e os dedos flexíveis; de outro modo, nunca fará nada de bom. De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz. *É coisa torpe e ridícula um velho sentado nos bancos da escola primária: ao jovem compete preparar-se; ao velho realizar-se*, escreve Sêneca, na *Carta*, 36 (COMENIUS, 2001, s.p., Cap. VII, item 5, grifos do autor).

A crítica de Comenius recai, fundamentalmente, sobre as escolas de sua época, os métodos utilizados e a linguagem utilizada para ensinar \_ o latim. O filósofo é enfático ao proclamar uma formação que seja atrativa e a partir da língua materna, que articule *letras, moral e religião* para todas as crianças, independentemente de sexo e de ocupação, e que possibilite ampliar a permanência na escola. Nessa perspectiva, é evidente a base moral para as outras aprendizagens, ao lado dos avanços de sua inovadora proposta de democratizar o ensino. Nas palavras do filósofo,

(...) agem como inexperientes aqueles que, encarregando-se da formação de crianças já crescidas e de adolescentes, não começam pela educação moral, para que, domando-lhes as paixões, os tornem aptos para as restantes coisas. É bem sabido que os domadores, primeiro domam o cavalo com o freio e tornam-no obediente, e só depois lhe ensinam a tomar esta ou aquela posição. Sêneca disse com razão: *Primeiro aprende a moral e depois a ciência, pois esta aprende-se mal sem aquela*. E Cícero escreveu: *A filosofia moral prepara os espíritos para receber a boa semente* (COMENIUS, 2001, s.p. Cap. XVII, item 8, grifos do autor).

Comenius também enfatiza a importância das influências familiares sobre a criança no que tange ao reconhecimento do trabalho da escola e dos professores, assim como da importância dos conteúdos para a preservação da natureza essencialmente boa da criança.

Cabe destacar que as escolas para as massas são estabelecidas em uma época na qual uma nova classe dominante prepara e garante seu espaço, enquanto o poder da nobreza e da igreja tende a ser reduzido. Para as camadas mais baixas da população, a educação escolar se volta ao fornecimento de uma moral religiosa e, contudo, evita *ilustrá-las* demais, para que continuem ocupando os níveis mais baixos nas relações de produção, sem despertá-las para ambições maiores.

Mais adiante, a crescente complexidade da era moderna refletida na contraditória relação entre pessoas e grupos continua preocupando os filósofos do século

XVIII como Rousseau (1712-1778). Segundo ele, “a natureza dá de imediato apenas os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. Ela colocou todas as outras como que de reserva no fundo de sua alma, para que se desenvolvessem quando necessário” (ROUSSEAU, 1999, p. 70). Pode-se encontrar em *Emílio* uma consciência humana que é naturalmente boa, de maneira que a educação deva possibilitar a aproximação da criança dessas disposições naturais para que não seja corrompida pela turbulenta sociedade da época.

Na perspectiva moralista de Rousseau, em que os seres humanos se distinguem por suas *faculdades supérfluas*, pode se identificar o profundo respeito à criança, a ênfase na individualidade do processo educativo e o afastamento do *contágio* social.

O pensamento rousseauiano também influencia Immanuel Kant (1724-1804), último dos filósofos da escola moralista, o qual traz uma compreensão de moralidade desvinculada da religião. Esse filósofo chama de *esclarecimento, a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é o culpado*, identificando como “menoridade”, a submissão do pensamento individual por outro indivíduo (KANT, 1985, p. 100). Na filosofia kantiana, localizada em uma moral alemã rigidamente hierárquica, a razão humana é acessível ao próprio indivíduo, possível de ser exercida de forma sábia diante de um público “do mundo letrado”. Entretanto, ao dispor que alguns membros da comunidade sejam contidos em um comportamento passivo, no qual não lhes é permitido raciocinar, resta-lhes serem conduzidos por tutores mais *esclarecidos*.

Na mesma direção, Herbart (1776-1841) retoma a formação moral e a instrução na educação escolar, em uma proposta pedagógica apoiada em conceitos do pensamento kantiano. Para o filósofo, o conhecimento científico, especialmente da psicologia, deve promover um ensino escolar sistematizado de maneira a proporcionar as experiências e os ensinamentos necessários para *eleva*r os jovens a uma *existência melhor* (HERBART, 2003, p. 10). Nesse entendimento, contrapõe-se a Rousseau ao assinalar que as tendências naturais da criança não são suficientes para aprender a se comportar como pessoa humana.

Entretanto, observando diretamente a *Pedagogia Geral* de Herbart (1806) e identificando a proposta de aproximação entre psicologia e pedagogia com intencionalidade científica, podemos reconhecer ainda muitos traços da concepção da infância proposta por Rousseau nessas duas ciências. Segundo Warde (1997), a psicologia e a pedagogia modernas se estruturam a partir das imagens sobre a criança e a infância, cujos estudos destacam essa idade para estabelecimento das bases da moralidade humana.

Remetendo-se ao período de articulação entre pedagogia e psicologia, Ghiraldelli Jr. (2007) ainda reconhece a presença da filosofia, embora assinala que, desde então, a pedagogia passe a se apoiar mais na psicologia buscando enfatizar os métodos de ensino e minimizando os conteúdos. Esse autor define a didática como a prática da pedagogia e a infância como local para concretizar a prática pedagógica. Para ele, “a infância não é algo completamente natural, mas depende de instituições histórico-sociais para se efetuar”, de maneira que “a escola é esta instituição” (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 41).

Para Rios (2006), a “prática educativa se revela no eixo do cruzamento da Filosofia, reflexão que empreende uma *busca de compreensão* da realidade, e da Didática, chamada de *ciência do ensino*” (RIOS, 2006, p. 19, grifos da autora). Segundo a autora, há uma “mão dupla da Didática à Filosofia da Educação e desta à Didática” (RIOS, 2006, p. 22). Nessa perspectiva, apoiamo-nos nesta autora para delimitar o campo pedagógico entre a sistematização do conhecimento proposta pela Didática e a fundamentação apresentada pela Filosofia, como um dos *saberes da docência*.

Portanto, identificamos o nascimento da Didática a partir das propostas filosóficas que orientam a educação, compreendendo-se que a pedagogia aponta para a formação de um ideal de humanidade a ser buscado por meio do ensino de conteúdos definidos como socialmente importantes. Ante o exposto, entendemos que conteúdo e forma são dimensões indissociáveis dos processos educativos, haja vista o entrelaçamento entre a Pedagogia e a Didática, e seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos, além do acervo do conhecimento humano sobre a realidade envolvente, cujo ensino está formalmente atribuído à escola. Enfim, diante da complexidade da existência humana e de seus crescentes desafios, a escola precisa contar com o produto do esforço coletivo de diferentes áreas de conhecimento que se debruçam sobre a compreensão de suas novas gerações para cumprir com suas propostas educacionais.

Assim, no próximo item, buscaremos aprofundar a compreensão sobre as especificidades das jovens pessoas e desse momento de sua existência, a partir de alguns dos enfoques científicos que emergem na modernidade sobre criança e infância.

## **2. Para compreender as novas gerações e seus processos educativos: criança e infância**

Nos itens anteriores, identificamos um traço comum que sublinha a acolhida das novas gerações ao longo da história humana. Concebidos em sua natureza biológica, os jovens seres são banhados na cultura que os acolhe pelas mãos das gerações que os precedem. Podemos até mesmo afirmar que isso ocorre de maneira literal, se nos remetermos aos diferentes rituais relacionados ao momento do nascimento de bebês em diferentes momentos e lugares. Assim, da mesma forma que a cultura já se faz presente desde o início da existência de cada pessoa, também é válida a afirmação de que esse fato acontece desde os primórdios da vida humana, mesmo antes de ser expresso por meio dos instrumentos de comunicação posteriormente desenvolvidos, como a fala e a escrita.

Entretanto, são os registros encontrados em documentos ou em pensamentos delineados de maneira sistemática, como nas obras examinadas, que nos permitem avançar de maneira mais rigorosa para compreender a preocupação com as novas gerações, os sentidos sociais que lhe são propostos, e os saberes e as condutas regulares a serem ensinados para a vida comunitária.

Durante séculos da existência humana, a filosofia constitui-se na moldura intelectual para a compreensão da totalidade humana, no que diz respeito ao ser e à realidade que o cerca. Com a modernidade e os impactos das transformações desencadeadas no complexo cenário capitalista, novas demandas se apresentam à racionalidade humana, acelerando a busca de conhecimentos mais objetivos, especializados e comprovados empiricamente e promovendo o distanciamento da possibilidade de interpretações especulativas ou de equívocos decorrentes do subjetivismo ou do senso comum.

Porém, essa transição não é instantânea e nem substitui integralmente os conceitos propostos pelas formas anteriores de pensamento, pois ocorre em um movimento de síntese intelectual desde os conhecimentos dos séculos anteriores, avançando por meio de lógicas instituídas em meio às tensões sociais contraditórias e crescentemente complexas. Dessa maneira, entendemos a ciência moderna como forma de pensamento contextualizada e orientada por necessidades humanas anteriormente improváveis, implicando sua contínua transformação como presenciamos nos dias atuais.

Para Chalmers (1993), as teorias são estruturas historicamente organizadas de pensamento, por meio das quais os conceitos adquirem um sentido mais preciso. A partir da consideração de que a ciência tem “necessidade de crescer”, o autor assinala que esse crescimento é possibilitado “se as teorias forem estruturadas de maneira a conter em seu interior indícios e receitas bastante claros quanto a como elas devem ser desenvolvidas e



estendidas” (CHALMERS, 1993, p. 112). Dessa forma, mesmo estruturalmente concebidas, certa abertura teórica nas ciências tende a ser preservada para favorecer novas compreensões em face das transformações que socialmente ocorrem.

Em relação ao campo pedagógico, vimos que esse movimento em direção à ciência moderna se inicia por meio da aproximação com a psicologia. Nesse item, examinaremos de forma mais detida os “objetos” em comum ao redor dos quais essas áreas se debruçam: a criança e a infância. Em seguida, veremos que a sociologia também se envolve com essa compreensão. A partir das perspectivas da psicologia e da sociologia, entre as ciências em que a pedagogia busca apoio, pretendemos levantar elementos que possam contribuir para compreendermos as novas gerações, seus processos educativos e os desafios atuais.

Apoiamo-nos em Warde (1997) para retomar a configuração da pedagogia como campo da ciência e a figura de Herbart como seu “herói-fundador”. Essa autora nos mostra que o entrelaçamento com a psicologia ocorre entre aproximações e distanciamentos com a filosofia, pois o contexto demanda uma educação “livre de improvisações”, mas assentada sobre as bases da ciência: da filosofia, deveria se retirar “os fins da educação”, e “da psicologia, a indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos” (HERBART, apud WARDE, 1997, p.293).

Warde (1997) ainda nos mostra o envolvimento de outras figuras em meio ao debate evidenciado por Herbart, entre as quais o francês Émile Durkheim (1858-1916), o estadunidense John Dewey (1859-1952) e o suíço Édouard Claparède (1873-1940). Na concepção funcionalista do filósofo e sociólogo Durkheim, a autora destaca a proposta das práticas educativas necessárias para promover a harmonia social, de maneira coercitiva e orgânica por meio das instituições desenvolvidas para as finalidades sociais. A autora aponta que, enquanto os psicólogos se encarregam dos meios e das alternativas dos métodos de ensino, Durkheim evidencia que instituições como a escola devem ser compreendidas a partir da sociologia.

Entre a ciência e a arte, a pedagogia é uma *teoria prática*: ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas ela os examina com vistas a fornecer à atividade do educador as ideias que o dirigem (DURKHEIM, Apud WARDE, 1997, p. 297, grifos do autor).

Segundo Warde (1997), o filósofo e psicólogo Dewey concorda com a crítica herbartiana para o campo educacional, mas, considerando-a como uma pedagogia “passiva”, acrescenta a importância de se levar em conta também “*as funções ativas e especiais*

presentes nos seres vivos, que redirecionam e recombinaam as relações destes com o seu ambiente” (WARDE, 1997, p. 294, grifos da autora). Portanto, a ênfase recai sobre a aplicação prática dos conhecimentos aprendidos.

Por meio das palavras do médico e psicólogo Claparède, a autora destaca a intenção de “desembaraçar a pedagogia da égide filosófica, dando lugar à psicologia para a formação científica dos educadores” (WARDE, 1997, p. 299). Segundo Warde, essa proposta está relacionada à acusação da inoperância da pedagogia herbartiana e ao resgate da compreensão de Rousseau para propor uma ciência da criança que possa ser aplicada no campo pedagógico. Assim, no sentido de educação proposto por Claparède, a psicologia deve ser utilizada para a adaptação da criança às reformas sociais que são “desejáveis”.

Exatamente como a arte médica, a educação é uma técnica, só podendo ser fundada sobre conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas o psicólogo está mal colocado para edificar, sozinho, esta ciência da criança, tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças de que precisaria. Os educadores deveriam ser preparados, portanto, para recolher os dados necessários à psicologia genética (CLAPARÈDE apud WARDE, 1997, p. 1958).

Entretanto, convém destacar que a psicologia também germina na filosofia, e caminha em direção às ciências biológicas, como a genética e a medicina, a partir da ciência moderna. Assim, os três autores apresentados por Warde (1997) são exemplares para caracterizarmos a estruturação da ciência psicológica, desde a segunda metade do século XIX. Ao se movimentar nesse sentido, podemos observar a tendência a assumir uma função instrumental orientada à adaptação do indivíduo à sociedade, acentuada pela ênfase nos processos individuais frequentemente abstraídos dos processos sociais em que ocorrem. Como sugerem as palavras de Claparède, essa estruturação acontece em torno de um ideal de criança, enquanto as *crianças reais* ficam a cargo da pedagogia.

A despeito das confluências e das divergências que envolvem o encontro entre a psicologia e a pedagogia, Warde (1997) localiza, em fins do século XIX e início do século XX, o início dos cursos específicos para a formação do magistério, apoiados em duas características gerais: o apoio dos estudos pedagógicos em várias disciplinas auxiliares; e o afastamento do bom senso e do dom de ensinar, possibilitado pelos procedimentos experimentais da psicologia e da compreensão de seu *objeto e destinatário privilegiado* de estudo: a criança.

Os estudos de Warde (1997) também nos revelam que outras literaturas indicam a relação do surgimento da psicologia com os problemas da criança na escola, em

atenção ao contexto dessa instituição como também à busca de procedimentos que favoreçam o desenvolvimento psíquico da criança. A autora explica que, inicialmente essa compreensão se apoia em ideias evolucionistas, como indicam as palavras de Baldwin (1895), segundo ela, uma das bases a que Piaget se refere para formular sua teoria da “epistemologia genética”:

(...) a psicologia tradicional era pautada na ideia de que a alma é uma substância fixa, com atributos fixos. O conhecimento da alma era imediato na consciência e era adequado, no limite do possível. E a melhor forma de conhecê-la era através das suas faculdades, posto que aí se manifestava de forma completa e mais elevada” (BALDWIN. Apud WARDE, 1997, p. 305).

Segundo a autora, a movimentação no campo da psicologia pode ser reconhecida quando essas ideias passam a ser questionadas por pretensas raízes em uma filosofia especulativa, cedendo seu lugar para descobertas científicas que poderiam fundamentar uma nova psicologia que traga a promessa de uma mente em crescimento, com apoio inicial na genética. Para Warde (1997), os temas clássicos da filosofia relativos ao conhecimento reapresentam-se, na psicologia, na forma de “inteligência” e “aprendizagem”. “Não se trata mais de perguntar sobre as condições de possibilidade do conhecimento, mas sim sobre as condições de possibilidade de aquisição de conhecimentos já produzidos” (WARDE, 1997, p. 306).

Warde (1997) assinala que, no início do século XX, há duas perspectivas dominantes na psicologia em torno do conceito de inteligência: como processo distinto de outros que ocorrem no comportamento humano, como o hábito e a aprendizagem (a partir de Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer); e como característica diferenciadora de indivíduos, passível de mensuração (a partir de Galton, Cattell, Binet, Stern e Spearman). Apesar de tais proposições e das intenções idealizadas pelo “herói-fundador” da pedagogia, a autora revela que são poucos os efeitos imediatos e diretos da psicologia sobre as práticas escolares e os processos de ensino. Ao procurar subsumir a filosofia da função normativa da educação, a psicologia não se torna suficiente para pautar as práticas pedagógicas na ciência.

Se a tese que emergiu na segunda metade do século XIX, segundo a qual seria a criança o termo articulador entre a psicologia e a pedagogia, não resultou em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância, o problema não deve ser procurado na lógica interna das relações entre aquelas disciplinas, mas sim na impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a infância é negada (WARDE, 1997, p. 308).

Concordamos com a autora, enfatizando que a aplicabilidade da psicologia às situações pedagógicas tende a se caracterizar por uma compreensão individualista e

prescritiva, embora seus estudos sejam pautados na rigorosidade que a ciência propõe. Ademais, deparamo-nos com o histórico debate entre as teorias psicológicas, que oscilam entre os extremos das forças da hereditariedade e as do meio ambiente para explicarem as dimensões cognitivas e emocionais dos indivíduos. Em comum, as vertentes geralmente nos apresentam as limitações psicológicas de aprendizagem e os instrumentos para sua identificação e “tratamento”. Nesse sentido, encontramos os registros vindos da “psicometria”<sup>109</sup> para identificar o potencial cognitivo e as aptidões individuais, e das “correntes comportamentais”<sup>110</sup> para prescrever técnicas de reforço ou de punição para ajudarem, respectivamente, a estabelecer ou extinguir comportamentos.

Para além desse debate, consideramos que as situações pedagógicas são práticas sociais de ensino e aprendizagem, reconhecendo, nesse sentido, a importância de compreender o funcionamento cognitivo da criança, além de outras funções psicológicas humanas e de suas manifestações também nas pessoas adultas. Contudo, demandamos que, mais do que “diagnosticar”<sup>111</sup> suas formas de comportamento, essa compreensão nos possibilite intervir pedagogicamente na escola em que se encontram, para que sejam cumpridas as finalidades dessa forma de educar. Ao fazê-lo, propomos a busca de condições reais para o desenvolvimento das crianças, considerando que o indivíduo é totalidade orgânica, mas que também se insere e se movimenta em âmbitos maiores. Portanto, há que se reconhecer que nenhuma ciência acontece de forma descolada da realidade, de maneira que, mesmo científica e afastada explicitamente da filosofia, como sugerido por alguns de seus fundadores, a pedagogia moderna e os estudos a ela relacionados representam posicionamentos e revelam concepções de sujeito e de realidade.

Ao recuperarmos o encontro histórico entre a pedagogia e a psicologia a partir das contribuições de Warde (1997), entendemos a complexidade de compreender as crianças e as interações que estabelecemos com elas, a qual emerge não apenas porque são pessoas com características próprias da idade mas sobretudo porque vivem com outras pessoas das mesmas ou de outras gerações em uma tensa realidade em movimento, que abriga culturas diversas, além de conflitos e contradições originados em pensamentos e em ações da época em que vivem.

---

<sup>109</sup> Psicometria: registro e medida dos fenômenos psíquicos por meios experimentais padronizados (CUNHA, 2007, p. 644).

<sup>110</sup> Entre as correntes comportamentais, são destacadas as contribuições do estadunidense B. F. Skinner e do livro *Science and human behaviour*, cuja 3ª edição foi publicada no Brasil em 1976.

<sup>111</sup> Usamos o termo pela sua etimologia na Medicina para destacar o significado relacionado ao “conhecimento ou determinação de uma doença” (CUNHA, 2007, p. 261), e que rejeitamos no sentido do trabalho pedagógico.

Diante disso, propomos também a compreensão da criança sob a perspectiva de outras ciências apresentando, inicialmente, a *História social da criança e da família* contada por Ariès (1981), por se tratar de referência frequente nos estudos que abordam o tema. A partir da iconografia francesa, o autor diferencia a socialização das novas gerações na sociedade tradicional e na moderna. Na tradicional, chamado assim pelo autor o período antecedente à revolução francesa, a infância é um breve período de passagem da criança pelo seu núcleo de origem. Ariès (1981) explica que vem daí seu sentido etimológico de “sem fala”, relacionado ao breve período de “paparicação” inicial, como se a criança pequena fosse um “animalzinho” indefeso com o qual as gerações mais velhas se divertem. Em seguida, vem a aprendizagem de valores e de conhecimentos por meio da convivência e da ajuda mútua “em um meio muito denso e quente” constituído por todas as pessoas do grupo: vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens (ARIÈS, 1981, p. 11).

Para o autor, as sociedades modernas se configuram como contexto de mudanças acentuadas relacionadas ao lugar assumido pela criança e pela família, sobretudo a partir do final do século XVII. Nas palavras de Ariès (1981), inicia-se “um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, ao qual se dá o nome de escolarização” (ARIÈS, 1981, p. 11).

O autor salienta que “essa chamada à razão” vem no movimento de moralização humana proposta por reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, com a “cumplicidade sentimental da família”, expressa na importância que passa a ser atribuída à educação como uma necessidade assegurada. Nesse sentido, o “sentimento de família” representa um espaço educacional privatizado e coloca em destaque o papel da mulher na educação das crianças. Ariès (1981) enfatiza que a atenção moderna às crianças veio dos “moralistas” e não dos “humanistas”, pois estes se preocupavam apenas com aspectos relacionados à cultura humana espalhada pela vida. Assim, a preocupação com a educação como formação mais ampla proposta pelos antigos gregos na *paideia* e suspensa no medievo é resgatada na modernidade com a intenção de moralizar as crianças, enquanto seres ainda imaturos para a vida e que necessitam de certa “quarentena” antes de unirem-se aos adultos.

A despeito dos detalhes oferecidos por Ariès (1981) que diferenciam a vida da criança moderna e a de suas antepassadas, ressalvamos que a obra apresenta características de evolucionismo e perspectiva predominantemente burguesa e circunscrita ao cenário francês. Na edição brasileira que examinamos, são poucos os parágrafos que mencionam outras

crianças ou formas de infância. Em meio a controvérsias sobre a obra, entendemos sua inegável contribuição para compreendermos as ideias modernas de criança e de infância, as crescentes e contraditórias tendências de homogeneização e de segmentação social, e a retirada gradativa das pessoas em relação aos espaços coletivos, conforme o trecho que apresentamos abaixo:

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo situados entre as duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. (...) Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias, e por alguns grupos maciços – as classes. As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida. O antigo corpo social único, ao contrário, englobava a maior variedade possível de idades e condições. Pois aí as condições eram tanto mais claramente distinguidas e hierarquizadas quanto mais se aproximavam no espaço (ARIÈS, 1981, p. 278-279).

As contribuições de Ariès (1981) são relevantes para destacarem a irreversibilidade de tais mudanças, mas não prescindimos de nossa compreensão de que as crianças continuam interagindo com pessoas de outros grupos sociais como a vizinhança e a igreja, além da família e da escola. Partimos de sua proposta de análise contextualizada sobre a criança e a infância, sem abstraí-las dos espaços pelos quais circula, considerando a interação que ocorre no interior dos grupos sociais e de forma exterior, na relação entre si e com a totalidade maior. Configuramos, dessa forma, a realidade social em que são formadas as crianças e que se converte em objeto de estudo do qual se ocupa a sociologia da infância, segundo Sarmiento (2008).

O autor explica que a consideração de infância como categoria sociológica do tipo geracional se desenvolve a partir do início dos anos 1990, em uma compreensão que focaliza a realidade social que emerge de um recente paradoxo: as crianças atuais são cercadas por cuidados e atenções de maneira histórica sem precedentes, enquanto que também se tornam crescentes os indicadores de sua exclusão e de seu sofrimento.

Desde o pensamento de Durkheim no início do pensamento sociológico, a infância já é considerada “como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de

transmissão cultural e de *socialização*” (SARMENTO, 2008, p. 18, grifos do autor). Sarmento (2008) explica que, durante séculos, as crianças foram consideradas como alvo de *tratamento, orientação e ação pedagógica* das gerações mais velhas, advindo daí sua adoção como objeto de estudos da medicina, da sociologia e da pedagogia. Nessa perspectiva,

esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social (SARMENTO, 2008, p. 19).

Dessa forma, as crianças não se configuram como agentes sociais, mas são lembradas pelas teorias adultocêntricas a partir dos papéis que ocupam em relação às gerações adultas, como “alunas(os)”<sup>112</sup> e filhas(os), e, em particular, quando revelam condutas desviadas dos padrões considerados socialmente normais. Como primeiro aspecto de análise, Sarmento (2008) assinala que a condição etária é essencial à definição de infância em uma diferença que, historicamente, propõe sua desigualdade. Assim, mesmo que os limites etários de infância sejam controvertidos, as culturas se aproximam por reconhecerem que as pessoas de idade mais nova ocupam “lugar subalterno” nos diferentes grupos.

Outro aspecto assinalado por Sarmento (2008) diz respeito ao cruzamento da categoria geracional com outras categorias sociais, como “classes, gênero, etnia, contexto social de vida (urbano ou rural), universo lingüístico ou religioso de pertença, etc.” (SARMENTO, 2008, p. 23). Esse cruzamento desencadeia uma maior complexidade de análise, possibilitando-nos compreender que criança e infância são conceitos históricos e culturais, cuja compreensão deve avançar para, além de sua imaturidade biológica ou psicológica em formação, as condições sociais em que ocorrem. Enfim, as contribuições do autor nos apresentam as tensões manifestadas entre a ambigüidade de considerarmos as crianças como categorias ora centrais ora periféricas, e que se aprofundam na sociedade moderna.

Sendo assim, torna-se perceptível que a disposição de ouvir as crianças, a despeito de sua condição de estarem em formação, permite observar que esses seres manifestam os reflexos da realidade em que se encontram em relação à cultura de seu grupo de origem, como também se sujeitam aos conflitos e às contradições da sociedade maior. Enfim, se na perspectiva psicológica, os conflitos tradicionalmente emergem das dificuldades

---

<sup>112</sup> Aluno: s.m. ‘aquele que recebe instrução e/ou educação’. Do lat. *alumnus*. (CUNHA, 2007, p. 36). Neste trabalho, usamos o termo para destacar a situação passiva do estudante que apenas recebe o saber (a luz) de outra pessoa.

das crianças se adaptarem ao espaço em que vivem, na perspectiva sociológica, esses conflitos são atribuídos à complexidade maior da sociedade que os envolve.

Estudos etnográficos como o realizado por Ferreira (2008) no contexto português com crianças entre três e seis anos e de origens sociais diferentes nos mostram que “não basta ser criança para se ser imediatamente reconhecido como tal no grupo de pares”. A síntese da autora apresenta os grandes mitos da infância e das concepções tradicionais, questionados pelas crianças em seus estudos (FERREIRA, 2008, p. 146):

- a) Das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização;
- b) Da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social;
- c) Do brincar como uma ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância;
- d) Do grupo de pares como forma de organização heterônima e genuína, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais desiguais.

Diante de tais crenças sobre os processos educativos que envolvem as crianças, podemos destacar que os “mitos” e as “concepções tradicionais” muitas vezes se originam na apropriação superficial dos conceitos científicos e de seu uso indistinto em ações cotidianas e profissionais. Em grande parte, tais produções passam para a linguagem comum, como é o caso do conceito de socialização, usado genericamente para se referir à inclusão na sociedade segundo nos mostra Plaisance (2004).

Segundo esse autor, “a primeira socialização é circunscrita ao âmago da família e as socializações secundárias podem dizer respeito à escola, ao meio de trabalho, etc.” (PLAISANCE, 2004, p. 224). À família, cabe estabelecer as primeiras regras, devido às dimensões afetivas, enquanto a escola se encarrega do reconhecimento das regras sociais impessoais, o “respeito da regra pela regra” (PLAISANCE, 2004, p. 225). Portanto, para o autor, a socialização se refere ao “processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais” e que é objeto de estudo da psicologia e da sociologia (PLAISANCE, 2004, p. 224). Assim, em torno do conceito de socialização, que consideramos de fundamental importância para o estudo da criança e da infância, podem ser desenvolvidas compreensões diferenciadas conforme a perspectiva da qual partam as análises.

Adentrando no campo da sociologia para compreender melhor o conceito de socialização, percebemos que mesmo o enfoque ocorrendo em uma mesma ciência, ainda persiste o debate ao seu redor. Além de Plaisance (2004), encontramos em Martins Filho (2007) a convergência de que esse conceito parte dos estudos de Durkheim, para quem a educação é responsabilidade das pessoas adultas para com as crianças, pela qual se



transmitem experiências e conhecimentos (PLAISANCE, 2004; MARTINS FILHO, 2007). Os autores também apresentam a tendência sociológica por meio das correntes funcionalistas e deterministas para considerarem a família e a escola como principais instituições socializadoras, de maneira que a elas são atribuídas as “falhas” no processo.

Todavia, outras correntes da sociologia questionam a verticalidade da socialização durkheimiana, pois afirmam que, ao existirem socialmente, as pessoas se opõem às estruturas sociais, enquanto que também se socializam entre seus pares de forma “invisível”, o que lhes permite a abertura para outros códigos sociais, além da família e da escola. Nessa compreensão, a subjetividade dos sujeitos sociais é evidenciada, pois consideram a participação dos sujeitos na construção da realidade social.

No texto *Infância de papel e tinta*, Lajolo (1997) nos indica que a imagem, geralmente “idílica” de infância é sempre produzida a partir do discurso alheio. Para a autora, a “ausência de fala” não se aplica apenas à infância, mas se estende a outros grupos sociais, como o das mulheres, dos negros e dos índios, cujas histórias os convertem em objetos do *outro*. Nas palavras da autora, “a situação não muda só porque a sua alienação é desvelada”, mas quando, “na força do grito, conseguem passar de objeto a sujeito” (LAJOLO, 1997, p. 226). Enfim, perpassa em tais ideias que as posições dominantes, em alguns momentos, se alternam no engendramento do discurso, considerando que categorias historicamente negadas, como as citadas, “só vigem no espaço social em que são estabelecidas, negociadas, desestabilizadas e reconstruídas” (LAJOLO, 1997, p. 226).

Outros estudos, como os de Kramer (2008) nos explicam que a produção de conhecimento também ocorre entre as crianças, à parte do mundo adulto. Baseando-se em Walter Benjamin (1984), a autora afirma que, “porque não sabem fazer coisas que os adultos sabem, [as crianças] tornam-se portadoras de uma *cultura infantil*” (KRAMER, 2008, p.169). Assim, expressam-se de maneiras próprias e exercem a “socialização” de maneira específica e diversa diante da presença do *outro*, em um processo que, segundo a autora, as torna individuais e singulares mesmo “socializadas” pela mesma instituição, como ocorre com as crianças dentro de uma mesma família.

Portanto, embora a história seja contada por outras pessoas, as quais vivem perspectivas diferentes na realidade social e que, a partir delas, produzem imagens de infância por meio de seu discurso *e também das suas ações adultas*, não podemos prescindir que as crianças também manifestam suas formas de viverem sua infância, revelando-se, à sua maneira, na historicidade e na cultura. Assim, consideramos o entrelaçamento de suas

dimensões históricas e culturais a partir das especificidades em que vivem essas pessoas, concordando com as explicações de Kuhlmann Junior (1998), para quem as crianças vivem concretamente esse momento de suas vidas, participando nas relações sociais e apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31). O autor salienta que

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31-32).

Enfim, partimos da concordância de que a idade biológica não é suficiente para definir criança, mas que a infância é momento destacado de socialização. Se a origem etimológica da palavra remete à ideia de que há limites mais estreitos para “falar”, essa limitação se relaciona ao entendimento do que seja racionalidade humana, cuja variabilidade está presente nas tensões intersubjetivas, como observamos ao longo da história da humanidade e da produção de seus conhecimentos. Dessa forma, consideramos que, embora ainda não tenham poder de decisão plena sobre suas próprias vidas, os espaços em que as crianças se movimentam são condicionados por ações e ideias das gerações adultas, como podemos ver nas produções científicas relacionadas a elas e em seus impactos sobre a realidade circundante.

A despeito das tensões evidenciadas em torno da configuração sobre criança e infância, atualmente temos parâmetros legais para o reconhecimento da condição social das pessoas que vivem esse momento. No contexto brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13/07/1990) define criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, enquanto adolescente é aquela entre os 12 e os 18 anos. Para essas pessoas, a escolarização é considerada um espaço obrigatório de socialização previsto na Constituição nacional, de maneira que sua concretização deve acontecer conforme princípios e diretrizes legais. Considerando nossa proposta de investigar as interações no contexto escolar,

passaremos adiante, focalizando as propostas oficiais de educação para as crianças brasileiras e os desafios para sua concretização no espaço em que nos encontramos.

### **3. Os processos educativos atuais: demandas à instituição escolar**

A partir dos estudos traçados nos itens anteriores sobre os processos educativos focalizando as novas gerações, vimos que o campo *pedagógico* é tecido entre a convergência e a divergência de ideias e ações, ao longo da história humana. Apesar das crianças nascerem e crescerem em meio a diferentes formas de convívio social, observamos a produção de conhecimentos cada vez mais específicos orientados pelas demandas institucionalmente propostas para a formação desses jovens seres. Nessa perspectiva, localizamos o favorecimento da ciência à perenidade da vida material, quando enfatiza os cuidados com a alimentação e a higiene, e desenvolve formas de prevenir doenças que, até o século XIX, desencadeavam alta mortalidade infantil.

No entanto, a produção dessas condições favoráveis à biologia não são suficientes para a formação desses jovens seres, pois também são crescentes as expectativas adultas geradas sobre eles a partir das concepções de ser humano e de realidade. Além disso, percebemos que as expectativas sociais que orientam a ciência também refletem perspectivas diferenciadas de compreensão, conforme as pessoas e os grupos que as elabora ou que as vivencia. De uma forma ou de outra, torna-se evidente que a elaboração das ideias científicas varia conforme o tempo e o espaço em que ocorre e nem sempre contempla os interesses de todas as pessoas, mesmo que repercutam amplamente desde sua consolidação.

Essa divergência também se estende às ações propostas para a educação formal. Não podemos dizer que tais produtos sejam genuinamente construídos a partir dos interesses da coletividade nem tampouco concessões das camadas humanas dirigentes e “mais esclarecidas” \_ usando o dizer kantiano \_ para as massas populacionais, cujo crescimento se acelera a partir da modernidade. Assim, enquanto a população aumenta proporcionalmente aos problemas sociais que cercam sua formação, a “regulação social” é estabelecida em meio a intensas lutas entre pessoas e entre grupos, conforme as diretrizes que examinaremos rapidamente nesta seção.

Um breve exame sobre as condições históricas da elaboração desses documentos já se torna suficiente para revelar algumas das tensões que ali germinam e que se refletem também em sua aplicabilidade. Assim, diante dos limites em que concretizamos este

trabalho, não nos deteremos nas dificuldades de consolidar essas propostas, mas buscaremos identificar alguns elementos que consideramos centrais para caracterizarmos a escolarização atual e a sua concretização no espaço brasileiro.

No momento atual, localizamos a escola como uma das instituições responsáveis pela formação de muitas e diversas crianças. No contexto brasileiro, todas as crianças têm o igual *direito* de freqüentar a escola durante parte de sua infância, cabendo às pessoas de seu grupo de origem, o *dever* de encaminhá-las para essa instituição. Entre os direitos e os deveres das crianças de nosso tempo, encontramos-nos enquanto pessoas adultas, na função profissional de ensinar os conhecimentos que estão sob a responsabilidade da escola. Diante de nosso compromisso perante tal ação, enfatizamos a necessidade de conhecer a regulamentação das propostas para a educação escolar brasileira e as concepções de educação que as perpassam.

Neste item, examinaremos diretamente o Relatório elaborado por uma Comissão internacional presidida por Jacques Delors e concluído em 1996, em que podem ser encontradas as pretensões mais amplas relacionadas à educação atual. Em seguida, compreenderemos as especificidades localmente constituídas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada também em 1996, e as concepções e conteúdos de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizados em 1997. Para análise e compreensão desses documentos, buscaremos apoio nas elaborações de diversos autores e autoras. Finalizaremos o estudo proposto nesse item, focalizando alguns obstáculos que se interpõem no cumprimento das finalidades escolares e retomando a problemática da qual parte esta investigação.

De maneira geral, destacamos o Relatório da Comissão de Delors como um dos documentos que se apoia no reconhecimento dos problemas da humanidade, como a “guerra, a criminalidade e o subdesenvolvimento” para propor caminhos para a escolarização atual (Delors et al., 2006, p. 16). Esse documento é elaborado a pedido da UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) por uma Comissão composta por especialistas de todo o mundo, reunidos entre 1993 e 1996 para propor um conceito unificado de educação que fundamente as políticas educacionais dos povos.

Desde o término da “Segunda Guerra Mundial”, ocorrido oficialmente com a vitória dos Aliados pela tomada de Berlim em maio de 1945, o rastro de devastação deixado pelo conflito de proporções sem precedentes desencadeia a criação imediata de organizações internacionais orientadas para o reestabelecimento da paz mundial a partir da proposta de

direitos humanos universais, entre as quais a Organização das Nações Unidas – ONU (outubro de 1945) e a sua agência especializada para as áreas de educação, ciências, cultura e comunicação: a UNESCO (novembro de 1945). Ao longo de sua história, organizações como essas propõem documentos universais, como a Declaração de Direitos Humanos, adotada e proclamada como base de atuação em dezembro de 1948, e a Declaração dos Direitos da Criança, adotada em novembro de 1959.

Neste momento, não analisaremos a representatividade dos povos nesses organismos e o posicionamento periférico de nosso país e da América Latina nessas deliberações. No entanto, destacamos que o cenário atual se caracteriza por positivar<sup>113</sup> os direitos humanos a partir de argumentos pretensamente universais, o que representa, potencialmente uma abertura de espaços para sua ampla concretização. Daí, partimos diretamente para a consideração de que o Brasil ratifica as propostas desses órgãos, à medida que, de uma forma ou de outra, os princípios de ação apresentados por essa base de sustentação se refletem em nossa realidade.

No Relatório da Comissão de Delors (2006) encontramos informações sobre os estudos da UNESCO desde sua criação, nos quais se encontram articuladas as dimensões da educação, da cultura e do desenvolvimento, concretizando-se sob a forma de políticas de diferentes nações. Diante dos problemas da “marcha caótica” que caracteriza o final do século XX, essa Comissão assinala a possibilidade de caminhar “entre a fuga para a frente e a resignação”, a partir da assunção das dimensões ética e cultural da educação para propor a formação das novas gerações (DELORS et al., 2006, p. 11-12):

“É evidente, nem seria necessário recordá-lo, que a Comissão pensou, antes de mais nada, nas crianças e nos adolescentes, naqueles que amanhã receberão o testemunho das mãos dos adultos, os quais tendem a concentrar-se demasiado sobre os próprios problemas. A educação é, também um grito de amor à infância e à juventude que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. Este dever elementar deve ser constantemente recordado, para cada vez mais ser tido em conta, quando das opções políticas, econômicas e financeiras. Parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem” (DELORS et al., 2006, p. 11-12).

Diante de tais afirmações, o documento destaca a criança como figura central, em que residem os ideais de ser humano e de realidade propostos como universais. Sintetizamos abaixo os valores éticos nele assumidos pela comissão, em meio à proposta de

---

<sup>113</sup> Positivar: da mesma etimologia de positivo “real, evidente”, “aquilo que é certo”, é usado aqui para se referir ao registro de proposições das leis e das diretrizes propostas.

rejeição ao etnocentrismo e à necessidade de esforço de alguns povos, “como os asiáticos”, para conciliá-los com suas identidades e tradições culturais (DELORS et al., 2006, p. 263):

- o reconhecimento dos direitos do homem em conjugação com o sentido das responsabilidades sociais;
- a preocupação com a equidade social e com a participação democrática na tomada de decisões e no governo;
- compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo culturais;
- solicitude para com o outro;
- espírito de solidariedade e de iniciativa;
- criatividade;
- respeito da igualdade entre sexos;
- espírito aberto à mudança;
- sentido das responsabilidades, no que diz respeito à proteção do ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

Ao apresentar esses valores, a comissão destaca sua intenção de resgatar princípios morais clássicos sobre a existência humana, com a sugestão de um planeta integrado que remete ao pensamento de totalidade proposto desde a filosofia antiga:

A humanidade nunca abrandou seus esforços para integrar, num todo, as dimensões econômicas do desenvolvimento e as suas dimensões educativas e culturais. A concepção do “desenvolvimento do povo, para o povo, pelo povo” defendida pelo PNUD<sup>114</sup>, traduz bem a nossa maneira de interpretar as relações dialéticas entre educação e cultura à luz das tradições asiáticas e da globalização que caracteriza a nossa época (DELORS et al., 2006, p. 267).

Assim, podemos observar a intenção explícita do documento com a preservação dos conhecimentos pela cultura humana e o reconhecimento das transformações históricas e sociais, que se constituem na plataforma para a concepção de educação para o milênio seguinte, a partir da articulação de três dimensões: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social (DELORS et al., 2006, p. 22). Ao explicar que as *inovações* educacionais e os quatro pilares em que devem se apoiar, a Comissão destaca a necessidade de recorrer aos conhecimentos milenares que radicam na busca de “utopias necessárias”. Sendo assim, a educação é considerada desde seu caráter mais geral, como também nos âmbitos específicos dos sistemas de ensino, conforme assinalamos na síntese dos princípios propostos pelo documento (DELORS et al., 2006, p. 89-101):

- *aprender a conhecer*, relacionado ao acesso aos instrumentos desenvolvidos pela humanidade e que possibilitam a comunicação e a aprendizagem;
- *aprender a fazer*, relacionado à possibilidade de intervenção sobre a realidade, por meio da profissão e de outras ações sociais;

---

<sup>114</sup> PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) é uma rede global da ONU cujo “mandato central” se orienta para o “combate à pobreza”. Nesse momento, as ações se orientam por compromissos urgentes com os Objetivos do Milênio - ODM (conforme disposto em <<http://www.pnud.org.br/pnud/>>, acesso em 15/11/2009).

- *aprender a viver juntos*, relacionado ao compartilhamento de informações, ideias e ações, e o afastamento de conflitos decorrentes de divergências pessoais e sociais;
- *aprender a ser*, relacionado ao desenvolvimento da plenitude humana em todas as suas dimensões.

Esses princípios encontram a fertilidade do solo político brasileiro, onde, no momento de sua elaboração, está sendo proposta uma reforma administrativa que institui um Estado “democrático de direito” por meio da Constituição de 1988, após os militares governarem por mais de duas décadas (CF/1988, Preâmbulo). Além disso, enquanto se consolida o movimento de redemocratização no Brasil, o capitalismo mundial ingressa em um novo momento econômico, cultural e social de “globalização”, em que as nações tomam para si as referências mundiais. Conforme assinala Jacomeli (2007),

essa orientação globalizada pode ser percebida nas políticas educacionais de vários países, que buscaram as reformas educativas para responderem aos ditames dos novos tempos da sociedade capitalista agora sob a égide da globalização. É o caso das reformas educacionais da Espanha e de toda a América do Sul. A que ocorreu no Brasil, implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscou estar em sintonia com as políticas mundiais para esse momento histórico do capitalismo (JACOMELI, 2007, p. 37).

Sem nos determos em detalhes de sua elaboração, destacamos esse contexto de profundas mudanças locais e globais como fundamentalmente importante para compreendermos a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, mas que, segundo Pino (2008), já começa a ser discutida antes da promulgação da nova constituição. O início da tramitação acontece entre as aspirações de um novo governo, em meio a um conflituoso campo social atravessados por debates entre entidades nacionais do campo educacional e acordos partidários. Autoras como Pino (2008) e Pereira e Teixeira (2008) explicam que, diferentemente das formulações tradicionais no campo educacional, abriu-se importante espaço para a participação social no capítulo constitucional sobre educação, por meio de coletivos como o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na Constituinte. Com a reorganização das forças sociais dos diferentes grupos, o Fórum apresenta as demandas que emanam dos interesses mais amplos da sociedade em geral (PINO, 2008; PEREIRA & TEIXEIRA, 2008).

Pino (2008) assinala que “a produção do Fórum foi intensa” e mobilizou educadores em todo o País, por meio de congressos, seminários, palestras, debates, reuniões, manifestações, atos públicos e participações em eventos nos estados e municípios promovidos pelos fóruns locais de todo o País.

Em momentos de definições políticas e/ou diretrizes de conteúdo partiam para Brasília caravanas de professores e investigadores de vários estados: de universidades, de centros de pesquisa, técnicos de Secretarias de Educação, professores de educação básica e do ensino técnico, ligados aos fóruns estaduais e/ou entidades sindicais (PINO, 2008, p. 23).

Contudo, a movimentação social relacionada aos momentos iniciais da elaboração da LDB não repercute integralmente nos momentos finais que cercam sua promulgação. Algebaile (2009) destaca que, a partir de 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta um projeto próprio da LDB, “atropelando” o projeto de participação de entidades da sociedade civil. Segundo a autora, Ribeiro propunha reduzir a escolaridade obrigatória proposta pela LDB/1975 de oito para cinco anos, sob os argumentos de que “esse seria o período de escolarização efetivamente cursado pela maioria da população brasileira” e que um período maior inviabilizaria o diploma de escolaridade para a maioria (ALGEBAILLE, 2009, p. 118). Mesmo que tal proposta tenha sido “amenizada” na versão final da LDB, a autora assinala o caráter dramático e conservador que ainda marcava o acesso à escolarização no Brasil revelado com a tentativa de “ajustar a lei à realidade” e a recusa de seu sentido de antecipação e de impulso para novas realidades (ALGEBAILLE, p. 118).

Portanto, a despeito da participação dos coletivos e da demanda social por uma função “redistributiva” do Estado para a moderação das desigualdades econômicas e sociais, o cenário político inicial já se modificara rapidamente, na configuração assumida oito anos depois, recortando-se em ideologias e novas formas de regulação social, chamadas por Pino (2008) como neoliberalismo. Nesse contexto, a autora assinala que “a educação passa a ser central, porque constitutiva para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial” (PINO, 2008, p. 26). Complementa a autora:

esse movimento de ideias no Brasil, identificando-se com o ideário neoliberal, que avançou fortemente nos países centrais na década de 1980 para entrar em declínio nos anos 1990, inspira tendências em educação no governo Collor e é a base do programa do governo Fernando Henrique Cardoso, onde a educação, subsumida à economia, tem lugar privilegiado pelo seu valor econômico, enquanto base do novo estilo de desenvolvimento (PINO, 2008, p. 26).

Examinando o texto da LDB, podemos observar que sua formulação foi produzida entre sucessivas versões e, mesmo depois de promulgada, muitas alterações já ocorreram. No entanto, ficaram resguardadas a concepção de educação, a organização dos sistemas de ensino, a proposta de gestão democrática e as questões relacionadas à qualidade e



à suficiência de recursos financeiros. É o que aponta Didonet (2008) em sua análise no período entre 1997 e 2007: “foram treze leis, além de várias regulamentações, por decretos e por resoluções” (DIDONET, 2008, p.44). Entre as mudanças relacionadas ao foco de inclusão social proposto neste trabalho, destacamos o uso da língua brasileira de sinais nas escolas (Lei 10.436/2002), a alteração da matrícula obrigatória para as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental (Lei 11.114/2005), a duração da duração desse nível de ensino para nove anos (Lei 11.274/2006) e a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira (Lei 10.639/2003).

Segundo Didonet (2008), a manutenção das ideias centrais foi permitida pela flexibilidade e pela liberdade dos dispositivos legais; o respeito da sociedade ao tempo de maturação de suas definições; e a ausência de mobilização política para o debate de questões mais cruciais (DIDONET, 2008, p. 55). Entretanto, o autor identifica alguns sinais para sua possível revisão, a partir da reflexão dos profissionais que trabalham com educação e a mobilização de organizações sociais ocorridas na última década, entre outros aspectos assinalados.

Ao fazer um balanço da década encerrada a partir da nova LDB, Severino (2008) assinala a tendência à “frustração” das pessoas envolvidas com a educação gerada a partir do espaço entre a proposta e a concretização dessa lei.

Tinha-se a firme convicção de que a educação, pelo que ela pode trazer aos indivíduos, em termos de recursos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura, é a mediação significativa para as mediações da existência histórica. Acreditava-se que aprovada a lei, arrancava-se um compromisso do poder público (SEVERINO, 2008, p. 67).

Em Severino (2008), encontramos a relação entre a legislação e a vida humana. Segundo ele, a lei é expressão do direito com finalidades de “ordenação do social” e, nesse sentido, representa uma consistente forma de buscar a superação do desequilíbrio entre necessidades e interesses de pessoas e grupos e que geram, muitas vezes, “muitas formas de violência e de opressão”. Nas palavras do autor, “é o investimento, via justiça, na construção da cidadania, inspiração maior dos melhores esforços, que se deve reconhecer aos projetos das sociedades modernas (SEVERINO, 2008, p. 65).

Para Severino (2008), o processo de elaboração da LDB ocorre em momento da história político-econômica marcado pela tendência à *inovação* no modelo mundial do neoliberalismo. Entretanto, nesse modelo, o processo histórico deve ser conduzido pela própria sociedade civil e não mais pelo Estado, de maneira que ao se regular pelas “forças

concorrenciais” propostas pelas leis do mercado, emergem os “interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil, de onde a proposta do Estado mínimo e os elogios à fecundidade da livre iniciativa, à privatização generalizada, etc.” (SEVERINO, 2008, p. 68).

De acordo com Severino (2008), podemos recolher algumas informações para entender porque as contradições se aprofundam no cenário brasileiro. O autor explica que o Brasil tende a se desvencilhar de sua “tradição política européia” e a modelar seu gerenciamento conforme as influências dos Estados Unidos da América. Mas, ao contrário da sociedade civil brasileira, a cultura estadunidense já é marcada pelo “exercício soberano do poder”, de maneira que o Estado funciona para uso externo enquanto que, internamente, “obriga-se a defender e a garantir os direitos de seus cidadãos”, em um caráter mais universalista de legislação (SEVERINO, 2008, p. 69). Enfim, a realidade brasileira não favorece a efetivação dos princípios democráticos, de maneira que as mudanças se efetuam mais na retórica do que nas práticas.

Apesar das dificuldades brasileiras em seu processo de democratização social, Pereira e Teixeira (2008) destacam a resposta positiva da Constituição Federal de 1988 em defesa dos direitos da infância, quando reafirma a educação das crianças como “direito do cidadão e dever do Estado” (conforme art. 213 da CF/1988). Para as autoras,

O direito de acesso ao ensino fundamental de uma parcela considerável da população, em sua maioria constituída de trabalhadores de baixa qualificação profissional, desempregados e pessoas socialmente marginalizadas, que formam a imensa massa de analfabetos e excluídos do sistema educacional, representa uma conquista democrática e denota uma nova compreensão do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e justa (PEREIRA & TEIXEIRA, 2008, p. 109).

Concordamos com as autoras sobre a importância de sinalizar o percentual de 97,3% de matrículas no ensino fundamental, das quais 90% são efetuadas na rede pública e 10% na rede privada de ensino. Mas, Pereira e Teixeira (2008) também nos mostram a grave conjuntura do índice de repetência (21,1%) e a taxa de abandono (6,9%), referentes ao mesmo período (Censo Escolar de 2004. Apud PEREIRA & TEIXEIRA, 2008, p. 114). Assim podemos reconhecer nesses números a revelação da tendência crescente de ingresso de crianças na escola enquanto sua permanência no sistema continua preocupante. Diante disso,

consideramos a importância de compreender as propostas legais formuladas diretamente aos espaços de formação escolar e de seus conteúdos: o currículo<sup>115</sup>.

Focalizando o currículo do ensino fundamental conforme a LDB, Pereira e Teixeira (2008) enfatizam a formação básica da(o) cidadã(ao) de maneira unitária, mas “sem uniformidade”, em relação aos aspectos de sua organização. Nesse sentido, a lei considera “as condições disponíveis e as características locais”, a serem refletidas na elaboração dos Planos Municipais de Educação e consignadas nos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade escolar. Segundo as autoras, a “construção de uma escola democrática e de qualidade” requer a participação de todos os agentes indispensáveis ao processo educativo, e essa medida inclui a presença dos familiares, além do professorado e da gestão, para o estabelecimento das direções e dos meios para os quais se orienta a comunidade local (PEREIRA & TEIXEIRA, 2008, p. 236-237). Enfim, a possibilidade de exercício da “gestão democrática”, considerado um dos grandes avanços para a concretização da escolaridade, está relacionada ao trabalho pedagógico das instituições escolares.

A despeito da participação de diferentes pessoas para a orientação escolar, a LDB resguarda uma base pedagógica nacional comum e uma diversificada no que diz respeito ao currículo a ser apropriado em cada um dos níveis de ensino. Para a formação das crianças em nível fundamental, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais com base na Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1988. Na base comum obrigatória, estão os estudos de língua portuguesa, matemática, mundo físico e natural, realidade social e política, arte, educação física e estudos de história e cultura afro-brasileira. A parte diversificada é definida em cada sistema de ensino e instituição escolar (PEREIRA & TEIXEIRA, 2008, p. 236-237).

Como orientadores específicos da ação pedagógica no ensino fundamental, Pereira e Teixeira (2008) apontam:

(...) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (PEREIRA & TEIXEIRA, 2008, p. 122).

Portanto, os PCNs traduzem a amplitude da proposta educacional em sintonia com as demandas sociais da atualidade, por meio do ensino das ciências e das linguagens e o apoio em princípios universais relacionados à ética, à política e a estética. Nesse entendimento, os conteúdos específicos da escola devem ser ensinados a partir do

---

<sup>115</sup> Currículo: “ato de correr”, “atalho, corte”. Do lat. *currículum*. (CUNHA, 2007, p. 235).

entrelaçamento com os temas sociais que perpassam a sua aplicação, os denominados *temas transversais*.

Reportando-se aos temas transversais, encontramos as reflexões de Barbosa (2007), para quem a curiosidade e o conhecimento prévio são considerados importantes fatores de aprendizagem. Na obra *Temas transversais*, a autora parte da perspectiva psicopedagógica para propor ao professorado o uso desses temas para “dar flexibilidade ao seu ensino e a contextualizar sua disciplina nos âmbitos histórico, geográfico, político e cultural, possibilitando, assim, o exercício da interdisciplinaridade” (BARBOSA, 2007, p. 5).

Barbosa (2007) explica que há uma oposição histórica entre ensinar e aprender: o ensino tem se preocupado “em lidar mais com as certezas do que com as perguntas”, enquanto que a aprendizagem está mais relacionada às “perguntas do que com as certezas” (BARBOSA, 2007, p. 19). A autora destaca o papel do professorado como fundamental para a elaboração de um “mapa organizacional” dos conteúdos pedagógicos, de forma que se “instigue os aprendizes por meio de questionamentos e de uma atitude receptiva frente às mais variadas hipóteses que poderão surgir quando formularem perguntas durante o processo de aprendizagem” (BARBOSA, 2007, p. 28).

Para Barbosa (2007), os PCNs e os temas transversais representam um caminho para a discussão de problemas e situações atuais. A partir da perspectiva da autora, compreendemos os papéis atribuídos ao professorado e aos aprendizes em torno dos conteúdos escolares propostos nos documentos: aos aprendizes, uma postura ativa e integrada na construção do conhecimento e ao professorado, a responsabilidade por desencadear esse processo.

os aprendizes passam a discutir problemas e situações calcados no conhecimento já existente e podem, a partir daí, fazer parte da “ciranda” que busca soluções, que pesquisa a respeito de alternativas e *evita o que pode ser evitado*.

Portanto, discutir sobre temas como: meio ambiente, consumo, trabalho, ética e outros é uma forma de preparar as pessoas para serem cidadãos no futuro. Então, devemos preparar cidadãos para o momento atual, ou seja, cidadãos que já podem rever sua forma de interação como o País, optando por atitudes éticas em relação à preservação, à saúde e a tudo que possa melhorar nossa qualidade de vida, do grupo, da comunidade e do mundo, tanto no que se refere ao *bios*, quanto ao que se refere à *psique* (BARBOSA, 2007, p. 137-138, grifos da autora).

Nessa proposta de formação, é nítida a articulação entre pensamento e emoção, embora não sejam tão compreensíveis quais problemas e situações que podem (ou devem) ser evitados, resvalando-se possivelmente para *critérios subjetivos*. Na obra *Falemos de*

*sentimentos* Moreno et al. (2002) também se dirigem ao professorado para destacar a importância de trabalhar a afetividade e a igualdade de oportunidades entre os gêneros como temas transversais em sala de aula. Nessa obra, as autoras espanholas propõem a articulação entre conteúdo e metodologia de ensino, em atividades que considerem a “conveniência de se estabelecer uma linha de continuidade entre os conteúdos curriculares e os desejos, os pensamentos e as emoções desenvolvidos por alunos e alunas em sua vida extra-escolar” (MORENO et al, 2002, p. 34).

As técnicas didáticas são instrumentos úteis para aumentar os processos de aprendizagem de alunos e alunas, que, mediante seu comportamento, vão dando indicações de seus progressos pessoais. Ao observar e analisar os materiais infantis, os professores e as professoras vão acompanhando os progressos que o alunado realiza internamente. Afinal, são as condutas infantis que marcam a pauta que convém seguir, as mudanças que, em função das peculiaridades de cada grupo, precisam ser introduzidas nos planejamentos a fim de adequá-los aos processos internos dos alunos e das alunas (MORENO et al., 2002, p. 143).

Além do envolvimento da subjetividade do professorado, também reconhecemos o risco de se tratar os conteúdos de maneira *mecanicista*. Examinando a elaboração dos PCNs, Moreira (1997) assinala seu caráter “psicologizante” e nos apresenta o psicólogo espanhol César Coll como mentor da Reforma [educacional] Espanhola e consultor de equipes responsáveis pela composição dos documentos no Brasil. Segundo Moreira (1997), os PCNs partem de um conjunto de teorias e de explicações que “aderem” a uma “concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de significativa importância as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa” (MOREIRA, 1997, p. 99).

Recorrendo ao próprio Coll (1994) na obra *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, identificamos sua proposta *psicopedagógica*, para elaborar um currículo orientado por contribuições da psicologia. De maneira geral, o Modelo de Plano Curricular a ser adotado nas reformas educacionais deve considerar princípios que

(...) definem, por um lado, uma concepção construtivista da aprendizagem escolar, que situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que a educação escolar trata de promover; e, por outro, uma concepção construtivista da intervenção pedagógica, cuja ideia diretriz consiste em que devem ser criadas as condições adequadas para que os esquemas de conhecimento que inevitavelmente o aluno constroi no decurso de suas experiências sejam o mais corretos e ricos possível. (COLL, 1994, p. 132).

Nesse entendimento, o currículo escolar deve considerar o processo cognitivo como ponto central para a articulação entre ensino e aprendizagem. Ao focalizar os processos individuais, Coll (1994) destaca que os significados são construídos pela(o) estudante de maneira gradativa e devem ser orientados pelas suas “formas culturais” que já se encontram elaboradas mesmo antes da vida escolar. Enfim, para Coll (1994), “o conceito de aprendizagem significativa é um instrumento útil e valioso para a análise e a reflexão psicopedagógica” (COLL, 1994, p. 157).

Embora as *inovações* apresentadas por Coll (1994) ganham repercussão nas reformas educacionais da Espanha e do Brasil, é possível identificar o conceito de “aprendizagem significativa” na obra *Psicologia educativa* do estadunidense Ausubel (1918-2008). Segundo este autor, a compreensão genuína de novos significados ocorre em um *continuum* da estrutura cognitiva, em que as novas ideias sempre se relacionam às antecedentes. Dessa forma, “o que mais contribui para facilitar a aprendizagem e a retenção é o fortalecimento dos aspectos essenciais da estrutura cognitiva” <sup>116</sup> (AUSUBEL, 1976, p. 156). Portanto, nessa concepção de aprendizagem, cabe à(o) professor(a) o enorme desafio de determinar os pontos de partida de suas(seus) estudantes e mapear seus processos cognitivos para favorecer a motivação e o interesse orientados para a aprendizagem e a memorização dos conteúdos.

Contudo, tal proposta assume proporções ainda maiores, quando se consideram percursos individuais e socialmente desiguais, como acontece na proposta de universalização da escola brasileira pelo que chamamos como “políticas educacionais”. Para melhor compreender o cenário em que é desenvolvida a ação docente, apresentamos as características que geralmente estão presentes na estrutura física da escola brasileira, segundo Algebaile (2009, p. 307-309):

- predominância da rede pública e, particularmente, das redes municipais na oferta do nível elementar do ensino, com forte presença de escolas de pequeno porte;
- persistência de problemas elementares nas instalações físicas, levando a adoção de anexos complementares;
- baixíssimo índice de dependências e equipamentos, como biblioteca, laboratórios e quadras de esporte.

Assim, apesar das pretensões de uma ampla formação das jovens gerações propostas à educação escolar, percebemos que os recursos para tal concretização ainda são

---

<sup>116</sup> A tradução dos textos em língua estrangeira foi realizada livremente pela investigadora. Entretanto, os trechos referenciados serão mantidos na língua original em nota de rodapé.  
 (...) “lo que más contribuye a facilitar el aprendizaje y la retención es el fortalecimiento de los aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva” (AUSUBEL, 1976, p. 156).

insuficientes se pensarmos na amplitude permitida pelas vias públicas e nas crianças de classe popular que predominantemente recorrem a essa alternativa. Pelo contrário. Ao examinar as políticas educacionais em conexão com as políticas sociais, Algebaile (2009) ressalta que o Estado brasileiro usa a escola para suprir sua ausência no enfrentamento das desigualdades por meio dos programas atuais de “nova geração”, como o Peti e o Bolsa Escola<sup>117</sup>. Neste momento, não nos cabe colocar em questão tais programas, mas destacar que, a partir de suas finalidades específicas, emergem as precárias condições sociais da “clientela” escolar. Sobre a reforma educacional iniciada a partir da Constituição de 1988, a autora ainda assinala que

trata-se de uma reforma que instaurou um novo ciclo de expansão escolar, conjugando a expansão da oferta com o robustecimento da escola, de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes. As estranhas fusões entre os objetivos da política social e as ações escolares possibilitam acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre material e pedagogicamente \_ porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores \_ e pobre em termos do estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa. É nesse sentido que essa forma de expansão remete ao conceito de revolução passiva: às ampliações da escola corresponderam perdas em termos do direito à educação e reduções da esfera pública que excedem em muito a esfera educativa escolar (ALGEBAILLE, 2009, p. 325).

Com o termo “robustecimento”, a autora realça a “ampliação da esfera de atuação” escolar, sem que a ela corresponda uma atuação “eficiente sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329). As contribuições da autora são importantes para entendermos que as políticas governamentais são traçadas em meio às disputas hegemônicas e se estendem concretamente para a população em geral entre as limitações que lhe são apresentadas. Portanto, a proposta de uma escola universal com currículo comum nos coloca diante de sua vinculação com a desigualdade social.

Esteban (2007) assinala a “ambivalência que atravessa a luta pela escola pública”, por representar um direito da classe trabalhadora e por ser produzida socialmente “entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas” (ESTEBAN, 2007, p. 12). Para esta autora, não há como falar em escola pública sem se referir às classes populares e à sua longa história de fracassos.

---

<sup>117</sup> O Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e Bolsa Escola acontecem atualmente de maneira vinculada, sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Para o recebimento de auxílio financeiro, as famílias cadastradas nos Programas se obrigam a manter suas crianças na escola, entre outras exigências. Para saber mais, consulte <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em 21/11/2009.

Diante disso, propomos voltar a Ausubel (1976) para examinar sua proposta de “aprendizagem significativa” e a sua aplicação às classes populares. Segundo o autor, o baixo aproveitamento escolar das crianças de “classe inferior” se deve às suas poucas aspirações de êxito acadêmico e à insuficiência de valores relacionados à escolarização, as quais incorrem em pouca motivação e pouco interesse pelo estudo em um ambiente familiar com baixas expectativas. A situação tende a piorar se forem provenientes dos lares frequentemente “destruídos” das “comunidades de negros segregados”.

Os alunos negros se vêem indubitavelmente obstaculizados em seu trabalho acadêmico pelo nível de desempenho intelectual inferior, em comparação com a média dos alunos brancos. Em regiões do norte e do sul, e particularmente nestas, os alunos negros têm QI (coeficientes de inteligência) significativamente menores (CASON Y& RABIN, 1960; DREGER & MILLER, 1960; OSBORNE, 1960), e estão atrasados em aritmética, leitura, uso da linguagem e capacidade para manejar conceitos abstratos (BULLOCK, 1950; OSBORNE, 1960). A extrema pobreza intelectual dos lares negros, *mais do que* seu status de classe social inferior, se reflete no inglês deficientemente falado no lar e na carência geral de livros, revistas e conversas estimulantes (AUSUBEL, 1976, p. 503, grifos do autor)<sup>118</sup>.

Para o psicólogo estadunidense, a carência dos ambientes dessas crianças não seria favorável para a aprendizagem dos conteúdos escolares, comprometendo seu desempenho e mantendo-as em situação de desigualdade. As restrições provocariam impactos na autoestima e nas expectativas de tais crianças que, segundo ele, tendem a ser muito baixas. As idéias do autor sinalizam que essas dificuldades requerem do professorado mais habilidades para “substituir” a família e inviabilizam a participação ativa da(o) estudante no ambiente motivador da escola, o que lhes seria fundamentalmente necessário para superar sua condição de inferioridade e alcançar o patamar de suas(seus) colegas. Não é muito difícil denunciarmos as nefastas conseqüências de tal psicologismo sobre a formação do magistério.

Pensando no contexto brasileiro caracterizado por desigualdades sociais e pela grande presença de negras e negros, as ideias de Ausubel (1976) não oferecem alternativas para educar as crianças de nossa realidade escolar. A partir de outros estudos também assinalamos a frequência e a amplitude com que circula a vinculação entre pobreza e

---

<sup>118</sup> “Los alumnos negros se ven indudablemente obstaculizados en su trabajo académico por el nivel de desempeño intelectual inferior, en promedio, característico de alumnos blancos comparables. En regiones del norte y del sur, y particularmente en éstas, los alumnos negros tienen CI significativamente menores (Carson y Rabin, 1960; Dreger y Miller, 1960; Osborne, 1960), y están atrasados en aritmética, lectura, empleo del lenguaje y capacidad para manejar conceptos abstractos (Bullock, 1950; Osborne, 1960). La extrema depauperación intelectual de los hogares negros, *por encima* de su estatus de clase social inferior, se refleja en el deficiente inglés hablado en el hogar y en la carencia general de libros, revistas y conversaciones estimulantes (AUSUBEL, 1976, p. 503)”.



criminalidade, como também revelam o caráter moralista e assistencialista que marca a educação popular desde o início da expansão escolar brasileira (PASSETTI, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Considerando que os conflitos intergeracionais colocam em risco a aprendizagem humana e a vida social, torna-se fundamental refletir sobre as lógicas em que nos apoiamos para formar essas crianças, mobilizando-nos para a concretização do ensino sem desprezar as propostas que possam favorecê-lo. Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2007), quando diz que

as imagens cândidas, românticas de infância são as primeiras a destruir-se, como se não resistissem a uma infância e adolescência destruídas pela barbárie social e que nos assusta com suas condutas violentas e indisciplinadas. A tendência fácil é trocar a imagem dócil por seu oposto, a violência. Passar de uma imagem angelical a uma imagem satanizada? Pior ainda, na medida em que localizamos essas condutas em alguns adolescentes e jovens, podemos não destruir as imagens românticas e cândidas, antes reafirmá-las como a única imagem dos alunos de nossos sonhos docentes. Uma atitude saudosista de uma infância, adolescência e juventude feitas à medida da docência mais fácil. Podemos continuar sonhando com alunos bons, alunos submissos, disciplinados, atentos, sem resistência, reação ou contestação. Condenaremos alguns alunos para salvar a imagem ordeira da maioria. Esta postura é a que mais aparece nos encontros docentes, porém não é a que mais acontece nas escolas (ARROYO, 2007, p.35-36)

Ao longo deste capítulo, vimos que a presença das crianças desafia a compreensão humana, em meio a aspectos paradoxais. Na criança, radicam a possibilidade de continuidade da vida e a permanência de conhecimentos, de maneira que sua imagem lança as ideias humanas para o futuro. De maneira geral, as tendências assinalam a democracia como marco de chegada e as divergências se relacionam à compreensão desse significado e de sua assunção nas ações formativas humanas, assim como ao conceito de humanidade que se pretende buscar.

Historicamente, a compreensão pedagógica está relacionada à multiplicidade de seus significados e isso não se torna diferente no momento atual. Queremos uma educação que prepare cidadãos, que qualifique para o trabalho, que respeite as potencialidades dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que democratizemos a escola como espaço público e enfatizamos a necessidade de aprofundar esse debate. Mas, ao avançarmos no sentido de incluir todas as pessoas, muitas vezes também recuamos e nos silenciemos diante de crianças, adolescentes e jovens considerados com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, colocando-os à margem de seus direitos à educação escolar.

Enfim, mesmo considerando que a escola sozinha não promoverá a transformação da sociedade como nos ensina Freire, entendemos que a desigualdade social e outras formas que condicionam a participação democrática devam ser incorporadas às reflexões didático-pedagógicas. Para percorrer tal caminho, afirmamos a necessidade de indignarmo-nos diante de explicações que impliquem a naturalização das desigualdades e a fundamentação de práticas que desqualifiquem ainda mais pessoas que já se encontram à margem da sociedade, seja na docência ou em investigações. Dessa forma, posicionamo-nos em busca de respostas aos desafios que as interações no contexto escolar nos propõem, contribuindo com a reformulação da “racionalidade” em que se baseiam as ações escolares em âmbitos externos e internos, nas dimensões de planejamento e de execução para, dessa forma, selar nosso *compromisso* com a formação escolar de *todas as crianças*.

**APÊNDICE II: PROPOSTA DA PESQUISA APRESENTADA À ESCOLA**

**Nome da pesquisa:** A arte e o diálogo: contribuições para a socialização de crianças no contexto escolar<sup>119</sup>

**Nome do estudante:** Adriana Fernandes Coimbra Marigo

**Nome do orientador:** Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

**Escola:** xxx

**Tema a ser investigado:** contribuições das atividades de artes plásticas para a convivência em comunidades de aprendizagem.

As atividades de desenho, pintura e trabalhos tridimensionais serão tomadas como espaço para o exercício do diálogo igualitário, além de se constituírem em oportunidades para alunos e alunas aprofundarem seus conhecimentos sobre a linguagem artística e, através dela, se expressarem sobre si e sobre o contexto em que vivem.

**Questão de pesquisa:**

Que características apresenta a convivência com alunos e alunas que participam em uma atividade com artes plásticas, desenvolvida em uma escola que se transformou em Comunidade de Aprendizagem?

**Objetivos da pesquisa:**

- geral: compreender as contribuições das atividades com artes, na perspectiva da aprendizagem dialógica, para a convivência de participantes no contexto escolar;

- específicos: relacionar atividades de artes plásticas à prática do diálogo em sala de aula; identificar, a partir das atividades propostas, as dimensões que favorecem ou dificultam os conflitos no contexto escolar.

**Participantes da pesquisa:** alunos e alunas das 3ª e 4ª séries, seus familiares e professores/as

**Forma de coleta de dados:** observação comunicativa de alunas e alunos na atividade de artes; entrevistas e grupos de discussão comunicativa com crianças, adolescentes, familiares e professores/as.

**Análise e resultados:**

Ao desenvolver atividades artísticas em um contexto orientado pelo diálogo, espera-se buscar alternativas para a ampliação dos conteúdos de ensino-aprendizagem, e para a melhoria na convivência dentro e fora da sala de aula. Nessa perspectiva, poderão também ser identificadas as contribuições e os limites da escola em relação à socialização de crianças e adolescentes.

São Carlos, 03 de março de 2008.

---

Estudante

---

Orientador

<sup>119</sup> Na primeira proposta apresentada à escola, esse era o nome do projeto aprovado no processo seletivo para ingresso no curso de mestrado, posteriormente, alterado por três vezes.

**APÊNDICE III: PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS**

### 1º encontro – Autorretrato

Objetivo geral: conhecer os participantes do projeto

Objetivos específicos:

- reconhecer a dinâmica do projeto Roda com Arte;
- compreender os autorretratos como expressão das características de seu(sua) autor(a);
- relacionar expressão artística e textual, através da apresentação de seu autorretrato.

Conteúdos:

- conceito de autorretrato

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das(os) estudantes
Diálogos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação pessoal</li> <li>- apresentação do objetivo do projeto Roda com Arte, as atividades que serão desenvolvidas, o material que será utilizado;</li> <li>- ler junto os princípios da aprendizagem dialógica;</li> <li>- fazer os combinados.</li> </ul>	Participar do diálogo;
Auto-retrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perguntar se alguém conhece um autorretrato;</li> <li>- oferecer os autorretratos e dialogar sobre eles, sobre as características.</li> </ul>	Participar do diálogo
Leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura do texto Autorretrato pelos participantes;</li> <li>- perguntar se é possível identificar os artistas pelas características da imagem e as informações do texto</li> </ul>	Ler e dialogar sobre o texto
Desenho e escrita do autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> <li>- solicitar que desenhem o autorretrato, destacando as características que desejarem;</li> <li>- solicitar a escrita de texto para se apresentarem.</li> </ul>	Desenhar e escrever o autorretrato
Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perguntar o que acharam das atividades;</li> <li>- perguntar o que aprenderam no encontro;</li> <li>- entregar a autorização para participar nas atividades;</li> <li>- explicar sobre a pesquisa e as anotações que serão feitas;</li> <li>- entregar a palavra-chave para a próxima semana: pré-história.</li> </ul>	Participar do diálogo

Recursos utilizados:

- cartaz com os combinados;
- papel para forrar as mesas;
- imagens com autorretrato de Tarsila do Amaral, Vincent Van Gogh, Anita Malfatti e Pablo Picasso;
- texto Autorretrato;
- folha para produção do texto Autorretrato;
- folhas para desenho;
- lápis de cor;

- canetinhas;
- palavra-chave: pré-história

## 2º encontro – Arte na pré-história

### Objetivos gerais:

- possibilitar o diálogo sobre a arte na pré-história e suas características;
- refletir sobre a relação do ser humano e o meio ambiente.

### Objetivos específicos:

- conhecer a arte na pré-história, levantando suas principais características quanto aos materiais e imagens usados;
- localizar a França como país da gruta de Lascaux;
- relacionar a arte da pré-história com o contexto de vida, destacando os animais como principais elementos registrados;
- identificar os elementos naturais presentes no contexto da pré-história e na atualidade;
- refletir sobre a ação humana e seus reflexos sobre o ambiente natural;
- utilizar pigmentos naturais para a produção de seu próprio trabalho.

### Conteúdos:

- arte da pré-história
- mundo natural e animais
- cuidados com o ambiente natural

### Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação de novos integrantes do grupo;</li> <li>- diálogo sobre formas de interação durante o encontro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ respeito às falas de todas e todos;</li> <li>➤ todas/os podem contribuir para a aprendizagem do outro;</li> <li>➤ importância de que todas/os aprendam;</li> <li>➤ não há trabalho mais bonito ou mais feio, melhor ou pior, mas diferentes;</li> <li>➤ cada pessoa tem uma forma de expressar seus pensamentos e sentimentos;</li> <li>➤ se duas pessoas quiserem falar ao mesmo tempo, tem preferência de fala aquele que fala menos;</li> <li>➤ explicar que vou fazendo as inscrições de quem quiser falar;</li> </ul> </li> <li>- retomar os combinados, perguntando se tem alguma ideia que pode ser acrescentada;</li> <li>- explicar que preciso fazer algumas anotações, por causa do estudo que estou fazendo sobre essas aulas; no final, vou ler o que foi escrito; perguntar se tem</li> </ul>	Participar do diálogo;

	algum problema se eu fizer isto.	
Arte da pré-história	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir para alguém comentar o que aconteceu no último encontro;</li> <li>- retomar a palavra-chave entregue no encontro anterior, perguntar se alguém se lembrou de perguntar sobre o que significa pré-história;</li> <li>- explicar que as imagens apresentadas têm relação com pré-história;</li> <li>- dialogar sobre as imagens, atentando para os símbolos e os possíveis materiais;</li> <li>- leitura do texto Arte na pré-história</li> <li>- conversar sobre o texto.</li> </ul>	<p>Participar do diálogo;</p> <p>Leitura do texto Participar do diálogo</p>
Mundo natural e animais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar os livros Os bichos, pedindo para folhear e escolher um dos animais;</li> <li>- pedir para preencherem a ficha sobre o animal e elaborarem um pequeno texto a partir do que anotaram na tabela;</li> <li>- atentar para a utilização da letra maiúscula no início da frase e na pontuação; colocar o nome.</li> </ul>	<p>Ler o livro</p> <p>Elaborar o texto</p>
Cuidados com o ambiente natural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogar sobre o ambiente natural, destacando os cuidados necessários para a vida no planeta;</li> <li>- pedir para forrarem a mesa;</li> <li>- apresentar o material a ser utilizado, explicando sua origem;</li> <li>- solicitar que desenhem o animal escolhido, destacando suas características.</li> </ul>	<p>Participar do diálogo Desenhar o animal escolhido</p>
Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir para apresentarem o animal escolhido, falando sobre o desenho ou lendo o texto que escreveram;</li> <li>- perguntar o que aprenderam no encontro;</li> <li>- ler as anotações feitas;</li> <li>- entregar a palavra-chave para a próxima semana: origami.</li> </ul>	<p>Participar do diálogo</p>

Recursos utilizados:

- cartaz com os combinados;
- papel para forrar as mesas;
- livros Os bichos, A gruta de Lascaux e História Geral da Arte (Pintura I);
- texto Arte na pré-história;
- folha para produção de texto sobre animal escolhido;
- folhas para desenho;
- pigmentos e corantes naturais;
- algodão e palitos;
- lápis pretos;
- canetinhas;
- palavra-chave: origami

**3º encontro – Arte japonesa**



## Objetivos gerais:

- possibilitar o diálogo sobre a arte japonesa e suas características;
- refletir sobre outros modos de vida

## Objetivos específicos:

- conhecer a arte japonesa, levantando elementos relacionados aos seus modos de vida pelos materiais e imagens usadas;
- contextualizar o centenário da imigração japonesa no Brasil;
- localizar o Japão e o Brasil no planisfério, assim como o estado de São Paulo como um dos estados com maior imigração japonesa;
- refletir sobre a influência de outras culturas sobre os modos de vida brasileiros;
- compreender o origami como uma das formas da arte japonesa.

## Conteúdos:

- arte japonesa
- origami
- diversidade cultural

## Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação de novos integrantes do grupo;</li> <li>- diálogo sobre formas de interação durante o encontro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ respeito às falas de todas e todos;</li> <li>➤ todas/os podem contribuir para a aprendizagem do outro;</li> <li>➤ importância de que todas/os aprendam;</li> <li>➤ não há trabalho mais bonito ou mais feio, melhor ou pior, mas diferentes;</li> <li>➤ cada pessoa tem uma forma de expressar seus pensamentos e sentimentos;</li> <li>➤ se duas pessoas quiserem falar ao mesmo tempo, tem preferência de fala aquele que fala menos;</li> <li>➤ explicar que vou fazendo as inscrições de quem quiser falar;</li> </ul> </li> <li>- retomar os combinados, perguntando se tem alguma ideia que pode ser acrescentada.</li> </ul>	Participar do diálogo;
Retomada da temática do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir para contarem os diálogos e atividades do encontro anterior;</li> <li>- anotar os destaques das crianças em folha grande.</li> </ul>	Participar dos diálogos
Arte japonesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar livro de arte japonesa, deixando observar as imagens apresentadas;</li> <li>- dialogar sobre os aspectos da vida oriental apresentados nas imagens:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar de diálogos</li> <li>- escolher imagem e dizer o que observou</li> <li>- localizar o Japão no atlas</li> </ul>

	religião, roupas, moradias, esportes, características físicas; - pedir para localizar o Japão no atlas	
Origami	- perguntar se alguém pesquisou sobre a palavra entregue no encontro anterior; - explicar que é uma palavra que veio da língua japonesa; - entregar o texto Origami, pedindo para fazerem a leitura. - pedir para comentarem a leitura	- participar dos diálogos; - ler o texto; - comentar o texto
Atividade prática	- proposta de fazer um origami	- fazer o origami, seguindo as orientações
Produção de texto	- a partir do origami, solicitar a elaboração coletiva de uma história; - pedir para escreverem a história, atentando para uma execução com coerência e detalhes ortográficos.	- elaboram a história - escrevem a história
Finalização do encontro	- perguntar se gostaram do encontro e se tem sugestões; - entregar as palavras-chave, pedindo para pesquisar a respeito.	- participar do diálogo

Recursos utilizados:

- cartaz com os combinados;
- livro *History of Japanese Art*;
- atlas geográfico;
- texto Origami;
- folhas para origami;
- folhas para produção de texto;
- canetinhas;
- lápis pretos;
- palavras-chave: taba, oca, cocar, tupy-guarani

Referências:

- MASON, Penelope. *History of Japanese Art*. New York: Harry N. Abrams Inc. Publishers, 1993.  
GENOVA, Carlos. *Origami: a milenar arte das dobraduras*. 5ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

**4º encontro – Arte indígena**

Objetivos gerais:

- possibilitar o diálogo sobre a arte indígena e suas características;
- refletir sobre outros modos de vida

Objetivos específicos:

- conhecer a arte indígena, levantando elementos relacionados aos seus modos de vida pelos materiais e imagens usadas;
- identificar a presença indígena anterior à colonização brasileira;
- localizar no mapa do Brasil, os estados que tem presença de indígenas;
- refletir sobre a influência de outras culturas sobre os modos de vida brasileiros;
- produzir desenhos a partir de pigmentos naturais.

Conteúdos:

- manifestações da arte indígena: plumária, cestaria/tecelagem, cerâmica e pintura corporal
- diversidade cultural

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo sobre formas de interação durante o encontro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ respeito às falas de todas e todos;</li> <li>➤ todas/os podem contribuir para a aprendizagem do outro;</li> <li>➤ importância de que todas/os aprendam;</li> <li>➤ não há trabalho mais bonito ou mais feio, melhor ou pior, mas diferentes;</li> <li>➤ cada pessoa tem uma forma de expressar seus pensamentos e sentimentos;</li> <li>➤ se duas pessoas quiserem falar ao mesmo tempo, tem preferência de fala aquele que fala menos;</li> <li>➤ explicar que vou fazendo as inscrições de quem quiser falar;</li> </ul> </li> <li>- retomar os combinados, perguntando se tem alguma ideia que pode ser acrescentada.</li> </ul>	Participar do diálogo;
Retomada da temática do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir para contarem os diálogos e atividades do encontro anterior;</li> <li>- anotar os destaques das crianças em folha grande.</li> </ul>	Participar dos diálogos
Arte indígena	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar livros que mostrem imagens de indígenas em seu ambiente de vida;</li> <li>- dialogar sobre os aspectos da vida indígena apresentados nas imagens: religião, roupas, moradias;</li> <li>- conversar sobre as influências indígenas na nossa cultura: hábitos, alimentação, palavras, lendas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar de diálogos</li> <li>- escolher imagem e dizer o que observou</li> </ul>
Lenda do Sol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entregar o texto Lenda do Sol, pedindo para fazerem a leitura.</li> <li>- pedir para comentarem a leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar dos diálogos;</li> <li>- ler o texto;</li> <li>- comentar o texto</li> </ul>
Atividade prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar as opções de tecelagem e pintura para decidirem sobre qual será realizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizar a atividade escolhida</li> </ul>

Recursos utilizados:

- cartaz com os combinados;
- livro: Larousse Cultura, Enciclopédia Barsa;
- atlas geográfico;
- texto Lenda do Sol;
- folhas de papel panamá;
- corantes e pigmentos naturais;

**5º encontro – Arte africana**

Objetivos gerais:

- possibilitar o diálogo sobre a arte africana e suas características;
- refletir sobre manifestações culturais

Objetivos específicos:

- conhecer a arte africana, levantando elementos relacionados aos seus modos de vida pelos materiais e imagens usadas;
- localizar o continente africano e o Brasil no planisfério;
- identificar a presença da arte africana no contexto brasileiro;
- refletir sobre a influência de outras culturas sobre os modos de vida brasileiros.

Conteúdos:

- manifestações da arte africana
- diversidade cultural

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo sobre formas de interação durante o encontro:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ respeito às falas de todas e todos;</li> <li>➤ todas/os podem contribuir para a aprendizagem do outro;</li> <li>➤ importância de que todas/os aprendam;</li> <li>➤ não há trabalho mais bonito ou mais feio, melhor ou pior, mas diferentes;</li> <li>➤ cada pessoa tem uma forma de expressar seus pensamentos e sentimentos;</li> <li>➤ se duas pessoas quiserem falar ao mesmo tempo, tem preferência de fala aquele que fala menos;</li> <li>➤ explicar que vou fazendo as inscrições de quem quiser falar;</li> </ul> </li> <li>- retomar os combinados, perguntando se tem alguma ideia que pode ser acrescentada.</li> </ul>	Participar do diálogo;
Retomada da temática do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perguntar se alguém tem alguma coisa importante para comunicar aos colegas;</li> <li>- pedir para contarem os diálogos e atividades do encontro anterior;</li> <li>- anotar os destaques das crianças em folha grande.</li> </ul>	Participar dos diálogos
Arte africana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar imagens da arte africana;</li> <li>- dialogar sobre os aspectos da vida africana apresentados nas imagens: religião, roupas, moradias;</li> <li>- conversar sobre as influências na nossa cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar de diálogos</li> <li>- escolher imagem e dizer o que observou</li> </ul>
Leitura de texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- propor a leitura do texto Arte africana</li> <li>- destacar e relacionar o texto às imagens apresentadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer a leitura</li> <li>- comentar a respeito</li> </ul>

Atividade prática	- oferecer o material para confecção da máscara	- fazer a máscara
Diálogos finais	- leitura do texto final da observação do encontro	- confirmar ou rejeitar as informações lidas

Recursos didáticos:

- cartaz com os combinados;
- atlas geográfico;
- texto Arte africana;
- mistura para papel machê, água;
- vasilhas para o preparo da massa;
- pratos para molde.

Referências:

- [www.pitoresco.com.br/art\\_data/arte\\_africana](http://www.pitoresco.com.br/art_data/arte_africana). Acesso em 31/08/2008. (Fonte: Enciclopédia Digital. Enciclopédia Koogan-Houaiss).
- [www.cyberartes.com.br/edicoes/41/aprenda.asp?edicao=41](http://www.cyberartes.com.br/edicoes/41/aprenda.asp?edicao=41). Acesso em 31/08/2008

### 6º encontro: Arte no antigo Egito

Objetivos gerais:

- possibilitar o diálogo sobre a arte egípcia e suas características;
- relacionar o Egito com o continente africano

Objetivos específicos:

- localizar o Egito no continente africano;
- conhecer a arte do antigo Egito, levantando elementos relacionados aos seus modos de vida pelos materiais e imagens usadas;
- relacionar a escravidão no antigo Egito e a escravidão dos negros africanos no Brasil.

Conteúdos:

- manifestações da arte
- diversidade cultural

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- retomar os combinados	Participar do diálogo
Imagens da arte egípcia: - pirâmides - pinturas; - máscaras; - esculturas	- oferecer os livros que contém as imagens	Participar do diálogo
Leitura do texto A arte no antigo Egito	- leitura pelas/os participantes	Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário.
Atividade prática	- oferecer os materiais para a confecção da máscara aos estudantes que faltaram, e para a pintura da máscara para Carla.	Confeccionar ou pintar a máscara
Diálogos finais		

Recursos didáticos:

- Texto A arte no antigo Egito
- Mistura para papel machê
- Tinta guache
- Pincéis

**Referências:**

Os últimos mistérios do mundo. Lisboa: Selecções do Reader's Digest, 1979.

Atlas

Livro da biblioteca da escola.

**7º encontro: realização do grupo de discussão**

Tema: aprendizagens e reflexões em torno de obras artísticas

Objetivo geral: conhecer as aprendizagens e as reflexões ao redor das obras artísticas examinadas nos encontros anteriores

**Conteúdos:**

Autorretratos

Arte na pré-história

Arte japonesa

Arte indígena

Arte africana

Arte no antigo Egito

**Recursos:**

- imagens dos autorretratos (Tarsila do Amaral, Van Gogh, Anita Malfatti e Portinari)
- livros contendo imagens da arte na pré-história e no antigo Egito (Os últimos mistérios do mundo e História Geral da Arte – volume 1)
- imagens das produções de arte indígena
- imagens das produções de arte africana
- imagens das produções de arte japonesa
- origamis

**Procedimentos:**

- Explicar às/aos estudantes o objetivo da realização do grupo de discussão.
- Pedir permissão para gravação dos diálogos
- Conduzir o grupo a partir das perguntas:
  - Por que as pessoas desenham, pintam e esculpem?
  - Olhando as produções artísticas que foram feitas ao longo do tempo, o que podemos entender sobre a vida das pessoas que as fizeram?
  - Qual é a produção artística que mais chamou a sua atenção? Por que?
  - Quais foram as produções que fizemos em nossos encontros?
  - Qual foi a produção que você mais gostou de fazer?
  - Por que as pessoas fazem escolhas diferentes?
  - Na sua opinião, o que facilitou a realização de nossos encontros e a aprendizagem sobre obras artísticas?
  - O que dificultou a realização de nossos encontros e a aprendizagem sobre obras artísticas?
- Ao final dos diálogos, será colocada a fita para ouvirmos os diálogos. Perguntar se gostariam de alterar alguma fala ou acrescentar alguma informação que não foi falada.
- Encerrar o encontro, convidando para pintarem as máscaras preparadas no encontro anterior ou pintarem sobre o que mais gostaram em nossos encontros.

**8º e 9º encontros: A arte na idade média**

Objetivo geral: possibilitar o diálogo sobre a arte na idade média

Objetivos específicos:

- reconhecer as principais características da arte na idade média;
- conhecer o contexto histórico e geográfico da arte bizantina, românica e gótica;
- compreender a constituição social da Europa medieval: igreja, nobreza e povo.

## Conteúdos:

- arte bizantina, românica e gótica;
- história medieval
- continente europeu

## Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- retomar os combinados; - abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens de obras de arte bizantina, românica e gótica	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma e suas características; - destacar os materiais e os símbolos, dialogando sobre sua representação (a presença de Deus e da nobreza se sobrepõem às pessoas comuns); - destacar a arquitetura das igrejas e dos castelos.	Participar do diálogo
Localização do contexto geográfico	- apresentar o planisfério, pedindo para localizarem o continente europeu; - identificar a parte oriental e a ocidental; - explicar a mudança de nomes de Bizâncio/Constantinopla/Istambul.	Localizar a Europa
Leitura do texto A arte na idade média	- leitura pelas/os participantes; - pedir para fazerem destaques; - lembrar a existência de um mosaico em frente à biblioteca.	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar em livro da biblioteca (enciclopédia Conhecer) um castelo feudal e uma aldeia, pedindo para destacar as diferenças na vida das pessoas da época; - destacar a possibilidade de utilizar o livro da biblioteca, se quiserem conhecer mais sobre a época estudada.	Participar dos diálogos, destacando os aspectos interessantes
Atividade prática	- oferecer os materiais para a confecção de um vitral com papel.	Realizar a atividade
Diálogos finais	- leitura da síntese do encontro	Complementar ou retificar as informações coletadas

## Recursos didáticos:

- imagens de igrejas românicas e góticas, arte bizantina, vitral, iluminuras
- livros História Geral da Arte Pintura 1 e enciclopédia Conhecer;
- texto A arte na idade média
- papel cartão preto e folhas de celofane coloridas;
- estilete
- lápis branco
- tesoura, cola

## Referências:

- FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. História da Arte para Crianças. 4ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1988.
- NICHOLSON, Sue e ROBINS, Deri. Livro gigante de arte para crianças. Trad. Carolina Caires Coelho. São Paulo: Girassol; Londres: Qed Publishing, 2008.

**10º encontro: Leonardo da Vinci**

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Leonardo da Vinci

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Leonardo da Vinci;
- comparar essas produções com as artes estudadas de forma genérica;
- localizar o continente europeu, a Itália e o Renascimento como contextos de vida de Leonardo da Vinci;
- conhecer alguns aspectos biográficos e culturais do artista;
- identificar obras relacionadas ao pintor na biblioteca da escola;
- expressar a compreensão dos conceitos de figura, fundo, perspectiva e técnica de sfumato, a partir da atividade de colagem e utilização de pigmentos.

Conteúdos:

- biografia do pintor
- contexto histórico e geográfico das produções artísticas
- noções sobre figura, fundo, perspectiva, afresco e técnica de sfumato

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- retomar os combinados; - abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Leonardo da Vinci	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar o uso de figuras humanas, como característica do Renascimento; - destacar as noções de figura e fundo em todas elas; - destacar o significado de afresco e perspectiva, a partir da obra A última Ceia; - destacar a técnica do sfumato nas obras Mona Lisa e Sant'Ana, a Virgem e o Menino.	Participar do diálogo
Localização do contexto geográfico	- apresentar o planisfério, pedindo para localizarem o continente europeu, a Itália e Florença.	Localizar a Europa, a Itália e Florença
Leitura do texto Você conhece este homem?	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar livros da biblioteca da escola sobre o pintor, verificando desejo ou necessidade de mais informações sobre o pintor; - destacar a possibilidade de acessar as informações complementares nos	- verificar os livros, apontando aspectos que considerarem interessantes;



	livros da biblioteca	
Atividade prática	- oferecer os materiais para a atividade de colagem; - explicar a técnica do sfumato, oferecendo a possibilidade de sua utilização.	- realizar a atividade
Diálogos finais		

Recursos didáticos:

- reproduções de Mona Lisa; Sant'Ana, a Virgem e o Menino; A Última Ceia; e Dama com um Arminho
- texto Você conhece este homem?
- cartolina
- revistas
- tesoura e cola;
- pigmentos naturais (terra, carvão e urucum)

Referências:

- <http://cienciahoje.uol.com.br/4005> – acesso em 14/09/2008
- FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. História da Arte para Crianças. 4ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

**11º encontro: Antonio Francisco Lisboa**

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Antonio Francisco Lisboa

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Antonio Francisco Lisboa, o material e a técnica usada pelo artista;
- localizar o estado de Minas Gerais e a cidade de Ouro Preto como contextos de vida de Antonio Francisco Lisboa;
- conhecer alguns aspectos biográficos do artista;
- levantar temáticas sociais como o uso de apelidos pejorativos, a deficiência física, a arte como profissão;
- identificar obras relacionadas ao artista na biblioteca da escola;
- expressar a compreensão sobre o conceito de escultura, a partir de uma barra de sabão e o uso de espátulas.

Conteúdos:

- biografia do artista
- contexto histórico e geográfico das produções artísticas
- arte de esculpir

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- retomar os combinados; - abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Antonio Francisco Lisboa	- oferecer as imagens a partir de livros, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar as figuras sacras, como característica da arte barroca mineira; - destacar os materiais utilizados nas esculturas e nos entalhes. - destacar os Profetas como patrimônio histórico da humanidade.	Participar do diálogo

Localização do contexto geográfico	- apresentar o planisfério, pedindo para localizarem o continente americano, o Brasil, o estado de Minas Gerais e as cidades de Ouro Preto e Congonhas do Campo.	Localizar a América do Sul, o Brasil, Minas Gerais, Ouro Preto, Congonhas do Campo.
Leitura do texto Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar esculturas em pedra sabão; - mostrar livros da biblioteca da escola sobre o artista, verificando desejo ou necessidade de mais informações; - destacar a possibilidade de acessar as informações complementares nos livros da biblioteca	- verificar os livros, apontando aspectos que considerarem interessantes;
Atividade prática	- oferecer os materiais para a atividade de escultura em sabão de pedra; - esclarecer que não se trata do material utilizado pelo artista que está sendo estudado; - explicar a técnica de esculpir, a partir de uma barra de sabão e do uso de espátulas	- realizar a atividade
Diálogos finais	- elaborar a síntese a partir dos comentários emitidos	- complementar ou alterar as informações registradas

#### Recursos didáticos:

- imagens do livro Congonhas do Campo. Texto de Robert S. Smith. Fotos de Marcel Gautherot e Robert C. Smith. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- texto Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho
- esculturas em pedra sabão
- sabão em pedra
- espátulas
- jornais para forrar as mesas

#### Referência:

- REGO, L. e BRAGA, Angela. Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Suplemento Didático. Moderna. Disponível em <http: [www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-02313-3.pdf](http://www.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-02313-3.pdf). Acesso em 10/10/2008.

#### **12º encontro: Anita Malfatti**

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Anita Malfatti

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Anita Malfatti, o material e os gêneros artísticos expressados pela artista, como retratos, paisagens, natureza morta;
- localizar o estado de São Paulo, a cidade de São Paulo e a época histórica em que viveu Anita Malfatti (1889-1964);
- conhecer alguns aspectos biográficos do artista;
- levantar temáticas sociais como dificuldades físicas e contextuais na expressão pessoal, assim como formas de superação; artistas mulheres;

- identificar obras relacionadas à artista na biblioteca da escola;
- expressar a compreensão sobre a arte da pintura com o uso de pincéis e tintas.

Conteúdos:

- Anita Malfatti e contexto histórico-cultural
- arte da pintura
- conceitos de retrato, paisagem e natureza-morta

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Anita Malfatti	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar as figuras e os fundos de cada imagem; - diferenciar as características de retratos, paisagens e natureza morta; - destacar os materiais básicos utilizados nas pinturas: telas, pincéis e tintas.	Participar do diálogo, ajudando a destacar as características e manifestando suas opiniões a respeito das obras apresentadas
Localização do contexto geográfico	- apresentar o planisfério, pedindo para localizarem o continente americano, o Brasil, o estado de São Paulo e a cidade de São Paulo.	Localizar a América do Sul, o Brasil, o estado de São Paulo e a cidade de São Paulo.
Leitura do texto Anita Malfatti: Sabida Maldita	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar livros da biblioteca da escola sobre a artista, verificando desejo ou necessidade de mais informações; - destacar a possibilidade de acessar as informações complementares nos livros da biblioteca	- verificar os livros, apontando aspectos que considerarem interessantes;
Atividade prática	- oferecer os materiais para a atividade de pintura com tinta guache em cartolina; - esclarecer que a artista usou também outras formas de tinta e de superfície na realização de suas obras; - pedir para imaginarem uma paisagem, uma pessoa ou um elemento de natureza morta e representarem com o uso de pincéis e tinta guache na cartolina.	- realizar a atividade
Diálogos finais	- elaborar a síntese a partir dos comentários emitidos	- complementar ou alterar as informações registradas

Recursos didáticos:

- imagens de obras produzidas por Tarsila do Amaral: Paisagem de Ouro Preto (1948), Tarsila por Anita Malfatti (1919), Vaso de Flores (s/d), A Estudante (1915) e Autorretrato (1922)
- texto Anita Malfatti: Sabida Maldita
- jornais para forrar as mesas
- pincéis
- tinta guache
- cartolina cortada em pedaços

#### Referências:

- ABUJAMRA, Adriana. Ilustrações Sylvain Barré. Anita Malfatti: Sabida Maldita. In: *Traços Travessos: Histórias de 20 pintores*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.
- [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_obras&acao=mais&inicio=33&cont\\_acao=5&cd\\_verbete=323](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&acao=mais&inicio=33&cont_acao=5&cd_verbete=323) em: - imagens disponíveis
- acesso em 26/10/2008.

### 13º encontro: Vincent Van Gogh

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Vincent Van Gogh

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Van Gogh, o material e os gêneros artísticos expressados pela artista, como retratos, paisagens, natureza morta;
- localizar a Holanda e a época em que viveu Van Gogh (1853-1890);
- conhecer alguns aspectos biográficos do artista;
- levantar temáticas sociais como solidão, dificuldades de relacionamento, temperamento forte;
- identificar obras relacionadas ao artista na biblioteca da escola;
- expressar a releitura de Girassóis (1888).

Conteúdos:

- biografia Van Gogh
- arte da pintura

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Van Gogh	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar as figuras e os fundos de cada imagem; - identificar as cores e a forma de expressão de Van Gogh; - destacar os materiais básicos utilizados nas pinturas: telas, pincéis e tintas.	Participar do diálogo, ajudando a destacar as características e manifestando suas opiniões a respeito das obras apresentadas
Localização do contexto geográfico	- apresentar o mapa mundi, pedindo para localizarem a Europa e a Holanda.	Localizar a Europa e a Holanda.
Leitura do texto Van Gogh	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar livros da biblioteca da escola sobre o artista, verificando	- verificar os livros, apontando aspectos que

	desejo ou necessidade de mais informações; - destacar a possibilidade de acessar as informações complementares nos livros da biblioteca	considerarem interessantes;
Atividade prática	- esclarecer que a técnica utilizada pelo artista foi a pintura, mas que é possível fazer uma releitura de uma obra de arte com material e formas diferentes; - oferecer os materiais para a releitura de Girassóis: atividade de colagem e pintura;	- realizar a atividade
Diálogos finais	- elaborar a síntese a partir dos comentários emitidos	- complementar ou alterar as informações registradas

Recursos didáticos:

- imagens de obras produzidas por Van Gogh;
- texto Vincent Van Gogh
- jornais para forrar as mesas
- pincéis
- tinta guache
- cartolina cortada em pedaços
- folhas de EVA
- miçangas

Referência:

RAFFA, Ivete. *Fazendo Arte com os Mestres*. São Paulo: Editora Scolar, 2007.

#### 14º encontro: Pablo Picasso

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Pablo Picasso

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Picasso;
- localizar a Espanha e a época em que viveu Picasso (1881 -1973);
- conhecer alguns aspectos biográficos do artista;
- conhecer conceito de arte abstrata
- identificar obras relacionadas ao artista na biblioteca da escola;
- expressar a imaginação através de colagem com barbantes.

Conteúdos:

- biografia Picasso
- arte abstrata: expressão do que vê, através de desenhos comuns, cores vivas e formas e objetos curiosos.

Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Picasso	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar as figuras e os fundos de cada imagem;	Participar do diálogo, ajudando a destacar as características e manifestando suas opiniões a respeito das

	- identificar as cores e a forma de expressão de Picasso.	obras apresentadas
Localização do contexto geográfico	- apresentar o mapa mundi, pedindo para localizarem a Europa e a Espanha.	Localizar a Europa e a Espanha.
Leitura do texto Pablo Picasso	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar livros da biblioteca da escola sobre o artista, verificando desejo ou necessidade de mais informações; - destacar a possibilidade de acessar as informações complementares nos livros da biblioteca	- verificar os livros, apontando aspectos que considerarem interessantes;
Atividade prática	- uso de material não convencional para expressão de imagens: lãs coloridas, papel e cola, além de tinta e pincéis.	- realizar a atividade de colagem.
Diálogos finais	- elaborar a síntese a partir dos comentários emitidos	- complementar ou alterar as informações registradas

Recursos didáticos:

- imagens de obras produzidas por Picasso;
- texto Picasso
- bandeja para cola
- plástico para forrar a mesa
- lãs de cores diversas
- tinta guache
- cartolina cortada em pedaços
- pincéis

Referência:

- NEWBERY, Elizabeth. Como e por que se faz arte. São Paulo: Editora Ática, 2005.  
[http://www.redescola.com.br/kids/index.php?option=com\\_content&task=view&id=91&Itemid=9](http://www.redescola.com.br/kids/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=9). Acesso em 24/11/2008.

### 15º encontro: Salvador Dali

Objetivo geral: conhecer a produção artística de Salvador Dali

Objetivos específicos:

- conhecer algumas das obras produzidas por Dali;
- localizar a Espanha e a época em que viveu Dali (1904 -1989);
- conhecer alguns aspectos biográficos do artista;
- reconhecer conceito de arte abstrata
- identificar obras relacionadas ao artista no jogo proposto;
- expressar sonhos em um desenho para ilustrar a capa de um livrinho que abrigará todos os textos que foram trabalhados.

Conteúdos:

- biografia Dali
- arte abstrata: expressão do que se vê ou imagina, através de desenhos comuns, cores vivas e formas e objetos curiosos;

## Tópicos e metodologia:

Tópicos	Atividades e condições oferecidas	Atividades das/os estudantes
Diálogos introdutórios	- abrir espaço para os comunicados	Participar do diálogo
Imagens das obras de Dali	- oferecer as imagens, dialogando sobre cada uma, seus títulos e suas características; - destacar as figuras e os fundos de cada imagem; - identificar as cores e a forma de expressão de Dali.	Participar do diálogo, ajudando a destacar as características e manifestando suas opiniões a respeito das obras apresentadas
Localização do contexto geográfico	- apresentar o globo terrestre, pedindo para localizarem a Europa e a Espanha.	Localizar a Europa e a Espanha.
Leitura do texto Salvador Dali: A cor dos sonhos	- leitura pelas/os participantes - pedir para fazerem destaques	- Fazer a leitura, usando o dicionário quando necessário; - participar dos diálogos.
Complementação das informações	- mostrar as obras de Dali no jogo da memória	-apontar aspectos que considerarem interessantes;
Atividade prática	- desenhar a capa de um livrinho para abrigar todos os textos trabalhados; - usar tinta ou lápis de cor, conforme desejar.	- fazer o desenho
Diálogos finais	- elaborar a síntese a partir dos comentários emitidos	- complementar ou alterar as informações registradas

## Recursos didáticos:

- jogo da memória Salvador Dali;
- texto Salvador Dali: A cor dos sonhos (livro: Traços travessos)
- plástico para forrar a mesa
- tinta guache, pigmentos naturais
- cartolina cortada em pedaços
- pincéis
- lápis de cor

## Referência:

- ABUJAMRA, Adriana. Ilustrações Sylvain Barré. Salvador Dali: A cor dos sonhos. In: *Traços Travessos: Histórias de 20 pintores*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

**APÊNDICE IV: TEXTOS ELABORADOS PARA O PROJETO RODA COM ARTE<sup>120</sup>**

---

<sup>120</sup> Todos os textos foram elaborados por mim, a partir de informações coletadas das referências indicadas em cada encontro detalhado no apêndice III.



## 1. Autorretrato

Uma imagem de uma pessoa real é chamada de retrato. Alguns retratos são encomendados especialmente a pintores, geralmente para fazer alguém parecer mais bonito, importante ou poderoso.

Muitas vezes, os pintores fazem retratos de si mesmo. Este tipo de pintura é chamado de autorretrato.

Quando olhamos um auto-retrato, podemos perceber que o pintor quer chamar a atenção para alguma característica sua.

Tarsila do Amaral era muito bonita, vaidosa e gostava de se vestir bem.

Vincent Van Gogh era inquieto, mas gostava de ficar sozinho. Decidiu ser pintor, aos vinte e sete anos.

Pablo Picasso era alegre e confiante. Com vinte anos, já era famoso.

Anita Malfatti tinha um defeito na mão direita. Mas, ousada e criativa, decidiu pintar com a mão esquerda.

## 2. Arte na pré-história

Em 1940, quatro crianças e um cachorro passeavam pelas colinas rochosas de uma região na França, quando o cão desapareceu através de um buraco nas pedras. Ao penetrarem na passagem atrás do animal, as crianças alcançaram uma enorme sala.

Então, perceberam que estavam em uma caverna, uma gruta. Com a luz trêmula do lampião de querosene, olharam para as imensas paredes da rocha e fizeram uma grande descoberta. Ali, estavam desenhados fortes traços e pinturas coloridas de grandes animais.

Vacas vermelhas, cavalos amarelos, veados e touros negros pareciam correr em uma atmosfera mágica e misteriosa. Logo, a notícia correu o mundo, atraindo milhares de estudiosos para a gruta de Lascaux. Os estudos sobre as pinturas revelaram que haviam sido feitas há 17 mil anos.

Muitas outras cavernas foram descobertas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, com pinturas representando animais e outros símbolos indecifrados.

## 3. Origami

A palavra origami é de origem japonesa e significa ori = dobrar e gami = papel. Acredita-se que a arte de dobrar papel, ou origami, seja um costume religioso de épocas muito antigas, quando as divindades representadas em papel, decoravam os templos. Com o tempo, essa arte tornou-se uma prática muito popular no Japão e as crianças passaram a aprender a dobrar papel para representar objetos de sua vida diária, barcos, chapéus, bonecas e animais.

No Brasil, o origami veio com a chegada dos primeiros imigrantes japoneses que vieram trabalhar nas lavouras de café, principalmente, no oeste do estado de São Paulo. Neste ano de 2008, estão sendo comemorados os cem anos da chegada do primeiro navio ao porto de Santos, em 1908: o Kasato Maru.

Desde então, milhares de japoneses vieram ao Brasil formando bairros e colônias e deparando-se com muitas dificuldades para a sua integração, como a língua diferente, os costumes, a religião, o

clima, a alimentação e o preconceito. Mas, não podiam voltar para seu país porque tinham que cumprir seu contrato de trabalho com os fazendeiros.

Assim, permaneceram aqui, trazendo seus costumes, língua, crenças e conhecimentos, além do origami e de outras formas artísticas.

#### **4. Lenda do Sol (indígena)**

Para os índios, o sol era gente e se chamava KUANDÚ.

Kuandú tinha três filhos: um é o sol que aparece na seca; o outro, mais novo, sai na chuva; e o filho do meio ajuda os outros dois quando estão cansados.

Há muito tempo um índio teria comido o pai de Kuandú. Por isso, este queria se vingar. Uma vez, Kuandú estava muito bravo e foi para o mato pegar coco. Lá, encontrou o índio em uma palmeira inajá.

Kuandú disse que ele ia morrer, mas o índio foi mais rápido, acertando-o com um cacho de coco na cabeça. Foi aí que tudo escureceu.

As crianças começaram a morrer de fome porque o índio não podia trabalhar na roça e nem pescar, pois estava tudo escuro.

A mulher de Kuandú mandou o filho sair de casa e ficou claro de novo. Mas só um pouco, porque era muito quente para ele. O filho não agüentou e voltou para casa. Escureceu de novo. E assim ficaram os três filhos de Kuandú entrando e saindo de casa.

Portanto, quando é sol forte, é o filho mais velho que está fora de casa. Quando é sol mais fraco, é o filho mais novo. O filho do meio só aparece quando os irmãos ficam cansados.

#### **5. Arte africana**

A arte africana é uma arte funcional, preocupada com a utilização do objeto de arte. Muitas vezes, a funcionalidade se dava sob o aspecto da utilização religiosa. Os africanos realizavam cerimônias para os seus mortos e, soma-se a isso, toda influência vinda da Europa. O resultado disso é uma arte complexa e variada, mais frequentemente voltada para a religiosidade.

O povo africano gosta muito de utilizar enfeites, roupas e adornos, o que também constitui uma arte.

As esculturas são nitidamente representativas de pessoas importantes, como reis e rainhas. Algumas procuram substituir pessoas falecidas. Os africanos modelam peças de grande valor, em bronze, ouro e marfim, utilizando técnicas que só seriam conhecidas dos europeus um século depois. As peças mais comuns são cabeças e bustos.

Nas esculturas, também se mostram os hábitos do povo africano e ritos religiosos. Algumas peças são encontradas em ouro, um metal abundante em algumas regiões africanas.

As máscaras também são um dos segmentos mais importantes da arte africana. A máscara representa um disfarce que permite a incorporação de espíritos e possibilita absorver forças mágicas e místicas, durante cerimônias como funerais, rituais mágicos, nascimentos e casamentos. A África tem muitas seitas secretas que utilizam essas máscaras para preservar a identidade dos participantes.

Também é freqüente encontrar pinturas em pedras no deserto de Saara, representando animais que, inclusive, já estão extintos.

## 6. A arte no Antigo Egito

No norte da África, encontramos um país cujo povo desenvolveu uma cultura bastante peculiar, pois na maior parte de sua história manteve pouco contato com outras civilizações.

Esse povo produziu muitas obras artísticas que apresentavam sua maneira de compreender o mundo, através de pinturas, esculturas, construções e máscaras.

Toda a sua arte girava em torno dos deuses, do faraó e de sua corte. Mas, os antigos egípcios não encaravam a arte pela própria arte. Todos eles, sejam arquitetos, escultores ou pintores, consideravam-se funcionários ou artesãos que produziam artefatos destinados a alguma função: religiosa, funerária ou de qualquer outro tipo.

Os egípcios acreditavam na vida após a morte e, por isso, os faraós ordenavam aos seus escravos que fossem construídas grandes construções em formato de pirâmides, para serem enterrados levando consigo vários objetos e, inclusive, serviçais para a nova vida.

Os artífices trabalhavam o barro, a pedra, a madeira e os metais. Com as esculturas pretendiam obter a eternização do homem. Muitos objetos eram produzidos em ouro e prata, como braceletes e colares decorados com pedras preciosas. Esses objetos distinguiam as pessoas mais poderosas. Eram usados também como talismãs.

## 7. Arte na Idade Média

Durante aproximadamente 1000 anos, arte e religião cristã estiveram muito relacionadas na história da Europa. Foi o período conhecido como “Idade Média”, cujo início foi marcado pelas invasões no Império Romano no ano de 476.

No lado oriental da Europa, começou o Império Bizantino, ocupando um lugar muito especial na história das artes. A arte bizantina foi posta a serviço da religião cristã, decorando as paredes e abóbadas das catedrais, e servindo de fonte de instrução e guia espiritual aos fiéis. Nos mosaicos coloridos, eram mostradas cenas da vida de Cristo, dos profetas e dos vários imperadores. O dourado era usado com abundância, pela associação a um dos maiores bens materiais: o ouro.

No lado ocidental da Europa, a arte de Roma ficou restrita aos conventos, mosteiros e abadias. Os monges decoravam as páginas dos manuscritos de suas bibliotecas com pequenos desenhos chamados iluminuras. As igrejas eram construídas em pedra, como verdadeiras fortalezas, contendo pinturas e afrescos em suas paredes com ilustrações das passagens bíblicas. Os castelos dos nobres eram enfeitados com grandes tapeçarias, que também tinham a finalidade de diminuir a umidade das paredes de pedras.

Ao final da Idade Média, a arte românica foi se transformando na arte gótica. As igrejas perderam aquele ar de fortaleza e começaram a se elevar, tornando-se suntuosas catedrais. Suas paredes foram abertas com vitrais, permitindo a passagem de luz e produzindo reflexos coloridos em seu interior.

## 8. Você conhece este homem?

Leonardo nasceu em 1452 na cidade italiana de Vinci. Filho ilegítimo de um importante proprietário rural e de uma camponesa, não pôde usar o sobrenome da família de seu pai. Assim, incorporou ao seu nome de batismo Leonardo o de sua cidade natal, ficando conhecido como **Leonardo da Vinci!**

Entregue pela mãe aos cuidados do pai, o pequeno Leonardo gostava de desenhar tudo o que via pelos arredores de sua casa: insetos, flores, passarinhos... Nada escapava a seus olhos!

Por meio de seus desenhos, Leonardo da Vinci tentava descobrir como as coisas funcionavam. Ele analisava cada detalhe, desenhava e depois fazia anotações no desenho. O curioso é que as anotações eram todas escritas ao contrário! Para decifrá-las, seria preciso colocá-las na frente de um espelho.

Como desenhava bastante, o pai de Leonardo decidiu levá-lo a Florença, cidade próxima a Vinci, onde se concentravam grandes artistas da Europa. Lá, enquanto ajudava seu mestre, o jovem de apenas 20 anos de idade começou a demonstrar seu talento.

Não demorou muito para que Leonardo da Vinci começasse a ser chamado para pintar retratos de pessoas, que pareciam muito reais. Sua obra Mona Lisa seria uma das obras de arte mais conhecidas de todos os tempos.

Mas Leonardo da Vinci não era apenas um pintor. Era também escultor e arquiteto, além de inventar e fabricar máquinas. Como outras pessoas de sua época, ele também se dedicava à ciência, que apenas começava. Sonhava voar como os pássaros, desenhando e projetando máquinas que pudessem voar.

## **9. Antonio Francisco Lisboa, o “Aleijadinho”**

Antonio Francisco Lisboa viveu em uma época em que o Brasil era colônia de Portugal, sendo considerado o maior representante da arte barroca brasileira.

Nasceu em Vila Rica, Minas Gerais, em 1730. Era filho do arquiteto português Manuel Francisco e de sua escrava africana Isabel. Com o pai, aprendeu o ofício e a arte da escultura.

Mesmo após contrair uma doença grave, que lhe rendeu o apelido de Aleijadinho, ele não parou de trabalhar. Muitas vezes escondido, por vergonha de suas deformações, ou carregado pelas costas por seu ajudante, ele obstinadamente continuou a talhar e a criar.

A arte de Aleijadinho era apresentada em diferentes materiais, como madeira, pedra sabão e mármore, geralmente com temas religiosos.

Aleijadinho deixou inúmeras obras maravilhosas em várias cidades de Minas Gerais, antes de falecer em 1814. Dentre elas, estão os Profetas esculpidos em pedra sabão em tamanho quase natural. Essas obras foram encomendadas para ornamentar o adro do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo.

## **10. Vincent Van Gogh (1853 – 1890)**

Vincent Van Gogh nasceu na Holanda, no dia 30 de março de 1853. Filho de um pastor protestante, herdou de seu pai o forte sentimento religioso pela vida e pela natureza que caracterizou o seu trabalho.

Vincent e seu irmão mais novo, Théo, eram muitos amigos. Seu irmão não só o incentivou o desejo de Vincent ser pintor, como também o sustentou, financeiramente, nos últimos anos de sua vida. Van Gogh nunca se deu bem com seus pais e teve poucos amigos.

Era incapaz de ganhar dinheiro para sustentar-se e costumava entregar-se a paixões não correspondidas. Em alguns momentos de sua vida, ficava violento e sofria alucinações terríveis. Durante esses períodos, não pintava nem escrevia.

Em seus últimos anos de vida, Van Gogh criou um estilo próprio de pintura, aplicando pinceladas firmes e carregadas, sem hesitação. Assim, produziu um grande volume de obras nos anos vividos em Paris, na França, até colocar um fim em sua vida, em 29 de julho de 1890.

Van Gogh não conheceu a fama nem a fortuna, e vendeu apenas um quadro. Passou fome e frio, viveu em barracos e conheceu a pobreza absoluta. Mas, para sempre será lembrado como um dos maiores gênios na história da pintura.

## **11. Pablo Picasso (1881 – 1973)**

Quase todas as crianças gostam de pintar. Algumas, quando crescem, deixam de lado os pincéis para se dedicarem a outras atividades que dão tanto prazer quanto pintar. Outras, não! Continuam a pintar, mesmo quando são adultas e fazem da pintura a grande obra de sua vida. Pablo Picasso foi uma dessas crianças.

Aos 14 anos, Picasso já tinha pintado obras realistas. Ele nasceu há muitos anos atrás, em 1881, na cidade de Málaga, na Espanha. Quando cresceu, tornou-se um dos principais pintores do século XX.

Picasso gostava de pintar sobre o mundo fantástico dos sonhos, pesadelos e da imaginação.

Sua obra passou por fases que estavam relacionadas a como ele se sentia em determinado momento de sua vida. Numa época em que se encontrava bastante triste, sua obra expressava a solidão e o desespero. Usava em suas pinturas várias tonalidades de azul e, por isso, esse período de sua obra, que durou de 1901 a 1904, é conhecido como a fase azul.

De 1904 a 1906, um novo estilo surgiu. Picasso passou a usar cores mais vivas e tinha como tema de suas pinturas, frequentemente, as cenas de circo.

A partir de 1906, passou a pintar grandes figuras. Suas obras de 1907, *As Moças de Avignon*, são muito importantes na história da arte. Da imagem das cinco monstruosas moças, com rostos que mais parecem máscaras, surgiu o estilo conhecido pelo nome de cubismo.

Os pintores cubistas procuram decompor os objetos até as formas básicas de cubos, esferas, cilindros e cones. Começavam com um objeto, como uma mesa, por exemplo, e passo a passo, pegavam pequenas partes e modificavam suas formas e cores. Depois, as reagrupavam. O resultado era um objeto muito interessante, bem diferente do formato original.

Seu pincel também não se calou diante dos horrores sofridos pela cidade espanhola de Guernica, diante de um bombardeio alemão.

A criatividade sempre esteve presente na obra desse grande pintor. Durante sua longa vida, iniciou diversos movimentos artísticos e trabalhou com muitas técnicas diferentes além da pintura, como cerâmica, escultura e gravura. Calcula-se que tenha produzido mais de 60 mil obras.

**APÊNDICE V: SÍNTESES DAS OBSERVAÇÕES COMUNICATIVAS**

**10/09/2008 – 6º encontro com as crianças – Tema: Arte no Antigo Egito****Participantes: uma menina (Gabriela), dois meninos (Miguel e Mo2) e investigadora**

No encontro anterior, fizemos uma máscara usando uma mistura que parecia papel molhado.

Trabalhamos a arte africana. Vimos máscaras feitas em materiais como ouro e madeira. Os africanos também pintavam as paredes e o corpo.

Vimos que os africanos viviam livres na África e iam a festas. Mas, foram mandados para alguns países como o Brasil, para trabalharem como escravos. Muitos filhos de escravos não estudavam naquela época, mas, agora, todas as crianças têm que ir à escola.

O Egito também é um país africano, localizado no norte da África.

Hoje vimos a Arte do Egito. Vimos que eles também pintavam as paredes e faziam máscaras de ouro.

Construíram pirâmides que serviam como grandes túmulos para enterrar os faraós, junto com suas riquezas e seus escravos vivos, pois acreditavam que levariam para a outra vida.

Os faraós acreditavam em muitos deuses, mas nós acreditamos em um só.

**01/10/2008 – 9º encontro com as crianças – Tema: Arte na Idade Média (novamente)****Participante: Miguel, Gabriela, Rafaela (ao final) e investigadora**

As igrejas pareciam castelos.

As imagens de ouro são feitas para homenagear os santos.

A fazenda Conde do Pinhal é tão grande que parece um castelo.

Antes, a professora ensinava a ser boas mulheres. Hoje, a escola ensina a ler e a escrever a meninos e meninas. É uma injustiça que as mulheres sejam tratadas de forma diferente, como tomar banho quente.

Os vitrais mostram cenas da vida dos reis.

Na Idade Média, enquanto alguns moravam nos castelos e nos mosteiros, havia muitos pobres pelas ruas.

Há muitas religiões diferentes, com outros deuses.

Quando as pessoas têm religiões diferentes, é difícil se dar bem.

Em uma história bíblica, Jesus aparece de forma diferente.

A água do mundo está acabando. Há muito lixo. Podemos cuidar de não deixar a água acabar, não jogando lixo no rio.

A água dos oceanos não pode ser tomada.

**08/10/08 – 10º encontro com as crianças – Tema: Leonardo da Vinci****Participantes: Gabriela e a investigadora**

Mona Lisa lembra o auto-retrato de Tarsila do Amaral. Só que foi pintada por outra pessoa: Leonardo da Vinci.

Mona Lisa deveria morar em um castelo.

O quadro “A Santa Ceia” inspirou gravuras que são colocadas na parede das casas.

No quadro “A dama e o arminho”, chama a atenção o cabelo, o colar, a roupa e a orelhinha do animal.

Pessoas famosas usam a pele dos animais para fazerem seus casacos. Na TV, aparecem pessoas com casacos de pele, o que é uma crueldade com os animais.

Leonardo da Vinci pintava mulheres que faziam pose para ele.

Desde pequeno, desenhava tudo o que via.

Usava escrita secreta para ninguém descobrir o que estava escrito.

**22/10/2008 – 11º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Antonio Francisco Lisboa**

**Participantes: Gabriela – Rafaela**

Falamos da arte da escultura.

Aprendi a fazer escultura em sabão.

O artista era Aleijadinho.

O nome dele era Antonio Francisco Lisboa.

**29/10/2008 – 12º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Anita Malfatti**

**Participantes: Gabriela e Mo2**

Anita Malfatti era uma mulher bonita.

Aprendeu a pintar com a mão esquerda, porque tinha um defeito na mão direita.

Anita Malfatti era amiga de Tarsila do Amaral e fez o retrato de sua amiga.

Anita Malfatti pintou uma paisagem de Ouro Preto, quando estava passeando por ali.

Natureza morta é quando as flores e as frutas já foram arrancadas do pé e não estão mais no lugar em que nasceram.

Monteiro Lobato não gostava dos quadros de Anita Malfatti, porque tinha inveja dela.

Muitas vezes, isso acontece na nossa classe, quando você tem um lápis bonito e a pessoa começa a falar que o lápis é feio.

Mas, isso pode ser resolvido assim: uma hora eu empresto o meu lápis para a outra pessoa. Na outra hora, é ela que me empresta.

Uma participante gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Natureza Livre”.

Outro participante também gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Paisagem”.



**APÊNDICE VI: SÍNTESE DA ENTREVISTA COMUNICATIVA**

**19/11/2008**

No último encontro, conversamos sobre o que fizemos durante os quatro meses em que estivemos juntos, sobre os artistas, as formas artísticas e as obras mais importantes. Também vimos as fotos do projeto que foram mostradas em outra escola.

Uma das pessoas explicou que os cartazes que colocamos nas paredes servem para nos lembrar as como devemos participar dos encontros, sem bagunça e desperdício de material, sem rir do que o outro fala ou faz. Tudo o que está escrito no cartaz foi falado por quem participa dos encontros.

Também foi falado que muitas coisas foram aprendidas em nossos encontros. Foi legal aprender dessa forma, conversando, lendo e usando mapas e gravuras.

O trabalho mais legal foi fazer a máscara com mistura de papel e água e que, depois de seca, foi pintada com tinta e enfeitada com lã e miçangas.

A presença dos voluntários na escola ajuda a aprender mais coisas.

Algumas idéias foram dadas para os nossos encontros futuros: fazer desenhos com cola, brinquedos com caixinhas de leite e garrafas plásticas, trazidas de casa.

As crianças gostariam de continuar participando no projeto Roda com Arte no ano que vem.

Também acham que as crianças da 3ª e 4ª série poderão ser convidadas.

Tem uma classe de 4ª série que é muito difícil, faz muita bagunça. Mas, podemos tentar trabalhar junto com elas e eles, se conversarmos bastante e fizermos combinados.

Para ter mais gente participando, seria bom colocar cartazes, avisar as crianças da sala mais vezes.

**APÊNDICE VII: QUADROS DE ANÁLISE INTERSUBJETIVA**

**Quadro i - Arte no Antigo Egito - Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

OC1 - Temática: Arte no Antigo Egito		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>§2 - <i>Trabalhamos a arte africana. Vimos máscaras feitas em materiais como ouro e madeira. Os africanos também pintavam as paredes e o corpo.</i></p> <p>§5 - <i>Hoje vimos a Arte do Egito. Vimos que eles também pintavam as paredes e faziam máscaras de ouro.</i></p>		

**Quadro ii - Arte no Antigo Egito - Síntese dos conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- detalhes artísticos		
1 elemento – 1 menção		

**Quadro iii - Arte no Antigo Egito – Outros conteúdos**

OC1 - Temática: Arte no Antigo Egito		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>§4 - <i>O Egito também é um país africano, localizado no norte da África.</i></p>	<p>§3 - <i>Vimos que os africanos viviam livres na África e iam a festas. Mas, foram mandados para alguns países como o Brasil, para trabalharem como escravos. Muitos filhos de escravos não estudavam naquela época, mas, agora, todas as crianças têm que ir à escola.</i></p> <p>§7 - <i>Os faraós acreditavam em muitos deuses, mas nós acreditamos em um só.</i></p>	

**Quadro iv - Arte no Antigo Egito – Síntese de outros conteúdos**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- localização geográfica	- exclusão social - religiosidade	
1 elemento – 1 menção	2 elementos – 2 menções	

**Quadro v - Arte no Antigo Egito – Atividades de expressão**

OC1 - Temática: Arte no Antigo Egito		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>§1 - <i>No encontro anterior, fizemos uma máscara usando uma mistura que parecia papel molhado.</i></p>		

**Quadro vi - Arte no Antigo Egito – Síntese de atividades de expressão**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos - reconhecimento do material usado	Generalizações	
1 elemento – 1 menção		

**Quadro vii - Arte na Idade Média – Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>§1 - <i>As igrejas pareciam castelos.</i></p> <p>§2 - <i>As imagens de ouro são feitas para homenagear os santos.</i></p> <p>§5 - <i>Os vitrais mostram cenas da vida dos reis.</i></p>	<p>§3 - <i>A fazenda Conde do Pinhal é tão grande que parece um castelo.</i></p> <p>§6 - <i>Na Idade Média, enquanto alguns moravam nos castelos e nos mosteiros, havia muitos pobres pelas ruas.</i></p>	

**Quadro viii - Arte na Idade Média – Síntese de conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

OC 2 – Temática: Arte na Idade Média		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>- crianças apontam detalhes presentes nas imagens e nos textos sobre as igrejas medievais</p> <p>- crianças apontam detalhes presentes nas imagens e nos textos sobre os vitrais</p> <p>- crianças apontam observação nas imagens das iluminuras</p>	<p>- crianças comparam a fazenda que visitaram na semana anterior com os palácios dos livros apresentados na atividade;</p> <p>- crianças comentam imagens medievais dos livros apresentados</p>	-
3 elementos, 3 menções	2 elementos, 2 menções	-----

**Quadro ix - Arte na Idade Média – Outros conteúdos**

OC 2 – Temática: Arte na Idade Média		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	<p>§4 - <i>Antes, a professora ensinava a ser boas mulheres. Hoje, a escola ensina a ler e a escrever a meninos e meninas.</i></p> <p>§7 - <i>Há muitas religiões diferentes, com outros deuses.</i></p> <p>§9 - <i>Em uma história bíblica, Jesus aparece de forma</i></p>	<p>§4 - <i>É uma injustiça que as mulheres sejam tratadas de forma diferente, como tomar banho quente.</i></p> <p>§8 - <i>Quando as pessoas têm religiões diferentes, é difícil se dar bem.</i></p>

	<p>diferente.</p> <p>§10 - A água do mundo está acabando. Há muito lixo. Podemos cuidar de não deixar a água acabar, não jogando lixo no rio.</p> <p>§11 - A água dos oceanos não pode ser tomada.</p>	
--	--	--

**Quadro x - Arte na Idade Média – Síntese de outros conteúdos**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- superação de diferenças de gênero na escolaridade;</li> <li>- crenças religiosas;</li> <li>- meio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diferenças de tratamento por gênero.</li> <li>- diferenças nas crenças religiosas dificultam as interações entre pessoas</li> </ul>
	3 elementos – 5 menções	2 elementos – 2 menções

**Quadro xi - Leonardo da Vinci – Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

OC3 – Temática: Leonardo da Vinci		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<p>§1 – <i>Mona Lisa lembra o autorretrato de Tarsila do Amaral. Só que foi pintada por outra pessoa: Leonardo da Vinci.</i></p> <p>§3 – <i>O quadro “A Santa Ceia” inspirou gravuras que são colocadas na parede das casas.</i></p> <p>§4 – <i>No quadro “A dama e o arminho”, chama a atenção o cabelo, o colar, a roupa e a orelhinha do animal.</i></p> <p>§6 – <i>Leonardo da Vinci pintava mulheres que faziam pose para ele.</i></p> <p>§7 – <i>Desde pequeno, desenhava tudo o que via.</i></p> <p>§8 – <i>Usava escrita secreta para ninguém descobrir o que estava escrito.</i></p>	<p>§2 – <i>Mona Lisa deveria morar em um castelo.</i></p>	

**Quadro xii - Leonardo da Vinci – Síntese de conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- comparações com outras obras artísticas</li> <li>- reconhecimento das obras em outros contextos;</li> <li>- observação de detalhes;</li> <li>- comentários sobre as obras;</li> <li>- uso de informações complementares coletadas no texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comparações com informações de outros encontros;</li> </ul>	

5 elementos – 6 menções	1 elemento – 1 menção	
-------------------------	-----------------------	--

**Quadro xiii - Leonardo da Vinci – Outros conteúdos**

OC3 – Temática: Leonardo da Vinci		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	§5 – <i>Pessoas famosas usam a pele dos animais para fazerem seus casacos.</i>	§5 – <i>Na TV, aparecem pessoas com casacos de pele, o que é uma crueldade com os animais.</i>

**Quadro xiv - Leonardo da Vinci – Síntese de outros conteúdos**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	- comparações com informações da mídia	- uso indevido do meio ambiente
-	1 elemento – 1 menção	1 elemento – 1 menção

**Quadro xv - Antonio Francisco Lisboa – Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

OC4 – Temática: Antonio Francisco Lisboa		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
§1 – <i>Falamos da arte da escultura.</i> §3 – <i>O artista era Aleijadinho.</i> §4 – <i>O nome dele era Antonio Francisco Lisboa.</i>		

**Quadro xvi - Síntese de conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- informação sobre o tipo de arte; - informação sobre o nome do artista e o apelido		
2 elementos – 3 menções		

**Quadro xvii : Antonio Francisco Lisboa - Atividades de expressão**

OC4 – Temática: Antonio Francisco Lisboa		
Conteúdos explícitos	Generalizações	Obstáculos
§2 – <i>Aprendemos a fazer escultura em sabão.</i>		

**Quadro xviii - Antonio Francisco Lisboa – Síntese de atividades de expressão**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- informação sobre a atividade		
1 elemento – 1 menção		

**Quadro xix - Anita Malfatti – Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

OC5 – Temática: Anita Malfatti		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
§1 – <i>Anita Malfatti era uma</i>		

<p><i>mulher bonita.</i>  §2 – <i>Aprendeu a pintar com a mão esquerda, porque tinha um defeito na mão direita.</i>  §3 – <i>Anita Malfatti era amiga de Tarsila do Amaral e fez o retrato de sua amiga.</i>  §4 – <i>Anita Malfatti pintou uma paisagem de Ouro Preto, quando estava passeando por ali.</i></p>	<p>§5 – <i>Natureza morta é quando as flores e as frutas já foram arrancadas do pé e não estão mais no lugar em que nasceram.</i>  §6 – <i>Monteiro Lobato não gostava dos quadros de Anita Malfatti, porque tinha inveja dela.</i></p>	
--	---	--

**Quadro xx - Anita Malfatti – Síntese de conteúdos em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- comentários sobre a artista - comentários sobre a obra	- as crianças deduzem o significado do termo - comentários sobre o texto	
2 elementos – 4 menções	- 2 elementos – 2 menções	

**Quadro xxi - Anita Malfatti - Outros conteúdos**

OC5 – Temática: Anita Malfatti		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	§8 – <i>Mas, isso pode ser resolvido assim: uma hora eu empresto o meu lápis para a outra pessoa. Na outra hora, é ela que me empresta.</i>	§7 – <i>Muitas vezes, isso acontece na nossa classe, quando você tem um lápis bonito e a pessoa começa a falar que o lápis é feio.</i>

**Quadro xxii - Anita Malfatti – Síntese de outros conteúdos**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
	- formas de resolução de conflitos	- comentários sobre o sentimento de inveja
	1 elemento – 1 menção	1 elemento – 1 menção

**Quadro xxiii - Anita Malfatti – Atividades de expressão**

OC5 – Temática: Anita Malfatti		
Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
§9 – <i>Uma participante gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Natureza Livre”.</i> §10 – <i>Outro participante</i>		



<i>também gosta de pintar paisagens. Sua pintura se chama “Paisagem”.</i>		
---	--	--

**Quadro xxiv - Anita Malfatti – Síntese de atividades de expressão**

Elementos transformadores		Elementos limitadores
Conteúdos explícitos	Generalizações	
- comentários sobre a própria produção		
1 elemento – 1 menção		

**Quadro xxv - Projeto Roda com Arte - Conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§2. <i>GDC1Ma1</i> – “Aprendemos os combinados... Aprendemos o autorretrato...”</p> <p>§3. <i>GDC1Mo1</i> – “Lemos histórias...”</p> <p>§58. <i>GDC1Mo1</i>- “A gente leu um monte...” (...)</p>		<p>[Investigadora: Já faz quase dois meses que a gente está junto].</p> <p>§1. <i>GDC1Mo1</i> – “Puxa!!!”</p>

**Quadro xxvi - Projeto Roda com Arte – Síntese de conteúdos de aprendizagem em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
- Regras combinadas sobre a interação do grupo; - Histórias e informações sobre as obras e sobre quem as produziu.	
2 elementos, 4 menções	Não identificados

**Quadro xxvii - Compreensões em torno de obras artísticas**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>[Investigadora: Por que será que as pessoas desenhavam, pintavam e esculpem?]</p> <p>§4. <i>GDC1Ma1</i> – “Eles desenhavam para festas... Eles desenharam na...”</p> <p>§5. <i>GDC1Mo1</i> – “na parede das cavernas”.</p> <p>§6. <i>GDC1Ma1</i> – “É, na parede. Os animais, eles desenharam”.</p> <p>§7. <i>GDC1Mo1</i> – “Isso. Os animais”.</p> <p>[Investigadora: E por que vocês acham que eles fizeram isso? Os homens que viviam lá nas cavernas...]</p> <p>§8. <i>GDC1Mo1</i> – “Antes, não existia tinta... Eles pintavam os animais que eles viam”.</p> <p>§9. <i>GDC1Ma1</i> – “É... os animais”.</p> <p>§12. <i>GDC1Ma1</i> – “Eles quiseram fazer isso para dar mais atenção</p>	<p>§11. <i>GDC1Mo1</i> – “Eu não vou me lembrar de tudo</p>	<p>§10. <i>GDC1Mo1</i> – “Não existia...(tinta)”</p>

<p>para o olho, o cabelo, a cabeça, a roupa, o modelo da roupa...”  (Mo1 pega o autorretrato de Van Gogh).  [Investigadora: Lembra do nome dele?]  §13. GDC1Ma1 – “Sei...É o ...”  §14. GDC1Mo1 – “Vincent Van Gogh”.  §15. GDC1Ma1 – “Esse daqui é o... Peraí, peraí...”  §16. GDC1Mo1 – “O Pablo”.  §17. GDC1Ma1 – “Pablo Picasso. Essa era a Anita”.</p> <p>§19. GDC1Ma1 – “É... a Anita Malfatti. E essa daqui é a Tarsila do Amaral”.</p> <p>§25. GDC1Mo1- “[...] Falei o nome dos dois homens [...]”</p> <p>§25. GDC1Mo1- (T) “Olha o carvão que eles usaram...” (pintura rupestre)</p> <p>§27. GDC1Mo1 – “Olha quanta foto da [arte] africana...das índias...”</p> <p>§28. GDC1Ma1 – “Do carvão, do algodão, e de animais ...”  §29. GDC1Mo1 – “Pintavam bichos...”</p>	<p>§25. GDC1Mo1- “[...]e não me lembrei das mulheres...”</p>	<p>§18. GDC1Mo1 – “Era a Anita ou é a Anita?”</p> <p>§20. GDC1Mo1 – “É isso!”  §21. GDC1Ma1 – (pegando as imagens de templos japoneses, Buda).  “Nossa, o que é isso?”  [Investigadora: Essa aqui é uma pintura japonesa. Hoje eu não consegui trazer aquele livrão da arte japonesa]  §22. GDC1Ma1 – “Nossa, que fotona!!!”  §23. GDC1Mo1 – “Olha o tamanho dessa arte...” (...)  “Nossa, que monte de foto você trouxe hoje”.  §24. GDC1Ma1 – “Mas, esse você não tinha trazido?”  §25. GDC1Mo1 – “Eu não tinha visto essa mulher já? [...]”</p> <p>[Investigadora: Trouxe um mapa maior.]  §26. GDC1Ma1 – “Nossa!!!”</p> <p>§27. GDC1Mo1 – “Nossa, quantas coisas!!! Olha o braço dele...” (pintura corporal africana) (...)  “Mas, vamos falar de tudo isso?”</p>
--	--	---

<p>[Investigadora: Lembra-se de quanto tempo faz que foram feitas essas pinturas?]  §30. <i>GDC1Ma1</i> – “17 mil anos”.  [Investigadora: Olhando isso daqui, dá prá imaginar como eles viviam?]  §31. <i>GDC1Mo1</i> – “Sim”.</p> <p>§34. <i>GDC1Ma1</i> – “É prá chamar a atenção”.</p> <p>§43. <i>GDC1Mo1</i> – (Essa arte chama-se) “Origami”.</p>		<p>§31. <i>GDC1Mo1</i> – “Eles desenhavam, eram felizes, n/é? É. Porque eles desenhavam..”.</p> <p>[Investigadora: Como era a vida deles, o lugar em que eles moravam?]  “Era boa, n/é? Prá eles, era boa, porque não existia nem dinheiro. Nem eles trabalhavam. Viviam com os animais, lá na floresta”.  [Investigadora: Então, na vida deles, não precisavam de dinheiro?]  “Não, nem de trabalho”.</p> <p>§33. <i>GDC1Mo1</i> – “É esquisita!!! (sobre a estátua de Buda)  §34. <i>GDC1Ma1</i> – “Chamou a atenção essa daqui, por causa que... está muito grande... Não sei o que é isso daqui. É uma estátua, essa daqui?”  [Investigadora: É uma estátua, sim. E por que será que fizeram uma estátua tão grande assim?]</p> <p>§35. <i>GDC1Mo1</i> – “Olha, é de prata”.  [Investigadora: Essa daí é em pedra.] Pedra???  (...)É... Fizeram enorme... Por que eles fizeram isso?</p> <p>[sobre o origami “tsuru” que levei]  §42. <i>GDC1Ma1</i> – “Que legal!!!”</p> <p>§44. <i>GDC1Ma1</i> – “Tem. É um passarinho levando um papelzinho”.  §45. <i>GDC1Mo1</i> – “Vamos fazer isso?”</p>
--	--	---

**Quadro xxviii - Síntese das compreensões em torno das obras artísticas**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação de explicações sobre a produção de desenhos e esculturas (desenhavam o que viam, animais; o tamanho das esculturas e os detalhes na pintura tinham o objetivo de chamar a atenção);</li> <li>- reconhecimento de materiais utilizados e apresentação de explicações sobre isso (usavam carvão, não existia tinta);</li> <li>- apresentação das superfícies utilizadas e das épocas em que as obras foram produzidas (paredes das cavernas, 17 mil anos);</li> <li>- reconhecimento de artistas (Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral);</li> <li>- reconhecimento de palavras mencionadas nos encontros (origami)</li> <li>- observações e comparações nas falas expressivas (não computadas entre as menções);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não lembrança de todas as informações apresentadas nos encontros anteriores</li> </ul>
6 elementos, 25 menções	1 elemento, 2 menções

**Quadro xxix - Articulação com outras temáticas: trabalho/dinheiro/moradia**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§32. GDC1Ma1 – “Era... (...) É... Não era trabalho de fazer casa...”</p> <p>[Investigadora: Eles não tinham casa para morar? Como eram as casas deles, então?]</p> <p>“Eram nas cavernas. Era diferente”.(...) “Moravam nas cavernas”. (...)</p>	<p>§32. GDC1Ma1 – “Eles ficavam mais felizes nas cavernas, do que a gente que vive nas casas. (...) Porque eles gostavam da natureza, dos animais. Por isso que eles gostavam de viver nas cavernas...”</p>	<p>[Investigadora: Como era a vida deles, o lugar em que eles moravam?]</p> <p>“Era boa, né? Prá eles, era boa, porque não existia nem dinheiro. Nem eles trabalhavam. Viviam com os animais, lá na floresta”.</p> <p>[Investigadora: Então, na vida deles, não precisavam de dinheiro?]</p> <p>“Não, nem de trabalho”.</p> <p>[Investigadora: Nem de trabalho... Mas, quando eles iam atrás da caça para comer, isso não era uma forma de trabalho?]</p> <p>§56. GDC1- Ma1 – “Alegre...”(sobre Picasso)</p>

**Quadro xxx - Síntese da articulação com outras temáticas: trabalho/dinheiro/moradia**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
---------------------------	-----------------------

- estabelecimento de comparações entre as formas de trabalho e moradia em épocas diferentes (também aparece nas falas expressivas, não computadas entre as menções);	- relação entre proximidade da natureza com bem-estar e prazer de viver.
1 elemento – 2 menções	1 elemento – 1 menção

**Quadro xxxi - Articulação com outras temáticas: religião**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§36. <i>GDC1Ma1</i> – “<i>Tem. (...) Tem cruzes (aqui no Brasil)... (...) No Japão é diferente. A gente aqui acredita em Deus. Faz carinho em Deus...</i>”</p>		<p>[Investigadora: Quando a gente acredita em alguma coisa, também faz imagens do que acredita?]            §35. <i>GDC1Mo1</i> – “<i>Não... Faz (indeciso). (...) Eu não sei...</i>”</p> <p>§37 . <i>GDC1Mo1</i> – “<i>Tem Deus aqui</i>”.</p> <p>§38. <i>GDC1Ma1</i> – “<i>Todo mundo pensa que tem um monte de Deus aqui</i>”.</p> <p>§39 . <i>GDC1Mo1</i> – “<i>Só tem um...</i>”</p> <p>§40. <i>GDC1Ma1</i> – “<i>Só tem um Deus. Deus é grandão</i>”.</p> <p>§41. <i>GDC1Mo1</i> – “<i>O maior... Maior que tudo isso, aqui. (...) Como chama? (...) Buda? (...) Nossa!!!</i>”</p>

**Quadro xxxii - Síntese de articulação com outras temáticas: religião**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento de símbolos religiosos entre obras artísticas;</li> <li>- identificação de diferenças entre símbolos religiosos e seus nomes;</li> <li>- posicionamento sobre a própria crença (também presente nas falas expressivas, as quais não foram computadas entre as menções).</li> </ul>	
3 elementos, 3 menções	Não identificados

**Quadro xxxiii - Busca de informações complementares em textos escritos**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§33. <i>GDC1Mo1</i> – “<i>Essa daqui foi feita em 1907</i>”. (pegando o autorretrato de Van Gogh e olhando a data)</p> <p>§47. <i>GDC1Mo1</i> – “<i>Eu quero ler</i>”.</p> <p>§48. <i>GDC1Ma1</i> – “<i>Depois, deixa</i>”</p>		<p>[Investigadora: Vocês querem ler o que está escrito aqui?]            §46 . <i>GDC1Ma1 e Mo1</i> – <i>Queremos!!!</i></p>

<p><i>eu...(...) Esse papelzinho é bem pequenininho”.</i>  §49. <i>GDC1Mo1 – (começa a ler o papelzinho que está no bico do tsuru. Pára para comentar).</i>  §50. <i>GDC1Ma1 – (continua lendo).</i></p> <p>§55. <i>GDC1Mo1 – “Aqui está escrito que ele é bravo?” (Mo1 olha as informações sobre Van Gogh, atrás da gravura). (...) (Depois, lê as informações sobre Van Gogh, sem comentar.)</i>  §56. <i>GDC1 (Ma1 lê as informações sobre Picasso, atrás da gravura, sem comentar.)</i></p>		<p>§51. <i>GDC1Mo1 – “Nossa!!! Já acabou” (de ler)? (...)</i></p>
---	--	---

**Quadro xxxiv - Síntese de busca de informações complementares em textos escritos**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de informações complementares em textos escritos;</li> <li>- leitura em voz alta;</li> <li>- comentários sobre a leitura.</li> </ul>	
3 elementos, 7 menções	Não identificados

**Quadro xxxv - Preferências**

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§57. <i>GDC1Mo1 – “Porque cada um tem o seu gosto. (...) É”.</i>  [Investigadora: Qual foi o texto que vocês mais gostaram de ler?]  §58. <i>GDC1Mo1 – “Eu não sei. Tem um monte que eu tenha gostado...”</i>  §59. <i>GDC1Ma1 – “Eu gostei desse</i></p>	<p>§58. <i>GDC1Mo1 – “Eu não...”(me lembro)</i></p>	<p>§34. <i>GDC1Ma1 – “Chamou a atenção essa daqui, por causa que... está muito grande... Não sei o que é isso daqui. É uma estátua, essa daqui?”</i>  §51. <i>GDC1Mo1 – “Essa aqui eu achei bonita” (separa o autorretrato de Van Gogh).</i>  §52. <i>GDC1Ma1 – “Essa e essa”. (Ma1 separa a gravura de Buda e o autorretrato de Picasso).</i>  §53. <i>GDC1Mo1 – “Ele é bravo (justificando sua escolha) (...) Ele é bravo”. (...) Foi você que falou que era bravo?” (pergunta para Ma1)</i>  §54. <i>GDC1Ma1 – “Mo1, ele é a sua cara de bravo...” (risos)</i></p>

<p><i>texto aqui, ó?” (aponta para as informações atrás do autorretrato de Picasso).</i></p> <p>§60. <i>GDC1Mo1 – “Eu também gostei desse aqui que fala da vida do Vincent Van Gogh”.</i></p>		<p>§60. <i>GDC1Mo1 – “Isso aqui é um cavalo?” (observando uma figura de arte rupestre) (...)</i></p>
---	--	--

#### Quadro xxxvi - Síntese de preferências

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicação de que as pessoas fazem escolhas diferentes porque cada um tem seu próprio gosto;</li> <li>- preferência pelos textos biográficos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não lembrança de todos os textos lidos nos encontros</li> </ul>
2 elementos, 4 menções	1 elemento – 1 menção

#### Quadro xxxvii - Interação do grupo - trabalho coletivo

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§63. <i>GDC1Ma1 – “Depois que todo mundo concordou, a gente conseguiu fazer”.</i></p>	<p>[sobre os elementos que facilitaram a realização dos encontros]</p> <p>§61. <i>GDC1Mo1 – “Eu não sei de nada”.</i></p> <p>§62. <i>GDC1Ma1 – “Nem eu...”</i></p> <p>[sobre os elementos que foram obstáculos]</p> <p>§63. <i>GDC1Ma1 – “Teve. (...) Teve negócio que a gente teve que pensar... Lembra aquele dia que a gente ajudou você a fazer a historinha do pato? Foi (difícil) (...) Foi, porque todo mundo estava querendo uma coisa... Então você não estava conseguindo fazer isso daí” [a historinha]...</i></p>	

#### Quadro xxxviii - Síntese de interação do grupo – trabalho coletivo

Elementos transformadores	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- momentos em que o grupo concordava permitiam que as atividades fossem realizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldade de reconhecer elementos facilitadores;</li> <li>- atividades que fizeram pensar;</li> <li>- momentos que o grupo não concordava com o que estava sendo proposto.</li> </ul>
1 elementos, 1 menção	3 elementos – 4 menções

#### Quadro xxxix - Auto-expressão

Elementos transformadores	Elementos limitadores	Expressões
<p>§69. <i>GDC1Ma1 – “Eu sei fazer</i></p>		<p>§67. <i>GDC1Mo1 – “O Mo2 quer aprender a fazer pipa”.</i></p> <p>§68. <i>GDC1Mo1 – “Seu filho sabe?”</i></p>

<p><i>pipa...</i></p>	<p>§71. <i>GDC1Ma1</i> – “É que a gente erra... E, aí, a gente tem de consertar...”</p> <p>§72. <i>GDC1Mo1</i> – “Mas, a gente não consegue..”.</p>	<p>§72. <i>GDC1Mo1</i> – “Você fazia isso quando era pequena? (...)”</p> <p>§73. <i>GDC1Ma1</i> – “Igual a Ma2 e a Ma3 naquele dia, não foi? Ficaram copiando de mim... no autorretrato. Elas fizeram igual ao meu...(...) Igual aquelas meninas, lá. Elas copiaram de mim”.</p>
-----------------------	---	--

**Quadro xl - Síntese de auto-expressão**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
- reconhecimento de habilidades (ex: saber fazer pipas)	- preferência por desenhos prontos para evitar erros
1 elemento – 1 menção	1 elemento – 2 menções

**Quadro xli – Recomendações/ indicações para melhoria**

EXPLÍCITAS
<p>[Tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender, de fazer?]</p> <p>§64. <i>GDC1Ma1</i> – “Isso daí, ó”. (aponta para origami)</p> <p>§65. <i>GDC1Mo1</i> – “É”.</p> <p>§66. <i>GDC1Ma1</i> – “Mais origami. Eu quero que você traga desenho pra gente pintar com lápis...Desenho xerocado já..”.</p> <p>§70. <i>GDC1Ma1 e Mo1</i> – “É!!!” [respondendo à pergunta se preferem desenhos que já vêm prontos, xerocados, só para colorir].</p>
IMPLÍCITAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- formas de registro e recuperação dos conteúdos anteriores</li> <li>- oficinas com atividades lúdicas</li> <li>- reduzir a possibilidade de errar</li> </ul>

**Quadro xlii: Formação inicial, preferências, conhecimentos e práticas anteriores**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<p>§1. GDAP1- Na verdade, foi o meu primeiro ano, o ano passado, como ACT nesta escola. Então, foi tudo assim muito novo. Minha formação é pedagogia. Não terminei magistério. Fiz curso técnico em processamento de dados. Fiz pedagogia, enquanto trabalhava na biblioteca. No ano passado, fiz especialização em educação infantil. Já conhecia as crianças daqui desta comunidade. Quando eu vi que tinha vaga nessa escola, eu resolvi vir pra cá. Na biblioteca, trabalho há três anos. Antes, fui merendeira cinco anos numa EMEI. Daí, fiz pedagogia. Na biblioteca desta escola, estou há dois anos e meio. Passei no concurso como ACT.</p>	



<p>§2. GDAP2- Sou pedagoga, não fiz magistério. Mas, eu não tinha idéia de ser professora. Daí, fiz o colegial normal (...) Na hora de escolher o curso, de repente, fiz pedagogia por conta da educação especial. Na época, eu tinha um amigo surdo, eu tinha experiência com Libras, me dava muito bem com isso. Daí, me interessei por educação especial. Fiz o curso de pedagogia na UNESP por conta da educação especial. Mas, chego lá, vejo que é só na área de deficiência mental. Não quis entrar nessa área, mas acabei ficando para terminar o curso. Aqui nessa escola, já estou desde 2006. Este é o quarto ano. Trabalhei um ano na escola E (outra Comunidade de Aprendizagem). Trabalhei um ano no (...) como ACT. E antes, eu já eu tinha trabalhado com educação infantil por dois anos. Gosto muito de educação infantil. Prefiro educação infantil.</p> <p>§2. GDAP2- Mas, se for ver... A gente viu que para essa resistência, foi até bom, viu? (silêncio).</p> <p>§3. GDAC- Eu fiz magistério, depois me mudei pra cá. Eu não sou daqui. Sou de fora, mas me mudei pra cá. Vim fazer a pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. Já era o que eu queria desde o magistério, que eu já sabia que era o que eu queria. Então, eu vim pra cá. Estou há dois anos aqui nesta escola. Eu já trabalhei na escola A, na escola B, na escola C, na escola D. Primeiro, eu fui pra escola D, uma terceira série. Depois, no outro ano, eu precisava de um outro período e não tinha na escola D. Aí, como eu era ACT na época, eu me mudei pra escola C. Depois, eu fui me inscrever pra escola A. E fui pra escola A. Depois, eu fui chamada para trabalhar na coordenação da escola B. Depois, me removi para esta escola. Estou nesta escola desde o ano passado, como coordenadora. Aqui, não dei aula. Sou professora desta escola, mas estou na coordenação.</p>	<p>§2. GDAP2- Mas, na Prefeitura, não podia prestar esse concurso, porque não tinha essa habilitação no meu diploma. No ensino fundamental, prefiro dar aula para os menores. Não tenho muita afinidade em dar aula para os maiores. Este ano estou com um terceiro ano. Esse é o limite que eu vou. Prefiro os menores. No ano passado, com os alunos da terceira série, foi um ano bem difícil...</p>
---	---

	<b>SISTEMA</b>	<b>MUNDO DA VIDA</b>	<b>Elementos</b>
<b>LIMITADORES</b>		- preferência anterior por outros níveis de ensino	1 elemento 1 menção
<b>TRANSFORMADORES</b>	- formação geral em pedagogia e em conhecimentos específicos (processamento de dados, educação infantil e Libras);	- superação de resistência em relação a estudantes maiores;  - conhecimentos profissionais anteriores em outras atividades e em outras escolas;  - preferência por iniciar como professora nesta escola devido a já conhecer as crianças da comunidade em outra atividade profissional;	4 elementos 8 menções
	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Menções</b>

**Quadro xlv: Interação entre/com as crianças**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos limitadores</b>
	§4. GDAP2- Entre as crianças, eu percebo que... as brincadeiras deles são muito agressivas. Eles estão se batendo, mas estão brincando. Às vezes, alguém se ofende e vem reclamar. Mas, a maioria das vezes, eles estão brincando. Então, a relação deles, eu percebo que é um pouco agressiva. E às vezes, isso vem pra gente também, n/é? Como se põem, eu falo pra eles. Mas, aí você vai percebendo que é o que eles vivem. É como eles se relacionam em sua casa. Eles jogam tudo isso para a gente.

<p>§4. GDAP2- Daí, eu percebo assim. No começo, lá na primeira semana de aula, é uma relação difícil. Depois, quando eles vão te conhecendo, dependendo de como você devolve as agressões deles, as respostas também começam a mudar. A 3ª série que eu peguei no ano passado, era difícil no começo e era difícil no fim. Mas, era um difícil diferente. Porque algumas coisas foram mudando na relação deles comigo.</p> <p>§4. GDAP2- Mesmo isso, eu senti que essa relação foi mudando no decorrer do tempo, assim. É... passando a serem mais educados, mais obedientes.</p> <p>§5. GDAP1- Alguns já me conheciam da biblioteca. Até as questões de me chamar pelo nome. Eu permiti que eles me chamassem pelo nome. Eles me chamavam “Nome!” Tudo bem! Eu permiti. Agora, não exigi que fosse “professora Nome”. Alguns não me chamavam professora, porque eu permiti. Não tem porque eu colocar esse título, que eu sou professora Nome... Então, foi como me apresentei e foi o que eu achei certo.</p>	<p>§4. GDAP2- Entre eles, eu acredito que é mais difícil mudar.</p> <p>§5. GDAP1- Isso também eu percebi... Como foi o meu primeiro ano, eu não tenho outras experiências em sala de aula. Para mim, foi assim tudo muito novo. E isso aconteceu também, eu percebi. É uma relação mais... fazendo conflitos.</p> <p>§6. GDAC- Eu entendo um pouco como a P2 disse. Eu acho assim... Que eles são frutos do que eles vivem. Então, eles vão sair daqui frutos do que eles vivem, das vivências que ele tem. Então, às vezes, algumas formas como eles tratam a gente... que para a gente é desrespeitoso, para eles não é... Do jeito que eles fazem... que são tratados em casa, do jeito que é no ambiente deles, não é. Então, também, às vezes, é uma luta entre nós, entre o que nós acreditamos, nossas crenças, nossos sentimentos... É uma luta entre nós...</p> <p>§6. GDAC- Entre elas, acho que é um pouco mais difícil... Porque tem de ter um pouco mais de diálogo, n/é? Acho que é um pouco mais difícil eles conseguirem conversar, eles conseguirem se entender... Porque tem muito do que a P2 falou... que eles têm muito das brincadeiras. É tudo brincadeira. Bater é brincadeira. Tudo é brincadeira. Começa assim. E depois, tem sempre</p>
---	--

<p>§6. GDAC- Mas, acredito que a gente consegue entrar em acordo com as crianças.</p> <p>§6. GDAC- Mas, acho que a gente está crescendo nisso, também. A gente está conseguindo entender um pouco do lado deles e eles entenderem também o que a gente quer, n/é? Acho que é um entendimento duplo, n/é, recíproco. É um entendimento de ambas as partes.</p>	<p>um que não agüenta. Às vezes, até quem começou e, depois... vem a reclamação.</p>
---	--

**Quadro xlv: Síntese da interação entre/com as crianças**

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA	Elementos
LIMITADORES		<ul style="list-style-type: none"> <li>- crianças expressam agressividade vivenciada em outros ambientes;</li> <li>- brincadeiras agressivas entre as crianças;</li> <li>- relação conflituosa entre as crianças, falta de diálogo;</li> <li>- dificuldades das pessoas adultas para lidar com a agressividade das crianças.</li> </ul>	<p>4 elementos</p> <p>8 menções</p>
TRANSFORMADORES		<ul style="list-style-type: none"> <li>- conforme a relação com as crianças vai se estabelecendo ao longo do tempo, vão ocorrendo transformações;</li> <li>- relação entre pessoas adultas e crianças iniciada em outros espaços continua na escola;</li> <li>- estabelecimento de acordos entre as pessoas adultas e as crianças;</li> </ul>	<p>3 elementos</p> <p>3 menções</p>
		7	Menções

**Quadro xlvi: Interação com os familiares e comunidades de aprendizagem**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<p>§7. GDAP2- Em relação à família, eu também notei algumas mudanças. Em 2006, eu ficava desesperada quando fazia reuniões. Daí, eu me lembro que tinha que conversar com eles sobre a importância das crianças fazerem as tarefas. Era bem complicado. E, assim, parece que à medida que a escola... que eles estão na escola, as coisas têm ficado melhores. Na última reunião que eu tive na sala, eles chegaram perguntando o que eu tinha ensinado. Então, eles estão se aproximando mais da escola. Eu acho que vem crescendo a participação dos pais.</p> <p>§7. GDAP2- Então, eu acho que, como a gente tem feito várias tentativas para trazer os pais para outras coisas, para que eles venham para palestras, no ano passado tinha grupo de mulheres, cursinho. Não é mais: “que chato, eu tenho que ir lá porque meu filho aprontou”. (barulho) “Que chato, meu filho aprontou e eu tenho que ir à escola”. É claro que eles têm que ser chamados, porque às vezes essas coisas acontecem. Mas, eu acho que tendo mais reuniões como o grupo de mulheres... teve uma grande participação no grupo de mulheres. Eu acho que... está mudando. O índice de participação na escola tem melhorado. Mas, a gente tem muito ainda para caminhar. Eu acho que do primeiro ano que eu estou aqui pra agora, melhorou... Mas, acho que do primeiro ano que eu estou aqui para agora, melhorou muito. Faz diferença. Faz muita diferença. Porque a gente entendeu como é comunidades de aprendizagem. Faz o contrato de aprendizagem. Então, acho que isso é mais recente. Até na conversa que a gente teve na reunião de pais, eu pude ler o documento, depois eles comentaram, concordaram com o que eu estava falando. Coisas assim que, nessas reuniões, antes não tinha. Os pais chegavam, sentavam e diziam: “E o meu filho?” Porque não se conversava sobre o que a gente poderia fazer para melhorar. E nessa reunião, essas pessoas vieram e participaram. E é bem bacana porque alguns dos pais que estão nessa turma são de meus alunos há dois anos. Então, alguns pais... eu vejo a diferença nesses mesmos pais dois anos atrás e agora. Como aquela mãe que ficava olhando pra minha cara, tipo: “Ai, tá bom!!!” E levantava e ia embora. Nessa reunião, ela parou, ela prestou atenção, ela interagiu, ela se envolveu, ela percebeu... Então, para mim, eu disse: “que bom!”. Bom que agora elas estão encarando a</p>	<p>§7. GDAP2- Quando eu cheguei aqui, era assim: “Ai, esse pai foi chamado na escola para reclamar do filho”. Então, ele não vinha.</p>

coisa, eu diria. Acho que não era porque era a Prof. Nome que deu aula pra minha filha o ano passado. Não. É porque é a escola que ela está percebendo que está conseguindo ajudar a filha dela.

§8. GDAC- E a forma com que eles nos tratam, também sempre muito respeitosa... Do mesmo jeito que as crianças. Às vezes, eles nos falam de uma forma que, às vezes, não é a forma que a gente está acostumada na nossa família, na nossa vivência falar. Mas, a gente também compreende isso. Que eles têm respeito, sempre vêm com muita atenção. Às vezes, eles vêm um pouco mais nervosos, por conta de querer os direitos deles. A gente explica e sempre é muito preciso. A gente não tem problemas, entendeu, quanto a isso, n/é? Às vezes, por ser uma comunidade da periferia, tem esse medo. Mas, a gente não tem esse tipo de problema, não. Eu já passei por várias escolas, bem diferentes entre elas. Até porque eu já passei por várias escolas. Tem diferenças entre elas. A escola A e a escola B também são escolas mais periféricas. Então, acho que os problemas são bem parecidos. Uma diferença é que a escola A e a escola B são bem maiores do que aqui.

§8. GDAC- Eu costumo dizer que, se é bem maior, têm mais pessoas e mais problemas, certo? Normal... Agora, já a escola C e a escola D são escolas menores, o bairro não é tão periférico. Então, a presença dos pais é diferente. A

<p>§9. GDAP1- Eu também percebi que, já o ano passado, que do começo, foi aumentando... Agora, eu não tenho muita base para comparar um ano com o outro. Não tenho como. Eu posso falar porque eu vejo a participação deles mais agora aqui na escola, n/é?</p> <p>Pesquisadora:</p> <p>Vocês estavam contando sobre a presença dos familiares... Vocês consideram como muito importante, como um desses elementos que facilitam essa interação. É isso?</p> <p>Participantes: sim. É importante.</p>	<p>participação das crianças é diferente, sim. Não existe questão que eles aprendem mais rápido. Isso não! Não acho isso. Mas, a participação é diferente. Os pais participam mais, sim. Mas, assim, até participam... Às vezes, a escola nem faz tanto para essa participação. Participam por crença deles mesmo. A gente... acho que aqui trabalha mais com eles a participação dos pais do que nas outras. Nas outras, isso é mais natural. Aqui a gente tem que trabalhar muito mais para que os pais venham para a escola. Trabalhar, assim, com os pais mesmo. De fato, aqui, é muito mais difícil. Nesse sentido, eu percebo diferença. Agora, a aprendizagem das crianças... Acho que só é uma consequência da não participação dos pais. Mas, dizer que eles têm alguma dificuldade, isso eu realmente, não acredito. Nesse sentido, não!</p> <p>§9. GDAP1- Eu não tenho, assim... A minha sala, os pais frequentaram. Mas, teve uma mãe que eu não conheci durante o ano todo, no ano passado. Mas, vendo a experiência de vocês, eu vi.</p>
---	--

**Quadro xlvii: Síntese da interação com os familiares e comunidades de aprendizagem**

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA	Elementos
<b>LIMITADORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escolas maiores têm mais pessoas, levando a mais problemas;</li> <li>- nesta escola, tem de se trabalhar mais para que os familiares participem;</li> <li>- aprendizagem das crianças está relacionada à participação dos familiares na escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- familiares não vêm à escola quando só são chamados para ouvir reclamações sobre as crianças;</li> <li>- alguns familiares ainda não participam.</li> </ul>	5 elementos, 5 menções

TRANSFORMADORES		<ul style="list-style-type: none"> <li>- aumento da aproximação e da participação dos familiares na escola;</li> <li>- aumento do envolvimento com a aprendizagem das crianças;</li> <li>- percepção dos familiares de que a escola está conseguindo ajudar as suas crianças;</li> <li>- vinda dos familiares à escola não tem sido apenas para escutar reclamações sobre a criança, mas também para participar em outras atividades que lhe interessam;</li> <li>- compreensão sobre o funcionamento das comunidades de aprendizagem tem possibilitado conversas com o sentido de melhorar a aprendizagem das crianças;</li> <li>- relação entre pais e pessoas da escola tem sido respeitosa;</li> <li>- compreensão de que há formas diferentes para que a comunicação ocorra;</li> <li>- a participação de familiares facilita as interações na escola.</li> </ul>	8 elementos, 9 menções
	3	10	Menções

**Quadro xlvi: Interação entre pessoas adultas da escola e comunidades de aprendizagem**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<p>§10. GDAP2- Bem! Vou falar do que aconteceu comigo. Da mudança de minha postura de quando eu entrei e agora. Eu acho que, a partir do momento que eu comecei a perceber o projeto de comunidades da escola que está havendo, isso fez diferença na minha postura como professora. Então, quando eu mudei a minha postura como professora, em consequência, mudam outras coisas também em decorrência do meu envolvimento. Eu estou tentando aplicar o que eu sei na sala. Então, isso faz muita diferença. As conversas que a gente tem tido em HTP a respeito do que é bom, do que dá certo fazer com as crianças...</p>	



<p>§10. GDAP2- Mas, eu acho que apesar das poucas trocas por causa do tempo, elas têm permitido melhorar. A prática da escola está sendo diferente.</p> <p>§10. GDAP2- Prá mim, no meu ponto de vista, o que é preciso fazer para conseguir essa mudança é conhecer melhor o projeto de Comunidades de Aprendizagem. Faz muita diferença. Até a outra pesquisadora que conversava comigo nos grupos interativos, eu conversava muito com ela e a gente percebeu que ajudou muito na minha prática, e que ajudou também na minha relação com as outras pessoas. Porque, às vezes, ela falava alguma coisa super reflexiva, isso já tocava na minha cabeça em relação ao que a gente conversou. Então, a gente vai ensinando e aprendendo também com essas pessoas que vêm à escola. Eu perguntava muito... A gente tem buscado os resultados, mas tem sido diferente. Pra mim, a escola ser uma comunidade de aprendizagem tem possibilitado esse aprendizado. Tem me parecido que tem melhorado, eu acredito.</p> <p>§11. GDAC- Eu vejo assim. A relação entre as pessoas não é algo simples, n/é? Não é algo simples. É algo difícil de ser feito, n/é? É algo que você tem de buscar todos os dias. Todos os dias a gente tem que refletir. Todo o dia, a gente tem que ser paciente e respeitar, mesmo, o tempo todo. Porque eu acho que é algo que não é tão simples assim, n/é? É uma postura que a gente tem. É uma postura que a gente tem que ter... Comunidades de Aprendizagem ajuda a gente bastante nisso, da gente estudar, da gente entender aquela concepção e trazer realmente para a nossa vida. Principalmente em momentos de pressão, em momentos em que as coisas saem da rotina, então é o momento em que a gente está mais tensa, então as coisas escapam do nosso controle. Então, nesse momento, a gente tem que tentar ao</p>	<p>§10. GDAP2- Esse tempo não é tão grande quanto a gente precisa para fazer essas trocas que precisava ter.</p> <p>§10. GDAP2- A gente tem muito pra caminhar ainda. Tem muita coisa prá melhorar, inclusive as relações nossas com as crianças aqui dentro, entre professores, entre professores e direção, funcionários... Tem várias coisas que ficam meio truncadas, mesmo. Mas, eu acho que vai melhorando... Tem melhorado muito também.</p>
--	---

<p>máximo ser coerente com o que eu estou estudando. Senão, não vale a pena a gente estudar. Não vale a pena também. Por que eu vou ler uma coisa e fazer uma coisa completamente diferente, n/é? Mas, eu vejo que não é algo fácil... Não estou dizendo que seja uma coisa impossível. Mas, não é fácil. É prazeroso, mas não é fácil. É difícil. Porque, todo dia fazendo aquela busca. Todo dia é uma busca constante... Às vezes, as outras pessoas ainda não acreditam. Mas, você tem que respeitar o que o outro está dizendo. Mas, eu vejo que é necessário, é importante. Porque sozinho, a gente não consegue (...).</p>	
---	--

**Quadro xlix: Síntese da interação entre pessoas adultas da escola e comunidades de aprendizagem**

	<b>SISTEMA</b>	<b>MUNDO DA VIDA</b>	<b>Elementos</b>
<b>LIMITADORES</b>	- tempo para as trocas necessárias entre o professorado ainda não é suficiente.	- relações dentro da escola ainda são truncadas e precisam melhorar, embora já tenham melhorado muito.	2 elementos, 2 menções

<b>TRANSFORMADORES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- envolvimento com a proposta de comunidades de aprendizagem contribuiu para mudanças na postura profissional;</li> <li>- aumento da possibilidade de trocas entre o professorado está contribuindo para melhorar a prática profissional na escola;</li> <li>- relações com as outras pessoas que vêm para a escola ajudam a refletir e possibilitam o ensino e a aprendizagem entre todas;</li> <li>- os estudos em comunidades de aprendizagem são trazidos para a vida pessoal;</li> <li>- busca da coerência entre ações e palavras ajudam em momentos de tensão;</li> <li>- compreensão de que sozinha não se pode promover mudanças.</li> </ul>	6 elementos, 5 menções
	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>Menções</b>

**Quadro I: Projeto Roda com Arte**

Elementos transformadores	Elementos limitadores
<p>§13. GDAP1- A meu ver, alguns alunos meus foram e participaram. Já dá pra ver que, nesse ano, a procura pelo projeto foi grande... Eu achei que foi muito importante. Meus alunos que participavam, chegavam à sala, comentavam e os outros, você via que tinham vontade, só que não conseguiam vir. Mas, os que vieram, levavam as peças lá, mostravam... Foi muito bom!</p> <p>§14. GDAP2- Eu acho que o projeto Roda com Arte traz coisas diferentes e chamava a atenção das crianças. Você via que outros tinham interesse, mas não puderam participar porque estavam em outros projetos. Tinha até a estudante A, que ouvia a Ma que às vezes vinha e contava o que tinha feito. A estudante A ficou encantada e pedia que eu fizesse aqui na sala, com todo o mundo. Daí, eu explicava que tinha toda uma proposta, tem leituras sobre os pintores, é além de fazer só a atividade... Mas, ela dizia que não podia vir e tal... porque ela tinha outro projeto. É o diferente, é uma beleza na arte que eles não percebem no cotidiano deles. Até por</p>	

conta das pessoas na vida real deles, eles não têm esse contato. Então, eu vi como era especial esse contato, e que era muito importante. Eu acho que fez muito bem pra Ma. Ela era muito dependente, carente demais... Eu via que ela se tornava mais independente. Então, ela podia fazer as tarefas... Ela mesma trazia o que fazia. Quando ela trazia uma coisa tão diferente pra sala, isso fazia com que ela se sentisse importante. E não era uma coisa que a professora tinha ajudado ela fazer. Ela sabia fazer. Daí, ela começou a se soltar e a interagir com as pessoas. Eu achei muito bacana, isso, n/é? Eu percebi muito na Ma, porque ela que participou mais vezes. Foi muito bacana mesmo o quanto que aquele conhecimento diferente fez com que ela se valorizasse e foi sentindo que ela podia dar conta. Foi muito bacana ver ela assim no projeto!

§15. GDAC- Eu não estava diretamente ligada. Sobre as expectativas e o que pode contribuir... Enquanto ela estava falando, eu estava pensando um pouco sobre as expectativas. Eu vejo assim a arte como expressão de sentimentos, de valores e de idéias. Eu vejo que isso é algo muito importante na comunidade em que a gente trabalha. Principalmente, enquanto a P2 estava falando... como resgate de auto-estima. Eles têm assim, uma auto-estima um pouco baixa, n/é? Por questões de que não sabe, questões sócio-econômicas, culturais. Então, eu acho que a arte é esse resgate, n/é? De valores... Que vai melhorando a aprendizagem. Eu vejo que auto-estima e aprendizagem estão ali. Quando melhora um, melhora o outro. A gente não sabe qual atrapalha qual. Quando atrapalha a auto-estima, atrapalha a aprendizagem. Mas, qual que vai antes, n/é? É que não dá pra desligar. Conforme vai aprendendo, a auto-estima vai elevando. Se não aprende, a auto-estima vai baixando. E isso acontece com a gente também.

Pesquisadora: Quando você vê sentido no trabalho, também vai aprendendo...

§16. GDAC- Eu percebo que na quarta série deste ano, tem muita empolgação pra eles virem participar. Pela quantidade de crianças, você vê que eles estão empolgados, sim.

	<b>SISTEMA</b>	<b>MUNDO DA VIDA</b>	<b>Elementos</b>
<b>LIMITADORES</b>			Não identificados
<b>TRANSFORMADORES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- aumento da participação de estudantes neste ano;</li> <li>- propostas de conhecimentos diferentes que chamam a atenção das crianças;</li> <li>- comentários de participantes despertavam interesse das outras crianças;</li> <li>- contato com a arte é importante para perceberem coisas que não estão presentes no cotidiano das crianças;</li> <li>- crianças que participaram se sentiram importantes e mais seguras para interagir com o grupo;</li> <li>- arte como expressão de sentimentos, de valores e de idéias possibilita resgate da auto-estima, o que é muito importante nas crianças desta comunidade, devido às condições econômicas, culturais e sociais;</li> <li>- auto-estima e aprendizagem estão articuladas.</li> </ul>	<p>7 elementos</p> <p>8 menções</p>
		<b>7</b>	<b>Menções</b>

**Quadro lii: A arte na sala de aula**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos limitadores</b>
	<p>§17. GDAP2- Porque eu acho que a arte é uma área que a gente não tem formação. A gente não tem formação e daí... a gente tem tanta coisa pra fazer que, infelizmente, a arte.. a gente vai deixando de lado... Eu vejo que a escrita, a matemática, as crianças precisam saber... E aí a arte vai ficando... E aí, quando a gente pensa a respeito da aula de artes, a gente pensa naquela</p>

	<p>dobradura, naquele desenho... quando a gente podia estar trazendo outras coisas...</p> <p>§18. GDAC- Exatamente. A gente fica mais nas técnicas, n/é? Que é o que a gente acaba passando para as crianças, que é o que eu posso. Porque elas ainda não conhecem outras coisas.</p> <p>§19. GDAP2- Na verdade, a gente reproduz aquilo que já viveu quando era aluna...</p>
--	---

**Quadro liii: Síntese da arte na sala de aula**

	<b>SISTEMA</b>	<b>MUNDO DA VIDA</b>	<b>Elementos</b>
<b>LIMITADORES</b>	- formação profissional não enfatiza o ensino da arte;	<p>- prioridade da escrita e da matemática sobre a linguagem artística;</p> <p>- reprodução de técnicas limita outros conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos com as crianças.</p>	3 elementos, 4 menções
<b>TRANSFORMADORES</b>			Não identificados
		<b>7</b>	<b>Menções</b>

**APÊNDICE VIII: CONVITE PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO COM AS PESSOAS ADULTAS DA ESCOLA**

## CONVITE

Convido vocês a participarem de um grupo de discussão a ser realizado na CA xxxxxxxxxxxxxxxx, relacionado à pesquisa que está sendo desenvolvida nessa escola desde 10/08/07: “*Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*”, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, e financiado pela FAPESP e pelo CNPq.

Sua participação é voluntária e poderá trazer importantes elementos para construir um conhecimento comprometido com a transformação social e cultural que caracteriza a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade em poder participar, esclarecendo que os dados coletados serão tratados de maneira sigilosa, e compartilhados conforme a metodologia que caracteriza a investigação.

Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
estudante de mestrado em educação NIASE/UFSCar  
telefones para contato: 3411-2899 (residencial), 2106-5919 (comercial) e 9733-8016.

**Data do encontro: 17/03/09**

**Horário: das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_**

**Objetivo:** compreender as interações no contexto da escola, com vistas a contribuir para a aprendizagem das crianças, na perspectiva da aprendizagem dialógica.

**Aspectos a serem abordados:**

- apresentação das participantes:
  - formação, tempo de trabalho fora e dentro desta escola;
  - atuação profissional no semestre passado e neste semestre.
- interações no cotidiano da escola:
  - entre estudantes;
  - entre estudantes e pessoas da escola;
  - entre pessoas da escola e das famílias;
  - entre pessoas da escola e do voluntariado.
    - elementos que facilitam e que dificultam as interações na escola;
    - Projeto Roda com Arte – expectativas, contribuições e dificuldades
    - Sugestões sobre a proposta



**APÊNDICE IX: DIÁRIO DE CAMPO**

**11/07/08: participação em reunião de planejamento com professoras e professores**

Agendada a reunião com dez dias de antecedência com as coordenadoras, preparo os pontos a serem abordados. O objetivo do encontro é me apresentar a todas e todos os participantes da escola, assim como a minha disponibilidade como voluntária em comunidades de aprendizagem (CA), e falar sobre a realização da pesquisa que daí partirá. As coordenadoras me informam que meu espaço para apresentação será nos primeiros momentos da reunião.

Não sabia quantas pessoas estariam na reunião, por isso preparei 20 folhetos com as informações gerais da atividade.

Chego pontualmente às 12h30. Há mais ou menos 11 professoras além das duas coordenadoras pedagógicas, sentadas em círculos nas carteiras de uma sala. Junto-me ao grupo, conversando com as professoras que já conheço sobre coisas, como a chegada do recesso. Uma das professoras comenta comigo sobre sua filhinha que lesou a córnea devido a uma conjuntivite, devido à coceira.

As coordenadoras me dizem que, após a abertura da reunião, eu poderia conversar separadamente com as professoras da 3ª série, pois a atividade será desenvolvida primeiramente com as turmas delas.

Concordo e fico com elas durante a abertura da reunião. Colocam a música “Comida” dos Titãs, e distribuem a ela para que todas acompanhassem.

Enquanto cantamos, me lembro dos cursos que ministrei para gerentes da empresa em que trabalho, usando a mesma música. Acho interessante o uso do mesmo recurso (e até da mesma música) para reflexões em locais tão diferentes, conforme a intenção pedagógica.

Ao final da música, fazem a paródia de “a gente quer comida” para “a gente quer recesso”.

Também gosto de trazer a música como recurso didático. As pessoas são mais espontâneas em seus comentários, trazem elementos de suas vidas que podem ser ponto de partida para aprendizagem de quaisquer conteúdos. De qualquer maneira, tem de estar muito atento para fazer essas conexões, assim como conhecer o contexto e o conteúdo, ter clareza do objetivo.

Saio da sala com as duas professoras da 3ª série e vamos para a sala ao lado. Já as conhecia de vista. P2 já participou da ACIEPE (Atividade Complementar Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) no primeiro semestre. Já conversamos, informalmente, em alguns momentos, sobre os melhores horários para nos encontrarmos, logo que ela manifestou interesse em participar comigo deste trabalho. P1 trabalhava no ano passado na Biblioteca, quando eu passava por lá ao vir à escola para os grupos interativos.

Apresento-me, de novo, falo da proposta da atividade, justificando minha intenção de propor a atividade devido as minhas inquietações relacionadas às interações. Falo um pouco da minha relação com a escola, desde 2006, minhas experiências em Tertúlias Literária Dialógica (TLD) no EJA, grupos interativos (GI) e biblioteca tutorada (BT). Falo que havia me chamado a atenção o desejo das crianças e dos familiares em terem “artes” na escola e que, a partir daí, pensei em formas de viabilizar

esse sonho e articular com a importância das crianças ficarem mais tempo em atividades formativas. Falo sobre o quanto vinha aprendendo na ACIEPE no contato com professoras(es) sobre as avaliações da língua materna e, também nos estudos que o projeto CA realiza.

Justifico para P2 a minha participação na ACIEPE com o grupo da 3ª série no qual ela também estava, e tinha compreendido a importância de reforçar, com urgência, os conteúdos com essas crianças, enquanto eles ainda estivessem nessa escola, explicando porque havia me decidido por uma turma de 3ª série.

Falo da intenção de consolidar a atividade e ajudar a expandir para as outras turmas e comunidades, a partir da formação de outras(os) voluntárias(os).

Perguntam sobre o número de participantes e eu digo que a proposta foi aberta a todas as crianças dessa série, pois não tinha ideia de quantos estariam interessados em participar em uma atividade fora das aulas.

P2 volta a comentar que a maioria das crianças já participa em outros projetos, mas que acredita que os que não participam poderão vir. Eu digo que se vierem muitas crianças (mais do que 12) talvez tenhamos que apresentar a necessidade de buscar mais voluntários da comunidade, da escola ou da universidade, assim como acontece em GI e BT.

Ao falar sobre os objetivos da atividade, explico como pretendo realizá-la, buscando integrar a formação e o ensino de conteúdos, como proposto em CA (máxima aprendizagem e convivência respeitosa). Destaco que é importante que o trabalho estivesse articulado com o delas, convidando-as a fornecer elementos para que isso aconteça. Elas poderão me informar os conteúdos trabalhados em aula e que deverão ser reforçados.

As professoras se mostram muito interessadas, comentando que será uma oportunidade importante para essas crianças, que já teriam muitas dificuldades na vida: “saem de casa com os pais ali, mas não sabem se vão encontrá-los na volta, pois a polícia pode levá-los”. Compartilho minha preocupação com o “endurecimento” precoce dessas crianças, percebido no meu convívio com elas durante esses anos em que aqui estou. Mas também digo que tenho vivido com elas momentos de alegria e de curiosidade, e da necessidade de atenção e carinho que toda criança tem, justificando a necessidade de trabalharmos a sensibilidade na escola. Exemplifico com a experiência que tivemos na BT, quando fizemos origami com elas.

P2 também comenta que procura fazê-lo, embora as condições da aula sejam muito difíceis (“as turmas são grandes, há muitos conteúdos para trabalhar”). Compartilho da dificuldade vista nas escolas em que estive antes, nos estágios e nas atividades como GI.

Comunico o horário que tenho disponibilidade, pois trabalho e estudo. Elas acham que das 8h às 9h30 é um bom horário. Explico que é até o intervalo da manhã e a previsão é de que comece no dia 06/08.

Peço para me ajudarem a pensar na divulgação. Acham que a data prevista é boa, pois voltarão às aulas na semana anterior, e poderão participar na divulgação. Sugerem a confecção de cartazes para

serem afixados em suas salas e folhetos pequenos para entregar para as crianças levarem aos pais. Explicam que poderão comentar durante as aulas, incentivando a participação das crianças. Achrom que pode ser válida a minha presença em algum dos dias para falar diretamente com as crianças sobre a atividade, conhecê-las, etc.

Pergunto sobre a possibilidade de eu participar na reunião com os familiares, e elas acham válido. Vão me avisar quando tiver. Perguntam meu horário e eu digo que, se marcarem com alguma antecedência, poderei me organizar para ir.

Falo sobre minha pesquisa e da necessidade de conversar em alguns momentos sobre os processos de aprendizagem a partir da atividade, focando interações e conteúdos observados. Colocam-se à disposição para contribuir.

Também se dispõem a passar os programas que vão trabalhar no segundo semestre, preparados nessa reunião de hoje. Falam sobre o banco de atividades que está perto do xerox, separados por ciclos, que eu poderei xerocar para conhecer. Explico que esse material também poderá ajudar os voluntários da BT.

#### **06/08/08 – 1º encontro com as crianças – Tema Autorretrato**

Participantes: um menino (Mo2), três meninas (Gabriela, Rafaela e Ma3) e investigadora

Chego à biblioteca algum tempo antes. A sala de vídeo que vou ocupar está sendo usado pela coordenadora da escola. A sala está cheia de estudantes que assistem a um filme, enquanto suas professoras estão em reunião com os familiares. Explico que tinha agendado a sala e ela me diz que já estão terminando.

Enquanto aguardo na biblioteca, chegam Mo2 e Rafaela dizendo que vieram para a aula de artes. Apresento-me, explico que a sala está ocupada e pergunto se podemos esperar ali, por um tempo, podem chegar mais alunos. Mostro o meu crachá. Entrego os crachás deles para que coloquem seus nomes e a gente ir se conhecendo. Conversamos um pouco, eles me dizem que são alunos da P2.

Digo que podem pegar livro para ler enquanto aguardam. Lêem juntos um livro.

Depois de algum tempo, perguntam se podem chamar um primo que mora perto. Pergunto se o primo estuda também na 3ª série e eles respondem que sim. Digo que vou ficar aguardando, enquanto arrumo a sala.

Os estudantes desocupam a sala de vídeo. Entro, coloco as mesas juntas e as cadeiras ao redor. Forro as mesas com papel.

Enquanto isso, chegam Ma3 e Gabriela. Apresento-me, peço para escreverem seus nomes no crachá para a gente ir se conhecendo. Sua professora é a P1.

Explico que tem mais dois estudantes que foram buscar o primo. Pergunto se podemos esperar um pouco ou se preferem começar. Querem começar.

Falo sobre a atividade, o que vamos fazer e os materiais que vamos usar. Explico que vamos conhecer algumas pinturas, ler sobre os pintores, sobre a vida deles, o lugar que moraram ou moram.

Digo que para que dê tudo certo na atividade é preciso fazer alguns combinados. Pego um papel grande e pergunto o que podemos combinar para que todos aprendam nessa atividade. Como primeira sugestão, Gabriela diz “prestar atenção no que vai falar”. Peço para explicar melhor e ela diz que é para entender o que vai ser explicado.

Ma3 sugere “não usar muita canetinha”, para não vazar do outro lado do papel.

Retornam Rafaela e Mo2. Explico que estamos combinando algumas coisas no grupo para podermos fazer as atividades. Leio os combinados já feitos.

Gabriela sugere “não desperdiçar material”.

Explico que vou trazer o material que eles vão usar. Que é um material para ser compartilhado por todos, que ao final precisam me ajudar a guardar para podermos usar na próxima vez, novamente.

Explico que a sala foi emprestada e o bibliotecário me pediu para devolver como tinha encontrado.

Pergunto se podemos colocar alguma coisa sobre isso. Não respondem.

Digo para pensarem e se pensarem em alguma coisa, poderemos acrescentar depois.

Conversamos um pouco e eles me contam que moram perto da escola e vêm sozinhos.

Explico que vamos conhecer algumas pinturas de artistas famosos em todo o mundo. Mostro autorretratos e explico que são fotos de pinturas.

Imagens ficam sobre a mesa. Vão olhando, manuseando as imagens. Pergunto o que acham. Dizem “bonito”. Pergunto se imaginam porque foram pintados. Dizem que não sabem.

Pergunto se imaginam de quem seria a imagem, de outra pessoa ou do próprio pintor. Dizem que deve ser de outra pessoa. Explico que o pintor pode pintar outra pessoa, mas que também pode pintar a si próprio. Que nesse caso, cada um tinha pintado a sua própria imagem, que isso se chama autorretrato.

Conversamos sobre cada autorretrato e as características. Digo que cada um parece querer chamar a atenção para alguma coisa. O que será que cada pintor quis destacar?

Tarsila do Amaral: elegante, bonita, poderosa. Observam batom nos lábios, unhas pintadas, pintura nos olhos, cabelo arrumado.

Van Gogh: muito sério, roupa arrumada, bravo. Destaca a barba. Roupa da mesma cor do fundo.

Picasso: alegre, olhos grandes, nariz grande, roupa arrumada.

Anita Malfatti: parece machucada, roupa arrumada, triste.

Distribuo o texto Autorretrato que vai falar melhor sobre cada um deles.

Peço para quem quiser começar a leitura. Gabriela pede a palavra.

A cada frase, comentamos as características de cada pintor e olhamos a imagem. Pergunto se o que está sendo lido no texto coincide com o autorretrato de cada um.

Confirmam que sim e vão identificando as características do texto na imagem.

A cada parágrafo, pergunto se outra pessoa gostaria de prosseguir a leitura. Não querem. Gabriela continua lendo até o final.

Em alguns momentos, Rafaela e Ma3 acrescentam algumas observações. Mo2 não se manifesta, mas acompanha.

Convido para fazerem seu próprio autorretrato. Entrego uma folha de cartolina e espalho os lápis de cor sobre a mesa. Sugiro que, antes de começar a desenhar, pensem nas características que querem destacar em sua imagem.

Enquanto desenhavam, conversam baixinho e comparam seus desenhos. Saio um pouco da sala para ficarem mais à vontade. Enquanto isso, converso com a bibliotecária, acertando a reserva da sala para as próximas semanas.

As crianças permanecem desenhando, conversando em voz baixa. Ma3 procura fazer um desenho parecido com o de Gabriela, ao seu lado.

Mo2 termina primeiro e coloca os braços em cima do desenho. Pergunto se ele já terminou. Gabriela pergunta se ele não vai colocar umas flores e ele diz que não. Digo que o desenho é livre, que cada pessoa desenha aquilo que gostaria de mostrar.

Enquanto as meninas terminam seus desenhos, entrego uma folha pautada para Mo2 escrever seu autorretrato. Explico que é para ele escrever um pequeno texto, contando um pouco de si. Ele fica pensativo e depois, começa a escrever.

À medida que terminam, entrego a folha, pedindo para escreverem seu autorretrato.

Faltando dez minutos, peço para já irem terminando.

Ao final, pergunto se alguém gostaria de ler seu texto. Não querem. Apenas Gabriela fala que colocou que é uma menina educada.

Pergunto se querem mostrar o autorretrato que desenharam e falar sobre ele. Só mostram.

Peço para me ajudarem a guardar o material, pois já estamos chegando ao final do encontro. Eles me ajudam em silêncio.

Digo que podem levar o texto Autorretrato e pergunto se eu poderia guardar os desenhos e os textos comigo, para devolver tudo ao final.

Pergunto o que acharam da atividade. Dizem que gostaram. Explico que hoje tínhamos usado papel e lápis de cor, mas que também iríamos usar outros materiais, como tintas, barro, revistas, tesouras.

Pergunto se têm alguma sugestão de atividade para fazermos ali. Rafaela diz que sabe fazer peteca, pois aprendeu na oficina de sábado. Digo que podemos aproveitar para ensinar o que sabemos para os outros colegas.

Entrego os termos de participação para levarem aos familiares e trazer na próxima semana. Deixo-os à vontade para levarem ou não os crachás. Todos devolvem os crachás, dizendo que têm medo de perder em casa. Só Rafaela leva.

Digo que vou dar uma tarefa para a próxima semana. Entrego a palavra-chave pré-história, pedindo para perguntar a respeito para familiares, irmãos mais velhos, professora, pesquisar na biblioteca. Na próxima semana, cada um vai contar o que descobriu. Perguntam se é para escrever. Eu digo que não precisa; que é só para procurar descobrir o que for possível sobre pré-história para contar, depois. Ao final, despedem-se, dizendo: até a semana que vem! Entre as despedidas, peço que me ajudem a entender o que queriam dizer com algumas frases que escreveram em seus autorretratos.

**Reflexões:**

Eu estava muito ansiosa, antes do início, pois não sabia quantas pessoas apareceriam. Tinha dúvidas sobre a quantidade de material que levaria, sobre o tamanho da sala, sobre o tempo da atividade.

As crianças que apareceram estavam um pouco inibidas para se manifestarem e foram se soltando, pouco a pouco. Em relação ao comportamento, não tive dificuldades, pois eram poucas crianças. Acho que a nossa relação deve ser construída pouco a pouco e vou me esforçar para deixá-las mais à vontade.

Também precisamos conversar sobre a necessidade de priorizar a fala de quem fala menos. Fiquei insegura em falar sobre esses princípios em um primeiro encontro, pois as crianças estavam muito quietas e pensei que isso poderia inibi-las ainda mais.

**13/08/08 – 2º encontro com as crianças – Tema: Arte na pré-história**

Participantes: um menino (Miguel), duas meninas (Gabriela e Ma3) e investigadora

Temos um novo participante e o grupo se apresenta, novamente.

Comentamos sobre os combinados sobre nossas interações. Destacamos que todas as falas serão respeitadas, e que todas as pessoas têm coisas para contribuir.

Acrescentamos novos combinados escritos a partir das falas das crianças:

- Prestar atenção no que vai falar.
- Não usar muita tinta.
- Não desperdiçar material.
- Não bater nos colegas.
- Ter imaginação.
- Esforçar-se para fazer o trabalho.
- Respeitar os colegas e a professora.
- Não rir do que o outro está falando.
- Respeitar os combinados.
- Não deixar a sala suja.
- Não riscar os colegas.

Falo sobre a realização da pesquisa e pergunto se eu poderia fazer anotações. Respondem que não há problema.

Pergunto se pesquisaram sobre a palavra pré-história, entregue no encontro anterior. Nenhuma criança pesquisou.

Explico que, ao final de cada encontro, vou entregar uma palavra-chave para perguntarem para as pessoas que conhecem.

Mostro livros com imagens da arte rupestre. Enquanto pergunto sobre as imagens, as crianças buscam as explicações lendo o rodapé.

Sobre a informação de que as imagens da gruta de Lascaux foram produzidas há 17 mil anos antes de Cristo: “é muito tempo?”

Começam a buscar referências para entender a amplitude do período. Questionam a expressão “antes de Cristo”.

Explico que em nossa cultura, usamos o nascimento de Cristo como padrão para medir o tempo. Quando foram aumentando o número dos cristãos, que são as pessoas que seguem Cristo, ficou decidido que o ano de seu nascimento seria considerado o ano 0. Depois, fizeram a contagem a partir daí, ano 1, ano 2, até chegar em 2008.

Falo que 17 mil anos antes de Cristo, é muito tempo.

Miguel pergunta se também é “antes de Adão e Eva?”

Explico que a Bíblia traz as histórias, mas não indica a data precisa. A linguagem usada é simbólica.

Nesse momento, começo a pensar o quanto é difícil falar sobre religião, e percebo que começo a me esquivar do assunto. Pergunto que tipo de material era usado na pré-história.

Fazem comentários do tipo “na época da pré-história, as pinturas não foram deixadas em papel”; “não existia tinta”.

Voltamos às imagens. Pergunto aonde foram feitos os desenhos. Respondem “nas paredes”. Peço para apontarem o que desenhavam. Dizem “animais”.

Por que? (pergunta). Dizem que viviam no meio da natureza.

Como era a vida nessa época?

Respondem: “não havia carros, cidades, casas, bicicletas.

Aonde moravam?

Respondem: “nas cavernas”.

Explico que há pessoas que chamam essa época de “idade da pedra” ou “época das cavernas”.

Leitura e comentário sobre o texto “Arte na pré-história”.

Localizam no atlas os países Brasil e França.

Perguntam qual será a atividade. Explicam que é ao final e está relacionada ao assunto que conversamos.



Falamos sobre a pronúncia da palavra Lascaux. (palavra francesa, nome do lugar, em português não se pronuncia da mesma forma).

Mostro os volumes de Os Bichos. Folheiam, comentam os livros. Peço para escolherem um bicho e preencheram as tabelas com as informações sobre ele.

Não dá tempo para escreverem o texto a partir dessas informações coletas, pois faltam apenas 15 minutos.

Retomo a fala de que não há tinta na época: se não havia tinta, como eram feitos os desenhos nas paredes das grutas?

“Com plantas, com terra, com carvão”.

Mostro os vidros com os pigmentos de terra, carvão, urucum, ou misturas de álcool com urucum, beterraba, cenoura.

Peço para usarem as “tintas” para pintarem o animal que cada um escolheu no livro.

Entrego a palavra-chave. Peço para pesquisarem, perguntarem para familiares, professora, etc.

Pergunto o que acham de ampliar a oferta da atividade para estudantes de outras séries. As crianças argumentam que “não seria bom porque fariam muita bagunça”.

Argumento que mais crianças trazem mais ideias, além da oportunidade de se conhecerem mais.

Outras crianças da escola podem querer estar ali, como eles.

Peço para eles pensarem sobre isso.

Encaminhamos para eles convidarem outras pessoas de suas classes, contando o que estamos fazendo no projeto.

### **Reflexão:**

Fico muito indecisa sobre o encaminhamento.

Penso que seria importante ter mais crianças. Mas, percebo, também, que o grupo está se aproximando, as crianças mais quietas se soltando.

Como abrir para outras séries se eles argumentam que não seria bom?

Mas, ficaram de pensar mais sobre isso.

### **20/08/08 – 3º encontro com as crianças – arte japonesa**

Participantes: duas meninas (Gabriela e Ma4), dois meninos (Miguel e Mo2) e investigadora

Gabriela apresenta os combinados. Explica para Ma4 que são acordos que construímos juntos.

Pergunto se temos alguma coisa para acrescentar, hoje. Não acrescentam.

Retomo os princípios e explico a dinâmica das inscrições, quem tem prioridade para falar quando duas pessoas quiserem falar.

Retomamos os encontros anteriores, para apresentar para os (as) outros (as) participantes:

Autorretrato – lembram as características das pintoras e dos pintores. Embora não saibam o nome de Van Gogh, lembram-se das características, dizendo que é um nome difícil, de um pintor sério.

Gabriela se lembra que Malfatti tinha um defeito no braço direito e aprendeu a pintar com a mão esquerda.

Sobre a pré-história, mencionam que aconteceu há 17 mil anos. Não se lembram do nome do período, mas indicam que ocorreu há muitos anos. Digo que é pré-história.

Gabriela comenta que viu pinturas em paredes [de cavernas] no livro da professora e contou para ela o que já havia visto no projeto.

Ninguém pesquisou o significado da palavra origami, entregue no dia anterior.

Mostro o livro de arte japonesa. Pergunto o que percebem nas figuras, o que elas mostram.

Gabriela lê “colorplate” embaixo das figuras, perguntando o que significa. Explico que o livro está escrito em inglês e “colorplate” quer dizer estampa, figura (ex. figura 36, 37, 38).

Pergunto o que observam sobre as cenas observadas, roupas, o que eles estão fazendo. As crianças destacam as roupas, os quimonos, ausência de móveis, sentam-se no chão, casas diferentes, casas “mais chiques”, as lutas [marciais], as pessoas são idosas, mulheres [de quimono] mais arrumadas.

Pergunto se são iguais ou diferentes dos nossos modos de vida.

Gabriela diz que são chineses, e que conhece uma chinesinha.

Explico que essa arte é oriental. Mostro que o livro é sobre arte japonesa.

Mo2 assobia ou lê junto, enquanto os outros lêem. Peço para retomar os combinados e ele para de assobiar.

Relembro que todos podem ler, mas quando um estiver lendo, os outros deverão escutar, retomando o 1º combinado.

Comentam o texto lido. Pergunto se pesquisaram a palavra, perguntado qual era mesmo. Miguel diz “arigatô”. Digo que não era “arigatô”.

Mostro os livros de origami. Folheiam os livros. Algumas figuras parecem não fazer muito sentido (instruções sobre como dobrar).

Depois de quase uma hora de diálogos, perguntam se vão pintar.

Digo que hoje vamos fazer um origami.

Entrego o papel. Mo2 e Gabriela “disputam” a última folha azul. Pergunto como vão resolver esse impasse. Gabriela acaba cedendo.

Fazem as dobraduras propostas. Depois começam a brincar com as peças.

Peço para criarem uma história com as dobraduras.

Entram crianças na sala de informática, distraíndo a atenção. Enquanto as meninas querem que feche a porta, os meninos querem que deixe aberta. Pergunto como resolver essa questão. Miguel diz que é preciso votar. Pergunto se poderíamos chegar a um acordo, se cada um disser os motivos porque seria melhor deixar aberto ou fechar. As meninas dizem que faz barulho e os meninos que está calor.

A essa altura, o barulho já tinha cessado. Como já havia cessado o barulho, pergunto se poderíamos fazer o acordo de deixar a porta aberta pois estava calor e, se o barulho voltasse, poderíamos fechar até que o barulho cessasse.

Todos concordam e a porta fica aberta.

Não conseguem se concentrar para produzir o texto. Depois produzem texto anunciando uma catástrofe com um avião:

“O pato e o avião

Era uma vez um pato que vivia na lagoa.

Um dia, um avião sobrevoava o lago e seu motor pegou fogo.

O avião caiu sobre o lago.

O pobre patinho correu assustado, mas voltou, ajudando as pessoas a se salvarem”.

Miguel pergunta se os meus filhos sabem fazer origamis. Explico que são adultos e sabem fazer. As crianças comentam que quem não veio, perdeu a oportunidade de aprender.

Perguntam se vão poder levar as dobraduras para casa. As meninas dizem que vão brincar com o aviõzinho no recreio, ao invés de brincar de “polícia e ladrão”.

Digo que só não podem brincar com o avião na sala de aula.

Escrevem TAM e desenham no avião. Brincam com os aviões.

Muito difícil voltarem a sentar para conversarmos.

Gabriela vê as folhas pautadas, pede uma para ela escrever um texto. Eu entrego e peço para pensarem e escreverem sugestões para os próximos encontros.

Miguel diz que não gosta de escrever. Gabriela pergunta se pode escrever o texto. Eu digo que sim e para aproveitar o verso da folha para escrever também sugestões.

Ao final, lembro que todos deverão ajudar na arrumação da sala, procurando não fazer muito barulho para não atrapalhar as outras pessoas que estivessem na biblioteca.

Colocam os crachás na caixa. Pergunto se gostariam de levar seus trabalhos para casa todos os dias, ou se acham melhor deixá-los comigo e, ao final, entrego tudo junto.

Dizem que podem ficar comigo, que gostariam de levar apenas “trabalhos como esse de hoje”.

### **Reflexão:**

A história criada pelas crianças é muito parecida com histórias recentes de acidentes com aviões reportadas, amplamente, pela TV. Também sinto dificuldades para ajudá-los nos encaminhamentos.

Por exemplo, na situação em que devem decidir quem pegará a última folha azul e a menina acaba cedendo. As interações acontecem de forma muito rápida, e antes de eu decidir sobre a melhor maneira de intervir, ela decide. Percebo que nem dá tempo de intervir.

**27/08/2008 – 4º encontro com as crianças – Tema: Arte indígena**

Participantes: dois meninos (Miguel e Mo2), uma menina (Gabriela) e investigadora.

No início do encontro, retomamos os combinados.

Ao falarmos sobre o tema de hoje, as crianças comentam recente reportagem na TV sobre índio que feriu um homem com um facão.

Peço para comentarem o que ouviram a respeito.

Pergunto o que eles acham que teria levado o indígena a fazer isso.

Um dos meninos diz que “os madeireiros não respeitaram a mata indígena”.

Digo que seria bom lembrar que, quando os portugueses chegaram aqui, os indígenas já se encontravam. Existiam em grande número em todo o território brasileiro. Hoje, existem em número bem menor e vivem em alguns locais permitidos para eles chamados como “reservas indígenas”.

Miguel se surpreendeu, dizendo que não existem mais índios no Brasil.

Pego o Atlas e mostro o mapa do Brasil.

Mo2 localiza São Paulo, rapidamente, e a cidade de São Carlos.

Aponto alguns dos estados nos quais ainda vivem, inclusive a região de São Paulo em que são mais encontrados (oeste).

Ao apontar o Mato Grosso, Mo2 comenta que nasceu em Alta Floresta. Digo que o Mato Grosso possui muitas reservas muito próximas de algumas cidades. Pergunto se quer comentar sobre a cidade em que nasceu. Disse que tem muitas árvores ao redor, mas desconhece a presença de índios.

Poderia ter pedido para perguntar aos familiares sobre essa questão.

As crianças começam a comentar um filme da índia “Tainá”, que foi passado na escola. Comentam a história e o quanto ela quer proteger os animais.

Após os comentários, digo que as pessoas indígenas vivem na mata, muito próximos da natureza.

Miguel diz que usam plantas para curarem suas feridas.

Digo que tem muitos conhecimentos que não temos, mas que também são muito importantes.

Acredito que indígenas conhecem muito mais do que nós sobre as plantas e os animais, pois seu contato com eles é muito maior que o nosso.

Falamos sobre a Amazônia. Miguel pergunta se a Amazônia é no Brasil?

Mostro no Atlas os estados que compõem a Amazônia, pedindo para ele olhar a distância entre esses estados e São Paulo.

Gabriela inicia a leitura do texto. Pergunto se alguém quer continuar e Miguel prossegue.

Mo2 não se dispõe a ler (apresenta mais dificuldades na leitura).

Digo que ler em voz alta é um ato de coragem, que seria bom que todas pudessem ler, melhorando cada vez mais.

Mo2 lê baixinho um parágrafo.

Comento que todos têm alguma coisa para ensinar, que cada vez que a gente compartilha o que sabe, está ajudando o outro a aprender, e a gente também vai aprendendo com o outro.

Também comento que todos nós estamos aprendendo juntos, que seria bom que todos comentassem o que sabem, que devemos respeitar as falas dos outros.

### **Reflexão:**

Embora já tenha comentado com eles sobre a pesquisa e sobre eu precisar fazer algumas anotações que depois seriam comentadas, até o momento, não consigo fazer isso, pois estou com a atenção mais voltada para estabelecer o clima de diálogo igualitário, para a dinâmica relacionada à aprendizagem dialógica, para as interações no grupo. Ao fazer esse comentário com o grupo de pesquisa no qual participo, sobre as dificuldades relacionadas ao meu duplo papel enquanto investigadora e voluntária em uma atividade educativa, uma investigadora me adverte que eu preciso ter clareza sobre a minha forma de me relacionar com as crianças. Admito que a pesquisa seja uma ação importante, mas que, sobretudo, esteja com as crianças com o objetivo maior de possibilitar a sua aprendizagem. Assim, predomina a minha posição como educadora, mesmo que com isso, perca alguns dados da pesquisa. O mais importante, nesse momento, é o cuidado com as interações, pois, afinal, esse é o objeto da pesquisa e a forma com a qual me proponho a desenvolvê-la é a partir do diálogo e do respeito. Decido, então, me colocar por inteiro nessas interações para a construção de uma relação de confiança entre nós. E anotar, quando for possível.

### **03/09/2008 – 5º encontro com as crianças – Tema: Arte africana**

Participante: uma menina (Gabriela) e investigadora

Chegamos à sala, conversamos sobre o encontro anterior, sobre os combinados.

Ao retomar o tema do encontro anterior, acrescentamos “arte indígena” no painel, Gabriela destaca que pintura corporal é usada pelos indígenas para participarem em cerimônias. Pergunto se isso é feito aqui na cidade e de que maneira. Ela responde que sim, as mulheres pintam o rosto com maquiagem para irem às festas.

Peço para Gabriela continuar recuperando os assuntos do encontro anterior. Ela diz que “indígenas fazem suas cerâmicas, para usarem para cozinhar alimentos, cestarias e tecelagem para uso na aldeia.

Falamos sobre as penas que são usadas para fazer os enfeites para o corpo.

Em seguida, mostro as imagens da arte africana e ela observa as formas artísticas como máscaras, pintura corporal, pinturas nas paredes, esculturas. Conversamos sobre o material que foi usado em cada produção, o ouro e a madeira nas esculturas, os pigmentos para pintura. Gabriela observa que os africanos também pintaram as paredes das grutas como fizeram os artistas da pré-história.

Em seguida lemos o texto “arte africana”. Usamos o dicionário para procurar o significado da palavra abundante, encontrada no texto. Explico que a máscara dourada é feita em ouro, metal abundante na África conforme diz o texto.

Usamos o atlas para localizar a cidade de São Carlos, o estado de São Paulo, o Brasil, o continente americano e o continente africano. Conversamos sobre a diferença entre Brasil ser um país, enquanto África é um continente, mostrando uma parte do atlas que divide o mundo em continentes.

Permito que Gabriela manipule o atlas até me dizer que o Brasil está contido no continente americano. Conversamos sobre a vinda do africano para o Brasil, em situação de escravos, trazendo consigo elementos de sua cultura, como danças, comidas, etc.

Fazemos uma máscara de papel machê. Peço para Gabriela ler as instruções da embalagem que contém a mistura.

Ao final, ela me ajuda a compor a mistura indicada na embalagem. Digo: aqui diz para colocar um quarto de água para cada parte de mistura. Digo que acho necessário colocar quatro copos de mistura e pergunto quanto coloco de água. Ela responde que é um copo.

Pergunto a Gabriela sobre o encontro, sobre o que gostou e aprendeu. Ela me diz que o que mais gostou foi de fazer a máscara. Também diz que aprendeu que o Brasil fica dentro da América do Sul e que os africanos gostam de se enfeitar, fazer máscaras e outras atividades artísticas.

Sobre o texto lido, diz que aprendeu sobre as peças mais comuns.

Sobre o fato de estar sozinha comigo no encontro, pergunto qual a diferença em estarmos apenas nós duas e de quando os outros se encontram. Ela responde que, na presença dos colegas, aprende mais.

Pergunto-lhe o que acha se convidarmos as turmas de quartas séries, para termos mais pessoas aprendendo conosco e ela diz que prefere pouca gente, para não ter muita bagunça e não desperdiçar material.

Peço para ela dizer aos colegas que não vieram que sentimos sua falta.

Gabriela me ajuda a guardar o material e deixar a sala organizada. Não leva o texto que foi trabalhado.

**Reflexões:** fico preocupada com a ausência das outras crianças, pois isto parece me sinalizar que não é um bom horário ou que a proposta não está atendendo aos seus desejos. À noite, encontro-me com a professora da turma de Mo2 e Miguel e comento a minha preocupação. Ela me diz que as crianças gostam muito e que a dificuldade é que na parte da manhã, participam de outros projetos em outros locais.

Fico pensando na melhor maneira para preparar o próximo encontro, sem prejudicar o avanço de Gabriela e facilitar o acompanhamento por que estive ausente.

Também me preocupo em garantir um tempo aproximado de quinze minutos para os diálogos finais, para a leitura da síntese sobre as observações feitas, para caracterizar o procedimento metodológico de observação participante comunicativa.

**10/09/2008 – 6º encontro** – Tema: Arte no antigo Egito

Participantes: uma menina (Gabriela), dois meninos (Miguel e Mo2) e investigadora

Mo2 chega junto comigo à Biblioteca. Ao passar por uma das mesas, uma professora lhe pergunta sobre sua ausência das aulas de reforço. Ele fica meio sem jeito para responder. Eu pergunto para a professora sobre o dia e o horário e ela me responde que o dia “dele” é amanhã. Digo-lhe que ele tem participado conosco das atividades com arte e que nesse momento também trabalhamos, semanalmente, com leitura. A professora diz que ele tem melhorado muito e que acredita que a professora de sua classe já o tenha liberado das aulas de reforço pelos avanços que ele vem demonstrando. Confirmo-lhe que ele tem melhorado a leitura, a cada encontro.

Mo2 me ajuda a pegar o livro e os dicionários da biblioteca que vamos utilizar neste encontro. Enquanto organizo o material, entrego-lhe o livro para ele ir se inteirando do assunto que vamos tratar hoje. Em seguida, pergunto-lhe se tem alguma obra que lhe chamou a atenção e ele me mostra uma escultura em pedra, justificando que a escolha foi pelo tamanho da peça.

Gabriela e Miguel chegam logo depois, sentando-se ao nosso lado.

Pergunto se gostariam de fazer algum comentário ou dar algum recado que achem importante que nós saibamos.

Gabriela comenta que Ma4 gostaria de participar, mas que não poderá porque a mãe sai cedo para “catar papelão e ela tem de cuidar da casa”.

Peço para Gabriela me ajudar a retomar os assuntos tratados no encontro anterior e ela olha ao redor, procurando “sua” máscara. Comenta que fez uma máscara de uma mistura que parece papel molhado.

Peço para ela me dizer qual o tema que trabalhamos, enquanto acrescento no painel “Arte africana”.

Mostro novamente as imagens do encontro anterior, enquanto conversamos sobre os materiais usados como ouro, madeira, pigmentos para pintura nas paredes e corporal.

Ao falarmos sobre a vinda dos africanos ao Brasil para trabalharem como escravos, Gabriela se lembra do passeio feito no dia anterior à Fazenda do Pinhal, fazenda em que se plantava café com a utilização de escravos. Comenta sobre a senzala, a biblioteca para uso exclusivo da família, os jardins ao redor da casa.

Chamo a atenção para o fato de que também existiu escravidão em São Carlos. Pergunto se podemos reconhecer as características dos africanos entre nós, brasileiros e eles dizem que não.

Digo que eles vieram para cá e começaram a conviver com quem aqui estava, trazendo seus costumes, seus conhecimentos.

Peço para fazer comparações sobre a vida dos africanos vista pelas imagens mostradas. Pergunto se alguma coisa mudou quando vieram como escravos. Os estudantes destacam que na África viviam livres, com muito espaço, iam a festas. Gabriela destaca que a senzala tinha apenas uma pequena abertura na parte de cima, que aqui viviam fechados em cômodos escuros e só saíam para trabalhar.

Comentam que não existia escola. Pergunto se naquela época ninguém sabia ler e escrever e eles dizem que não sabem. Digo que as filhas e filhos do fazendeiro possuíam professores particulares.

Pergunto como imaginam a vida das crianças filhas de escravos e eles dizem que elas trabalhavam junto com seus pais e não estudavam. Pergunto se as crianças filhas do fazendeiro também trabalhavam e a/os estudante/s dizem que não, que elas apenas brincavam.

Pergunto sobre as diferenças da vida nessa época com a vida de agora. A(Os) estudante(s) respondem que agora todas as crianças têm de ir à escola. Digo que esse é um direito que é garantido a todos, atualmente e que todos têm de aprender a ler e a escrever bem.

Comento que as imagens de hoje estão relacionadas com as do encontro anterior, pois o Egito é um país do norte da África, pedindo-lhes para fazer a localização no Atlas.

Ao mostrar as imagens da arte egípcia, vão fazendo os destaques sobre as pinturas na parede, as máscaras, as pirâmides.

Observam que as pinturas mostram guerreiros e escravos e as máscaras são feitas de ouro.

Ao se depararem com uma imagem de pirâmide cortada transversalmente, eles se surpreendem com os degraus e corredores que existem em seu interior. Pergunto porque a pirâmide é tão grande e eles não respondem. Perguntam o que significa “descendentes dos deuses” (que está no título do capítulo do livro) e convido-os para lerem o texto A arte no antigo Egito.

Lembro-lhes que seria bom que todos lessem uma parte e que temos de respeitar o outro que está lendo, não rir, mostrando os combinados que estão na parede.

Cada um lê um parágrafo. Faltando um último parágrafo, o grupo se depara com o impasse de quem lerá o último parágrafo. Propõem dividir o parágrafo em linhas.

Quem começa? Lembro que o critério é que a prioridade de fala é para quem falou menos. Mo2 diz que não quer começar. Os outros dois disputam o início da leitura. Mais uma vez, lembro que quem deverá começar é quem falou menos. Miguel começa a leitura.

A partir do texto lido, conversamos sobre as pirâmides como grandes túmulos construídos para enterrar o faraó, suas riquezas e escravos vivos, na crença de que os levariam para a outra vida.

Voltando às imagens, comentamos a imagem destacada por Mo2 e o desgaste que ela sofreu com a ação do tempo e da natureza, pois faltam algumas partes. Destaco a data indicada à produção, mais de 2.300 a.C. Explico o significado de a.C.

Gabriela lê a legenda sob uma das imagens e faz um comentário.



Explico que há muitas coisas interessantes para serem lidas sobre os egípcios, mas que infelizmente, o nosso tempo passa muito rápido. Mostro a capa do livro e sugiro que poderão voltar em outro momento para ler o livro que é da biblioteca com mais calma.

Passamos para atividade produção das máscaras, enquanto entrego as tintas para Gabriela pintar a sua. Gabriela explica aos estudantes sobre o preparo da mistura, enquanto vou organizando o material.

Miguel coloca um chiclete na boca enquanto oferece outro a Mo2. Este me olha como quem pede autorização antes de colocar o chiclete na boca. Fico em dúvida sobre pedir para o outro jogar fora, pois não havíamos conversado a respeito. Mas, em seguida, fico pensando que a escola, de maneira geral, não deve permitir o chiclete em sala de aula. Penso que é uma questão que não deve ficar de fora dos combinados e que será bom trazer para o diálogo o uso ou não do chiclete e se a postura aqui deve ser a mesma da sala de aula.

Ao ler a síntese das observações, ao final do encontro, pergunto se gostariam de acrescentar alguma observação que não foi anotada. Miguel observa que eles tinham muitos deuses e que nós temos apenas um.

Peço para, no próximo encontro, procurarem chegar no horário, para que não precisemos correr com a atividade. Miguel diz que vai sair de casa às 7h30.

**Reflexões:** preocupa-me a necessidade de retomar temas anteriores, porque nem sempre temos as mesmas pessoas participando. Além das características da Arte no Egito, quis mostrar as diferenças culturais entre povos em um mesmo continente, mas com alguns aspectos em comum (a escravidão em momentos diferentes da história desses povos). Também achei importante localizar o Egito dentro do continente africano, pois percebi certa confusão na compreensão do que seja país e continente.

Pensando em trabalhar dificuldades com vocabulário e articular com o uso do dicionário, havia colocado no texto algumas palavras menos comuns, como talismã, para serem procuradas no dicionário. Mas, as crianças passaram pelas palavras sem manifestar dúvidas, espontaneamente. Mas, as dúvidas aparecem quando faço provocações.

Incomoda o fato de não levarem o texto para ler em casa, pois gostaria que eles fizessem a leitura em casa. Na próxima semana, pretendo entregar o texto a ser lido na semana seguinte.

### **17/09/08 – 7º encontro com as crianças – realização do Grupo de Discussão com as Crianças (GDC1)**

Participantes: uma menina (Gabriela), um menino (Miguel) e investigadora

Explico que hoje é o nosso sétimo encontro, que há quase dois meses, nos encontramos para conversar sobre arte. Miguel se surpreende pelo tempo que já estamos juntos.

Pergunto se poderíamos conversar um pouco sobre o que significaram esses encontros até aqui.

Digo que trouxe uma câmera, explicando que não tenho conseguido anotar muitas coisas interessantes que acontecem em nossos encontros. Pergunto se poderíamos gravar a nossa conversa.

Eles ficam animados com a ideia, dizendo que eu poderia também filmá-los. Explico que, nesse momento, não vamos fazer filmagem, pois gostaria de conversar mais com os familiares sobre isso, explicando melhor a finalidade de fazê-lo.

Perguntam se a câmera é minha e respondo que é de minha professora. Miguel se surpreende perguntando: Você tem professora? Respondo que sim. Ele pergunta onde fica minha professora e eu respondo que é na universidade. Pergunta se trabalho e respondo que sim, só que em outro lugar que também não é a universidade. Miguel pergunta quantos anos eu tenho e eu respondo. Ele se surpreende novamente, dizendo: mas você ainda estuda? Respondo que sim, que ainda tem muitas coisas que não sei e que gostaria muito de aprender; é por isso que estudo.

Iniciamos o encontro e eu apresento o objetivo geral da nossa conversa.

Percebo que, no início, escolhem respostas para serem gravadas pela câmera. Digo para tentarem se esquecer um pouco da câmera e que, ao final, poderemos ouvir o que a fita gravou.

Mostro todas as imagens trabalhadas desde o primeiro encontro: autorretratos, imagens da arte indígena e africana impressas no papel fotográfico e de alguns dos livros usados (arte da pré-história e arte egípcia). Quanto às produções de arte japonesa, não foi possível levar o livro utilizado anteriormente, de maneira que trouxe imagens que ainda não tinham sido mostradas: uma estátua de Buda em pedra, uma pintura japonesa e uma construção japonesa. Também levo um tsuru (origami), carregando um pergaminho no bico, presente de uma minha amiga nissei.

As crianças percebem essas novas imagens e conversamos um pouco sobre elas. Ficam encantados com o tsuru e demonstram desejo de ler o pergaminho. Miguel faz a leitura e Gabriela continua. Ambos comentam o texto lido sobre a crença japonesa de fazer tsurus para trazer felicidade. Gostam de ler o texto que vem explicar o motivo dessa produção.

Peço para escolherem a imagem de que mais gostaram e contarem o motivo.

Ficam encantados com a estátua de Buda, dizendo que é pelo seu tamanho. Pergunto porque será que fizeram uma estátua tão grande. Miguel responde que deve ser de alguém importante. Explico que Buda representa uma divindade japonesa. Que em suas crenças, muitos japoneses acreditam nele e em sua sabedoria. Que essa religião é chamada de budismo e que muitos outros povos, como os indianos, também têm essa religião. Que existem templos budistas também no Brasil, trazidas por essas pessoas que vieram morar aqui, trazendo também o desejo de continuar com suas crenças, mesmo morando em outro país, tão distante, geograficamente.

Gabriela destaca que “também representamos nosso Deus com imagens, com a cruz. Que o nosso Deus também é muito grande”. Digo que sim, que as pessoas têm crenças e que em suas crenças, Deus ocupa um lugar muito importante. Gostam de mostrar isso pelo tamanho das imagens ou pelo material que utilizam como o ouro.

Olhando as outras imagens, Miguel escolhe Van Gogh, dizendo que é porque ele é sério. Gabriela decide por Picasso, dizendo que gosta de seus olhos destacados. Explico que esses artistas produziram muitas obras, além de seus autorretratos e que voltaremos a eles, mais adiante para conhecer um pouco mais sobre elas.

Comento que “fazer arte é uma atividade muito antiga”, perguntando se eles se lembram da época aproximada em que foram feitos os desenhos nas paredes das cavernas. Gabriela responde que foi há 17 mil anos, quando ainda não existiam cidades, nem tintas.

Aproximando-se do término do encontro, recebemos a visita de uma das professoras das crianças (P1). Ela nos explica que veio ajudar uma professora da manhã e aproveitou para dar uma olhadinha em nossa atividade. Aproveito para agradecer-lhe o material que me tem enviado, dizendo que tenho retirado dali algumas ideias. Ela me diz para não me preocupar em devolver logo, porque não tem dado muito tempo para utilizá-lo. Que gostaria de realizar essas atividades, mas que não dá muito tempo. Explico que nesse dia, fizemos um balanço de tudo que vimos até aqui, mostrando-lhes as indicações nos cartazes na parede, que estamos finalizando com a confecção de uma máscara feita com uma mistura de papel machê. Ela pergunta quanto tempo ainda teremos de atividade e respondo que são 17 semanas, ou até o final do período letivo, que aquele era o 7º encontro. Ela diz que tem outros materiais para enviar e que continuará fazendo isso.

Após a saída da professora, Miguel comenta, com alívio, que ainda faltam 10 semanas para terminar. Digo que ainda temos muito para aprender e que poderemos também continuar no próximo ano, se eles desejarem. Eles dizem que sim, que vão querer continuar.

Depois, saio da sala com alguns pires de tinta, enquanto as crianças enfeitam as máscaras com as miçangas e a lã. Encontro-me com uma das coordenadoras. Ela me pergunta sobre o desenvolvimento do projeto, perguntando-me se as crianças têm vindo. Também me diz que a professora P2 está gostando muito do trabalho e que gostaria que ele fosse realizado dentro de sua sala de aula. Frisa que é um desejo da professora: que ela gostaria de me ter com ela, dentro de sua sala, pois ela acha que é um trabalho importante. Ao mesmo tempo, diz que a escola ainda não sabe como fazer para trabalhar com arte, sugerindo que eu faça uma formação com as professoras a respeito, como havia acontecido com a tertúlia.

**Reflexão:** Fico feliz com a sinalização da escola a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido com as crianças. Essa resposta me faz pensar que, mesmo não estando com muitas crianças como seria meu desejo, fazer a formação com as professoras vai permitir que o trabalho se amplie bastante e rapidamente, alcançando espaços impossíveis para mim, neste momento, diante da minha disponibilidade limitada pelos horários. Ao mesmo tempo, sinto-me desafiada a buscar um conhecimento cada vez maior sobre os conteúdos e as finalidades às quais me propus com as atividades. Penso ainda, na minha dupla formação durante a realização do curso de mestrado, como

educadora e investigadora e, a cada dia, acredito que essa atuação não pode ser dissociada. Ao me referir a isso, penso que a minha escolha metodológica está adequada a esses propósitos e que essa rápida resposta da escola se deve à ação comunicativa que permeia esse trabalho de pesquisa/educação. Desde o início do desenvolvimento dessa pesquisa, está explícita a minha intenção de pesquisa ao lado da minha intenção de colaborar com todas(os) as(os) participantes do contexto. Penso que, se por motivos diversos, não é possível que as crianças convidadas não estejam comigo nesse espaço, elas podem, mesmo assim, ter acesso à proposta, através de suas professoras que, assim com eu, também se mostram disponíveis para aprender novas formas de ensinar. Isso também já foi explicitado por elas, de maneira informal, quando conversamos sobre a possibilidade de realização dessas atividades. Assim, essa sinalização pela escola amplia um compromisso que é diretamente realizado com poucas (três ou quatro) crianças, mas que se estende às suas professoras e aos espaços que elas estiverem.

#### **24/09/2008 – 8º encontro com as crianças – Tema: Arte na Idade Média**

Participantes: uma menina (Rafaela) e investigadora

Após conversar sobre arte a partir de formas artísticas mais genéricas, a minha proposta é de que possamos introduzir os artistas mais conhecidos. Nessa intenção, penso que Leonardo da Vinci é um nome importante como referência de artistas da modernidade, citado em muitas obras que venho consultando. Em relação a ele, encontro muitas imagens disponíveis, algumas das mais conhecidas como a Mona Lisa. Para além de suas obras, chama a atenção o contexto do renascimento, a capacidade de criação do artista e a vontade de voar, comum nesse momento histórico.

Mas, entendi que seria um salto muito grande ir direto para o contexto da modernidade, com características mais elaboradas, sem passar pela Idade Média e a intencionalidade de sua produção artística e as suas características que ainda permanecem. Assim, foram selecionadas seis imagens do período, envolvendo Arte bizantina, românica e gótica, enfatizando a arquitetura, a pintura de imagens sacras nas igrejas, os vitrais e os manuscritos com “iluminuras”.

Neste dia, as crianças que habitualmente freqüentam o projeto não vêm. Mas Rafaela se aproxima da sala, lembrando que se trata de participante que compareceu apenas no primeiro dia e que havia se justificado que não viria mais por ser voluntária em grupo interativo de uma sala de 1º ano. Veio até a biblioteca, porque não havia ninguém na sala em que é voluntária. Convido-a para entrar, caso deseje conhecer um pouco do trabalho que aconteceu nos dias em que não participou.

#### **01/10/2008 – 9º encontro com as crianças – Tema: Arte na Idade Média (novamente)**

Participante: um menino (Miguel), duas meninas [Gabriela e Rafaela (ao final)] e investigadora

Minha intenção, nesse dia, é abordar a arte na Idade Média com Miguel e Gabriela, conforme previsto para o encontro anterior. Ao chegar à escola, já percebo Miguel nos arredores.

Conversamos um pouco sobre a possibilidade de sua mãe vir conversar sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido e as intenções de pesquisa. Ele me explica que hoje a mãe saiu para ir ao dentista. Em seguida, me conta um pouco sobre a dificuldade do comparecimento de sua mãe. Ele tem um irmão de 12 anos, deficiente, que não se levanta da cama e não enxerga, além de uma irmã com 1,5 ano. Além disso, tem uma irmã de 15 anos que estuda em outra escola. Quando precisa sair, é a tia quem fica com as crianças. Seu pai trabalha em uma construtora com uma obra em outra cidade e voltará perto do dia das crianças. Mas, ele diz que a mãe não se opõe à sua participação. Explicito que compreendo a dificuldade de sua mãe e que preciso que ela assine um documento a respeito. Pensarei em uma maneira para contornar a dificuldade de formalização do termo da pesquisa.

Durante todo o encontro, digo que irei anotando as ideias mais principais da nossa conversa para ao final, ler, verificando com eles se há algum erro ou se falta alguma coisa.

Ao dispor as imagens selecionadas sobre a mesa, Miguel me pergunta se sou católica e eu respondo que sim. Ele me conta que é evangélico. Ele volta a me perguntar se são fotos da minha igreja. Respondo que não, que se trata de imagens de prédios construídos em outra época e em países da Europa. Vamos até o mapa, localizamos o Brasil. Digo que nos encontros anteriores, vimos artes que já existiam no Brasil, no continente africano, no Japão. Hoje, iríamos conhecer algumas obras da Europa, outro dos continentes.

Miguel olha atrás das imagens e vê que se trata de igrejas da França e da Espanha, localizando esses países no planisfério.

Conversando sobre as gravuras, Miguel identifica a semelhança da igreja com um castelo. Pego um dos volumes das enciclopédias que trazem imagens de castelos. Ele confirma a semelhança externa.

Gabriela chega um pouco depois. Recuperamos um pouco da conversa anterior, ajudando a situar Gabriela sobre o tema de hoje. Ao folhearmos o livro, também vemos imagens dos nobres da época, do interior do castelo, assim como uma ilustração de uma rua de Bizâncio. Peço para eles estabelecerem algumas comparações entre essas imagens, sobre a vida dessas pessoas, em uma mesma época. Eles assinalam a miséria das ruas em contraste com o luxo dos castelos e das roupas dos nobres e a imponência dos prédios das igrejas. Ficam penalizados pela imagem de pobreza que vêem. Gostam de folhear as enciclopédias, lêem os rodapés das ilustrações. Digo que podem usar esses livros, quando virem à biblioteca, que são livros que têm muitas coisas interessantes sobre diversos assuntos.

A partir dessas comparações, as crianças começam a se remeter ao passeio feito à fazenda do Pinhal, lembrando da imponência do prédio, do cuidado com os jardins, das informações sobre a vida da família do Conde, mencionando os cômodos e a educação providenciada para as mulheres da família. Pergunto o que elas aprendiam e Miguel me responde que aprendiam a ser “boas mulheres”. Pergunto o que é ensinar a ser uma boa mulher, e eles respondem que é ser educada. Gabriela diz que é ser “fresca”, pois elas tinham água quente, e os homens não. Pergunto se também ensinavam os homens a

serem “bons homens” e Miguel responde que não. Pergunto o que acham de se ter uma educação diferente para homens e mulheres e eles me respondem que se trata de uma injustiça.

Pergunto se, atualmente, educam-se homens e mulheres de forma diferente e eles afirmam que não. Pergunto se ainda se ensinam a ser boas mulheres e bons homens e eles dizem que não; que, agora, a escola só ensina a ler e a escrever.

Voltando para as imagens, as crianças observam os vitrais, dizendo que são os vidros das igrejas, que neles contém cenas das vidas dos reis. Sobre a imagem bizantina, relatam que se trata de Maria e seu filho, mas não acham que o menino esteja bem representado, que o cabelo não está bonito. Diz que não é possível ver Deus, que uma pessoa que se encontrou com Deus, viu um clarão e sua vista escureceu. Digo que eu achava que essa era uma passagem bíblica do encontro de Paulo com Deus, que essa era a forma da Bíblia contar esse encontro.

Perguntando sobre o material utilizado, identificam o dourado presente nas imagens, dizendo que seria ouro em pó. Confirmo que o ouro é usado como pigmento, para deixar aquele efeito, perguntando porque o artista teria feito isso. Miguel responde que era para homenagear os santos.

Confirmo a resposta, lembrando a observação feita sobre o tamanho da estátua de Buda, também uma forma de representar uma pessoa que consideram importante, alguém em quem acreditam. Da mesma forma, essa foi uma época em que a religião católica dominava nesses países da Europa. Miguel observa que há muitas outras religiões diferentes com outros deuses. Complementa, dizendo que ser difícil as pessoas de religiões diferentes se darem bem. Pergunto se não conhecem pessoas que se dão bem, mesmo sendo de religiões diferentes. Miguel diz que não, que as pessoas são proibidas de entrar em outras igrejas. Diz também que tem uma prima evangélica que namora um católico e que eles vivem brigando. Pergunto se haveria uma forma das pessoas com religiões diferentes se darem bem. Gabriela responde que poderiam ir, a cada semana, em uma das igrejas. Miguel diz que existem religiões com demônios, que ele tem medo dessas religiões, uma delas com um nome parecido com Zumbi. Pergunto se ele conhece alguém que tenha essa religião. Ele me diz que sim. Peço para ele conversar com a pessoa para se informar um pouco mais e depois contar para nós o que aprendeu a respeito.

Miguel questiona se o mundo está acabando. Pergunto-lhe o que sabem sobre isso. Gabriela diz que acha que o mundo está acabando porque a água do planeta está acabando, assim todos morreremos de sede. Pergunto se as pessoas podem fazer alguma coisa para evitar que isso aconteça. Gabriela diz que sim, que temos de deixar de jogar lixo nos rios, não deixando também que outras pessoas façam isso. Também sugere que, quando a água estiver acabando, que se guarde um pouco em um balde para usar dessa água para cozinhar ou beber. Pergunto por quanto tempo duraria a água de um balde. Ela responde que por poucos dias, que não iria adiantar. Miguel comenta que foi no pesque-pague no domingo, e seu primo não conseguia pescar nenhum peixe, que só vinha lixo. Digo que a contaminação dos rios também acontece por falta de cuidados nossos. Às vezes, vamos passear e

deixamos latinhas, saquinhos plásticos pelo caminho. Tudo isso se acumula, a chuva leva para os rios toda a sujeira. São cuidados fáceis, se cada um se lembrar disso sempre. As crianças olham para o planisfério, assinalando que a água dos oceanos não pode ser tomada. Pergunto: “se pudéssemos dividir toda a água do mundo em cem partes iguais, sabem quantas partes poderíamos tomar”? Eles respondem que seja metade. Informo que são apenas duas partes, chamada água potável, salientando a importância de cuidarmos dessa pequena parte da água tão necessária para a vida no planeta.

Em seguida, Gabriela e Miguel lêem o texto “A arte na Idade Média”, fazem comentários a respeito, relacionando com as imagens. Voltamos à imagem do manuscrito com “iluminura”, observam a linguagem incompreensível utilizada. Explico que era latim, uma língua que não existe mais, mas que era utilizada naquela época. Mesmo assim, identificam algumas letras escritas no formato gótico. Também reconhecem a letra P. Explico que aquela imagem é de uma página da Bíblia, que naquela época era escrita à mão, pois a imprensa ainda não existia. Miguel volta ao assunto religião, contando que o demônio conhece todas as histórias da Bíblia.

Passamos para a atividade de elaboração de um vitral, com papel celofane. Enquanto começamos, Rafaela chega à sala e demonstra desejo de participar. As crianças copiam o desenho do molde que levei. Explico que o corte com o estilete será feito por mim, pois é um instrumento perigoso que deve ser usado com bastante cuidado para não machucar.

Enquanto fazemos os vitrais, todos conversam e colaboram entre si. Miguel repete que não está conseguindo e eu digo que sim, que vai conseguir. As ideias principais dos diálogos foram anotadas, na forma abaixo, porém não tenho tempo de ler as anotações ao final. Entretanto, durante todo o encontro, o caderno fica aberto e à disposição dos estudantes. Observo que seria bom todos chegarem no horário certo, para dar tempo para todas as atividades.

Penso que continua sendo necessário deixar os últimos quinze minutos para fazer a leitura da observação. Também informo a importância de ler a síntese, no próximo encontro.

### **08/10/08 – 10º encontro com as crianças – Tema: Leonardo da Vinci**

Participantes: uma menina (Gabriela) e a investigadora

Chego à biblioteca, em uma manhã fria e com ventos. Percebo que a sala está ocupada e prefiro não interromper, pois ainda não chegou nenhuma criança. Enquanto isso, olho pelas estantes em busca de livros que tragam informações sobre Leonardo da Vinci, o tema do encontro de hoje, embora exista a possibilidade de nenhuma criança aparecer devido ao tempo.

Enquanto estou na biblioteca, percebo que a professora que atende as/os estudantes para atividades de apoio também se encontra com um grupo bem reduzido.

Após quinze minutos, a porta da sala de vídeo se abre e sai uma turma com estudantes. Lembro-me de ter sido convidada para a reunião com os familiares, nesta semana, e concluo que a turma deveria estar

assistindo a algum filme, enquanto professoras/es se reúnem para a reunião. Ao mesmo tempo, vejo Gabriela entrando pela porta da frente da biblioteca.

Ela me ajuda a levar os materiais que selecionei para dentro da sala. Na sala, também me ajuda a afixar os cartazes com os combinados, as temáticas já trabalhadas e os mapas do Brasil e do mundo.

Também me conta que esteve com Ma3, a colega que participou no primeiro encontro. Ma3 estava doente na semana passada, mas garantiu-lhe que estaria hoje conosco.

Retomamos o tema do encontro passado sobre a arte na Idade Média. Gabriela destaca os vitrais e a igreja. Acrescento que a arte daquele momento está muito relacionada à religião católica e era usada para ensinar. Por isso, os vitrais com passagens bíblicas ou as figuras dos santos.

Digo que isso começa a mudar por volta da época de Leonardo da Vinci, apresentando o artista que será tratado neste encontro. Destaco que esse artista viveu há muito tempo, ainda antes dos portugueses chegarem ao Brasil em 1500.

Entre as imagens produzidas por da Vinci, Gabriela seleciona a Mona Lisa, dizendo que já viu a imagem embora não se lembre aonde. Digo que é uma das pinturas mais conhecidas do mundo. Ela destaca o cabelo, dizendo que a figura deve morar em um castelo, devido às roupas que usa. Pergunta se pode ler as informações atrás da gravura. Enquanto lê, faz alguns comentários sobre da Vinci, confirmando que se trata de um importante artista. Também observa o autorretrato produzido por ele, junto às informações atrás da gravura.

Faço o destaque sobre o fato de ele ter produzido um autorretrato, como muitos outros artistas, mas que ele é um dos primeiros artistas a fazer um retrato mais real de uma pessoa, colocando-a em destaque em um determinado local.

Percebemos essas características nas outras imagens que foram trazidas, além da Mona Lisa: Sant'Ana, a virgem e o menino, A dama e o arminho, A Santa Ceia. Conversamos sobre os títulos e os locais em que estão as figuras. Algumas são feitas em ambientes internos e outras em externos.

Sobre A Santa Ceia, retratada com as marcas do tempo, explico que, nessa época, as pinturas na igreja continuam a serem feitas, mesmo com técnicas diferentes, trazendo o significado de “afresco”. Gabriela percebe a estrada ao fundo da Mona Lisa, dizendo que deveria estar perto de uma janela. Embora a pintura não esteja nítida, identifica Jesus e os apóstolos, na cena de A Santa Ceia. Também se lembra que sua avó, já falecida, tinha essa cena em sua casa.

Digo que muitas pessoas foram reproduzindo essa cena, inspirados em da Vinci.

Gabriela destaca que Mona Lisa lembra o autorretrato de Tarsila do Amaral. Complementa que “só que foi pintada por outra pessoa: Leonardo da Vinci”. Acredita que Mona Lisa deveria morar em um castelo (articula a pintura com o tema do encontro passado).

Na pintura “A dama e o arminho”, destaca o cabelo, o colar, a roupa e a orelhinha do animal. Comenta que “pessoas famosas usam a pele dos animais para fazer casacos”. Diz que “acha um



absurdo”, pois “não se pode matar os animais”. “Na TV, aparecem muitas pessoas usando casacos de pele”.

Lemos o texto com a biografia de Leonardo da Vinci. Destaca que “Leonardo da Vinci pintava mulheres que posavam para ele. Mas desde pequeno, desenhava tudo o que via”.

Também destaca “que usava escrita secreta para ninguém descobrir o que estava escrito”.

Procuramos mais informações sobre da Vinci na enciclopédia da biblioteca. A menina se surpreende com a quantidade de inventos.

Na atividade prática, a menina recorre ao *sfumato* com “urucum em pó” para fazer o fundo de seu trabalho.

Eu havia orientado para escolher uma figura para ser o retrato de uma pessoa, como fez da Vinci. E que escolhesse um fundo para essa figura.

Pergunta o que é “fundo” e eu explico que é o lugar onde o artista quer mostrar essa figura, essa pessoa. Aponto como da Vinci fez isso nos seus quadros Mona Lisa e Sant’Ana, a Virgem e o Menino. Explico que pode ser dentro ou fora de uma casa, como nos exemplos. Digo que quando está muito escuro ou muito claro atrás, a figura parece ficar mais destacada.

Gabriela diz que quer colocar sua figura em uma praia. Depois de folhear várias revistas, ela não encontra outra que tenha o tamanho suficiente para ser o fundo. Resolve desenhar o fundo com o lápis. Depois de começar, decide recorrer também aos pigmentos que eu também deixei a disposição. Decide fazer o todo o fundo esfumado, e o resultado fica muito bom.

### **Reflexão:**

Deveria ter dado mais destaque sobre o fato dela ter usado a mesma técnica que da Vinci. Acho que ainda poderei fazer isso nos próximos encontros, pois outros artistas, a partir de da Vinci, também o fizeram.

Porém, no momento, isso não me ocorreu, pois só percebi quando vi o resultado.

Apesar da proposta de atividade ter sido feita por mim, não sugeri a forma com a qual seria feita. Portanto, a menina me mostrou um recurso trazido de sua imaginação, superando muito as minhas expectativas sobre a proposta.

Ficou muito lindo o resultado e não foi sugerido por mim. Isso me gratificou, profundamente, pois ela recorreu aos recursos desenvolvidos nos encontros anteriores, trazendo para esse contexto, permitindo a transição entre as atividades de forma muito significativa. Ela criou em cima de uma proposta de uma simples colagem.

### **09/10/08 - Participação em reunião com os familiares das/os estudantes das 3ª séries**

Objetivos:

- reapresentar a proposta do projeto Roda com Arte;

- incentivar a participação das crianças
- reapresentar a pesquisa aos familiares
- convidar para participação em grupo de discussão sobre processos de interação com as crianças
- chegada antes do horário previsto – conversa com o bibliotecário para verificar possibilidade de utilização do espaço no sábado e horários;
- apresentação da investigadora, informando participação como voluntária na escola;
- reapresentação do projeto Roda com Arte, justificando sua origem nos sonhos das crianças e de seus familiares;
- andamento do projeto – apresentar as contribuições oferecidas, os materiais utilizados, e as atividades desenvolvidas;
- novo convite para participação das crianças, informando dia e horário do projeto;
- reapresentar a pesquisa aos familiares, informando o objetivo geral de compreender os processos educativos que se estabelecem a partir das atividades desenvolvidas ao redor das obras artísticas;

Argumentei que essa pesquisa pretende ajudar a buscar formas para que essas crianças aprendam mais e melhor que é o que todos da Comunidade estão querendo: voluntários, professoras, direção da escola e familiares.

Destaquei também a importância de um convívio de respeito e solidariedade entre as pessoas que participam na escola. A pesquisa também está relacionada a buscar uma melhoria do relacionamento entre as pessoas na escola. Digo que elas e eles sabem muitas coisas que podem nos ajudar nisso. Por isso, convidei-os para participar de uma conversa sobre isso. Digo que essa ideia também não foi minha, mas trazida por muitos familiares que desejavam ter um espaço para conversar sobre suas crianças, trazendo dicas para lidar com elas, assim como suas preocupações.

Perguntei se alguém gostaria de participar de um grupo como esse e qual seria o melhor dia e horário para que isso acontecesse.

Expliquei que buscarei um horário para que o maior número de pessoas possa participar. Falei que a previsão é que aconteça até o final deste mês e que pedirei para as professoras avisarem.

Pedi aos familiares das crianças que já participam do projeto para falarem comigo.

Estavam presentes o pai de Gabriela e as mães de Rafaela e de Mo2.

Expliquei novamente sobre a realização da pesquisa durante as atividades, perguntando se poderia filmar ou fotografar as crianças em alguns momentos. Também disse que, em alguns momentos, precisaria conversar com eles.

Autorizaram, assinando os termos de compromisso.

**22/10/2008 – 11º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Antonio Francisco Lisboa**

Participantes: uma menina (Gabriela) e um menino (Rafaela)

**29/10/2008 – 12º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Anita Malfatti**

Participantes: uma menina (Gabriela) e um menino (Mo2)

**17/11/2008 – contato com a professora P2 para agendamento de grupo de discussão**

Em contato por e-mail, ela me explica que o tempo das professoras está tomado com as avaliações de final de ano. Prefere agendar para o mês de dezembro mais tranquilo. Pede para eu ligar, no mês de dezembro.

**19/11/2008 – 13º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Vincent Van Gogh**

Participantes: uma menina (Gabriela), um menino (Mo3) e investigadora

**19/11/2008 - Participação em reunião de Comissão Mista na EMEB Novo Mundo**

Participantes: mãe de estudante não participante do Projeto, P1 e outra professora da escola, a gestora da escola, as coordenadoras pedagógicas C1 e C2, 4 meninas estudantes na escola e investigadora.

Apresentei-me para as participantes, falando de minha presença na escola desde 2006, como voluntária nas atividades de TLD, GI, BT e reuniões de comissões. Informei que, neste semestre, ofereci atividades aos estudantes da 3ª série da escola, no espaço da biblioteca, nas manhãs de quarta-feira.

Expliquei que esse oferecimento estava relacionado aos sonhos apresentados pela comunidade nas fases de sensibilização da proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Comentei que a participação nas atividades havia sido baixa e que gostaria de conversar sobre alguns pontos que considero importantes:

- interesse da escola em manter as atividades no próximo semestre;
- em caso positivo, pensarmos maneiras de aumentar essa participação, quanto à divulgação, local e horário de realização, participantes, sugestão de atividades, material utilizado.

**Falas destacadas no encontro:**

- mãe participante: *“não se pode perder a disponibilidade do voluntário participar na escola. Temos que fazer que a atividade continue, pois é conhecimento a mais para nossas crianças”.*

- gestora: *“a escola deve encontrar maneiras para fortalecer o projeto e, no próximo ano, estará buscando maneiras para aumentar a aprendizagem das crianças.”*

**Encaminhamento:** formalizar a atividade, incluindo resumo das atividades na proposta da escola a ser entregue à SMEC, no início de dezembro;

- convite à investigadora/voluntária para participar nas primeiras reuniões de HTP, para apresentação à equipe e reorientação das atividades.

**26/11/2008 – 14º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Pablo Picasso**

Participantes: uma menina (Gabriela) e investigadora

**03/12/2008 – 15º encontro com as crianças – filmagem – Tema: Salvador Dali**

Participantes: uma menina (Gabriela) e investigadora

**10/12/2008 – data e horário agendado para grupo de discussão com familiares, após contato com a assistente de direção.**

Diante do agendamento do horário para após as aulas, presumo que não estarão mais as(os) profissionais da escola, e peço para a escola deixar o porteiro avisado sobre a nossa presença.

Não há informações para o contato com os familiares de Mo2 e Miguel, nem mesmo nos registros da escola.

Assim, convido os familiares das duas meninas participantes (Gabriela e Rafaela), que me deram seus telefones.

No horário agendado (19h), compareço à escola.

O porteiro me explica que desconhecia a reunião.

Também diz que uma mãe havia aparecido, mas, devido ao seu desconhecimento, ele disse que não haveria nenhuma reunião ali.

Ele liga para a assistente de direção para confirmar o meu agendamento. Ela se desculpa sobre seu esquecimento em avisá-lo.

Fiquei sem saber qual a mãe que compareceu.

Tento ligar para falar com as duas para esclarecer o fato e agendar nova data. Não consigo fazer o contato.

**17/12/2008**

Ligo na escola para agendar o grupo de discussão com as professoras. A escola já está se preparando para as férias. Todas estão na festa de encerramento. Entendo que as pessoas estão muito cansadas e decido retomar a investigação no início do ano, conforme encaminhamento na reunião de HTPC, junto com a retomada da atividade.

**05/02/2009**

Conforme a última reunião do ano passado, fiquei com o compromisso de reapresentar o trabalho para toda a equipe da escola, buscando com elas formas de aumentar a participação das/dos estudantes nas atividades do projeto Roda com Arte.

Sabendo que a equipe da escola voltou ontem das férias escolares, fiz contato por telefone para agendarmos uma data para que isso aconteça. Ao falar com a coordenadora C2, fui informada que ela e C1 permanecem na equipe, assim como a professora P2. Entretanto, houve alterações na direção, assumindo como gestora, a pessoa que até então vinha atuando na escola como assistente de direção.

A professora P1 também não se encontra, por enquanto, na escola, pois atua em regime de ACT. Assim, aguarda o momento de atribuição de aulas.

Conversei, também, com a professora P2, procurando agendar um grupo de discussão sobre a temática da pesquisa: interações no contexto escolar. O convite foi extensivo à coordenadora C2, que se manifestou interessada na participação.

Estabelecerei novo contato amanhã, para agendarmos as datas.

#### **02/03/09**

Conforme contato com a escola, participamos, eu e outro membro do NIASE de parte da reunião de HTPC para apresentação do Projeto Roda com Arte. Como tínhamos 15 minutos, falamos rapidamente sobre a atividade e sua articulação com as outras atividades em comunidades de aprendizagem, a partir de seus princípios teóricos e metodológicos. Participaram na decisão sobre formas de viabilizar a participação de mais crianças na atividade. Assim, ficou decidido o oferecimento da atividade para as crianças do 4º ano e da 4ª série, ao final das aulas, das 17h30 às 19h, na sala de multimídia da Biblioteca, nas segundas feiras, mesmo dia em que funciona a biblioteca tutorada. O argumento que sustentou o encaminhamento foi de que as crianças já estão acostumadas a ficar na escola nesse dia. As professoras ficaram de apresentar a ideia na reunião com os familiares, e elaborar uma lista de estudantes interessados em participar. Sobre a baixa frequência no ano passado, P2 se manifestou, dizendo que atribuía esse fato à participação das crianças da comunidade em outros projetos.

Sobre o material a ser utilizado, a escola se comprometeu a fornecê-lo.

Ao final da reunião, entreguei folheto com informações resumidas para todas as pessoas.

#### **18/03/2009 – Grupo de discussão com pessoas adultas da escola Novo Mundo (GDA) - gravado**

Participantes: duas professoras (P1 e P2), uma coordenadora pedagógica (C1) e investigadora

**APÊNDICE X: ROTEIROS PROPOSTOS NOS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS**

**Grupo de discussão:**

- 1) O que vocês aprenderam em nossos encontros?
- 2) Por que as pessoas desenham, pintam e esculpem?
- 3) Olhando as produções artísticas que foram feitas ao longo do tempo, o que podemos entender sobre a vida das pessoas que as fizeram?
- 4) Qual a produção artística que mais chamou a sua atenção? Por quê?
- 5) Qual foi a produção que você mais gostou de fazer? Por quê?
- 6) Qual foi o texto que você mais gostou de ler? Por quê?
- 7) Por que as pessoas fazem escolhas diferentes?
- 8) Na sua opinião, o que facilitou a realização de nossos encontros e a aprendizagem sobre obras artísticas? O que dificultou?
- 9) O que vocês gostariam de aprender nos próximos encontros?

**Entrevista comunicativa**

- 1) Contar como é a sua participação nessa atividade.
- 2) O que vocês aprenderam, participando nessas atividades?
- 3) O que vocês acham dessa forma de aprender, usando mapas, gravuras, leituras e conversando entre nós?
- 4) O que vocês mais gostaram, nesses encontros em que participaram?
- 5) O que vocês acham de ter outras pessoas na escola ensinando, além das professoras?
- 6) O que vocês acham que poderia melhorar na realização dessas atividades?
- 7) Vocês gostariam que as atividades continuassem no próximo ano? Por quê?
- 8) Como podemos pensar essas atividades para que mais crianças possam participar conosco e também aprender?

**APÊNDICE XI: TRANSCRIÇÃO DE ALGUNS ENCONTROS**



## **Transcrição do grupo de discussão com algumas crianças participantes do projeto Roda com Arte (GDC)**

**Realização:** 17/09/2008

**Participantes:** uma menina (Gabriela) e um menino (Miguel) com oito anos de idade, participantes das atividades e da pesquisa (estudantes das salas de 3ª série do período vespertino da escola – E2)

**Investigadora:** Adriana Fernandes Coimbra Marigo

**GRAVADO**

**Duração total do encontro:** 1 hora e meia

**Contexto:** o grupo de discussão foi realizado com participantes na primeira parte do sétimo encontro das atividades do Projeto Roda com Arte. Como os encontros anteriores, esse foi realizado das 8h às 9h30 na sala de vídeo da Escola do Futuro, contígua à escola. O objetivo do grupo de discussão apresentado ao grupo foi o de conhecer as aprendizagens e as reflexões desenvolvidas até esse momento. Para sua realização, foi utilizado um roteiro com os itens a serem abordados, e imagens, objetos e livros utilizados, em sua maioria, nos encontros anteriores. Após a realização do grupo de discussão, as crianças terminaram as máscaras que modelaram em papel machê durante o encontro anterior, usando tinta guache, lãs coloridas e miçangas. Nesse dia, realizam várias experiências de criação de cores secundárias, a partir da mistura das tintas nos pires.

### **Conteúdos abordados nos encontros anteriores:**

- 1 - Auto-retratos
- 2 - Arte na pré-história
- 3 - Arte japonesa
- 4 - Arte indígena
- 5 - Arte africana
- 6 - Arte no antigo Egito

### **Recursos levados para o grupo de discussão:**

- reproduções de auto-retratos produzidos por Tarsila do Amaral, Van Gogh, Anita Malfatti e Portinari
- livros contendo imagens da arte na pré-história e no antigo Egito (Os últimos mistérios do mundo e História Geral da Arte – volume 1)
- imagens de produções de arte indígena
- imagens de produções de arte africana
- imagens de produções de arte japonesa
- origamis

### **Roteiro proposto para discussão:**

- 1) O que vocês aprenderam em nossos encontros?
- 2) Por que as pessoas desenham, pintam e esculpem?
- 3) Olhando as produções artísticas que foram feitas ao longo do tempo, o que podemos entender sobre a vida das pessoas que as fizeram?
- 4) Qual a produção artística que mais chamou a sua atenção? Por quê?
- 5) Qual foi a produção que você mais gostou de fazer? Por quê?
- 6) Qual foi o texto que você mais gostou de ler? Por quê?
- 7) Por que as pessoas fazem escolhas diferentes?
- 8) Em sua opinião, o que facilitou a realização de nossos encontros e a aprendizagem sobre obras artísticas?
- 9) O que vocês gostariam de aprender nos próximos encontros?

**Investigadora** - Então, a gente poderia começar hoje. (...) Eu queria conversar um pouco com vocês, tá? Eu queria ver o que vocês estão aprendendo nesses encontros que a gente está tendo, o que a gente está conversando. Por isso, eu trouxe a máquina para gravar essa conversa nossa, tá? Primeiro, eu queria ouvir vocês

o que vocês aprenderam nesses encontros. Hoje é a sétima vez que a gente está se encontrando. Já faz quase dois meses que a gente está junto.

Miguel – Puxa!!!

**Investigadora** – Então! Eu queria que vocês me falassem um pouco o que vocês aprenderam aqui. Quem quiser falar...

Gabriela – Aprendemos os combinados... Aprendemos o auto-retrato...

Miguel - Lemos histórias...

**Investigadora** - Por que vocês acham que as pessoas pintam, desenham e esculpem? A gente viu várias artes, né? Que as pessoas fazem lá desde a pré-história, os indígenas, os africanos. Por que vocês acham que as pessoas desenham, pintam e esculpem?

(barulho – algumas crianças entram na sala de informática ao lado – Miguel fecha a porta)

**Investigadora** – Vamos nos concentrar. Por que será que as pessoas desenham, pintam e esculpem? Vocês viram que tem gente que ...

Gabriela - Eles desenhavam para festas... Eles desenharam na...

Miguel - na parede das cavernas.

Gabriela – É, na parede. Os animais, eles desenharam.

Miguel – Isso. Os animais.

**Investigadora** – E por que vocês acham que eles fizeram isso? Os homens que viviam lá nas cavernas...

Miguel – Antes, não existia tinta... Eles pintavam os animais que eles viam.

Gabriela – É... os animais.

**Investigadora** - Por que vocês acham que eles fizeram isso?

Miguel - Não existia...

**Investigadora** - Pode falar, Miguel.

Miguel – Eu não vou lembrar de tudo.

**Investigadora** – Não tem problema.

Miguel - Já tá gravando?

**Investigadora** – Já, mas esquece o gravador, esquece a filmadora, tá? Vamos tentar conversar normal. Depois, a gente poderá escutar tudo o que a gente conversou. Então, eu trouxe todas as imagens que a gente trabalhou. Lembra deles?

Miguel – Lembro.

Gabriela - Eles quiseram fazer isso para dar mais atenção para o olho, o cabelo, a cabeça, a roupa, o modelo da roupa...

**Investigadora** – Ah, pra destacar o olho, o rosto...

(Miguel pega o auto-retrato de Van Gogh). Lembra do nome dele?

Gabriela – Sei...É o ...

Miguel - Vincent Van Gogh.

Gabriela – Esse daqui é o... Peraí, peraí...

Miguel – O Pablo.

Gabriela – Pablo Picasso. Essa era a Anita.

Miguel – Era a Anita ou é a Anita?

Gabriela – É... a Anita Malfatti. E essa daqui é a Tarsila do Amaral.

Miguel – É isso!

Gabriela – (pegando as imagens de templos japoneses, Buda). Nossa, o que é isso?

**Investigadora** – Essa aqui é uma pintura japonesa. Hoje eu não consegui trazer aquele livrão da arte japonesa.

Gabriela – Nossa, que fotona!!!

Miguel – Olha o tamanho dessa arte...

**Investigadora** - Esse é o Buda que é aquela escultura que representava o deus deles. Hoje eu trouxe tudo de uma vez. Eu estava trazendo um pouquinho de cada vez.

Miguel – Nossa, que monte de foto você trouxe hoje.

Gabriela - Mas, esse você não tinha trazido?

**Investigadora** - Esse não (mostro as imagens japonesas). É que eu trouxe aquele livrão da arte japonesa. Hoje não deu para trazer aquele livro de arte japonesa.

Miguel – Eu não tinha visto essa mulher já?.

Gabriela – Olha aqui, ó, esse?

Miguel – Falei o nome dos dois homens e não me lembrei das mulheres... Olha o carvão que eles usaram (pintura rupestre)...

**Investigadora** - Eu trouxe tudo. É que hoje a gente vai conversar sobre tudo que a gente viu até aqui. Trouxe um mapa maior.

Gabriela – Nossa!!!

**Investigadora** - Tem um mapa do mundo e tem um mapa do Brasil também. Se a gente precisar... (colocamos na parede).

Miguel – Olha quanta foto da africana...das índias...

Miguel – Eles são tudo mal educado (sobre o barulho das crianças ao lado).

Miguel - Nossa, quantas coisas!!! Olha o braço dele... (pintura corporal africana)

**Investigadora** – É que tá pintado.

Miguel – Mas, vamos falar de tudo isso?

**Investigadora** – Não. Lembra da pré-história? Dos desenhos nas cavernas...

Gabriela – Do carvão, do algodão, e de animais ...

Miguel – Pintavam bichos...

**Investigadora** - Olhando esse monte de produções artísticas, o que podemos entender da vida dessas pessoas que fizeram essas artes aí?

(silêncio)

**Investigadora** – Olhando tudo isso. Olhamos a arte e olhamos as pessoas que a fizeram. Lembra de quanto tempo faz que foram feitas essas pinturas?

Gabriela - 17 mil anos.

**Investigadora** – Isso! 17 mil anos. Olha quando tempo faz. Nessa época, as pessoas já faziam. Olhando isso daqui, dá prá imaginar como eles viviam?

Miguel - Sim.

**Investigadora** - Por que sim?

Miguel – Eles desenhavam, eram felizes, n/é?

**Investigadora** – Eles eram felizes?

Miguel – É. Porque eles desenhavam...

**Investigadora** - Como era a vida deles, o lugar em que eles moravam?

Miguel - Era boa, n/é? Prá eles, era boa, porque não existia nem dinheiro. Nem eles trabalhavam. Viviam com os animais, lá na floresta.

**Investigadora** - Então, na vida deles, não precisavam de dinheiro.

Miguel – Não, nem de trabalho.

**Investigadora** – Nem de trabalho. Mas, quando eles iam atrás da caça para comer, isso não era uma forma de trabalho?

Gabriela – Era...

**Investigadora** – Então, era trabalho, mas não como esse de agora?

Gabriela – É... Não era trabalho de fazer casa...

**Investigadora** - Eles não tinham casa para morar? Como eram as casas deles, então?

Miguel – Eram nas cavernas. Era diferente.

Gabriela – Moravam nas cavernas.

**Investigadora** - Então, vocês acham que eles viviam em contato maior com a natureza do que a gente? Por que eles viviam nas cavernas?

Gabriela – Eles ficavam mais felizes nas cavernas, do que a gente que vive nas casas.

**Investigadora** - Por que você acha que eles eram mais felizes nas cavernas?

Gabriela – Porque eles gostavam da natureza, dos animais. Por isso que eles gostavam de viver nas cavernas...

**Investigadora** – Tá certo... E olhando todas essas produções, a japonesa...

Miguel – Essa daqui foi feita em 1907 (pegando o auto-retrato de Van Gogh e olhando a data).

**Investigadora** – É... 1907. Faz bem menos tempo do que essas aqui que foram feitas há 17 mil anos, n/é?

**Investigadora** – Olhando tudo isso que vocês viram até aqui, qual é a obra que mais chamou a atenção de vocês?

Gabriela – Essa daqui... (pegando foto do Buda).

Miguel - É esquisita!!!

Gabriela – Chamou a atenção essa daqui, por causa que... está muito grande... Não sei o que é isso daqui. É uma estátua, essa daqui?

**Investigadora** – É uma estátua, sim. E por que será que fizeram uma estátua tão grande assim?

Gabriela – É prá chamar a atenção.

Miguel – Olha, é de prata.

**Investigadora** – Essa daí é em pedra.

Miguel – Pedra???

**Investigadora** - Essa é a escultura do Buda. Então, essa imagem chama-se Buda. E eles fizeram bem grande, a Gabriela está falando que é para chamar a atenção.

Miguel – É... Fizeram enorme... Por que eles fizeram isso?

**Investigadora** – Ele era considerado uma pessoa divina, uma pessoa que eles acreditavam que vinha de Deus. Então... essa é a crença japonesa, n/é? Então, hoje, a gente faz isso também aqui no Brasil? Quando a gente acredita em alguma coisa, a gente também faz imagens dessas pessoas que a gente acredita?

Miguel – Não... Faz (indeciso).

**Investigadora** - O que a gente faz?

Miguel – Eu não sei...

**Investigadora** - Quando a gente vai, por exemplo, em alguma igreja, têm imagens?

Gabriela – Tem.

**Investigadora** – Essas imagens, quem vai nessas igrejas acredita que estas imagens estão representando alguma coisa boa...

Gabriela - Tem cruzeiros...

**Investigadora** – São símbolos da nossa época, n/é? Agora, o Buda é um símbolo lá do Japão. Eles acreditam nisso... É um pouco diferente da gente do Brasil.

Gabriela – No Japão é diferente. A gente aqui acredita em Deus. Faz carinho em Deus...

Miguel – Tem Deus aqui.

Gabriela - Todo mundo pensa que tem um monte de Deus aqui.

Miguel – Só tem um...

Gabriela - Só tem um Deus. Deus é grandão.

Miguel – O maior... Maior que tudo isso, aqui.

**Investigadora** – Então. Essa é a forma que a gente acredita aqui. Agora, lá no Japão, eles imaginam Deus nessa forma aqui. Então, é a forma que eles acreditam.

Miguel – Como chama?

**Investigadora** - Chama-se Buda.

Miguel – Buda?

**Investigadora** – Sim. E a religião de quem acredita em Buda, chama-se budismo.

Miguel – Nossa!!!

**Investigadora** - Lembra que a gente conversou que os japoneses vieram pro Brasil, há 100 anos, que está se comemorando?

Miguel – Sim.

Gabriela – Tem 150 anos.

**Investigadora** – Tem 100 anos, é um centenário. Ah, eu trouxe uma coisa que uma amiga japonesa minha me deu que é...

Gabriela – Que legal!!!

**Investigadora** - Lembra como se chama isso, como chama essa arte?

Miguel - Origami

**Investigadora** – Isso mesmo. É um passarinho. Tem um papelzinho aqui no bico dele.

Gabriela – Tem. É um passarinho levando um papelzinho.

Miguel – Vamos fazer isso?

**Investigadora** – Hoje, não. Hoje é só pra lembrar tudo o que já fez. Nesse papelzinho, tem alguma coisa escrita. Vocês querem ler o que está escrito aqui?

Gabriela e Miguel – Queremos!!!

**Investigadora** – Quem pode começar?

Miguel – Eu quero ler.

Gabriela – Depois, deixa eu...

**Investigadora** - Então, você lê uma parte, depois a Gabriela continua. Está escrito bem pequenininho.

Gabriela – Esse papelzinho é bem pequenininho.

Miguel – (começa a ler o papelzinho que está no bico do tsuru. Pára para comentar).

**Investigadora** - O nome desse passarinho, eles chamam de Tsuru e está escrito aqui.

Gabriela – (continua lendo).

**Investigadora** - Então é uma lenda. Eles acreditam que quem fizer mil desses aqui, vai ter uma vida longa.

Miguel - Nossa!!! Já acabou [de ler]?

**Investigadora** - Vocês escolheram a mesma gravura? Os dois preferem a mesma, de todas essas que eu trouxe? (separam a imagem de Buda).

Miguel – ahn-han... (concordando)

Miguel – Essa aqui eu achei bonita (separa o auto-retrato de Van Gogh).

Gabriela – Essa e essa. (Gabriela separa a gravura de Buda e o auto-retrato de Picasso).

**Investigadora** – Miguel, gostou do auto-retrato do Van Gogh? Por que você gostou do retrato do Van-Gogh?

Gabriela – Gostei também desta (separa o auto-retrato de Picasso).

**Investigadora** – É? Vamos ouvir o Miguel. O que você achou do Van Gogh, Miguel?

Miguel - Ele é bravo.

**Investigadora** – Tá, então vamos ouvir o Miguel. Que você achou do Van Gogh, Miguel?

Miguel – Ele é bravo.

**Investigadora** - Você gostou dele porque ele é bravo?

Miguel - Foi você que falou que era bravo? (pergunta para Gabriela)

Gabriela – Miguel, ele é a sua cara de bravo... rs

Miguel – Aqui está escrito que ele é bravo? (Miguel olha as informações sobre Van Gogh, atrás da gravura).

**Investigadora** – Você quer ler, Miguel?

Miguel - (lê as informações sobre Van Gogh)

**Investigadora** - Você quer comentar alguma coisa sobre Van Gogh, Miguel?

(Miguel balança, negativamente, a cabeça).

**Investigadora** – Vamos conhecer mais sobre as pinturas de Van Gogh. Vai ter um dia em que só vamos falar sobre Van Gogh, tá? Ele não tem só o auto-retrato, mas também várias obras.

**Investigadora** - Você quer falar, Gabriela?

(Gabriela lê as informações sobre Picasso, atrás da gravura).

**Investigadora** – Quer falar alguma coisa do Picasso, Gabriela?

Gabriela - Não.

**Investigadora** – Então, aí fala da escola cubista, n/é? Também vai ter um dia que a gente só vai ver as obras do Picasso, desse tipo dele desenhar assim...

Gabriela – Alegre...

**Investigadora** - Bom, e aí vocês escolheram pinturas diferentes. O Miguel gostou do Van Gogh, a Gabriela gostou do Picasso... Por que a gente faz escolhas diferentes?

Miguel – Porque cada um tem o seu gosto.

**Investigadora** – Cada um tem o seu gosto. É isso?

Miguel – É.

**Investigadora** – Bom. E aí, nesses encontros que a gente fez, a gente leu vários textos também. Qual foi o texto que vocês mais gostaram de ler?

Miguel – Eu não sei. Tem um monte que eu tenha gostado... A gente leu um monte...

**Investigadora** – Tem um monte assim... Tem algum que vocês se lembram que gostaram mais?

Miguel – Eu não...

**Investigadora** – Tem algum, Gabriela, que você tenha gostado mais?

Gabriela – O que?

**Investigadora** - Algum texto que a gente leu... A gente leu bastante nesses encontros, n/é? Tem algum que você leu que você gostou mais, que te chamou a atenção?

Gabriela – Eu gostei desse texto aqui, ó? (aponta para as informações atrás do auto-retrato de Picasso).

Miguel – Isso aqui é um cavalo? (observando uma figura de arte rupestre)/

**Investigadora** – Você gostou desse texto que fala da vida do Picasso?

Gabriela – É.

Miguel – Eu também gostei desse aqui que fala da vida do Vincent Van Gogh.

**Investigadora** – Quando a gente lê a história da pessoa, a gente chama de biografia. Depois, a gente faz a biografia dos autores, que é a história da vida deles. E assim, na opinião de vocês, o que vocês acham que facilitou aqui os nossos encontros? A gente ter aprendido tudo isso... Que vocês acham que foi assim... que mais facilitou, que foi bom?

Miguel – Eu não sei de nada.

Gabriela – Nem eu...

**Investigadora** – É o que vocês acham que mais dificultou o nosso encontro? O que é mais difícil?

Gabriela – O mais difícil?

Investigadora – Teve alguma coisa que dificultou a gente aprender?

Gabriela – Teve.

**Investigadora** – O que?

Gabriela – Teve negócio que a gente teve que pensar... Lembra aquele dia que a gente ajudou você a fazer a historinha do pato?

**Investigadora** – Aquele dia foi difícil?

Gabriela – Foi.

**Investigadora** – Foi difícil fazer aquela história do pato?

Gabriela – Foi, porque todo mundo tava querendo uma coisa... Então você não tava conseguindo fazer isso daí [a historinha]... Depois que todo mundo concordou, a gente conseguiu fazer.

**Investigadora** – A gente só conseguiu fazer o texto, depois que todo mundo concordou. É isso?

Gabriela – É.

**Investigadora** – Então, tá. E o que vocês gostariam de aprender nos próximos encontros? Tem alguma coisa que vocês gostariam de aprender, de fazer?

Gabriela – Isso daí, ó.

Investigadora – Mais origami?

Miguel – É.

Gabriela – Mais origami. Eu quero que você traga desenho pra gente pintar com lápis...Desenho xerocado já...

Miguel – O Mo2 quer aprender a fazer pipa.

**Investigadora** – O Mo2 quer aprender a fazer pipa?

Miguel - Seu filho sabe?

**Investigadora** – Posso descobrir como se faz...

Gabriela – Eu sei fazer pipa...

**Investigadora** – Vocês preferem desenhos que já vêm prontos, xerocados, só pra colorir? Vocês preferem assim?

Gabriela e Miguel – É.

**Investigadora** - Esses pintores criaram, na cabeça deles. Vocês acham difícil fazer isso, criar da própria idéia o que a gente imagina?

Gabriela – É que a gente erra... E, aí, a gente tem de consertar...

Miguel – Você fazia isso quando era pequena?

**Investigadora** – Ahn ran. Mas, aí, quando a gente viu que tem figuras muito diferentes... Olha, o Van Gogh pinta de um jeito, o Picasso pinta de outro. Então, as pessoas pintam de formas diferentes. Então, o desenho que a gente faz não precisa ser igual ao do outro, não é?

Gabriela – É.

Miguel- Mas, a gente não consegue...

**Investigadora** – Então, mas aí, a gente vai conseguir. Vai fazendo, vai ficando cada vez melhor, não é?

Gabriela - Igual a Rafaela e a Ma3 naquele dia, não foi? Ficaram copiando de mim... no autorretrato. Elas fizeram igual o meu...

**Investigadora** – Mas, se a gente pensar que a gente tem muitas idéias, a gente pode criar. Cada um tem uma idéia que é diferente da do outro. Por isso que saem essas pinturas tão diferentes... Tá vendo, ó? O Van Gogh pintou assim, a Anita Malfatti pintou daquele outro jeito. Tem gente que constrói prédios... Os índios pintam o corpo. A Tarsila do Amaral pinta daquele jeito. O Picasso assim...

Então, cada um pinta conforme da sua idéia, da sua imaginação... Então, ninguém precisa pintar igual o outro.

Gabriela – Igual aquelas meninas, lá. Elas copiaram de mim...

**Investigadora** – Mas, mesmo quando a gente copia do outro, não sai igual,n/é? Porque cada um tem o seu jeito de pintar. Que nem as máscaras que a gente fez. Cada um fez uma máscara que saiu diferente.

Gabriela – A gente vai pintar agora?

**Investigadora** – Então, a gente já pode pintar as máscaras.

Miguel – Eba!!!

**Investigadora** – Sim, tem a máscara do Miguel que já está seca. E tem a máscara da Gabriela que ela já pintou.

Gabriela – Mas, eu vou pintar de novo.

**Investigadora** - Mas, se ela quiser, eu trouxe algumas coisas que, se você quiser, pode colocar para enfeitar a sua máscara.

Vamos guardar as gravuras, os livros...

**Investigadora** – Tem várias máscaras. Cada pessoa faz de um jeito.

A arte é assim. Cada pessoa vai fazendo conforme imagina.

(forramos as mesas com plástico).

(Enquanto coloco o material sobre a mesa, as crianças se aproximam da câmera).

Miguel – Vê se você está fazendo eu.

Gabriela – Não.

**Investigadora** – Depois, quando for mudar de cor, Miguel, lava o pincel, tá? Para as cores não se misturarem.

Gabriela – Vou por essa cor aqui.

**Investigadora** – Nesses vidrinhos, tem uGabrielas continhas coloridas.

Gabriela – Que lindo!!!

**Investigadora** – Vocês podem usar para enfeitar as suas máscaras.

**Investigadora** – E tem lã. Quem quiser enfeitar com lã...

Miguel – Tá um silêncio.

Gabriela – Se o Fernando tivesse aqui, não tava silêncio.

(Investigadora pergunta o telefone para contato para C.).

Gabriela – Vou por um pouquinho de rosa. Pode usar essa toalha?

**Investigadora** – Pode usar.

(crianças trabalham em silêncio)

**Investigadora** – Vou por um pouquinho de cola nesse pires, pra quem precisar usar.

**Investigadora** – Precisa de mais pratinhos?

Gabriela – agora ficou verde.

Gabriela – Rosa com vermelho.

Miguel – Azul e branco (misturando as cores).

Miguel – Pode misturar esse?

**Investigadora** – Pode misturar.

Gabriela – Ficou alaranjado.

(Miguel continua misturando as cores).

Miguel – Olha como está bonito.

**Investigadora** – Verde com vermelho.

(crianças misturam as cores).

**Investigadora** – Que cor ficou?

(crianças em coro) – Marrom.

**Investigadora** – Ai, que legal.

**Investigadora** – Hum... está parecendo chocolate, hein?

Gabriela – É, chocolate...

Gabriela – Vamos misturar isso, junto.

Miguel – Vai...

Miguel – Ficou preto.

**Investigadora** – E aí, vocês não vão usar a tinta? Ou vão só ficar misturando?

Miguel – Nossa, esse marrom está duro, hein...

Gabriela – Nossa!!! Olha, esse aqui parece chocolate...

Gabriela – Vamos por branco para ver o que fica?

Gabriela – Fica bonito.

**Investigadora** – Vocês sabiam de uma coisa? Se a gente tiver apenas três cores de tintas, dá pra fazer todas as outras...

Miguel – Hum, hum (concordando).

Gabriela – Eu tô com gripe, também.

**Investigadora** – Pega direto daqui pra não misturar, Miguel (indicando a tampa da tinta).

Gabriela – Você acha que se fizer assim vai ficar bonito?

**Investigadora** – Arte é criação. Vocês estão fazendo arte.

Miguel – É?

**Investigadora** – É. Arte é isso.

Gabriela – Quanto tempo falta?

**Investigadora** – Dez minutos.

Miguel – Dez minutos?

**Investigadora** – Aqui você tem as miçangas. Você escolhe as que você quer.

Aí você põe na tampinha para não espalhar.

Pensa, antes de colocar, como você quer deixar a sua máscara, ta?

Você quer um palitinho para ajudar a passar a cola?

Gabriela – Azul.

Miguel – Azul?

Gabriela – É.

**Investigadora** – Você

Miguel vai colocar também ou já acabou?

**Investigadora** - Pode fazer pulseira também.

**Investigadora** – Tá dando certo, Miguel?

**Investigadora** – Pode fazer assim, também, pra facilitar. Passa a cola na máscara e depois coloca a miçanga.

Gabriela – Passa o dedo na cola e depois coloca a miçanga.

**Investigadora** – Já posso ir guardando as tintas?

**Investigadora** – Está dando certo?

(ouvem-se a voz alta do professor na sala de informática)

Miguel – Esse professor é chato.

Gabriela – Ah, vou pôr essa cor.

(investigadora percebe o nariz das crianças que escorre. Sai da sala para pegar papel toalha no banheiro.)

**Investigadora** – Alguém precisa de lençinho? Vocês estão resfriados, né? Se alguém precisar de lençinho...

(as crianças pegam o papel e assoam o nariz. Deixam o lenço ao lado. Continuam trabalhando)

**Investigadora** – Precisam de mais cola?  
(saio da sala, câmera registra alguns cochichos.)

(crianças se aproximam da câmera)  
Miguel – Alô!!!  
(afastam-se, ouvem-se cochichos e diálogos incompreensíveis)

Gabriela – Tem mais cola?  
**Investigadora** – Tem.

**Investigadora** – Você ainda vai usar tinta? Ou posso jogar?

**Investigadora** – Miguel se encantou pela mistura, né?

(Miguel sai da sala para lavar o pires).  
**Investigadora** – Miguel, deixa eu te pedir uma coisa. Na hora de lavar, vê se a pia não ficou suja, tá?

**Investigadora** – Que cor de lã você quer?  
Miguel – As duas.

**Investigadora** – Vou guardando essas miçangas.  
Gabriela – A gente vai trabalhar com mais miçangas?  
**Investigadora** – Acho que sim. Você gostou?  
Dá pra inventar um monte de coisas, né?

(ouve-se a sirene para o início do recreio da turma da manhã – 9h30 – a partir desse momento, ouve-se muito barulho ao fundo e a os diálogos ficam incompreensíveis na gravação)

**Investigadora** – (ajudando Miguel a cortar a lã). Pega um tufo de lã.

**Investigadora** – Um tanto assim pra você, tá bom?  
Gabriela – Tá.  
Miguel – Eu quero verde.  
Gabriela – Vai ter de medir.  
**Investigadora** – E do outro lado?  
Gabriela – Vou fazer um lado desta cor e o outro desta.

(P1 chega na sala. Agradeço os livros que ela me enviou. Mostram para a professora a máscara que fizeram. Conto que hoje é o sétimo encontro. Explico um pouco pra professora sobre o que temos feito, a partir dos painéis na parede.

Ela me diz que toda semana ela avisa: “Vão no projeto, aproveitem!” As crianças se despedem da professora. Crianças continuam trabalhando, enquanto comentam. Continuo ajudando, encaminhando para o final da atividade).

Gabriela – A professora é legal!  
**Investigadora** – É.

**Investigadora** – Agora, tem de deixar assim pra secar. (ajudo Miguel a passar cola para colar a lã na máscara, imitando os cabelos).

**Investigadora** – Esse vai sair mais crespinho o cabelo. Olha. (mostro a lã mais crespinha).

Gabriela – Cacheadinho.

**Investigadora** – É, cacheadinho.

**Investigadora** – Tem mais dez encontros.

**Investigadora** – Vocês querem levar a máscara com vocês ou querem que eu entregue tudo junto, no final?

Gabriela – No final.

**Investigadora** – E aí, Miguel? Gostou de sua máscara?

(toca novamente a sirene, final do recreio)

Ao final do encontro (já passando quinze minutos do horário combinado), não consigo usar a câmera para mostra as imagens. Digo que levarei em um próximo encontro.



## Transcrição da entrevista comunicativa com criança (EC) do projeto Roda com Arte

**Realização:** 19/11/2008

**Participantes:** uma menina participante da investigação (Gabriela) e um menino (Mo4) (estudantes das salas de 3ª série do período vespertino da escola – E2)

**Investigadora:** Adriana Fernandes Coimbra Marigo

**FILMADO E GRAVADO**

**Duração total do encontro:** 1 hora e meia

**Contexto:** a entrevista comunicativa foi realizada com uma participante do 13º encontro para as atividades do Projeto Roda com Arte. Como os encontros anteriores, esse foi realizado das 8h às 9h30 na sala de vídeo da Escola do Futuro, contígua à escola. Decorridos 15 minutos de seu início, mudamos para a sala de informática, cedendo a sala em que estávamos para a realização de uma palestra para estudantes da escola sobre o Dia da Consciência Negra. Concebida originalmente para ser um grupo de discussão os resultados foram considerados como decorrentes de uma entrevista comunicativa com a participação de outra criança, em que foram desconsideradas estas falas, por não se reportarem à criança com autorização para participar da investigação. O objetivo apresentado foi entender a realização das atividades na perspectiva das crianças. Para sua realização, foi utilizado um roteiro com os itens a serem abordados, algumas imagens produzidas por Van Gogh, globo, planisférios, texto elaborado sobre a temática. Após a realização da entrevista comunicativa, as crianças presentes fizeram uma colagem a partir de sua releitura de Os Girassóis, usando como materiais, folhas coloridas de EVA, tesoura, cola, papéis panamá e cartão e canetinhas hidrográficas.

### Recursos levados para a entrevista comunicativa:

- imagens de obras produzidas por Van Gogh;
- texto Vincent Van Gogh
- jornais para forrar as mesas
- pincéis
- tinta guache
- cartolina cortada em pedaços
- folhas de EVA
- miçangas

Referência:

RAFFA, Ivete. *Fazendo Arte com os Mestres*. São Paulo: Editora Scolar, 2007.

### Roteiro proposto para discussão:

- 1) Contar como é a sua participação nessa atividade.
- 2) O que vocês aprenderam, participando nessas atividades?
- 3) O que vocês acham dessa forma de aprender, usando mapas, gravuras, leituras e conversando entre nós?
- 4) O que vocês mais gostaram, nesses encontros em que participaram?
- 5) O que vocês acham de ter outras pessoas na escola ensinando, além das professoras?
- 6) O que vocês acham que poderia melhorar na realização dessas atividades?
- 7) Vocês gostariam que as atividades continuassem no próximo ano? Por quê?
- 8) Como podemos pensar essas atividades para que mais crianças possam participar conosco e também aprender?

**Investigadora** - *Você quer contar um pouquinho para o Mo4 o que a gente tem feito, Gabriela? Porque a Gabriela está desde o começo com a gente, Mo4... já desde agosto que estamos fazendo o projeto, eu fui na sua sala, você lembra de mim?*

**Mo4** *(Responde positivamente com a cabeça)*

**Investigadora** - *Então, daí ela vem vindo, e aí, se ela quiser contar um pouquinho o que a gente faz. Quer contar Gabriela?*

**Gabriela** - *(Meio envergonhada) Não.*

**Investigadora** - *Não? Bom, aqui a gente... você quer falar para ele dos cartazes que a gente faz, o porque a gente fez aquele monte de cartaz*

**Gabriela** - *A gente conversou e foi escrevendo nos cartazes e depois fomos colando na parede (ruído)*

**Investigadora** - *Isso! Cada dia que a gente se encontrou a gente foi escrevendo o que a gente fez n/é. Não é isso, Gabriela?*

**Gabriela** - *É*

**Investigadora** - *Os pintores que a gente estudou, o tipo de arte que a gente conheceu, a gente conheceu no primeiro dia quatro artistas né Gabriela? Lembra quais foram?*

**Gabriela** - *Quatro artistas?*

**Investigadora** - *É... quatro artistas do autorretrato.*

**Gabriela** - *Tarsila do Amaral, Vincent Van Gogh, Pablo Picasso (ruído)*

**Investigadora** - *Depois no outro dia a gente foi .....*

*(Interrompida por uma pessoa pedindo para mudar de sala pois haveria uma palestra na sala de multimídia.)*

*(Em outra Sala)*

*(Falas durante a mudança)*

**Investigadora** - *Bem. Então... você quer contar para eles por que a gente fez aquela listinha dos combinados Gabriela?*

**Gabriela** - *É pra gente não... (Lê a lista de combinados)*

**Investigadora** - *E quem falou tudo isso que eu fui escrevendo? Conta para o Mo4.*

**Gabriela** - *Eu, o Miguel, o Mo2 e a Rafaela, a Ma3 também.*

**Investigadora** - *Essas eram as pessoas que estavam aqui bem no começo, no primeiro encontro, então a gente conversou para ver como que a gente faria para ficar melhor a atividade, e por isso que a gente escreveu, então sempre que a gente ta saindo dali, descumprindo o que a gente combinou ai a gente lembra que olha, a gente combinou isso daqui ta? Por isso que a gente escreveu, 'tá bom Mo4?*

*Então ai eu queria contar para vocês que semana passada teve um encontro na minha escola. Então outras escolas quiseram conhecer o que a gente faz aqui, 'ta Gabriela? Por que a Gabriela que já esta desde o começo, mas ai, Mo4, eu fui nessa outra escola para mostrar um pouco do que a gente faz aqui. Então eu tirei umas fotos n/é, dos mapas que a gente usa, das gravuras que a gente usa, alguns trabalhos que a gente fez... vários trabalhos*

**Gabriela** - *(Alguns comentários sobre as fotos)*

**Investigadora** - *Aí, a gente não colocou tudo que fizemos... está tudo na minha casa. No último dia que a gente se encontrar eu vou trazer para devolver para vocês. Por que é de vocês, n/é Gabriela? Então assim... a gente fez bastante coisas, a gente conversou, quer falar um pouquinho Gabriela, o que a gente fez com essas gravuras, com esses mapas?*

**Gabriela** - *A gente conversou sobre arte fez tudo isso, a gente pensou o que ia fazer. Aí, ficou legal, e ai a gente fez o desenho.*

**Investigadora** - *Isso! Os mapas aqui da foto são aqueles mapas que estão na parede ali que eu tirei foto para mostrar na outra escola.*

**Gabriela** - *(Apontando para as fotos) Esse foi da máscara, esse foi do origami.*

**Investigadora** - *É lembra? O que a gente usou para fazer esse?*

**Gabriela** - *papel molhado.*

**Investigadora** - *E aí, Gabriela, você quer comentar um pouquinho... Hoje a gente está tentando fazer um balanço... Assim, ver o que aconteceu nesses meses, e ai a gente esta aproveitando para dar aula aqui e contando para ele, mas para mim também... Para ficar na minha pesquisa... E ai, Gabriela, você quer contar um pouquinho do que você 'tá achando dessa atividade, do que você aprendeu...*

**Gabriela** - *Aprendi muitas coisas...*

**Investigadora** - *É? O que assim... por exemplo...*

**Gabriela** - *(Envergonhada) Ah, eu não sei...*

**Investigadora** - *Não? Então 'tá. Depois se você lembrar você fala?*

**Gabriela** - *Sim*

**Investigadora** - *E ai o que você achou dessa forma de aprender? Usando mapas ou gravuras, fazendo essas atividades... O que você achou de tudo isso?*

**Gabriela** - *Legal!*

**Investigadora** - *Você gostou? O que você achou disso?*

**Gabriela** - *Legal!*

**Investigadora** – *É? E o que você mais gostou nesses encontros que a gente teve?*

**Gabriela** – *Eu gostei mais dessa máscara.*

**Investigadora** – *Gostou de fazer a máscara?*

**Gabriela** – *É... por causa que aquela coisa que você põe no prato assim... você colocou água... aí eu ajudei e nos fizemos... Parecia massa de pão.*

**Investigadora** – *Parecia massa de pão? E aí na outra semana...*

**Gabriela** – *E aí, depois, nos colocamos no prato aí nos fizemos os olhos e a boquinha e você levou para sua casa, aí na outra semana você trouxe para a gente pintar, o meu ficou branco.*

**Investigadora** – *É isso aí... Foi isso mesmo. E... o que vocês acham? Na escola de vocês às vezes vem gente diferente, que não são somente as professoras que estão ensinando, não é isso? Tem grupo interativo na sala de vocês não tem? Tem a biblioteca, tem outras pessoas aqui, eu que estou aqui neste projeto... O que vocês acham disso, dessas pessoas diferentes... que não só as professoras... virem para a escola e tentarem ajudar a ensinar também? O que vocês acham disso? De ter outras pessoas, além das professoras, então não são só as professoras que estão nessa escola. Tem mais gente, não é? Tem eu e outros voluntários. O que vocês acham disso?*

*(Passa um tempo)*

*Quer falar Mo4?*

*Quando tem grupo interativo na sua sala, o que você acha de virem outras pessoas na sala? Ajuda ou não? Atrapalha? Você acha que atrapalha?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É? Por que ajuda?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Ajuda a aprender? É?*

*E o que você acha Gabriela, disso, ajuda a aprender? Mas as professoras não ensinam?*

*(respondem sim com a cabeça)*

**Investigadora** – *Porque é bom que tenham outras pessoas sem serem as professoras?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Para saber mais coisas...*

*(Gabriela e a investigadora conversam)*

**Investigadora** – *É isso, olha a gente andou conversando muitas coisas nessas semanas n/é?*

**Investigadora** – *Tem alguma idéia que vocês querem falar? Pode ser algo que vocês gostariam de fazer...*

**Gabriela** – *Fazer desenho com cola, porque é muito legal; pode fazer brinquedo, e se todo mundo colaborar, pode trazer caixinha de leite, garrafa...*

**Investigadora** – *Legal, Gabriela, idéia boa essa, muito legal...*

*Você tem alguma idéia, Mo4, que você quer aprender vindo aqui... O que você queria aprender, quando você vem aqui participar desse Projeto Roda com Arte?*

*Bastante coisa você quer aprender?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Bastante coisa? O que?*

**Gabriela** – *(Lendo alguma coisa) Retratos e paisagem*

*(Lendo alguma coisa em um retrato)*

**Investigadora** – *É isso aí que a Gabriela está lendo... Você lembra o que foi, Gabriela?*

**Gabriela** – *Da Anita Malfatti?*

**Investigadora** – *Da Anita Malfatti, você se lembra que nós trouxemos um livro que trazia uma poesia sobre isso?*

**Gabriela** – *(ruído) ... que o Monteiro Lobato não gostava dela, ele tinha inveja dos quadros dela, por que ela era artista, Aí ela era canhota. Ela escrevia com esquerda, ela tinha um defeito na mão direita.*

**Investigadora** – *E o que você acha de ler sobre a vida dos artistas? Você gostou de conhecer a vida deles, Gabriela? Ajuda a entender mais assim? Conhecer o que eles fazem?*

**Gabriela** – *Olha isso daqui que legal, um papelzinho dobrado (Apontando para um origami)*

**Investigadora** – *É um Origami, n/é? Teve um dia que a gente fez... lembra que tipo de arte que é?*

**Gabriela** – *Do Origami?*

**Investigadora** – *É. De que lugar do mundo que é esta arte?*

**Gabriela** – *Japão*

**Investigadora** – *Japão, n/é? E vocês gostariam que este projeto Roda com Arte continuasse no ano que vem?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Gostaria? Isso. E você vai participar ano que vem? Gabriela também?*

*Neste ano, neste semestre que a gente estava aqui tinham poucas crianças. Por que vocês acham que tinha pouca criança? Como a gente pode pensar para ter mais crianças aprendendo, participando? Vocês têm alguma ideia?*

**Gabriela** – *A gente vai estar na quarta série.*

**Investigadora** – *Vocês estarão na quarta série.*

**Gabriela** – *Convida as salas das terceiras*

**Investigadora** – *Terceiras e quartas? Como a gente pode fazer para as crianças virem? Eu convidei as duas salas, a sala de vocês e a sala da professora P2, as duas salas inteirinhas e vieram poucas crianças.*

**Gabriela** – *Vieram só eu, a Ma3, o Miguel, o Mo2 e a Rafaela*

**Investigadora** – *Como a gente pode fazer para vir mais gente ainda?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Colocar cartazes... uma idéia boa. O que mais? Alguém tem alguma idéia?*

**Gabriela** – *Avisar eles também*

**Investigadora** – *Mas eu fui à sala avisar. Precisa avisar de novo, várias vezes, é assim Mas vocês têm mais alguma idéia? Então vocês acham que podem convidar a terceira e a quarta série para ter mais gente?*

**Gabriela** – *Que é a nossa.*

**Investigadora** – *Mas vocês não queriam que chamasse a quarta série... Eu perguntava para quem estava participando.*

**Gabriela** – *Faziam muita bagunça...*

**Investigadora** – *Agora que vocês estão na quarta série, pode?*

**Gabriela** – *Pode.*

**Investigadora** – *Por que?*

**Gabriela** – *Não vai ter bagunça, não...*

**Investigadora** – *Não? Então... Mas se a gente fizer aqueles combinados ali, será que a gente da conta de não fazer bagunça?*

**Gabriela** – *Não, não ia dar conta por que aquela quarta série não obedece, aquela quarta série faz muita bagunça, eles não obedecem...*

**Investigadora** – *Mas, se a gente conversar assim, escrever o que a gente vai fazer, as pessoas que não quiserem fazer direito...*

**Gabriela** – *E se eu estudar na outra escola, eu posso vir?*

**Investigadora** – *Então... isso é uma coisa também que a gente pode conversar, abrir, muitas vezes, eu estava na biblioteca e vieram crianças de outras escolas que estavam na biblioteca e queriam participar. Vocês acham que é legal abrir para todo mundo, para quem mora perto de casa, para as pessoas que moram aqui perto, ou fica só na séries de vocês?*

**Gabriela** – *Menos dali, menos dali, senão...*

**Investigadora** – *Dali onde?*

**Gabriela** – *daquela 4ª série.*

**Investigadora** – *Que quarta série é essa que vocês estão falando?*

**Gabriela** – *Quarta série da tarde.*

**Investigadora** – *É muito difícil essa quarta série?*

**Gabriela** – *É por que eles ficam gritando e não obedecem a professora, ficam jogando chiclete, ficam ligando o radinho lá dentro.*

**Investigadora** – *Mas a gente pode conversar. Vocês não acham que se a gente conversar bastante, essas pessoas não poderiam participar, se eles quiserem?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Pode? Pode. Então a gente vai conversar bastante agora quando terminarem as aulas, com os professores, com os familiares para ver como que a gente pode fazer para continuar o projeto o ano que vem, está bom?*

**Gabriela** – *Vai ter alguma coisa hoje?*

**Investigadora** – *Vai, então... vocês querem falar mais alguma coisa assim? Alguma coisa que vocês lembraram? Essa foto aqui Gabriela é por que eu precisava de uma foto nossa, da gente, e eu não tinha nenhum. Então eu peguei de um filme que a gente fez e transformei em uma foto, ficou meio torta por que é filme, não é foto, não é igual a essas fotos que eu tirei, isso era um filme que eu peguei... só a imagem do filme, mas ficou meio torta, mas só para as pessoas saberem como é que é que a gente faz.*

**Gabriela** – *Isso é fotografia? (Apontando outra foto)*

**Investigadora** – *Isto é fotografia.*

*Hoje nos vamos ver como é que é... Chega de conversa, n/é. Conversamos muito hoje n/é? Olha só quem que a gente vai ver hoje.*

**Gabriela** – *É o Van Gogh esse daqui?*

**Investigadora** – *Esse é o Van Gogh, é o auto retrato que a gente viu lá no primeiro dia*

**Gabriela** – *Eu adoro o desenho dele*

**Investigadora** – *Então, atrás tem o nome do quadro*

**Gabriela** – *(Lendo um retrato) Retrato do Doutor Gachet, 1890, óleo sobre tela, etc.*

**Investigadora** – *Então é o Van Gogh? É ele?*

**Gabriela** – *Não.*

**Investigadora** – *Ele pintou de uma outra pessoa. Então, é um retrato n/é. E aqui?*

**Gabriela** – *Esse retrato a gente estudou na sala, n/é Mo4?*

**Investigadora** – *É? Já viu? Já conhece? E esse daqui?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Sobre poema? Que bacana! Esse daqui a gente já conhecia.*

**Gabriela** – *Vincent Van Gogh.*

**Investigadora** – *É o autorretrato dele. Quer explicar para o Mo4 o que é autorretrato, Gabriela?*

**Gabriela** – *Autorretrato é a foto que ele faz dele mesmo. Mas retrato é quando chama uma pessoa e ele faz uma pose. E aí, ele pega e desenha a pessoa.*

**Investigadora** – *Então o retrato é quando faz de outra pessoa e o autorretrato é quando faz dele mesmo, entendeu? É como se ele estivesse olhando no espelho e fazendo o retrato dele.*

**Gabriela** – *E esse daqui? (Pegando um retrato)*

**Investigadora** – *Esse daqui Gabriela, Mo4, é o mesmo, é um auto retrato também do Van Gogh. Esse é um auto retrato dele e esse também. Olhem!*

**Gabriela** – *Ah! Esse é Vincent Van Gogh?*

**Investigadora** – *É os dois são. Todos esses quadros foram feitos pelo Van Gogh.*

**Gabriela** – *Mas, é o Van Gogh?*

**Investigadora** – *É. Só que foram feitos em épocas diferentes. Qual que é a diferença? O que a gente percebe de diferença?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É. São diferentes, n/é Mo4?*

**Gabriela** – *É. E ele pintava sem a barba.*

**Investigadora** – *É. Ele pintou em épocas diferentes. Vamos ver quando foi que ele pintou essa? Vamos ver, Mo4? O Mo4 vê esse e a Gabriela vê esse. Aqui está escrito o ano em que ele fez a pintura.*

**Mo4** – xxxxxxxx

**Gabriela** – *1889*

**Investigadora** – *1889. E esse daí?*

**Gabriela** – *Auto retrato, 1889, é o mesmo.*

**Investigadora** – *E aí é o mesmo ano né. Olha só como ele mudou em um ano. No mesmo ano tem uma época em que ele está de barba, tem uma época que ele está sem barba.*

**Gabriela** – *Ali ele é mais novo.*

**Investigadora** – *É. Ai não aparece o mês mas ele fez em meses diferentes no mesmo ano. E aqui?*

**Gabriela** – *Que legal! É o quarto dele.*

**Investigadora** – *Então, será que é o quarto dele?*

**Gabriela** – *(Lendo atrás do quadro) Quarto em Arles.*

**Investigadora** – *Quer ler Gabriela?*

**Gabriela** – *1888, obra de arte (Continua lendo sobre o retrato).*

**Investigadora** – *Uhum, Quer comentar, Gabriela esse quadro? Quer falar alguma coisa?*

**Gabriela** – *É, ele pintou o quarto de um homem, e ele colocou quadro de girassóis.*

**Investigadora** – *E você, Mo4, gostou? Qual que você mais gostou? Gostou das outras, ou não gostou de nenhuma?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É? Qual que você mais gostou? Vamos virar assim para o Mo4 ver, vamos virar esse daqui também. Qual que você mais gostou?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Também gostou do quarto? É?*

**Gabriela** – *Gostei do quarto*

**Investigadora** – *Então ele pinta várias coisas né*

**Gabriela** – *Esse daqui chama Natureza Morta n/é?*

**Investigadora** – *Natureza Morta. Por que é Natureza Morta, Gabriela?*

**Gabriela** – *Por que as flores são arrancadas e “vai” para o vaso, os “girassóis” são arrancados.*

**Investigadora** – *É isso, isso mesmo.*

*Vamos conhecer um pouquinho da historia dele então? Do Van Gogh. A gente faz assim, a gente lê a história, cada um lê uma parte ta Mo4? A gente procura fazer todo mundo ler um pedaço. Assim, todo mundo pode falar n/é. Aqui o que a pessoa quiser comentar, falar, pode falar por que ninguém vai rir, por que foi isso que a gente combinou, não rir do colega, escutar o outro com respeito, tá?*

*Essa daqui olha, vai ser uma historia da vida do Van Gogh.*

*(barulho)*

*Vamos dar prioridade para o Mo4 ler, Gabriela?*

*Você começa lendo depois a Gabriela continua*

**Mo4 e Gabriela** – *(Lendo Papel sobre a história de Van Gogh)*

*(barulho)*

**Investigadora** – *Então alguém que comentar o que achou da historia do Van Gogh?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Ele era pobre.*

**Gabriela** – *Ele era pobre, ele passava frio, passava fome,*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *O irmão o sustentava. E o que vocês acharam dessa história? Por que olhem os quadros dele. Os quadros valem milhões hoje n/é, só que na época em que ele pintava ele era pobre, o que vocês acham disso?*

**Gabriela** – *Em vez de ele vender os quadros n/é? Vendeu uns 30 quadros n é, era 30 reais esse quadro aqui*

**Investigadora** – *E ai, vocês perceberam na historia dele se ele era uma pessoa feliz, como que era a vida dele?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Ele era uma pessoa triste. Por que será que ele era uma pessoa triste?*

**Gabriela** – *Por que ele era pobre demais e passava frio, e parecia que ele não tinha família.*

**Investigadora** – *Uhum, aí no texto fala que ele não se dava bem com a família n/é? Mas ele tinha uma pessoa que gostava dele na família...*

**Gabriela** – *O irmão.*

**Mo4** – xxxxxx

**Investigadora** – *Isso o irmão dele ajudou ele bastante, n/é?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Incentivou. E ai vocês viram como ele morreu? Vocês prestaram atenção nessa parte?*

*Aqui olha. Posso ler esse pedacinho?*

*Assim produziu um grande volume de obras nos anos vividos em Paris na França, até colocar um fim em sua vida em 29 de Julho de 1890.*

**Gabriela** – *Ele morreu em 29 de Julho?*

**Investigadora** – *Uhum*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É? Quando é que você faz aniversário?*

**Mo4** - xxxxxxxxxxx

**Investigadora** - *28? Olha pertinho*

*Então ele mesmo se matou o Van Gogh*

**Gabriela** – *Por que ele não agüentava mais a vida dele.*

**Investigadora** – *É ele tinha problemas, sérios problemas assim, se sentia muito sozinho n/é? E ai, podia ter sido diferente a vida dele, o que vocês acham?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Poderia? Como é que ele poderia fazer para a vida dele ter sido diferente, para ele viver um pouco mais, ser mais feliz assim, vocês conseguem imaginar isso?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxx

**Gabriela** – *Ele ia poder vender os quadros para poder comprar comida para ele, para não passar frio.*

**Mo4** - xxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *O que Mo4?*

**Mo4** - xxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É... só que na época ele estava tão sozinho que nem pensava muito nisso, e ele ficou desesperado, se sentiu sozinho e ai ele se matou né, foi isso que aconteceu com ele.*

**Gabriela** – *Igual o meu tio, o irmão do meu pai, ele pegou uma gravata na gaveta dele e se matou enforcado, se enforcou lá no 29...*

**Investigadora** – *É as vezes as pessoas fazem isso, elas ficam tão desesperadas, se sentindo sozinha, acham que não tem mais jeito, e ai acabam fazendo isso né, e ai a gente pensa que nem vocês estão falando, o Van Gogh podia ter vivido de outro jeito? Poderia n/é? Poderia ter sido feliz, poderia ter vendido os quadros, que nem vocês falaram. E na vida da gente, será que a gente consegue fazer diferente, as vezes a gente ta muito triste, muito chateado, sozinho, da para a gente mudar isso?*

*Dá?*

*Como é que a gente faz para mudar isso?*

**Gabriela** – *Começa a conversar com alguém, que esteja interessada*

**Investigadora** – *É então, procurar uma outra pessoa, conversar*

**Gabriela** – *Passear na rua, não ficar sozinho*

**Investigadora** – *É isso, às vezes...*

**Gabriela** – *Quando eu fico sozinha em casa, eu passeio na rua*

**Investigadora** – *É as vezes é bom a gente sair um pouco,olha o céu,as vezes ta um dia tão bonito e a gente esta tão bravo,tão triste que as vezes a gente nem olha né*

**Gabriela** – *Às vezes...*

**Investigadora** – *Aí vai lá na casa da amiga,chama...*

**Gabriela** – *Quando eu chamo nós vamos brincar.*

**Investigadora** – *Ai o dia muda,fica tudo bem,é isso? É Mo4?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Legal! Então o que a gente vai fazer hoje,vocês falaram que já conheciam esse quadro. Os Girassóis, já conheciam?De uma poesia?*

**Gabriela** – *A gente fez..(incompreensível).*

**Investigadora** – *Olha só! Vocês acham que é um quadro alegre ,triste?*

**Gabriela** – *Triste.*

**Investigadora** – *Triste?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *A Gabriela acha que é um quadro triste e o Mo4 acha que é alegre. Querem falar por que vocês acham assim?*

*Mo4 começa a falar e é interrompido*

**Investigadora** – *Vamos escutar o Mo4...*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *É uma pintura então você acha que é alegre.As cores que ele usou,por isso que você acha que é alegre?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Gabriela** – *Eu acho que é triste por causa que eles vivem na terra e sobrevivem mais por causa que aí, eles não vão estar no sol. E eles gostam muito de sol.*

**Investigadora** – *O Girassol é uma flor alegre, n/é? Que nem o Mo4 está falando, é uma cor alegre. Mas o que a Gabriela esta falando é por que é triste por que foi arrancada do pé,é isso Gabriela?Por que a gente conversou sobre isso outro dia n/é? Por que é uma natureza morta. Assim, vai durar muito tempo no vaso?*

**Mo4** – *Responde negativamente com a cabeça*

**Investigadora** – *Não dura n/é? Por que ela não dura?*

**Gabriela** – *Porque ele vai murchar.*

**Investigadora** – *Vai murchar... não é o lugar dele mais n/é?*

**Gabriela** – *É se colocar no vaso...*

**Investigadora** – *Então quando ele não está mais na terra dura pouco. Hoje o que a gente vai fazer é uma releitura. O que é uma releitura?*

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – *Reler. Então isso mesmo, reler é ler de novo n/é? Só que vocês vão olhar o Girassol e vão... olha, eu me esqueci de mostrar o... em nossa mudança de sala, eu esqueci de por o globo que a gente tem usado. Ah, então eu queria que vocês, vocês viram que ai fala onde ele morou n/é? Em um país chamado Holanda, dá para localizar a Holanda?*

**Gabriela** – *Dá.*

**Investigadora** – *Chega mais pertinho do Mo4. Fica na Europa*

**Gabriela** – *Mais perto da Europa.*

**Investigadora** – *É fica na Europa, no continente europeu.*

**Gabriela** – *Cadê a Europa?*

**Investigadora** – *É um país bem pequenininho. Onde fica a Europa?A gente já viu outros artistas da Europa...*

**Gabriela** – *Como que chama a cidade mesmo?*

**Investigadora** – *Então... o país se chama Holanda.*

**Gabriela** – *Mas está onde?*

**Investigadora** – *Holanda*

**Gabriela** – *É...*

**Investigadora** – *Oh vamos aqui nesse que é maior. Esse continente aqui é o,esse aqui como é que chama?É a África,o continente chamado África.Aonde que a gente está?*

**Gabriela** – *No Brasil.*

**Investigadora** – *Isso! A gente está no Brasil, que é um país. O nosso país se chama Brasil que esta no continente americano. Tudo isso daqui chama América*

**Gabriela** – *(fala incompreensível)*

**Investigadora** – *É. Aqui é a Africa que é um outro continente. E a Europa é essa parte aqui... a Europa são esses países. Vários países formam um continente. Vem cá para você olhar. Então a Holanda é um país pequenininho que fica na Europa. É um desses países aqui.*

**Gabriela** – *(fala incompreensível)*

**Investigadora** – Deixa o Mo4 ver um pouquinho também. É uma pais pequeno.

**Gabriela** – Fica perto da onde?

**Investigadora** – Deixa eu ver! Deixa eu achar também. Está perto da Alemanha, da Bélgica...

**Gabriela e Mo4** – (continuam procurando)

**Investigadora** – Vamos ver... França é um país da Europa, é um outro país da Europa. Acharam a França? Olha essa parte é a Europa, Aí tem um país chamado França. Está aqui a França... Olha!

Deixa o Mo4 ver também

**Mo4** – xxxxxxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – Isso! Um pouquinho para cima...

**Mo4** - xxxxxxxxxxxxx

**Investigadora** – Uhum! Olha o tamanhinho que é a Holanda, é um país. Olha é um país. É menor que o Brasil?

**Gabriela** – Menor.

**Investigadora** – Ih! É bem menor. Deu para localizar a Holanda? Vocês querem tentar localizar lá (no globo), enquanto eu ponho o material na mesa?

Investigadora arruma o material e Gabriela e Mo4 conversam em volta do globo

(falas incompreensíveis)

**Investigadora** – Mo4, eu me esqueci de te dar o crachazinho. Você quer colocar seu nome? Gabriela a gente nem esta usando mais, n/é?

Olha se você quiser pegar uma canetinha para por seu nome para você por em seu crachá também

Bom! Então vamos fazer a releitura dos Girassóis. Eu vou deixar o Girassol aqui.

Quando a gente faz uma releitura, não significa que a gente vai fazer igualzinho, a gente vai fazer do nosso jeito. Os Girassóis vão ser feitos do nosso jeito, com outros materiais... A gente não vai usar tinta como o Van Gogh fez.. nem uma tela.

A gente vai usar esse material aqui para fazer os Girassóis. Vamos recortar... Vamos fazer uma colagem. Vamos usar esses papeis n/é? Como vamos fazer? A gente vai recortar, escolher amarela, pode escolher qualquer cor dessas... Aí a gente vai fazer, recortar nesse material aqui que parece um plástico n/é?

Chama-se EVA. A gente recorta as pétalas e depois a gente vai recortar o vaso também, nesse material, daí a gente vai colar.

**Gabriela** – (fala incompreensível)

**Investigadora** – Então ... é que amassou.

Ou você desenha o girassol, você desenha as pétalas separadinhas ai a gente usa de molde... O que é molde? Vou fazer.

Por exemplo, se eu quiser fazer um girassol, aqui tem lápis, vai fazer um girassol

**Gabriela** – Aqui atrás?

**Investigadora** – É... nessa parte branca, eu que estou, olha lá. Por exemplo, eu posso fazer um girassol assim, as pétalas separadas e vou cortar um monte de pétalas desse jeito assim... Olha. Posso cortar, fazer isso daqui o meu molde. Por exemplo, se eu quiser fazer alaranjado aí eu vou desenhar varias pétalas dessas. Daí eu corto as pétalas, formo na hora de colar aqui, formo o girassol e ai eu trouxe ...

**Gabriela** – Algumas coisas para a gente enfeitar...

**Investigadora** – Umas miçangas. A gente já usou isso daqui...

**Gabriela** – (fala incompreensível).

**Investigadora** – O cabinho do girassol... pode fazer de canetinha n/é? Porque o traço é mais fininho. Olha aqui tem miçangas...

**Gabriela** (fala incompreensível)

**Investigadora** – Se vocês quiserem aproveitar o meu molde, podem usar... Se não, vocês desenharam como quiserem... Não tem problema!

**Gabriela** – Eu vou fazer o pólen de rosa...

**Investigadora** – Se quiser usar aquele molde, pode usar. Se quiser desenhar outro, pode desenhar também. Eu vou cortar a folha ao meio. Quem quiser usar laranja pode usar, quem quiser usar amarelo pode usar. Quer usar amarelo Mo4?

**Mo4** -xxxxxxxx

**Gabriela** –(fala incompreensível)

**Investigadora** – Agora é com vocês, tá?

Os dois começam a preparar os girassóis, durante algumas partes perguntam sobre algumas observações do quadro.



**Transcrição do grupo de discussão com algumas pessoas adultas da CA Novo Mundo (GDC)**

**Realização:** 18/03/2009

**Participantes:** professoras da 3ª série do período vespertino da CA Novo Mundo (P1 e P2), coordenadora pedagógica

**Investigadora:** Adriana Fernandes Coimbra Marigo

**GRAVADO**

**Duração total do encontro:** 41 minutos

**Contexto:** em 2008, foi divulgada como Projeto Roda com Arte, a proposta de a investigadora desenvolver atividades em torno de obras artísticas, de forma voluntária e extraclasse, com as crianças das terceiras séries do período da tarde. Após apresentação à direção da escola, às professoras e às crianças das turmas, essas atividades foram realizadas, semanalmente, das 8h às 9h30, na Biblioteca anexa à escola com as crianças que quiseram participar. Neste ano, a proposta continua a ser desenvolvida nesta escola e começa a ser disseminada para as outras comunidades de aprendizagem como “Tertúlia Dialógica de Artes Plásticas”, devido aos princípios teórico-práticos que a configuram. O grupo de discussão foi realizado em uma sala de aula da escola, durante o horário de educação física da turma de uma das professoras (quarenta minutos). A coordenadora pedagógica também foi convidada e aceitou o convite. O objetivo do grupo de discussão apresentado ao grupo foi o de **compreender as interações no contexto da escola e, especificamente, os processos educativos que acontecem a partir de atividades em torno de obras artísticas realizadas com estudantes da escola**. Com uma semana de antecedência, foi entregue um roteiro contendo o objetivo e os principais aspectos que seriam abordados no grupo. A sistematização destes dados ainda poderá ter sua versão final modificada, quando apresentada ao grupo de participantes para uma interpretação intersubjetiva.

**Roteiro proposto para discussão:**

- apresentação das participantes:
- formação, tempo de trabalho fora e dentro desta escola;
  - atuação profissional no semestre passado e neste semestre.
- interações no cotidiano da escola:
  - entre estudantes;
  - entre estudantes e pessoas da escola;
  - entre pessoas da escola e das famílias;
  - entre pessoas da escola e do voluntariado.
- elementos que facilitam e que dificultam as interações na escola;
- Projeto Roda com Arte – expectativas, contribuições e dificuldades
- Sugestões sobre a proposta

**Investigadora:**

*Bem, vocês receberam um roteiro com os principais pontos sobre que vamos conversar.*

*A pesquisa que eu estou fazendo é sobre as interações no contexto escolar.*

*Estou fazendo as atividades com a arte que é para entender as contribuições dessa atividade para a aprendizagem das crianças.*

*Na verdade, eu estou pesquisando também como que se dão as interações na escola.*

*Entre as pessoas, entre os estudantes, entre estudantes e professoras, entre as professoras e as pessoas da família.*

*Enfim, como as pessoas se relacionam nessa escola.*

*Em primeiro lugar, gostaria que vocês falassem um pouquinho sobre vocês.*

*Da experiência que vocês têm, da formação, se já trabalharam em outro lugar, há quanto tempo estão aqui...*

**PI:**

*Na verdade, foi o meu primeiro ano, o ano passado, como ACT nesta escola.*

*Então, foi tudo assim muito novo.*

*Minha formação é pedagogia.*

*Não terminei magistério.*

*Fiz curso técnico em processamento de dados.*

*Fiz pedagogia, enquanto trabalhava na biblioteca.*

*No ano passado, fiz especialização em educação infantil.*

*Já conhecia as crianças daqui desta comunidade.  
Quando eu vi que tinha vaga nessa escola, eu resolvi vir pra cá.  
Na biblioteca, trabalho há três anos.  
Antes, fui merendeira cinco anos numa EMEI.  
Daí, fiz pedagogia.  
Na biblioteca desta escola, estou há dois anos e meio.  
Passei no concurso como ACT.*

**P2:**

*Sou pedagoga, não fiz magistério.  
Mas, eu não tinha idéia de ser professora. Daí, fiz o colegial normal (...) Na hora de escolher o curso, de repente, fiz pedagogia por conta da educação especial.  
Na época, eu tinha um amigo surdo, eu tinha experiência com Libras, me dava muito bem com isso.  
Daí, me interessei por educação especial. Daí, fiz o curso de pedagogia na UNESP por conta da educação especial.  
Mas, chego lá, vejo que só na área de deficiência mental.  
Daí, não quis entrar nessa área, mas acabei ficando para terminar o curso.  
Aqui nessa escola, já estou desde 2006. Este é o quarto ano.  
Trabalhei um ano na escola x (outra Comunidade de Aprendizagem).  
Trabalhei um ano no (...) como ACT.  
E antes, eu já eu tinha trabalhado com educação infantil por dois anos.  
Gosto muito de educação infantil. Prefiro educação infantil. Mas, na Prefeitura, não podia prestar esse concurso, porque não tinha essa habilitação no meu diploma.  
No ensino fundamental, prefiro dar aula para os menores. Não tenho muita afinidade em dar aula pros maiores.  
Este ano estou com um terceiro ano. Esse é o limite que eu vou. Prefiro os menores.  
No ano passado, com os alunos da terceira série, foi um ano bem difícil...  
Mas, se for ver, a gente viu que pra essa resistência foi até bom, viu? (silêncio).*

**(C chega)**

**Investigadora:** *Eu já estou conversando com elas. Desculpe.*

**C:**

*Eu que cheguei atrasada. Eu que tenho que pedir desculpas.*

**Investigadora:**

*Eu estava conversando com elas. Eu pedi autorização para gravar, para eu não precisar ficar escrevendo e poder ouvir vocês. Tem algum problema pra você se eu gravar?*

**C:**

*Não.*

**Investigadora:**

*Você conhece a metodologia.*

*A gente vai conversar.*

*Depois a gente vai retornar os dados pra vocês.*

*Vocês vão ver se querem acrescentar alguma coisa, se preferem tirar...*

*A intenção dessa pesquisa é compreender as interações no contexto escolar.*

*O que a gente entende por interações? As relações entre as pessoas que estão aqui.*

*Entre os estudantes, entre os estudantes e as professoras, entre as pessoas e os voluntários, entre as professoras e as pessoas da família.*

*Tentar entender as situações que favorecem e as que dificultam.*

*Eu tinha falado pra elas se apresentarem um pouco, falando sobre a formação, o tempo que está aqui, o tempo fora, né...*

**C**

*Eu fiz magistério, depois me mudei pra cá.*

*Eu não sou daqui. Sou de fora, mas me mudei pra cá.*

*Vim fazer a pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.*

*Já era o que eu queria desde o magistério, que eu já sabia que era o que eu queria.*

*Então, eu vim pra cá.*

*Estou há dois anos aqui no Janete.*

*Eu já trabalhei no A, no B, no Escola, no Escola D.*

*Primeiro, eu fui pro Escola D, uma terceira série.*

*Depois, no outro ano, eu precisava de um outro período e não tinha no Escola D.*

*Aí, como eu era ACT na época, eu me mudei pro Escola.*

*Depois, eu fui me inscrever pro A. E fui pro A.*

*Depois, eu fui chamada para trabalhar na coordenação do B.*

*Depois, me removi pro Janete. Estou no Janete desde o ano passado, como coordenadora. Aqui, não dei aula. Sou professora do Janete, mas estou na coordenação.*

**Investigadora:**

*Vou me apresentar de novo.*

*Vocês me conhecem mais ou menos, por partes; então vou tentar juntar tudo pra vocês.*

*Eu trabalho na Caixa Federal. Sou formada em psicologia. Eu me formei antes de entrar na Caixa. Eu trabalho há 27 anos na Caixa.*

*Eu resolvi voltar a estudar para trabalhar na área de educação.*

*Como eu pretendo me aposentar logo, se nada mudar, esse é o caminho que eu pretendo tomar.*

*Aí, eu fiz pedagogia. Porque fazia muito tempo que eu estava fora da área, trabalhando com um conhecimento diferente.*

*Aí fiz pedagogia. Entrei no NIASE, conheci o trabalho e as escolas que trabalham com Comunidades de Aprendizagem.*

*Em 2006, conheci esta escola. Participava das tertúlias da EJA nesta escola, na sala do Prof. x. Lemos Vidas Secas aqui, com os estudantes.*

*Depois, fiquei um pouco no Moruzzi, também. Lá, lemos D. Quixote.*

*Aí, em 2007, vim ser voluntária aqui nos Grupos Interativos das quartas séries. Ajudava também em outras séries, quando faltavam voluntários.*

*No ano passado, no primeiro semestre, fiquei na Biblioteca Tutorada. E no segundo semestre, fui voluntária nesse projeto Roda com Arte.*

*E foi participando nesta escola, das festas que eram feitas, das sensibilizações.*

*Nos momentos em que a escola sonhou, via que as pessoas falavam em atividades com artes.*

*Ficava pensando assim em como a gente podia fazer isso, sem perder o foco da aprendizagem que a gente sabe que tem de fortalecer.*

*E aí, participando das ACIEPE's, das discussões sobre as avaliações dos estudantes que eram feitas, a gente foi pensando em uma forma de fortalecer... que eles possam aprender o instrumental mas também atender essa demanda deles para trabalhar com artes.*

*Aí, vendo a experiência de Tertúlias que eu já tinha com adultos e vendo a Piu, que é uma colega nossa, fazendo com as crianças em torno de livros, a gente pensou em fazer a mesma coisa em torno da arte.*

*Bem, acho que é isso. É uma história meio longa, mas se vocês quiserem perguntar mais alguma coisa, fiquem à vontade.*

*Eu queria que vocês comentassem um pouquinho sobre as interações entre as pessoas que participam na escola, entre os estudantes, entre professoras e estudantes, entre a escola e os familiares...*

**P2:**

*Entre as crianças, eu percebo que... as brincadeiras deles são muito agressivas.*

*Eles estão se batendo, mas estão brincando. Às vezes, alguém se ofende e vem reclamar.*

*Mas, a maioria das vezes, eles estão brincando.*

*Então, a relação deles, eu percebo que é um pouco agressiva.*

*E às vezes, isso vem pra gente também, n/é? Como se põem, eu falo pra eles.*

*Mas, aí você vai percebendo que é o que eles vivem.*

*É como eles se relacionam em sua casa. Eles jogam tudo isso pra gente.*

*Daí, eu percebo assim. No começo, lá na primeira semana de aula, é uma relação difícil.*

*Depois, quando eles vão te conhecendo, dependendo de como você devolve as agressões deles, as respostas também começam a mudar.*

*A 3ª série que eu peguei no ano passado, era difícil no começo e era difícil no fim.*

*Mas, era um difícil diferente. Porque algumas coisas foram mudando na relação deles comigo. Entre eles, eu acredito que é mais difícil mudar.*

*Mesmo isso, eu senti que essa relação foi mudando no decorrer do tempo, assim. É passando a serem mais educados, mais obedientes.*

**P1**

*Isso também eu percebi...*

*Como foi o meu primeiro ano, eu não tenho outras experiências em sala de aula.*

*Pra mim, foi assim tudo muito novo.*

*E isso aconteceu também, eu percebi.*

*É uma relação mais... fazendo conflitos. Alguns já me conheciam da biblioteca.*

*Até as questões de me chamar pelo nome.*

*Eu permiti que eles me chamassem pelo nome. Eles me chamavam "P1!"*

*Tudo bem! Eu permiti.*

*Agora, não exigi que fosse “professora 1”. Alguns não me chamavam professora, porque eu permiti. Não tem porque eu colocar esse título, que eu sou professora 1... Então, foi como me apresentei e foi o que eu achei certo.*

**C:**

*Eu entendo um pouco como a P2 disse. Eu acho assim...*

*Que eles são frutos do que eles vivem. Então, eles vão sair daqui frutos do que eles vivem, das vivências que ele tem.*

*Então, às vezes, algumas formas como eles tratam a gente... que pra gente é desrespeitoso, prá eles não é... Do jeito que eles fazem... que são tratados em casa, do jeito que é no ambiente deles, não é.*

*Então, também, às vezes, é uma luta entre nós, entre o que nós acreditamos, nossas crenças, nossos sentimentos, é uma luta entre nós...*

*Mas, acredito que a gente consegue entrar em acordo com as crianças.*

*Entre elas, acho que é um pouco mais difícil... Porque tem de ter um pouco mais de diálogo, n/é? Acho que é um pouco mais difícil eles conseguirem conversar, eles conseguirem se entender...*

*Porque tem muito o que a P2 falou... que eles têm muito das brincadeiras.*

*É tudo brincadeira. Bater é brincadeira. Tudo é brincadeira. Começa assim.*

*E depois, tem sempre um que não agüenta. Às vezes, até quem começou e, depois... vem a reclamação.*

*Mas, acho que a gente está crescendo nisso, também.*

*A gente está conseguindo entender um pouco do lado deles e eles entenderem também o que a gente quer, n/é?*

*Acho que é um entendimento duplo, n/é, recíproco. É um entendimento de ambas as partes.*

**P2:**

*Em relação à família, eu também notei algumas mudanças.*

*Em 2006, eu ficava desesperada quando fazia reuniões. Daí, eu me lembro que tinha que conversar com eles sobre a importância das crianças fazerem as tarefas.*

*Era bem complicado.*

*E, assim, parece que à medida que a escola... que eles estão na escola, as coisas têm ficado melhores.*

*Na última reunião que eu tive na sala, eles chegaram perguntando o que eu tinha ensinado.*

*Então, eles estão se aproximando mais da escola.*

*Eu acho que vem crescendo a participação dos pais.*

*Quando eu cheguei aqui, era assim. Ai, esse pai foi chamado na escola para reclamar do filho. Então, ele não vinha. Então, eu acho que, como a gente tem feito várias tentativas para trazer os pais para outras coisas, para que eles venham para palestras, no ano passado tinha (futebol feminino?), grupo de mulheres, cursinho.*

*Não é mais “que chato, eu tenho que ir lá porque meu filho aprontou”. (barulho)*

*“Que chato, meu filho aprontou e eu tenho que ir à escola”. É claro que eles têm que ser chamados, porque às vezes essas coisas acontecem. Mas, eu acho que tendo a mais reuniões como o grupo de mulheres, teve uma grande participação no grupo de mulheres. Eu acho que... tá mudando. O índice de participação na escola tem melhorado. Mas, a gente tem muito ainda para caminhar.*

*Eu acho que do primeiro ano que eu estou aqui pra agora, melhorou...*

*Mas, acho que do primeiro ano que eu estou aqui para agora, melhorou muito.*

*Faz diferença. Faz muita diferença.*

*Porque a gente entendeu como é comunidades de aprendizagem.*

*Faz o contrato de aprendizagem.*

*Então, acho que isso é mais recente.*

*Até na conversa que a gente teve na reunião de pais, eu pude ler o documento, depois eles comentaram, concordaram com o que eu estava falando.*

*Coisas assim que, nessas reuniões, antes não tinha.*

*Os pais chegavam, sentavam e diziam: “E o meu filho?”*

*Porque não se conversava sobre o que a gente poderia fazer para melhorar. E nessa reunião, essas pessoas vieram e participaram.*

*E é bem bacana porque alguns dos pais que estão nessa turma são de meus alunos há dois anos. Então, alguns pais eu vejo a diferença nesses mesmos pais dois anos atrás e agora. Como aquela mãe que ficava olhando pra minha cara, tipo: “Ai, tá bom!!!” E levantava e ia embora.*

*Nessa reunião, ela parou, ela prestou atenção, ela interagiu, ela se envolveu, ela percebeu...*

*Então, prá mim, eu disse “que bom”. Bom que agora elas estão encarando a coisa, eu diria.*

*Acho que não era porque era a Professora 2 que deu aula pra minha filha o ano passado.*

*Não. É porque é a escola que ela está percebendo que está conseguindo ajudar a filha dela.*

**C:**

*E a forma com que eles nos tratam, também sempre muito respeitosa...*

*Do mesmo jeito que as crianças.*

Às vezes, eles nos falam de uma forma que, às vezes, não é a forma que a gente está acostumada na nossa família, na nossa vivência falar.

Mas, a gente também compreende isso. Que eles têm respeito, sempre vêm com muita atenção.

Às vezes, eles vêm um pouco mais nervosos, por conta de querer os direitos deles.

A gente explica e sempre é muito preciso. A gente não tem problemas, entendeu, quanto a isso, n/é?

Às vezes, por ser uma comunidade da periferia, tem esse medo.

Mas, a gente não tem esse tipo de problema, não.

Eu já passei por várias escolas, bem diferentes entre elas. Até porque eu já passei por várias escolas. Tem diferenças entre elas.

**Investigadora:**

Você passou por várias escolas... Você vê diferenças entre esta escola e outras que você trabalhou?

**C:**

Sim, tem diferença...

A Escola A e a B também são escolas mais periféricas.

Então, acho que os problemas são bem parecidos.

Uma diferença é que a A e a B são bem maiores do que aqui. Eu costumo dizer que, se é bem maior, tem mais pessoas, mais problemas, certo. Normal...

Agora, já a Escola C e o Escola D são escolas menores, o bairro não é tão periférico.

Então, a presença dos pais é diferente. A participação das crianças é diferente, sim.

Não existe questão que eles aprendem mais rápido. Isso não. Não acho isso.

Mas, a participação é diferente.

Os pais participam mais, sim.

Mas, assim, até participam... às vezes, a escola nem faz tanto para essa participação.

Participam por crença deles mesmo.

A gente... acho que aqui trabalha mais com eles a participação dos pais do que as outras. Nas outras, isso é mais natural. Aqui a gente tem que trabalhar muito mais para que os pais venham para a escola. Trabalhar, assim, com os pais mesmo. De fato, aqui, é muito mais difícil. Nesse sentido, eu percebo diferença. Agora, a aprendizagem das crianças, acho que é só é uma consequência da não participação dos pais. Mas, dizer que eles têm alguma dificuldade, isso eu realmente, não acredito. Nesse sentido, não.

**P1:**

Eu não tenho, assim...

A minha sala, os pais frequentaram.

Mas, teve uma mãe que eu não conheci durante o ano todo, no ano passado.

Mas, vendo a experiência de vocês, eu vi, eu também percebi que, já o ano passado, que do começo, foi aumentando... Agora, eu não tenho muita base para comparar um ano com o outro. Não tenho como. Eu posso falar porque eu vejo a participação deles mais agora aqui na escola, n/é?

**Investigadora:**

Pelo que estou observando, estamos entrando em outro item que eu tinha colocado no roteiro... É sobre os elementos que facilitam e os que dificultam as interações aqui na escola. Vocês estavam contando sobre a presença dos familiares... Vocês consideram como muito importante, como um desses elementos que facilitam essa interação. É isso?

**Todas:** sim. É importante.

**Investigadora:** E tem mais alguma coisa que vocês acham importante, que vocês destacariam, ou que já está acontecendo? Vocês apontaram avanços recentes, o que aconteceu nesse período que está possibilitando isso essa aproximação, essa relação melhor com os estudantes? Vocês falaram que às vezes é uma relação difícil. O que pode ter possibilitado isso?

**P2:**

Bem, vou falar do que aconteceu comigo. Da mudança de minha postura de quando eu entrei e agora. Eu acho que, a partir do momento que eu comecei a perceber o projeto de comunidades da escola que está havendo, isso fez diferença na minha postura como professora. Então, quando eu mudei a minha postura como professora, em consequência, mudam outras coisas também em decorrência do meu envolvimento. Eu estou tentando aplicar o que eu sei na sala. Então, isso faz muita diferença. As conversas que a gente tem tido em HTP a respeito do que é bom, do que dá certo fazer com as crianças... Esse tempo não é tão grande quanto a gente precisa para fazer essas trocas que precisava ter. Mas, eu acho que apesar das poucas trocas por causa do tempo, elas têm permitido melhorar. A prática da escola está sendo diferente. A gente tem muito pra caminhar ainda. Tem muita coisa pra melhorar, inclusive as relações nossas com as crianças aqui dentro, entre professores, entre professores e direção, funcionários... Tem várias coisas que ficam meio truncadas, mesmo. Mas, eu acho que vai melhorando... Tem melhorado muito também. Pra mim, no meu ponto de vista, o que é preciso fazer para conseguir essa mudança é conhecer melhor o projeto de Comunidades de Aprendizagem. Faz muita diferença. Até a outra investigadora que conversava comigo nos grupos interativos, eu conversava muito com ela e a gente

percebeu que ajudou muito na minha prática, e que ajudou também na minha relação com as outras pessoas. Porque, às vezes, ela falava alguma coisa super reflexiva, isso já tocava na minha cabeça em relação ao que a gente conversou. Então, a gente vai ensinando e aprendendo também com essas pessoas que vêm à escola. Eu perguntava muito... A gente tem buscado os resultados, mas tem sido diferente. Pra mim, a escola ser uma comunidade de aprendizagem tem possibilitado esse aprendizado. Tem parecido que tem melhorado, eu acredito.

**Investigadora:**

Isso que você coloca vai bem ao encontro do que Paulo Freire. A coerência entre as palavras e as ações é uma busca. Essa busca da coerência já é uma virtude. Você buscar a coerência já é uma virtude. Atentar para isso, tentar fazer o que se acredita porque isso faz sentido na minha prática e me propor a estar caminhando...

**C:**

Eu vejo assim. A relação entre as pessoas não é algo simples, né? Não é algo simples. É algo difícil de ser feito, né? É algo que você tem de buscar todos os dias. Todos os dias a gente tem que refletir. Todo o dia, a gente tem que ser paciente e respeitar mesmo o tempo todo. Porque eu acho que é algo que não é tão simples assim, né? É uma postura que a gente tem. É uma postura que a gente tem que ter... Comunidades de Aprendizagem ajuda a gente bastante nisso, da gente estudar, da gente entender aquela concepção e trazer realmente para a nossa vida. Principalmente em momentos de pressão, em momentos em que as coisas saem da rotina, então é o momento em que a gente está mais tensa, então as coisas escapam do nosso controle. Então, nesse momento, a gente tem que tentar ao máximo ser coerente com o que eu estou estudando. Senão, não vale a pena a gente estudar. Não vale a pena também. Por que eu vou ler uma coisa e fazer uma coisa completamente diferente, né? Mas, eu vejo que não é algo fácil... Não estou dizendo que seja uma coisa impossível. Mas, não é fácil. É prazeroso, mas não é fácil. É difícil. Porque, todo dia fazendo aquela busca. Todo dia é uma busca constante... Às vezes, as outras pessoas ainda não acreditam. Mas, você tem que respeitar o que o outro está dizendo. Mas, eu vejo que é necessário, é importante.

**Investigadora:**

Em CA, você cria um vínculo com as outras pessoas. Todos ao redor de um objetivo comum. Uma pessoa fortalece a outra.

**C:**

Porque sozinho, a gente não consegue (...) Objetivo único.

**PI:**

Eu concordo com elas.

**Investigadora:**

E a gente vai para o projeto Roda com Arte... que é um projeto que eu comecei a desenvolver aqui no semestre passado junto com vocês. Foi uma criação conjunta. Porque vocês participaram... quando vocês falam na ACIEPE, quando a PI trazia os livros, quando ela conversava, quando ela sinalizava que o aluno mostrou o girassol. Então, vocês fizeram parte, vocês construíram junto comigo essas atividades... Vocês iam falando... e eu pensava como poderia ajudar. Eu tive esse tempo para pensar junto com vocês. Eu também ia me perguntando sobre o que vocês iam sinalizando. Eu ia atrás de respostas para o que as professoras iam sinalizando. Eu queria dizer que vocês foram participando dessa idéia. Por isso, é importante que eu escute vocês. Eu queria que vocês falassem sobre as expectativas que vocês tinham, das contribuições que vocês foram feitas a partir dessa idéia, o que pode melhorar, como vocês pensam a participação das crianças nessas atividades no semestre passado...

**PI:**

A meu ver, alguns alunos meus foram e participaram Já dá pra ver que esse ano, a procura pelo projeto foi grande...

Eu achei que foi muito importante. Meus alunos que participavam, chegavam à sala, comentavam e os outros, você via que tinham vontade, só que não conseguiam vir. Mas, os que vieram, levavam as peças lá, mostravam... Foi muito bom!

**P2:**

Eu acho que o projeto Roda com Arte traz coisas diferentes e chamava a atenção das crianças. Você via que outros tinham interesse, mas não puderam participar porque estavam em outros projetos. Tinha até a (menina), que ouvia a Rafaela que às vezes vinha e contava o que tinha feito. A menina ficou encantada e pedia que eu fizesse aqui na sala, com todo o mundo. Daí, eu explicava que tinha toda uma proposta, tem leituras sobre os pintores, é além de fazer só a atividade... Mas, ela dizia que não podia vir e tal... porque ela tinha outro projeto. É o diferente, é uma beleza na arte que eles não percebem no cotidiano deles. Até por conta das pessoas na vida real deles, eles não têm esse contato. Então, eu vi como era especial esse contato, e que era muito importante. Eu acho que fez muito bem pra Rafaela. Ela era muito dependente, carente demais... Eu via que ela se tornava mais independente. Então, ela podia fazer as tarefas... Ela mesma trazia o que fazia. Quando ela trazia uma coisa tão diferente pra sala, isso fazia com que ela se sentisse importante. E não era uma coisa que a

*professora tinha ajudado ela fazer. Ela sabia fazer. Daí, ela começou a se soltar e a interagir com as pessoas. Eu achei muito bacana, isso, n/é? Eu percebi muito na Rafaela, porque ela que participou mais vezes. Foi muito bacana mesmo o quanto que aquele conhecimento diferente fez com que ela se valorizasse e foi sentindo que ela podia dar conta. Foi muito bacana ver ela assim no projeto!*

**C:**

*Eu não estava diretamente ligada. Sobre as expectativas e o que pode contribuir... Enquanto ela estava falando, eu estava pensando um pouco sobre as expectativas. Eu vejo assim a arte como expressão de sentimentos, de valores e de idéias. Eu vejo que isso é algo muito importante na comunidade em que a gente trabalha. Principalmente, enquanto a P2 estava falando... como resgate de auto-estima. Eles têm assim, uma auto-estima um pouco baixa, n/é? Por questões de que não sabe, questões sócio-econômicas, culturais. Então, eu acho que a arte é esse resgate, n/é? De valores... Que vai melhorando a aprendizagem. Eu vejo que auto-estima e aprendizagem estão ali. Quando melhora um, melhora o outro. A gente não sabe qual atrapalha qual. Quando atrapalha a auto-estima, atrapalha a aprendizagem. Mas, qual que vai antes, n/é? É que não dá pra desligar. Conforme vai aprendendo, a auto-estima vai elevando. Se não aprende, a auto-estima vai baixando. E isso acontece com a gente também.*

**Investigadora:**

*Quando você vê sentido no trabalho, vai aprendendo...*

**C:**

*Eu percebo que na quarta série deste ano, tem muita empolgação pra eles virem participar. Pela quantidade de crianças, você que eles estão empolgados, sim. Mas, eu vejo também que eles entendem arte como manipular materiais, técnicas, mexer com massinha, essas coisas... Manipular materiais... Então, eu acho que se você conseguir juntar seu objetivo com isso, prá eles vai ser interessante. Porque eles perguntam: “vai ser hoje a atividade de artes?” Como ouvi na sala da professora, de manhã... Porque eles entendem arte nesse sentido. Então, se a gente também conseguir trabalhar com eles essa evolução... prá eles entenderem arte com um outro sentido também, mas partindo do que eles já conhecem prá ir crescendo, n/é? Porque, talvez a gente traga muitas coisas novas, muito longe da expectativa deles, talvez eles desanimem, n/é? Mas, se a gente conseguir trabalhar os dois sentidos em um só caminho, acho que a gente dá prá fazer muito...*

**P2:**

*O que eu gostaria que tivesse aqui é uma tertúlia de artes com adultos. De repente, uma tertúlia de artes em um momento com as professoras... Em HTP... Porque eu acho que a arte é uma área que a gente não tem formação. A gente não tem formação e daí... a gente tem tanta coisa pra fazer que, infelizmente, a arte.. a gente vai deixando de lado... Eu vejo que a escrita, a matemática, as crianças precisam saber... E aí a arte vai ficando... E aí, quando a gente pensa a respeito da aula de artes, a gente pensa naquela dobradura, naquele desenho... quando a gente podia estar trazendo outras coisas.*

**C:**

*Exatamente. A gente fica mais nas técnicas, n/é? Que é o que a gente acaba passando pras crianças que é o que eu posso. Porque elas ainda não conhecem outras coisas.*

**P2:**

*Na verdade, a gente reproduz aquilo que já viveu quando era aluna...*

**Investigadora:**

*Então, eu conto pra vocês um pouco da minha experiência. Porque eu tinha a vivência na tertúlia com pessoas adultas. É diferente, mas serviu de inspiração para fazer as atividades com as crianças. Foram momentos muito especiais. Quando vocês quiserem, podemos fazer uma tertúlia juntas. (crianças voltam à sala). Agradeço a participação de vocês.*

**ANEXO I: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para professora)

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa “*O diálogo nas interações do contexto escolar: reflexões e aprendizagens em torno de obras artísticas*”<sup>121</sup>, desenvolvida pela investigadora Adriana Fernandes Coimbra Marigo, da Universidade Federal de São Carlos, em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e a EMEB “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”.
2. Você foi selecionado por ser a professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa, no momento que esta foi apresentada à equipe de trabalho desta instituição escolar (corpo administrativo e docente). Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a investigadora ou com a instituição.
5. A pesquisa pretende ***compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas, na perspectiva da aprendizagem dialógica.*** A pesquisa envolverá entrevistas individuais e em grupo, observação de aulas, biblioteca, atividades e reuniões. Tem como objetivos, observar, descrever e analisar:
  - a) como se caracteriza a proposta de atividades de reflexão em torno de obras artísticas, em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, na perspectiva da aprendizagem dialógica;
  - b) como os participantes relatam e analisam as suas vivências nessas atividades;
  - c) como os familiares e professores percebem a participação das crianças e adolescentes nessas atividades;
  - d) como os diálogos sobre imagens de produções artísticas de artistas consagrados são articulados às interações no contexto escolar pelos participantes das atividades.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em entrevistas individuais e em grupo, e participar de situações que estarão sendo observadas por investigadoras ou investigadores.
7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista individual ou em grupo e das situações de filmagens.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças e poder colaborar para que haja melhoria do convívio na escola e de aprendizagem por todos.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do investigador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação.  
Fone: 3411-2899

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O investigador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)  
São Carlos,            de            de 200 .**

---

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

---

<sup>121</sup> Esse era o nome da investigação no momento de apresentação dos termos aos familiares e às pessoas da escola.

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para estudantes)**

- 1 A criança de sua família está sendo convidada para participar da pesquisa “O diálogo nas interações do contexto escolar: reflexões e aprendizagens em torno de obras artísticas”, desenvolvida pela investigadora Adriana Fernandes Coimbra Marigo, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi, em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e a EMEB “XXXXXXXXXXXXXXXXXX”.
- 2 Ela foi selecionada por pertencer à Comunidade dessa escola, mais especificamente porque participa em atividades que serão acompanhadas na pesquisa. Sua participação não é obrigatória.
- 3 A qualquer momento você ou a criança podem desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 4 Essa recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a investigadora ou com a instituição.
- 5 A pesquisa pretende compreender os processos educativos que se manifestam em atividades de reflexão em torno de obras artísticas, na perspectiva de uma aprendizagem conversada entre as(os) participantes com vistas ao entendimento. A pesquisa envolverá entrevistas individuais e em grupo, observação de aulas, biblioteca, atividades e reuniões. Tem como objetivos, observar, descrever e analisar:
  - a) como se caracteriza a proposta de atividades de reflexão em torno de obras artísticas, em uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, na perspectiva de uma aprendizagem conversada entre as(os) participantes com vistas ao entendimento;
  - b) como os participantes relatam e analisam as suas vivências nessas atividades;
  - c) como os familiares e professores percebem a participação das crianças e adolescentes nessas atividades;
  - d) como os diálogos sobre imagens de produções artísticas de artistas consagrados são articulados às interações no contexto escolar pelos participantes das atividades.
6. A participação da criança nesta pesquisa consistirá em responder a questões em entrevistas individuais e em grupo, e participar de situações que estarão sendo observadas por investigadoras ou investigadores.
7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista individual ou em grupo e das situações de filmagens.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações quanto à escolaridade das crianças e poder colaborar para que haja melhoria do convívio na escola e de aprendizagem por todos.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Durante a realização de filmagens e fotografias, haverá o cuidado da investigadora para que o rosto da criança não seja identificado.
6. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (você mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
7. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do investigador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
 Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
 Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação.  
 Fone: 3411-2899

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O investigador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

São Carlos,        de                        de 200 .

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da/o responsável pelo/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

**ANEXO II: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos  
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110  
Fax: (016) 3361.3176  
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil  
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

## CAAE 0184.0.135.000-08

**Título do Projeto:** O diálogo nas interações do contexto escolar: reflexões e aprendizagens em torno de obras artísticas

**Classificação:** Grupo III

**Procedência:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Pesquisadores (as):** Adriana Fernandes Coimbra Mariqo, Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Loquarezzi (orientador)

**Processo nº.:** 23112.004883/2008-93

### Parecer Nº. 095/2009

#### 1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e ao término do estudo.

#### 2. Avaliação do projeto

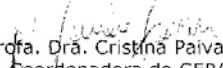
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor **DELIBEROU:**

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

#### 3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 22 de abril de 2009.

  
Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa  
Coordenadora do CEP/UFSCar