



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Suene Nogueira de Lima Maia

**Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de
Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento**

São Gonçalo
2011

Suene Nogueira de Lima Maia

Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M217 TESE Maia, Suene Nogueira de Lima.
Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola e educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento / Suene Nogueira de Lima Maia. – 2012.

137f.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Leitura. 3. Imagens - Interpretação. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Suene Nogueira de Lima Maia

Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de maio de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof.^a Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Escola de Educação da UNIRIO

DEDICATÓRIA

A Deus seja toda a glória, toda honra, todo louvor, pelos séculos dos séculos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, pelo Seu amor para comigo, amor de Pai. Por ter secado minhas lágrimas, muitas vezes derramadas ao me deparar com meus limites. Por ter me amparado quando o desânimo me abateu. Por ter me fortalecido e me ajudado. Agradeço a Deus pela oportunidade de servi-Lo em totalidade.

Ao meu esposo Júnior, que também aceitou ser atravessado por essa experiência tão intensa que é fazer pesquisa, já no nosso primeiro ano casados. Sem a sua mão e seu ombro, sempre disponíveis, seria muito mais difícil. Obrigada pelo seu cuidado e amor!

À minha mãe Stela, minha estrela, pelo esforço de uma vida inteira. Agradeço por compreender minhas ausências, por convertê-las em presenças ao lembrar-se de mim, sempre com carinho.

Ao meu pai Francisco, pelas lembranças que trago da infância, me fazendo compreender a constância do seu amor.

À minha irmã Eliza, por ter em inscrito para a prova de seleção do Programa de Mestrado, há dois anos. Obrigada por sempre afastar meus medos e me encorajar.

Ao meu irmão Lucas, pelo abraço terno e doce, e pela certeza de uma amizade para a vida inteira.

Às queridas amigas Fatinha, Sandra e Letícia, cuja convivência tão cara me mobilizou a buscar um olhar mais atento para o cotidiano escolar, chão que pisamos. Obrigada pela nossa feliz parceria! Vocês são importantes na minha formação como sujeito, como professora.

Às amigas e amigos da UMEI Portugal Pequeno: Equipe de Articulação Pedagógica, professoras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, pais e responsáveis, pelo apoio e incentivo dispensado ao longo desses seis anos de trabalho. Às crianças pelas muitas possibilidades de aprender e pelos muitos aprendizados que me oportunizaram.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói, que ao me conceder a licença para estudos, me proporcionou condições para prosseguir com os estudos.

Às professoras orientadoras Jacqueline e Mairce, pelo tempo dispensado, não só para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico, mas na formação de professoras e professores.

Às professoras Carmen Sanches e Tereza Goudard, pelas necessárias intervenções e por ter fomentado questões importantes. Obrigada por me mostrarem que é possível seguir outros caminhos.

Às companheiras e companheiro de Orientação Coletiva, pelo crescimento nutrido na nossa convivência, pelas contribuições sinceras e necessárias. Obrigada pelas discussões, pois me permitiram a descoberta do *outro*, e para a (des)construção do pensamento.

Ao querido amigo e irmão Wilson, por sua leitura atenta, por seu olhar sensível. Sua ajuda não tem preço!

[...] Queres que eu diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos,
penso que estamos cegos, cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.
Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

RESUMO

MAIA, Suene Nogueira de Lima. *Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil*: possibilidades de construção de conhecimento. 2011. 1 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre leituras e produções de imagens nas salas de aula de três professoras de uma escola de Educação Infantil da rede pública de Niterói. Sandra, Fatinha, e Letícia, suas alunas e seus alunos são compreendidos como sujeitos dessa pesquisa, e através de suas leituras e produções de imagens se mostram como *praticantes* do cotidiano escolar (CERTEAU, 2008). A observação e as narrativas nesta pesquisa se constituem como *modos de fazer* pelos quais este estudo é possibilitado. Desta forma, ao observar as leituras e as produções de imagens construídas por esses sujeitos, algumas questões se colocavam como provocadora desta investigação: que leituras de imagens são tecidas pelas professoras e crianças? Que conhecimentos são construídos por elas a partir dessas leituras? Ao longo da dissertação, situações de leituras de imagens vivenciadas por todas nós, eu, crianças e professoras, vão sendo narradas e provocando a necessidade de compreendê-las. Na busca por olhar, ver e reparar (SARAMAGO, 1995), encontro os múltiplos conhecimentos construídos por aqueles sujeitos que produzem e lêem imagens. São narradas nesse trabalho, circunstâncias em que as professoras e as crianças, tecendo leituras, tecem diálogos permeados por conflitos, que se mostram profícuos no que diz respeito à construção de conhecimentos. Pensar sobre essas questões levou-me à reflexão quanto ao caráter polissêmico do texto, sob a perspectiva da teoria dialógica de Mikhail Bakhtin (1981). Os muitos sentidos construídos para as imagens apontam para o *outro* (BAKHTIN, 2006). Esse estudo permitiu ainda entender as leituras e produções de imagens como *experiência*, sob a perspectiva de Larrosa (2002). Os muitos sentidos do texto ajudam a compreender o caráter (in)conclusivo desse estudo, como um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2006); como apenas uma de tantas leituras possíveis.

Palavras-chave: Leituras de imagens. Cotidiano escolar. Educação Infantil

ABSTRACT

This Master aims to ponder about reading and images productions in three kindergarten's public school teachers at Niteroi. Sandra, Fatinha, Letícia and their students are comprehended as subjects of this research. Through their readings and images productions they show themselves as practitioner in the daily routine at school, based on Certau. Their observation and narratives are constituted as ways of doing, hereby which this investigation is allowed. The observation of the readings and images productions brings us to some questions: which readings are interlaced by teachers and kids? Which acquirements are construed because of these readings? During the observation process, images readings experienced by the teachers, the kids and I have been told and understanding them becomes a necessity. Trying to look, see and notice, as Saramago explained, I found the multiple acquirements construed by those subjects who produce and read images. The circumstances in which teachers and children dialogues are involved by conflicts, what were considered profitable concerning knowledge production. While thinking about these questions, I could have notice the texts are polissemic, under Bakhtin's perspective. The diversity of meanings construed to the images points to the other, also under Bakhtin's view. This investigation also permits understanding readings and images productions as *experience*, based on Larrosa's conception. The diversity of meanings construed to the images helps us to understand the (un)conclusive mark of this dissertation, as an exceeding vision, as just one in many possibilities of readings.

Keywords: Image reading. Daily routine at school. Knowledge.

SUMÁRIO

	FAZENDO REDES E TECENDO IMAGENS: VIDA E PESQUISA EM UM MESMO TAPETE	10
1.1	Rememorando experiências e (des)tecendo-me professora pesquisadora	13
1.2	Experiências e imagens na pesquisa	18
1.3	Lembranças da escola: a tessitura de um longo tapete a partir de leituras	23
1.4	Rememorando experiências e tecendo a várias mãos	29
2	TECENDO A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR	36
2.1	UMEI Portugal Pequeno: uma escola de Educação Infantil como espaço praticado por leituras de imagens	37
2.2	Professoras e crianças: companhias na tessitura da pesquisa	40
2.3	Instrumentos utilizados na tessitura da pesquisa	46
2.4	Tecendo o cotidiano com leituras de imagens	53
3	IMAGENS NO COTIDIANO, SUAS LEITURAS E PRODUÇÕES NA TESSITURA DE DISCURSOS E DIÁLOGOS NA SALA DE AULA	61
3.1	Produções e leituras de imagens na sala de aula: tensões, combinados e diálogos na produção de conhecimento	65
3.2	Conversa com Fatinha sobre a obra de Vik Muniz: um novo olhar para as produções de imagens	71
3.3	Fotografia como produção de imagem na sala de aula: captar o presente ou revisitar o passado?	87
3.4	Produção e leitura de imagem na sala de aula: práticas sociais no cotidiano escolar	94
4	MAIS LEITURAS, MAIS DIÁLOGOS: CONSTRUINDO CONHECIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR	103
5	EPÍLOGO	127
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXO - Autorização para divulgação da imagem das crianças em fotografias	137

1 FAZENDO REDES E TECENDO IMAGENS: VIDA E PESQUISA EM UM MESMO TAPETE

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

[...]

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

[...]

E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

[...]

(A Moça Tecelã, de Marina Colasanti)

Era outubro do ano de 2009. Eu e Daniela, companheira e colega de turma no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, íamos para a UNIRIO, como quinzenalmente fazíamos, para cursar uma disciplina optativa, ministrada pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches e pela Prof^a Dr^a Jacqueline Moraes. O longo trajeto São Gonçalo - Rio de Janeiro/Urca nos servia como momento de trocas, de partilhas. Muitas questões eram discutidas durante o caminho, questões referentes às nossas pesquisas, ao cotidiano escolar, às nossas tensões frente às escolhas que tomávamos e que haveríamos de tomar.

Naquele dia quente de primavera, conversávamos sobre o fazer da pesquisa. Enquanto dialogávamos, muitas questões iam surgindo em minha mente. Diante de tantas possibilidades metodológicas, diante de impasses paradigmáticos, que caminhos escolher para trilhar durante a pesquisa que, naquele momento, eu pensava ser embrionária? O que fazer diante de novos conhecimentos possibilitados nas discussões com o grupo de alunos do mestrado? O que fazer, se o que se apresentava como novo se confrontava com as (supostas) verdades que eu pensava levar do meu passado? O novo se mostrava como instaurador de um sentimento que misturava euforia, ansiedade e medo. Muitas eram nossas dúvidas e medos. Seria possível ter certeza das nossas opções? Se não, seria possível reconstruí-las?

Durante nossa conversa veio a minha mente a imagem de um texto que havia lido em vários momentos da minha vida. Esse texto narra o ato de tecer de uma moça. Ao recordar tais leituras, pude pensar alguns desses questionamentos que

me provocavam. *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, me mostra, em sua arte de tecer, que não são certezas que a levam a sentar-se diariamente ao tear, mas as incertezas de seu dia-a-dia. Em minha leitura, vejo-a sensível às situações, às possíveis mudanças de clima e do tempo em que estava a viver. O que influi em seu trato com as linhas é a dinâmica da vida e daquilo que ela se propõe a fazer. *Tecer era tudo o que fazia, tecer era tudo o que queria fazer* (COLASANTI, 2000, p. 7).

Comentei com Daniela sobre o que havia pensado; ela pareceu ter gostado. – *Por que você não começa sua dissertação pensando-a a partir de ‘A moça tecelã’?* – Perguntou-me. De fato, o conto de Colasanti (2000) possibilitava-me perceber a relação entre a vida e a arte de tecer. Um fazer intencional, mas incerto, podendo sofrer mudanças inusitadas. Talvez eu tivesse de possuir sensibilidade tal qual a moça tecelã, flexionando-me diante das novas linhas, dos novos tempos, nessa arte de tecer na qual me propunha: tecer a pesquisa.

Mas, como começar? Com *linha clara*, como se começa o dia? Assim que, ao iniciar o mestrado, recebi da Prof^a Jacqueline Morais, orientadora dessa pesquisa, e da Prof^a Mairce Araújo o convite de participar da orientação coletiva. O grupo inicialmente seria formado pelas professoras orientadoras e por nós, professoras e professores orientandos. A proposta era de partilharmos questões relacionadas às nossas pesquisas, discutirmos em grupo, dialogando.

Esse espaço, rico em diversidade, fez-se chão de discussões que fomentavam em mim ainda mais a pergunta: *Como começar?* Lembro-me então da proposta na orientação coletiva de iniciarmos com a produção de um memorial. Nesse momento, era possível compreender o memorial como um tipo textual que permite, através do resgate de *experiências* passadas, refletir a formação do pesquisador, tecer relações entre os acontecimentos vividos no passado e a pesquisa que está se fazendo no presente.

Com Larrosa (2002) aprendi que *experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca* (LARROSA, 2002, p. 21). E embora a grande ocorrência desse conceito possa causar certo enfado aos leitores, não resisto ao prazer de descoberta nessas palavras transcritas. Ao descobrir a *experiência* nessa perspectiva do autor, começo a construir leituras, recorrendo ao passado, compreendendo o presente. Repensar acontecimentos que um dia me atravessaram por meio da escrita do memorial pode permitir novas experiências, possibilitadas não

por mera recuperação do passado, mas pelo que vem à memória, no tempo presente.

Contudo, entre entendê-lo teoricamente e produzir sentidos para sua produção, havia muito ainda a acontecer. Outros questionamentos foram gerados, ao ponto da produção desse tipo textual ter sido lida pela banca do exame de qualificação como se fosse uma tarefa a mim direcionada, como se eu tentasse cumpri-la. O texto me traía e traduzia uma tensão existente entre o passado e o presente, entre minha formação até aquele momento e a transformação que eu experimentava. Dividida entre o pensamento positivista hegemônico e a descoberta de outros modos de pensar, vejo-me, ainda hoje, diante de alguns embates.

Embora eu compreendesse a fecundidade do memorial no ato de tecer a pesquisa, incorporar essa prática apontava para o início de um longo processo de desconstrução. Iniciar uma pesquisa falando de mim rompia abruptamente com os paradigmas que até então tive contato. Mas os muitos diálogos estabelecidos, com as companheiras e companheiro de orientação coletiva, com as professoras orientadoras e com os teóricos, possibilitaram encarar esse momento inicial como a escolha por apresentar-me, por buscar refletir, no resgate aos acontecimentos experienciados, relação entre a vida e a pesquisa.

Logo após o meu exame de qualificação, discutíamos sobre a escrita do memorial. Foi quando a Prof^a Mairce disse, não sei se exatamente assim: – *Mas, como iniciar uma pesquisa sem dizer quem você é, de onde vem, e porque está autorizado a falar sobre algo?* Penso que, nesse momento, pude construir sentidos mais intensos para essa escrita.

Compreendia como começar, tomando o memorial não por uma receita a ser seguida, mas como um modo de pensar as questões que já me mobilizavam. Opto então por começar, buscando linhas que já vêm me tecendo professora pesquisadora, e que hoje se (trans)formam, ao narrar o passado. Começo então com o memorial, acreditando que nas experiências por mim vividas e lembradas possa encontrar sentidos para o presente, possa encontrar caminhos para tecer a pesquisa.

1.1 Rememorando experiências e (des)tecendo-me professora pesquisadora

O reconhecimento da coletividade impressa e expressa na minha individualidade aponta para minhas escolhas, crenças e para os *outros* que me formam e que contribuo para a formação, mutuamente. Ao confiar no caráter social que me habita, fio junto, a várias mãos, a partir de métodos, de caminhos pelos quais em alguns momentos escolho, noutras vezes, abro mão. Fio-me em meio a paradigmas, nas escolhas teóricas metodológicas, nas hipóteses que me serviram, não como certezas, mas como fontes de dúvidas, de questionamentos que me fizeram fiar, fiar e fiar, até que se mostrasse a pesquisa, tecida, não com um nó por arremate, mas com franjas que representam possibilidades, muitas ainda por serem descobertas.

Socialmente me formei professora, entendendo que essa formação não se inicia, mas prossegue na academia. Quando olho para o passado, procuro com atenção algumas lembranças. É inevitável buscar uma linearidade temporal, marca de uma razão que não vê possibilidade nas (des)ordens existentes, razão essa que constrói o pensamento em que estamos imersos, que reafirmamos em nossas práticas, mas que buscamos desconstruir. Embora minha procura seja por lembranças remotas, a imagem que primeiramente me vem por memória é recente.

O ano era 2007. Cursava os dois últimos semestres do curso de graduação em Letras- Literaturas, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Foi nas disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II que comecei a pensar, formalmente, sobre meu *objeto* de pesquisa. A avaliação do curso se dava através da construção de um projeto a partir de um *gênero textual*¹, e sua aplicação no estágio supervisionado. Interessei-me por trabalhar com o gênero *imagem*, muito embora não soubesse ao certo do que se tratava. Na ocasião, pensava a imagem de forma ampla, genérica.

¹ Embora alguns autores, como Dionísio (2006), utilizem o termo *gêneros textuais* para conceituar as múltiplas formas textuais existentes a partir das relações discursivas estabelecidas através da linguagem, Bakhtin (2008), porém, se refere ao fenômeno como gênero do discurso. Faço a opção de chamá-los como Bakhtin, mas esclareço que, neste momento, cito Dionísio, pois o projeto mencionado foi desenvolvido a partir de suas leituras.

Como no comercial de uma conhecida marca de refrigerantes, eu pensava: *imagem é tudo*.

Optei por trabalhar com imagens de quadros. A partir de pinturas do catalão Salvador Dali, propus algumas atividades de leitura de imagem para os alunos do 9º ano da Escola Aldeia Curumim, em Pendotiba, Niterói/RJ. O tempo que estive na escola foi curto, por isso acredito não lembrar os nomes das/dos estudantes. Mas este fato não impediu que eu pudesse ser atravessada por alguns acontecimentos vividos ali.

No laboratório audiovisual da escola assistimos, projetadas em *datashow*, imagens de pinturas do artista. Minha intenção era que os alunos lessem, falassem das imagens, para que, a partir do que dissessem, eu pudesse inferir que a imagem, como texto, é histórica e tem um contexto. Meu objetivo era falar da relação da obra de Salvador Dali com a literatura, com o contexto histórico em que as pinturas foram feitas. Objetivava levar a eles o meu conhecimento prévio, explicando a relação do pintor com a psicanálise, o caráter pictórico de suas obras, falar de sua importância para a corrente surrealista.

Entretanto, fui surpreendida com leituras diversas, que não havia percebido ou pensado. Uma das observações que os alunos fizeram, era a de que, embora as obras estivessem sem identificação, era possível reconhecer que eram de Dali devido aos traços, às cores, ao



Figura 1. Salvador Dali

modo como pintava o céu e as nuvens na maioria dos quadros. Assim, percebiam as marcas autorais do pintor como é possível reconhecer o escritor de um romance por suas escolhas lingüísticas, ou um compositor por sua identificação com um estilo musical. Lembro-me que, quando certa imagem foi exibida, me assustei com um grito que veio do fundo da sala:

– *Olha! É um rosto de uma mulher!*

Devo ter ficado ali, parada, por alguns minutos, à procura do tal rosto de mulher. Quando a encontrei, por meio do diálogo com o aluno, foi como se houvesse

descoberto um segredo, ou desvendado um enigma. Surpresa, suspirei! O que antes via era um mar e um céu, que talvez anunciassem uma tempestade. Até porque um bando de pássaros parecia voar para longe das nuvens. Algumas alunas achavam que o vento soprava os pássaros para elas. Mas, haveria lógica nisso? Ainda não tinha a noção de que a definição de uma lógica em detrimento de muitas poderia ocultar a produção de outros sentidos. Contudo, reconhecia, naquela experiência, que nem todos nós víamos a mesma coisa da mesma forma.

Perguntaram, depois de algum tempo, o nome dos quadros, mas expliquei que a seleção das obras foi feita via internet, e, mesmo após grande pesquisa em livros de arte, não os encontrei. As pinturas selecionadas não eram as obras que eternizaram Dali como ícone da corrente surrealista. Mas o que me chama a atenção nesse momento é que as leituras tecidas pelas alunas e alunos é que faziam o texto imagético.

Rememorando essa situação, posso refletir sobre uma escolha que faço para a tessitura dessa pesquisa. Não é a imagem vista como objeto que me impressionava, que me instigava, mas os sentidos que as leitoras e os leitores podem atribuir-lhe. Sobre os sentidos, compreendo com Bakhtin (2006), que através deles o texto passa a existir. Percebo que na relação dialógica entre as imagens que projetei e os discursos das alunas e dos alunos, a riqueza está na produção de sentidos. Vejo, então, nesse tipo texto, um abrir de janelas, de possibilidades, consecutivas e alternadas. Aprendo com Bakhtin a pensar que:

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...].
Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento.
(BAKHTIN, 2006: 307).

O autor afirma que o texto é a realidade imediata, do pensamento e das vivências. Compreendo com ele que o texto é formado por discursos diversos, assim como nós somos constituídos por meio da linguagem. Numa relação dialógica, o texto vai se mostrando polissêmico, vai se revelando aberto às possibilidades enunciadas pelas leitoras e leitores.

A partir dessas possibilidades de leitura, deparo-me com o *outro*, como um interlocutor. Esse *outro* que interage com o *eu* discursivamente é que possibilita a polissemia, ou seja, a construção de muitos sentidos. Bakhtin afirma que *o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se em contato com outro sentido (do*

outro) (BAKHTIN, 2006: 382). Desse modo, quando me deparo com o *outro* nas leituras das imagens de Dali, na sala de aula do 9º ano da Aldeia Curumim, percebo que a centralidade da minha pesquisa não está nas imagens. O *outro*, de objeto, passa a ser visto como sujeito.

Outra pintura chamou a atenção da turma. Tal imagem não era a minha preferida entre as demais, mas, a partir da leitura dos alunos, pude percebê-la de outra forma.

– *São os olhos da mulher, lá longe!* - afirmou um aluno.

– *Não são os olhos, os óculos representam olhar 'além'. Ela está olhando para trás. Tá olhando o passado!* - opinou uma menina.

Perguntei o porquê de acharem que a mulher estava



Figura 2. Salvador Dali

olhando para o passado. Eles responderam que o movimento em sua roupa dava a impressão de que estava andando contra o vento, para trás, enquanto os óculos se posicionavam inversamente. O solo seco e arenoso, desgastado pelo vento, se contrapõe ao mar que compõe a paisagem. A partir da leitura dos alunos pude ressignificar aquela pintura que, num primeiro momento, não me disse muito.

A questão do tempo estava ali explícita, podendo ser percebida através da posição dos objetos, do paradoxo dia (por estar claro) e noite (pela presença da lua), além do vento, percebido pelo movimento inverso das nuvens e das roupas da pessoa ao fundo. Com a releitura surge uma inquietação, motivando novos sentidos ao texto: é possível a presença de tantas oposições em uma mesma cena?

Ao repensar essa situação por mim vivida, me deparo com um dos dilemas que me angustiaram e que me atravessaram enquanto professora pesquisadora. Quando comecei o Mestrado, havia acabado de produzir uma monografia, pré-requisito para conclusão da Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Educação Básica, modalidade Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Esse trabalho foi construído sob um modo de pensar que até então não duvidava, mas que já apontava para

novas possibilidades. Tanto que a procura pelo Mestrado em Educação se deu diante da minha necessidade por desenvolver uma reflexão que envolvesse estudos de linguagem e cotidiano escolar, nem sempre possível em outros campos. Mas, embora eu reconhecesse a urgência de uma (re)construção epistemológica, como abandonar o pensamento que até então me serviu por alicerce? Vejo-me então em meio a um entrecruzamento.

A pergunta que me fiz diante das leituras das alunas e alunos no estágio se repete: é possível a presença de tantas oposições? Abrir mão de uma certeza desconstruída pode apontar, ao mesmo tempo, para o prazer da descoberta e para o sentimento de insegurança. Compreendo melhor essa minha inquietude com Santos (2009), quando afirma que vivemos em uma sociedade em transição paradigmática. Identifico-me em meio ao desassossego causado por uma *sociedade intervalar*, encontrando-me entre uma razão engessada, proveniente do Positivismo, que Santos (2009) nomeia por *razão indolente*, e uma *racionalidade activa*, por ser *tolerante*, por ser *desinstalada de certezas* (SANTOS, 2009, p. 41).

As leituras das alunas e dos alunos da Aldeia Curumim me proporcionaram um novo modo de olhar para aquela imagem. O diálogo me permitiu conseguir enxergar o que para mim era invisível até o momento. Suas leituras, diferentes da que eu havia realizado, me permitiram ver uma tensão que compreendo ser profícua, pois me mostra a possibilidade de olhar de outras maneiras a mesma coisa. E, reconhecendo outras formas de produzir pensamento, sou movida a pesquisar partindo de questionamentos, ao invés de levantar hipóteses que já podem ser comprovadas *a priori*.

Rememorando a experiência narrada, recupero o conto de Colasanti, que me mobiliza a pensar sobre a tessitura da pesquisa, e sobre minha própria tessitura como professora pesquisadora. Conta a história que a moça tecia tudo de que precisava. Mas houve um tempo que se viu diante da necessidade de destecer a vida que havia feito para si.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.
[...] Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. [...] E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. (*A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti)

Tal moça não tinha mais certeza se gostaria de continuar seu tapete daquela forma, penso. Então, desteceu para continuar tecendo, outras paisagens, de outro modo. Foi sua a decisão por fazê-lo. Nesse sentido, sou levada a pensar que o desassossego gerado pela incerteza pode se mostrar produtivo. Com Santos (2009), sou instigada a entender que:

Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar. (SANTOS, 2009, p. 41-42)

Sinto então nessa minha desconstrução a possibilidade de potência, no sentido de contribuição para a construção de um pensamento que é produzido da inquietação. E, com esse reconhecimento de que estou sendo (trans)formada, surge a sensação de continuidade. No ato de revisitar essa experiência, deparo-me com o fato de que não estou pronta. Confrontando-me com a (re)criação da minha própria história, percebo-me professora em formação. Ao pensar sobre essa minha condição, recordo-me de Freire (1996) que parece me lembrar: *onde há vida há inacabamento*. (FREIRE, 1996, p.50)

Como a tecelã, descubro-me diante da urgência por destecer os modos de pensar que até então me acompanharam, para então tecer outros. Confesso que, como na arte de trançar, essa desconstrução exige certo esforço, e que, embora grande seja meu empenho, me reconheço muitas vezes tentada a pensar por meio de uma *razão preguiçosa* (SANTOS, 2009). Com essa consciência, prossigo em (trans)formação, pensando no que me mobiliza a pesquisar, pensando em onde e com quais sujeitos pesquisar, refletindo sobre os modos possíveis para tecer a pesquisa.

1.2 Experiências e imagens na pesquisa

Há uma pergunta que me acompanha faz algum tempo: o que é imagem? Creio que essa questão seja importante, pois a percebo por engrenagem em

movimento. Quando há pouco narrei minha experiência com leituras de imagens de quadros de Salvador Dali, revelei que, no momento do estágio supervisionado, não sabia ao certo o que nomear por imagem. Mas o encontro com o *outro*, com as alunas e alunos através de suas leituras, me provocaram a compreender que a imagem era mais que um pretexto para trabalhar Literatura na sala de aula.

O não saber foi me levando a olhar para as imagens, a pensar sobre as condições em que são produzidas e os efeitos que geram nos sujeitos. O que me intriga não é um significado do vocábulo imagem, mas os muitos sentidos que essa palavra pode trazer no percurso dessa pesquisa. Parto para a busca desses sentidos através da memória.

As lembranças me surgem por meio de imagens. Aprendo com Manguel que *somos criaturas essencialmente de imagens, de figuras*. (MANGUEL, 2008, p. 21). Segundo o autor, é por meio delas que tentamos compreender nossa própria existência. Aristóteles, como nos informa Manguel (2008), já afirmava que todo o processo de pensamento requeria imagens.

Pensando por meio de imagens, reflito sobre minha formação em curso. Conto com algumas memórias que me vêm como imagens mentais, sonhos nítidos, guardados em gavetas sempre abertas. Tais memórias recebem sol, são manuseadas, e poucas são as possibilidades de que uma traça as devore, de tão caras. São memórias que estão na pele, e não só no tato, mas nos outros sentidos. São meu corpo em totalidade. *As imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos*. (MANGUEL, 2008, p. 21). Lembro através de imagens que têm cheiro, têm gosto, são ásperas ou lisas, silenciosas ou sonoras.

Quando eu tinha 11 anos, minha mãe adentrou nossa casa informando, a mim e a meus irmãos, que estudaríamos música. Não imaginávamos o quanto nossas vidas seriam tocadas. Uma escola municipal de música havia sido inaugurada na cidade onde morávamos, Ipatinga, Leste de Minas Gerais. Durante muito tempo aquela escola foi nossa segunda casa. Obviamente a imagem mais formadora ali foi a imagem sonora.

Pensar a música como arte é repensar minhas criações, produções em massa de modelar, e os objetos que esculpia com sabonete amolecido durante os meus demorados banhos quando pequena. Era revisitar meu gosto por escrever e por desenhar cenas cotidianas, na pré-adolescência. Era imergir em uma nova forma de tecer, profunda e irreversível, interagindo com muitos sujeitos por meio de

outro modo de linguagem, que, como os demais, permitiam-me participar de uma grande rede dialógica.

Meu primeiro professor de piano era cego. Quando hoje me lembro do Faustino, minha memória faz alusão ao cego que mascava chicletes, personagem do conto *Amor* de Clarice Lispector. Ao ler o conto, é possível perceber que, deparar-se com o cego mascando chicletes provocou em Ana, protagonista, um profundo estranhamento. Meu professor tocava piano. Impecavelmente. Ele olhava. Mas não apenas olhava, ele via de fato. A leitura que fazia daquela imagem do professor sentado ao piano, executando surpreendentemente as peças musicais, me fazia entender que havia diferença entre olhar e ver.

Ele via cada sequência de notas, cada acorde, cada compasso e sua dinâmica, fazendo de sua música experiência, subjetiva e compartilhada simultaneamente. Fez do seu olhar minha experiência também. Uma vez, estávamos em aula. Ia começar a tocar, quando ele me orientou a apoiar as mãos sobre o teclado do piano, um dedo em cada tecla. Diante da minha dificuldade por fazê-lo, resolvi executar a música com um único dedo, o indicador da mão direita. Imediatamente chamou minha atenção e pediu que eu colocasse as duas mãos sobre o teclado do piano, como havia solicitado. Naquele momento duvidei que não pudesse enxergar. Entendi que não eram necessários olhos físicos para ver e reparar.

Para refletir sobre a diferença entre olhar e ver, recorro então às palavras com as quais Saramago abre seu romance *Ensaio sobre a cegueira* (2007): *Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.* É perceptível na atualidade o excesso de imagens. A velocidade com que sentimos passar o tempo presente dá lugar às informações, curtas, superficiais. Como então ver? De que modo é possível reparar? Talvez ao Faustino isso fosse possível, pois não era afetado pela grande quantidade de imagens informativas. Talvez a experiência lhe acontecesse facilmente. Seria necessário, como sugere Saramago em sua obra, fechar os olhos, para somente então ver?

Embora vivamos atualmente a presença das imagens no cotidiano, elas têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura (SANTAELLA, NÖTH, 1997). Os autores apontam que a própria escrita não pode se

desenvolver sem imagens. Desse modo, com a velocidade das tecnologias e através de imagens, a informação circula cada vez mais e mais rapidamente.

Em *A retórica da palavra*, Roland Barthes aponta para a origem da palavra imagem. Ela se relaciona, por meio de sua raiz, com a palavra *imitari*, traduzida do latim, imitar. Barthes aponta na origem da palavra um questionamento: as imagens produzem um verdadeiro sistema de signos ou são apenas uma representação? São meramente aglutinações de símbolos? O autor afirma que alguns linguistas põem em dúvida a possibilidade de sentidos na imagem.

Há outros campos de pesquisa que a considere texto que comunica. É comum lembrarmos do texto publicitário ao pensar nas imagens que comunicam. E, emaranhadas nesse ato comunicativo, estão as supostas intenções de seu produtor: tecer nessa imagem mecanismos de controle social. Nesse sentido, a imagem como informação pode objetivar uma transmissão, quase que passiva.

Santaella e Nöth (1997) afirmam que os estudos das imagens ainda não construíram uma tradição científica, como a filologia ou a retórica. Ainda não há uma “ciência da imagem”. Talvez pelo fato do linguística se ater à língua, ou pela falta de uma tradição que a legitime, a imagem ainda é encarada como a imitação de uma aparente realidade, ou como mero instrumento de informação. Mas a ausência de uma ciência não impede que áreas se interessem por investigá-la.

Contudo, o que sou levada a pensar é que a imagem acontece por meio da linguagem; logo, envolve sujeitos. A sociedade contemporânea em transição paradigmática responde a novas necessidades, e as imagens vão se evidenciando por um movimento em espiral. Se levarmos em conta que os gêneros textuais surgem nas esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2006), percebemos que são sujeitos que movem essa engrenagem.

Na tentativa constante de alcançar *consumidores*, os *produtores* vão inventando instrumentos de controle. Tais consumidores, porém, como vistos por Certeau (2008), agem por meio de *astúcias*, de forma a driblar as investidas das camadas sociais mais elevadas. Os gêneros do discurso vão, portanto, nascendo, se modificando, e essa flexibilidade pode ser compreendida pelo caráter relativamente estável do gênero do discurso, como mostra Bakhtin (2006). As imagens como gênero do discurso revelam tensões entre os sujeitos que a praticam. As imagens podem revelar relações de poder.

Mas duas coisas me surgem a partir dessa reflexão. Uma delas é a informação. Ela surge de uma obsessão pelo saber. A informação deve ser ágil, pois sua busca é insaciável. Larrosa (2002) mostra que a informação não leva à sabedoria. Ela ocorre tão rapidamente e superficialmente que nada acontece. A informação, portanto, se diferencia da experiência (LARROSA, 2002).

No ato de ler há uma busca por construir sentidos, estabelecendo relações entre conhecimentos e entre saberes. Os leitores não são consumidores apenas. Não assimilam, passivamente, a informação transmitida pelas imagens. Mas percebo que o excesso de imagem pode levar à não-visão. Talvez por isso sua presença se imponha ainda mais.

Entendo que a leitura só acontece por meio da construção de sentidos, e, para tal, o leitor age, optando por ver, por reparar. Essa atitude já demonstra que o leitor de imagens não é passivo. Quando o leitor escolhe abrir os olhos para uma imagem não se contentará com informação. Percebo então a possibilidade da experiência a partir da leitura das imagens.

Muitas correntes da semiologia criam categorias para as imagens, definindo-as como aquilo que se pode ver, olhar, contemplar ou mirar. Para a semiótica existem imagens mentais e visuais. Para Santaella e Nöth (1997), as imagens se dividem em dois domínios. Fotografias, pinturas, esculturas, mídias, são facilmente reconhecidas como imagens visuais, por serem concretas. São mentais as imagens imateriais: visões, fantasias, esquemas, modelos. Para os autores, são diferentes, mas ligados. A semiótica, porém, encara a imagem como signos que representam uma realidade fixa. Não haveria lugar para as outros sentidos.

Opto então por compreender a imagem como um gênero do discurso. Como tal, reflete a dinâmica de sujeitos que, em sua diversidade, vão se tecendo por meio da linguagem. Escolho pensar sobre o aporte de Bakhtin, que entende os sentidos como potencialmente infinitos. Para o autor, tais sentidos só se atualizam com outro sentido, ainda que seja apontado pelo *outro* de si mesmo. (BAKHTIN, 2006)

Quando reconheço a necessidade de fechar os olhos para ver, rememorando minha experiência, entendo-me combatendo a uma cegueira que nos afeta na atualidade. A não-visão gerada pela informação, pela *antiexperiência* (LARROSA, 2002), só pode ser encarada quando se vê, assim penso. Nesse sentido, o que busco com essa pesquisa não é um significado para as imagens, mas os sentidos que elas podem ter. O que busco não é sua análise a partir de categorias que não

dão conta desse gênero multiforme (BAKHTIN, 2006), mas as relações dialógicas que são possíveis com elas.

Para tanto, aponto para os sujeitos leitores, que fazem o texto funcionar: as três professoras e as crianças das salas de aula com quem pesquiso, dos quais mais à frente discorrerei com mais detalhes. Busco então, com essa pesquisa, perceber, através da observação e das narrativas dessas docentes, suas alunas e seus alunos, as leituras de imagens e produções de imagens no cotidiano escolar. Procuro investigar, reparando, ouvindo e conversando – dialogando – os sentidos construídos para as muitas imagens que nascem e se transformam nessas salas de aula, evidenciando a dinâmica das relações dialógicas entre os sujeitos e mostrando o caráter polissêmico desses gêneros textuais.

Por perceber a influência das experiências resgatadas por minha memória na delimitação dos sujeitos, do espaço e dos *modos de fazer* que permitem que essa pesquisa aconteça, prossigo rememorando e refletindo.

1.3 Lembranças da escola: a tessitura de um longo tapete a partir de leituras

Lembro-me de um dia de chuva. Tinha 4 anos de idade. Como eu gostava quando chovia! Assim eu podia ir para a escola de capa de chuva, sombrinha e galocha. Meu pai sempre ia me buscar. Nesse dia, nossa rua estava alagada. Ele me carregava no colo. Tudo o que lembro é a imagem de cima para baixo; as pernas do meu pai partindo dos joelhos, a água em correnteza, a areia escapando pelas frestas do paralelepípedo e o gosto de proteção, o cheiro de ternura que até hoje associo ao cheiro de chuva caindo, insistentemente e firme.

Essa lembrança desencadeia todo um tempo significativo na minha vida, e na minha formação. É na Educação Infantil que começo a ser atravessada pelas questões surgidas no chão da escola. Tudo era colorido, e mesmo assim o que eu sentia era insegurança. Mesmo na salinha, com os coleguinhas, na hora do lanchinho ou no parquinho. O corrente uso do diminutivo no *Jardim de Infância*, como era chamado na época, talvez revelasse o desejo de uma escola em que alunas e alunos um dia desabrochassem, representando uma concepção de

infância. E tanto diminutivo, recurso lingüístico ligado ao sentido de afetividade, não atenuava em nada a desconfiança que às vezes sentia naquele novo lugar. Mesmo assim, gostava de estar lá. Até que conheci a Tia Aninha, na classe do Jardim III. Tinha por ela grande admiração. Ficava olhando-a falar, andar. Admirava a sua letra que desenhava as capas dos nossos cadernos enfeitados com ursinhos e purpurina.

No ano seguinte fui para a Classe de Alfabetização, destino das crianças grandes que agora tinham que aprender a ler e a escrever. Subi as escadas deixando minha irmã para trás. O que aconteceria quando chegasse lá em cima? Entro na sala e me surpreendo: carteiras enfileiradas, quadro negro à nossa frente. Nada para se colorir. Nenhum boneco de massa de modelar para se fazer. Apenas sentar ali, entre dois colegas, um na frente, outro atrás, para copiar do quadro e aprender como fazer as letras. Compreendo hoje que o prometido *aprender a ler* já estava acontecendo.

O que esse acontecimento me leva a pensar, é que há muito, mesmo antes de freqüentar os bancos da classe de alfabetização, já construía leituras. Se entendermos o ato de ler partindo de uma perspectiva discursiva e sócio-cultural, passo a acreditar que em muitas situações dialógicas, não somente escritas, as leituras acontecem. Passo a compreender que não há leitores homogêneos e universais, como não há leitura sem construção de sentidos. Quando adentrei a nova sala de aula pude fazer leituras, que me provocavam questões: o que há por trás dessa mudança? Por que essa sala é tão diferente das salas do Jardim? Por que agora temos que ficar enfileirados?

O ato de ler só acontece considerando os sujeitos, seu contexto, sua historicidade, as ideologias inerentes aos seus discursos e ao texto lido. Consideradas como uma prática discursiva, as leituras são entendidas também como práticas sociais, na medida em que envolvem discursivamente muitos sujeitos. São, portanto, indissociáveis a esses sujeitos. As leituras podem ser entendidas como formadoras, pois é na interação com o *outro* que a subjetividade é construída. (Bakhtin, 1981).

As leituras não estão restritas ao texto escrito, ou mesmo reduzidas ao ato de decifrar códigos, ainda que na leitura do texto não-verbal. Considerando que as leituras acontecem na construção de sentidos para o texto, quer verbal, quer não-verbal, posso perceber que esse ato coexiste na interlocução com conhecimentos do

leitor e com suas experiências. Nesse sentido, começo a pensar nas leituras como experiências e nas experiências de leitura.

A frustração vivenciada por mim frente àquela nova escola que se apresentava não impediu que naquele mesmo ano aprendesse também a ler as palavras. Ganhei meu segundo livro. O primeiro foi a Bíblia. Representei minha turma na festa do livro, lendo um texto escrito em um papel.

Quando essas primeiras imagens da escola me vêm à mente, sou levada a pensar que nessa época e em muitas outras vivi momentos de decepção e superação nesse espaço chamado escola, que, além da palavra que a nomeia, traz consigo concepções, idéias, como aponta Bakhtin (1981) ao discorrer sobre o caráter ideológico da palavra. Rememorar essa situação desencadeia tantas outras que foram discursivamente me constituindo sujeito, escolarizada, mas, *praticante* desse cotidiano escolar. Atravessada por Certeau (2008), opto por entender os sujeitos presentes no cotidiano da escola como praticantes, pois povoam e movimentam esse espaço com suas práticas, com seus *modos de fazer*.

Como se reconciliar com a escola após uma frustração? Talvez não haja possibilidade de reconciliação no sentido de alcançar uma harmonia, gerando uma unidade. Compreendo que as relações humanas se fazem discursivamente, e que nelas residem conflitos, relações de dominação e resistência, como ensina Bakhtin (1981), sou levada a entender que não há homogeneidade no espaço escolar.

Então, com que *modos de fazer* pode-se agir, no sentido de transformar *consumo* em *produção*? A questão que se coloca é um tanto quanto intrincada, pois ao mesmo tempo que minhas memórias constroem a escola como um espaço de repressão, ela é reconstruída em meio a *artes de fazer*. Quando Certeau (2008) fala dos produtores e consumidores, aponta para uma relação complexa entre diferentes sujeitos que aqui vejo no cotidiano escolar. Ao consumo, o autor aponta para uma atividade de arrebanhamento, de imobilização por meio da qual vão se fixando os subalternizados. Os produtores são aqueles que pretendem amordaçar consumidores, prendendo-os através de assimilações. Mas embora essa classe espere passividade dos consumidores, isso não acontece (CERTEAU, 2008, p. 260).

Também na escola, em muitas situações, os produtores supõem que os consumidores assimilem o que lhes é imposto. Certeau (2008) afirma que não se pode admitir tal representação dos consumidores. Consumidores são também produtores, e, por meio de astúcias, vamos praticando o cotidiano, atuando nesse

espaço. Quando rememoro minha experiência leitora, percebo que existe a possibilidade das astúcias se mostrarem nas leituras que são realizadas na escola.

Lembro-me de uma imagem da escola, livros sobre nossas mesas: *O Burrinho Alpinista e Brinquedos da Noite*, ambos de Lêda Dias da Silva. Esses foram livros que metodicamente, na 1ª série, abríamos e repetíamos coletiva e individualmente. Mas a leitura de que me lembro ter feito é do livro *Madalena Pipoca*, de Maria Heloísa Penteado. Todo movimento, todas as cores e imagens que se ausentavam na leitura realizada na escola estavam ali. Ao ler Madalena, a menina travessa que caiu na panela e virou pipoca, via minha irmã, teimosa, geniosa, e tantos outros personagens que associava a pessoas do meu convívio. Esta era a leitura que fazia, em casa e em outros ambientes que não a sala de aula, inferindo, questionando, recorrendo aos meus conhecimentos prévios, ao meu *conhecimento de mundo*. (FREIRE, 1995). Ao eleger a leitura que fazia em casa, optava por uma concepção de leitura, obviamente, sem ter essa consciência aos seis anos. Hoje me percebo reafirmando opções após décadas passadas.

Resgatando minhas primeiras memórias da escola, ressignifico-a. Se as frustrações são por mim lembradas, porque tanto tempo depois me vejo inserida nesse chão, movediço e imprevisível que é o cotidiano escolar? Talvez encontre nas minhas astúcias motivos suficientes para continuar sendo dele praticante. Talvez por enxergar sua potência na transformação de sujeitos, nos quais me incluo.

Na mesma semana em que soube havia passado no vestibular para cursar Letras - Literaturas, fui convocada a assumir o cargo de Agente Administrativo Educacional, na Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno, escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Niterói. Considerava-me privilegiada por estar nessa escola. Como praticante daquele cotidiano, deparava-me com muitas concepções que eu ia (des)construindo.

Quando na faculdade ouvia sobre tendências pedagógicas, sobre aquisição da fala, sobre construção da leitura e da escrita, reconhecia imediatamente alguma situação vivenciada ou observada por mim na escola. Costumo dizer que a concomitância entre a graduação e o trabalho foi um rico laboratório no que diz respeito a minha formação.

Pude presenciar muitos *eu fazi*, exemplo discutido pelo linguista Ferdinand Saussure. Ao falar sobre o francês, lembro da professora de Linguística enfatizando: – *O verbo é irregular, não a criança!* – Obviamente, se eu nasci, eu li, eu corri, eu

comi; ora, eu *fazi!* Muitas vezes me vi fascinada ao me deparar com os modos pelos quais as crianças aprendiam e como elas iam construindo conhecimento. Meu cargo administrativo não se sobrepunha aos meus olhos, que não só olhavam, mas reparavam; logo, viam. Ali estava novamente, no cotidiano escolar; agora, mais explicitamente, como pesquisadora, mesmo sem saber, observando, participando e dando continuidade à minha já iniciada e inacabada formação como professora.

As experiências tecidas na UMEI, a partir da minha atuação múltipla naquele espaço, foram decisivas em alguns aspectos da minha formação. A escolha de fios para bordar minha trajetória acadêmica não foi individual, mas construída coletivamente nos discursos que me constituem. Recordo-me que, certa vez, conversava com algumas amigas sobre os conhecimentos que estávamos construindo na graduação. Foi então que confessei sentir grande interesse pela área da Educação. Confusa, inicialmente negava estar entremeadada de forma tão intensa por essa área. O motivo dessa inicial recusa estava no meu interesse pelas Literaturas, motivo primeiro da escolha da minha carreira. Até perceber que para mim só fazia sentido os estudos literários e dos demais modos de leitura se fossem pensados sob o viés de uma prática pedagógica.

Tenho a lembrança do dia em que fomos eu, minha mãe e minha irmã, a uma escola da rede privada. Havíamos acabado de nos mudar para a cidade e não havia vagas nas escolas públicas. Fomos informadas de que lá também não poderíamos estudar. Após alguma insistência da minha mãe, receosa por ficarmos sem escola naquele ano, abriu-se a seguinte condição: para estudar ali era preciso visitar uma psicopedagoga que atendia próximo à escola. A condição se limitava a mim. Para minha irmã Eliza, mais nova do que eu um ano e seis meses, não haveria chances. Lembro da minha mãe repetindo as palavras da dona da escola: – *Minha neta tem a idade da sua filha [minha irmã]; ela vai estudar na escola, mas sua filha, não.*

Entendi que faria uma prova, e era grande minha responsabilidade, pois diferentemente da Eliza, a mim foi dada a oportunidade. Talvez a prova fosse como uma daquelas que Tia Aninha, na Classe de Alfabetização, nos aplicava na espantosa sala de cadeiras enfileiradas. Hesitei. Mas fui, sem muita escolha, e a avaliação foi, certamente, a mais interessante e proveitosa através da qual fui submetida. Lembro-me das tintas, das massas e argilas, das cores espalhadas nos objetos dispostos naquele ambiente, que era tão convidativo e atraente. A

psicopedagoga recomendou que minha mãe investisse em atividades artísticas para mim. Por fim, fui aprovada.

Ali estava, na escola particular, sentindo pela primeira vez o sabor acre da exclusão. Embora tenha sido aceita na escola, não me enquadrada nos padrões socioeconômicos, religiosos e culturais daquele meio, e por isso era excluída. A escola atendia a uma classe social economicamente superior à minha.

Experimentei várias formas de exclusão: as imagens das diferenças que posso ver facilmente é permeada pelo viés da desigualdade, de muitas ordens: social, racial, religiosa. A primeira, narrada no episódio da vaga concedida sob o aval da psicopedagoga. Outras aqui poderiam ser narradas, como algumas situações de ridicularização da merenda que eu levava, do meu material, diferente do material dos colegas, os rituais religiosos que eu era submetida. Por vezes, ao negar-me a participar, era obrigada a assistir.

No ano seguinte fui transferida para uma escola da rede pública. Encontrei o meu lugar. Essa sensação retorna no estágio supervisionado. Embora a escola tenha contribuído para minha formação, lá tive certeza de onde queria estar como professora e como leitora: na escola pública.

Minha trajetória na escola pública tem sido extensa, e nela pude perceber, como sujeito, os meus diversos lugares sociais: o lugar do que reivindica, o lugar do que está à margem, o lugar de emancipação, o lugar de luta política. A imagem que tenho dos espaços escolares públicos que fizeram parte da minha vida é a de lugar da diversidade. Professores aparentemente exaustos e frustrados e professores insistentes e corajosos: esta também é uma imagem que me constitui sujeito. Opto por recorrer à imagem de professores que, embora aparentassem ser conscientes das limitações do espaço que ocupavam, comprometiam-se primeiramente com a transformação da escola e da sociedade.

Tantas lembranças me levam a questionar o porquê da minha escolha por estar ainda na escola. Há um ano a Fundação Municipal de Educação de Niterói me concedeu uma licença para estudos; sem ela, prosseguir com a pesquisa do Mestrado se tornaria impossível. Embora estivesse diariamente na UMEI, as funções referentes ao meu trabalho e a carga horária que cumpria não permitiam um momento de estudo, de reflexão sobre as situações que ali vivenciava.

Enquanto estava gozando a licença, fui convocada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro para compor o quadro de magistério. A

partir de então, pude refletir sobre as questões que me provocavam na minha prática, como professora de Língua Portuguesa e Literatura. E nas minhas salas de aula, muitas vezes me vinha à mente o Portugal Pequeno. Esse momento de entrada na escola como professora me permitiu um deslocamento de olhar. Compreendi que *fechar os olhos para, então, ver*, ocorreria constantemente. Não era uma ação que aconteceria uma única vez. A mudança de olhar se daria em muitos momentos da pesquisa, acompanhando um caminho imprevisível que leva ao encontro com o outro.

As memórias das leituras realizadas na escola, resgatadas por meio de narrativas, são por mim ressignificadas quando penso na potência da pesquisa na escola pública. Minha história de vida faz com que perceba um espaço de conflitos. As tensões refletidas dos diálogos produzidos na escola me levam a encontrar a diversidade e fazem com que eu veja nos muitos *outros*, tantos *modos de fazer* quantos necessários. Deparando-me com a alteridade de que fala Bakhtin (2006) sou mobilizada a buscar sentidos, infinitos e inesgotáveis, para as leituras tecidas na escola, encarando-as como possibilitadoras de construção de conhecimento.

1.4 Rememorando experiências e tecendo a várias mãos

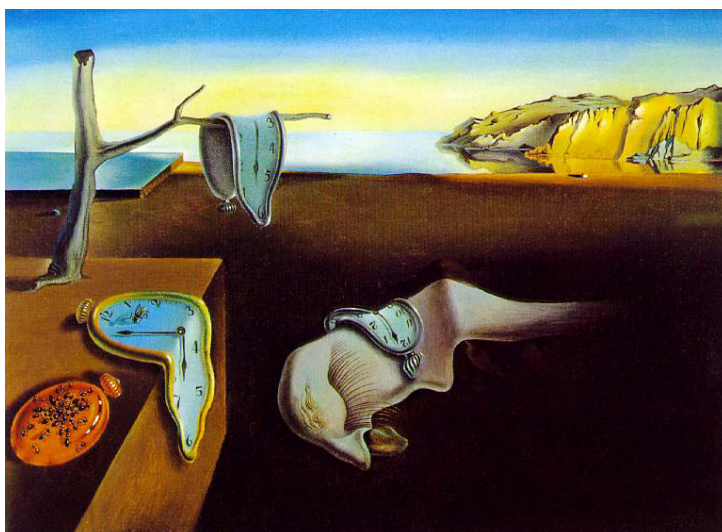
Algumas outras imagens da escola habitam minha memória. Reconheço a participação influente de alguns sujeitos com os quais pude construir experiências. Lembro-me de estar tomada por um desânimo completo e total falta de perspectivas no Ensino Médio. Certo dia, reparei na professora de Biologia, carregando muitos livros pesados, na tentativa de suprir a falta do nosso livro didático. Seu esforço para que aprendêssemos era exaustivo só de olhar, e nos constrangia a responder às suas investidas.

Era desestabilizador perceber que ela se importava conosco. Tentava ensinar a mesma coisa de várias formas, e não era só com relação à Biologia. Só o fato de levar questões de vestibular para que discutíssemos me provocava a uma mudança de postura. Com essa atitude, ela insinuava que faríamos vestibular! Muitos professores nem mencionavam a existência de universidades; esse era um universo

completamente inacessível à maioria de nós, alunas e alunos daquela escola estadual no interior de Minas. A prática pedagógica dessa professora me fez refletir no compromisso social que ser professor legava. Naquele ano ela se candidatou a vereadora. Aos dezesseis anos participei pela primeira vez de uma eleição.

Quando vim para o Rio de Janeiro, após ganhar uma bolsa de estudos em um colégio da rede privada, tive aulas de literatura com uma professora que, como o professor cego de piano, não só via como reparava. As imagens concretas da poesia moderna, da arte das vanguardas européias faziam com que pensasse palavras como imagens, sons como imagens, pensamento como imagem. A opção pelo curso de Letras - Literatura para o Ensino Superior foi assumidamente influenciada pela professora Josi. E assim como ela, fui atravessada pela Literatura, mas não na disciplina, escolarizada. Josi me instigava a pensar no contexto e nos efeitos que a literatura e as demais produções humanas que a circundam geravam.

Rememorar essas experiências me encaminha para a retomada à pintura de Dali, relacionando memória à formação. Através de suas obras, o artista estabelecia ligação entre realidade e sonho, afirmando que o segundo representava o escape para a opressão do



mundo real. O pintor afirmou, certa vez, que o sonho era o grito da mente. Na pintura é possível perceber que, embora os relógios estejam se desintegrando, ainda podem ser entendidos como maleáveis. O tempo do sonho não é linear, o que me leva a pensar que assim é a memória. Ao resgatar acontecimentos do passado narrando-os, fazemos com que estes façam parte do presente. A *persistência da memória*, por mim é entendida como possibilidades no presente.

Figura 3. Persistência da memória, Salvador Dali.

Ao resgatar tal imagem, penso no movimento da escrita do memorial. Reflito sobre como, ao lembrar o vivido, o releio e o ressignifico. O mesmo acontece com imagens que trarei aqui, revisitando-as. Entretanto, percebo a necessidade de,

inicialmente, pensar o memorial como gênero, sua contribuição para essa pesquisa, bem como as implicações subseqüentes a essa escrita.

É nesse sentido que penso que sou um ser social, por compreender que o que digo e o que penso não passaram a existir a partir de mim mesma, e que, ao mesmo tempo possuo subjetividade. Isso acontece, pois, numa *perspectiva discursiva* (BAKHTIN, 2008), os discursos presentes no meu discurso, o qual construo através das linguagens que me constituem sujeito, me fazem produto de uma coletividade. E os textos produzidos a partir desses discursos, formam-se, como num tecido, a partir de um enlace tão estreito que não se pode desfiá-lo ou identificar seus fios separadamente.

Antes, porém, de chegar a esta pesquisa, teci-me e ainda permaneço tecida por fios diversos, que resgato através de histórias que penso contribuir para a leitura deste trabalho e, ainda, para minha (auto) formação. Como no tapete da vida da moça tecelã, com sua variedade de linhas, cores e texturas, na busca, inicialmente, por revisitar algumas histórias da minha vida, me deparo com bordados contidos num grande tapete.

No entanto, embora seja a escrita do memorial um movimento inicialmente desestabilizador, me dispus a escrevê-lo. Necessitei fazê-lo; precisei encontrar o meu modo de fazer, construindo sentidos para ele. Reconheço que essa escrita me coloca diante de conflitos, mas que me ajudam a compreender de que forma me tenho feito pesquisadora, ao longo da vida e nos espaços e lugares nos quais venho habitando.

Entendo que o memorial é a escrita de memórias, de acontecimentos memoráveis, ou seja, significativos por serem lembrados. Deste modo, recordo. Recordar, do latim *re'cordis*, significa voltar a passar pelo coração, interpretar. Ao recordar refaço o percurso anteriormente feito, mas com outro olhar, na busca de interpretar, criar sentidos. A busca dos sentidos da pesquisa que leva ao encontro com outros sentidos, pessoais, pedagógicos e sociais, com os quais encontro na escrita do memorial.

Para tanto, me proponho não apenas a recordar, num ato que pode ser individual, solitário, mas a narrar. A narrativa pressupõe coletividade, e isso acontece por ser atividade humana, prática social. No momento em que alguém narra para outrem, mais do que um ato comunicativo, os sujeitos se envolvem nas experiências expostas, formando-se sujeitos. Para Prado e Soligo (2005), narrar o

passado que conservamos, que guardamos, é algo que implica uma experiência posterior que lhe dê sentido a partir do presente.

Por ser o memorial um exercício de recordar, passar novamente pelo coração, como a origem etimológica do termo sugere, ressignificando e refazendo experiências, é que tantas rupturas se fazem necessárias. É imprescindível me assumir locutora das histórias, minhas histórias, tecidas em *rede*, com muitos fios, por isso é preciso abandonar o uso da conjugação verbal na terceira pessoa do singular, recurso linguístico utilizado para impessoalizar o locutor, assumindo-me narradora e personagem, ora protagonista, ora coadjuvante, das memórias por mim revisitadas.

Acredito que as histórias vividas por mim se fazem em *redes* com base em Alves (1998), que se utiliza dessa imagem para delimitar sua visão de pesquisa, de construção de conhecimento, de vida. Ao utilizar-me também de tal metáfora, como a autora, tomo uma postura paradigmática, a forma através da qual compreendo e contextualizo minha pesquisa. Ao afirmar que me constituo professora e pesquisadora em *rede*, afirmo que essa formação se dá nos contextos cotidianos da vida humana (ALVES, 1998).

A autora esclarece que, durante muito tempo, o cotidiano não era considerado contexto para produção de conhecimento legítimo, e o conhecimento de uso produzido nele era nomeado de *senso comum*. Estas formas de conceber a produção do conhecimento ainda hoje se defrontam. É através da tessitura que o conhecimento é produzido, que os sujeitos se formam, que as imagens se fazem texto. E se fazem diariamente, nos *espaços praticados*, através dos *modos de fazer*.

Afirmo que sou um ser social por ser formada discursivamente no interior das muitas atividades humanas das quais participo, nos *cotidianos* que me faço presente através das *maneiras de fazer* das quais me utilizo. Quando me vejo ainda hoje na escola, *espaço praticado*, me deparo com os modos de linguagem das quais nós, praticantes, fazemos uso. Quando transito pela escola, vejo também as imagens como maneiras de fazer. O lembrar das muitas escolas pelas quais passei me ajudam a compreender na UMEI Portugal Pequeno um espaço de produção, de trocas, de partilhas entre os sujeitos que ali praticam. Pensar essa escola e sua pluralidade me faz recordar um poema, cuja partilha de uma das leituras encontrei por forma de despedir-me, recentemente:

Tecendo a Manhã

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

[João Cabral de Melo Neto, 1966]

Parto do memorial em direção a um caminho que em nada é solitário. Isto porque, começando pelo memorial, começo por experiências, e elas precisam ser narradas para que não caiam em esquecimento (BENJAMIN, 1996). E, ao serem narradas, as experiências vão tecendo o memorial, que, construído por meio de narrativas, constitui-se *gênero do discurso*, uma vez que tem por fio condutor o enunciado, através do qual a língua penetra na vida e a vida penetra na língua, reciprocamente (BAKHTIN, 2006). A vida se faz pelos enunciados. Eles são a matéria prima dos gêneros, que nascem nas muitas esferas da atividade humana, no uso das linguagens, de acordo com a necessidade dos seus usuários. Os gêneros do discurso são, portanto, práticas sociais, surgem de discursos diversos, concretizados pelos enunciados. O memorial, gênero do discurso, é tecido, deste modo, por discursos incontáveis, presentes nas memórias, nas histórias e em mim.

Os discursos são localizados em um contexto, em um momento histórico e são carregados de ideologias. Acredito que assim somos feitos: teia de discursos que se deram desde o princípio, pela palavra, coletivamente: *E disse Deus: façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança*. [Bíblia Sagrada, Gênesis 1:26]. Então, é como ser social que me assumo, cuja pele que me reveste, tecido de células, é constituída por discursos ideológicos que me fazem criatura, filha, irmã, mulher, aluna, professora, musicista, esposa, cidadã, artesã de muitas teias, fio de muitos tecidos que também me tecem.

Rememorando meu passado, teço minhas manhãs, como o galo que grita o grito de muitos galos. Costuro minhas lembranças no tempo presente, memórias que me constituem sujeito discursivo, social, ideológico. A partir da escrita do memorial, me proponho a tecer teias de imagens, memórias e experiências, que revelam meu tecido epitelial, minha pele, sensível, inteira, maior órgão do meu corpo, humano. Essas lembranças ressignificadas no presente se estendem à pesquisa. Proponho-me então a fiar as células, a fiar os discursos produzidos no cotidiano de uma escola, com professoras e crianças, refletindo sobre suas produções e leituras de imagens.

Deste modo, encerrando esse primeiro capítulo apresento as outras quatro partes que formam esse todo inacabado, reflexões que constituem essa pesquisa de mestrado. O segundo capítulo é subdividido em quatro partes. A primeira subdivisão tem por objetivo apresentar a Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno, espaço em que a pesquisa acontece, lugar em que são praticadas as leituras de imagens por mim percebidas. A segunda parte desse capítulo se destina a apresentar os sujeitos que participam dessa pesquisa: as professoras Letícia, Fatinha e Sandra, suas alunas e seus alunos. Já o terceiro subtítulo trata dos instrumentos utilizados para a realização desse estudo. A observação e a narrativa são identificadas como modos de fazer dessa pesquisa no cotidiano escolar. Ainda, a quarta subdivisão do segundo capítulo, pretende discutir sobre as imagens no cotidiano dessa escola de Educação Infantil. Ao me deparar com as leituras produzidas por professoras e crianças, sou provocada pela pergunta: que leituras de imagens são tecidas por esses sujeitos? Que conhecimentos são produzidos por eles a partir dessas leituras?

É deste modo que sigo para o terceiro capítulo, narrando situações de leituras de imagens vivenciadas por todas nós: eu, crianças e professoras. Prossigo olhando e reparando também de que forma as imagens presentes nas salas de aula são produzidas, buscando alguns desdobramentos, procurando refletir sobre os conhecimentos construídos por esses sujeitos que produzem e lêem imagens.

Compreendendo a polissemia e o caráter social na prática do texto (BAKHTIN, 1981), o capítulo 4 traz mais situações em que as professoras e as crianças, tecendo leituras, tecem diálogos permeados por conflitos que se mostram profícuos no que diz respeito à construção de conhecimentos.

A quinta parte chamarei de Epílogo, parte essa destinada a uma reflexão sobre o inacabamento da pesquisa e do pesquisador. Nesse epílogo busco também dissertar sobre possíveis (in)conclusões referentes a essa pesquisa sobre leituras e produções de imagens, produzidas por alguns sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

2 TECENDO A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR

“[...] Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

[...]

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha [...]. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia.

[A moça tecelã, Marina Colasanti]

Pensar a pesquisa como um longo tapete que vem sendo tecido, tal como o da moça tecelã, requer pensar alguns *modos*² desse fazer: a escolha das linhas, de suas cores e texturas, pode ser compreendida como umas das primeiras tarefas, bem como a consciência de que a tessitura da pesquisa é um trabalho complexo, coletivo, realizado por muitas mãos, por muitos sujeitos que a tecem discursivamente. Não seria possível à tecelã de Colasanti tecer sem as lãs, sem o tear. Embora seja ela quem movimenta as lançadeiras, não seria possível que seu tapete acontecesse sem o entremeado das linhas.

Ao refletir sobre a pesquisa como construída coletivamente, penso em como o movimento que temos vivido no Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores, que temos nomeado de *orientação coletiva*, tem se mostrado constituinte da escrita deste texto, contribuindo com mãos das demais orientandas, orientando e orientadoras, e todos os outros discursos que as formam. O *encontro* com a palavra (BAKHTIN, 2006) através da orientação coletiva mostra a presença de sujeitos, de *outros* em meus discursos, que aqui se encontram confundidos e separados por uma tênue fronteira que se desenvolve numa tensa luta dialógica (BAKHTIN, 2006).

² Ao utilizar a expressão modos de fazer, refiro-me às maneiras de fazer ditas por Certeau (2008), que as define como *o fundo noturno da atividade social* (CERTEAU, 2008:37), ou seja, as práticas cotidianas que, muitas vezes estão na obscuridade, supostamente entregues à passividade e à disciplina. Trato então as escolhas, a delimitação do campo, as opções paradigmáticas e metodológicas, dentre outras escolhas concernentes a esta pesquisa como suas maneiras de fazer, como modos de tecê-la.

Do mesmo modo, vejo-me atravessada por alguns discursos que há seis anos vem me constituindo sujeito. Na Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno sinto-me mobilizada a pensar sobre a relação discursiva possibilitada pelas produções e leituras de imagens. Começo então a perceber as delimitações de onde, com quem e como algumas reflexões vão se tornando possíveis. Percebo-me imersa num espaço, num lugar praticado, que se diferencia de um simples lugar por não ser linear (CERTEAU, 2008). Percebo que esse o espaço chamado de cotidiano escolar é onde tudo acontece com todos, e ao mesmo tempo.

Tecer uma pesquisa ainda requer o reconhecimento de que, embora muitos iniciem com as linhas escolhidas, com alguns pressupostos *a priori* apontados, ilusórias hipóteses traçadas, boa parte das vezes ao final não encontra o que esperava. A pesquisa nos surpreende, os sujeitos da pesquisa não se deixam prender e silenciar como se apenas dados fossem. A pesquisa, então, como um acontecimento, se mostra flexível, permitindo ser desfeita e refeita.

É no seu fazer que vão se pespontando, e, dessa forma, se costurando, os instrumentos de pesquisa e a metodologia, como uma tessitura ao longo da dissertação, da mesma forma em que vai se delineando o *espaço*³ em que ela se dá, os sujeitos que dela participam. Nesse sentido, coloco-me a pensar sobre os modos de fazer dessa pesquisa sobre leituras e produções de imagens.

2.1 UMEI Portugal Pequeno: uma escola de Educação Infantil como espaço praticado por leituras de imagens

³ O conceito de *espaço* aqui abordado é baseado em Certeau (2008), que o define como *lugar praticado* (CERTEAU, 2008:202). O autor afirma que *lugar* é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Um lugar é uma configuração instantânea de posições, implicando uma indicação de estabilidade. Já o espaço pressupõe dois vetores de direção, um cruzamento de móveis, ou seja, quantidades de velocidade e a variável de tempo. O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflitais ou de proximidades contratuais. Opta-se, portanto, pela utilização do conceito ceretoniano para definir o lugar em que são praticadas as leituras de imagem.

Vejo-me atravessada por alguns discursos que há seis anos vem me constituindo sujeito. É na Unidade Municipal de Educação Infantil Portugal Pequeno que essa pesquisa vai acontecendo. O nome da escola se dá por sua localização, próxima a uma região chamada Portugal Pequeno. A fachada de seu prédio, tombado como patrimônio histórico, remete ao Barroco. O bairro Ponta d'Areia fora habitado por portugueses, cujos descendentes ainda vivem nas vilas e próximo ao porto e estaleiros nesse bairro, em Niterói, RJ.

No bairro, há também vila de pescadores e um grande condomínio onde residem militares vinculados à Marinha do Brasil. A proximidade ao Centro da cidade também favorece a recepção de alunos circenses, cerca de duas vezes ao ano. Esses dados ajudam a compreender o contexto em que estão inseridas as alunas e alunos da UMEI, com faixa etária de 3 a 6 anos, freqüentando, de acordo com a idade, as dez turmas, divididas em dois turnos, manhã e tarde.

Nessa escola, sempre me vi mobilizada a pensar questões referentes à educação e aos estudos de linguagem. Quando cheguei nessa Unidade de Ensino, vinculada à Fundação Municipal de Educação de Niterói, apresentando-me como agente administrativo, mal sabia que funções exerceria. Também não sabia que não me deteria ao lugar reservado formalmente a mim: uma cadeira em frente ao computador da secretaria da escola.

Aos poucos fui levada a participar de todos os espaços da escola. Quando uma das professoras me procurava para solicitar ajuda na digitação (senão na elaboração) de uma atividade pedagógica, não hesitava em parar o que estava fazendo. O pedagógico é mais importante do que o administrativo, eu pensava.

Aos poucos e cada vez mais fui me tornando parte daquele lugar, pelo entrecruzamento com os discursos das professoras, dos funcionários, dos responsáveis e das crianças, que me chamavam e ainda me chamam de Sussu. Um dia, me vi participando de uma peça de teatro encenada pelas professoras da escola. Tempos depois recebi o convite da direção da UMEI para desenvolver nas turmas oficinas de Musicalização Infantil. O exercício de um trabalho aparentemente burocrático não impedia que eu fizesse parte da escola, de forma atuante. E, mesmo no preenchimento de uma ficha de matrícula, via-me responsável por uma articulação entre a tarefa administrativa e meu papel como educadora, a partir de um olhar voltado para a criança, para sua família.

Muitas foram as experiências que fizeram da UMEI um lugar significativo, a ponto de reconhecê-lo como o espaço em que essa pesquisa acontece. Entretanto, ainda no projeto de pesquisa, minhas intenções não eram assumir essa escola de Educação Infantil como espaço em que posso pensar sobre as leituras e produções de imagens. Talvez pelo lugar que eu ocupava: entre a secretaria da escola e as salas de aula. Ao mesmo tempo que me sentia envolvida pelas questões referentes ao ensino e à aprendizagem, reconhecia a importância da minha função na escola. Transitava pelas salas de aula, mas não o suficiente para olhá-las atentamente.

Já o acesso a algumas professoras era maior. Muitas eram as nossas conversas, na escola e fora dela. Tais diálogos sempre me provocavam a pensar, fazendo com que, inicialmente, decidisse por pensar as imagens a partir das leituras de algumas docentes. Era o possível, considerando minha posição em um (entre)lugar. Entretanto, houve um momento importante na tessitura dessa pesquisa, que permitiu meu deslocamento para uma nova forma de olhar. Após minhas solicitações insistentes, a Fundação Municipal de Educação me concedeu uma licença para estudos. A partir de então, passei a visitar a escola semanalmente. Desse momento em diante, vi-me em outro lugar.

A convivência na escola é permeada por conflitos, como compreendo ao me lembrar de fatos passados, vividos por mim enquanto estudante, nos vários momentos da minha vida escolar. Mas se entendo que a escola é construída na/pela pluralidade que se dá na alteridade, percebo que o conflito faz parte da dinâmica desse ambiente.

O que há de mais interessante no cotidiano da escola é a imprevisibilidade dos acontecimentos. Não há como fixar esse espaço, reduzindo as ações dos sujeitos que o movimentam em categorias. Compreendo que isso acontece por ser a escola o que, com Bakhtin (2006), chamo de *esfera das atividades humanas*. A escola se mostra um espaço de interação por meio da linguagem, que não é rija, mas que se movimenta na mesma intensidade e velocidade dos sujeitos que a (re)inventam e que, ao mesmo tempo, por ela são (re)inventados.

Com Certeau (2008), percebo a escola como espaço, como cruzamento de móveis. Com o autor entendo que o espaço é um lugar praticado, animado pelos movimentos que nele se desdobram (CERTEAU, 2006, p. 202). Entendo que essa pesquisa se faz no cotidiano, implicando a idéia de fazer junto. Na incerteza desse

como fazer percebo sua riqueza, e me disponho a aprender os modos de tecer que a pesquisa com o cotidiano da UMEI Portugal Pequeno me possibilita ver.

2.2 Professoras e crianças: companhias na tessitura da pesquisa

O conto de Marina Colasanti me levou a pensar sobre muitos aspectos inerentes ao ato de pesquisar. Retomando a história, percebo que a pesquisa no cotidiano só se torna possível com algumas companhias. Movidada pela vontade de não mais estar só, a tecelã foi entrelaçando suas linhas. No cotidiano, uma extensa rede de discursos vai se formando, dos muitos sujeitos que habitam a escola. Percebo-me participante de uma grande rede social.

Desse modo, vejo-me entrelaçada discursivamente a alguns sujeitos com quem venho experimentando refletir sobre a escola, sobre a educação, sobre leituras. Diferente da moça tecelã, não teço minhas companhias, diante de um sentimento de solidão. Mas assumo algumas escolhas, como sujeito privilegiado, como mão que opera o tear.

Comparada à escolha das linhas, opto por dialogar com três professoras, suas alunas e alunos, cujas produções e leituras de imagem pesquiso. Seria simplório dizer que elas eram linhas fortes, vistosas. É preciso então pensar sobre esse processo de escolha.

Em meio às circunstâncias expostas anteriormente, a princípio, minha intenção era dialogar somente com algumas docentes. Reconhecia que estar na escola, trabalhando na secretaria e pesquisando nas salas de aula, acarretaria uma série de complicações. Diante desse limitador, coloquei-me a tecer com as professoras. Letícia, Fatinha e Sandra são professoras da UMEI Portugal Pequeno, escola em que atualmente trabalham com crianças de 3 e 4 anos. A professora Letícia leciona em uma turma com 13 crianças de 3 anos. A professora Sandra trabalha com um grupo de 17 crianças, com a mesma faixa etária. Já a professora Fátima, a Fatinha, como prefere ser chamada, trabalha atualmente com um grupo de 12 crianças com 4 anos de idade. Suas narrativas me permitiam pensar sobre as

produções e leituras de imagens que aconteciam na escola. Reconheço que a convivência com as três docentes me permitiu ser tocada por muitas experiências.

A escolha das professoras se deu pelo fato de observá-las e manter contato estreito com as três, durante os seis anos que trabalhei na escola. As professoras se mostraram solícitas quando expus as questões que me motivavam a pesquisar. Creio que o ato de presteza se deu pela afinidade profissional existente entre nós, sendo constituídos elos e trocas significativas a partir da relação discursiva cotidiana. Esta afinidade culminou em uma amizade que transpôs a esfera profissional para povoar outras, pessoais.

Trabalhei na mesma escola que elas, e minha entrada na Rede Municipal de Educação de Niterói coincidiu com o ingresso na universidade. Transitar por entre as salas de aula, dentro delas e demais lugares da escola, me proporcionou *experiências* que acredito terem contribuído para minha formação. E, ao crer na experiência como formadora, posso acreditar que tais experiências se deram a partir de leituras.

Larrosa (2002) afirma que é possível explorar a possibilidade de pensar, de saber, a partir do par *experiência/ sentido*. O autor parte do pressuposto que as palavras produzem sentido, criam realidades, podendo funcionar como potentes mecanismos de subjetivação. Entendendo leitura como construção de sentidos, recorrendo a conhecimentos prévios para, então, construir *conhecimento de mundo* (FREIRE, 1995), considero que as leituras podem vir a se tornar experiência.

Experiência, aquilo *que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca* (LARROSA, 2002: 21) é o que venho vivenciando com o contato com as professoras aqui tratadas. Isso acontece através das leituras que há tempo venho tecendo através dos sentidos que construo, a partir de suas leituras de imagem. As trocas entre mim, Fatinha, Letícia e Sandra sempre ocorreram fluidamente. Isto não quer dizer que sempre concordamos, mas é exatamente na divergência que encontramos possibilidades de partilhas, de trocas.

A partir de tal abertura pude observar acontecimentos interessantes no que diz respeito à produção e leitura de textos, verbais e/ou não- verbais em suas práticas pedagógicas, e outras, em momentos parte desse cotidiano. As leituras que pude fazer das situações que presenciei, das atividades e projetos que observei, dos projetos, e tantas outras formas discursivas através das quais as professoras se colocaram, verbalmente ou não, influenciaram e ainda contribuem para minha

formação e para a construção de pensamento através dessa pesquisa. Tais fatos foram motivadores de instigações que levaram a esse estudo, tornando-se fundamentais.

A decisão por consultá-las partiu do fato de ter sido mobilizada a pesquisar sobre as leituras de imagens tecidas em suas salas de aula. Foi na interação com essas professoras que passei a perceber a presença das imagens na escola, provocando as questões: que imagens são produzidas na escola? Como? Que leituras professoras, alunas, alunos e fazem as imagens por elas e eles produzidas? De que forma isso acontece? Que conhecimentos são esses?

A trajetória pessoal e profissional das professoras, de mesma forma, contribuiu para que buscasse compreender como as imagens são produzidas e lidas na sala de aula, por professoras e crianças da Educação Infantil. As docentes já atuaram em outros segmentos da educação básica, como o ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos, em outras redes públicas e privadas de ensino. Todas também trabalham com Educação Especial em classes regulares. Duas delas, Fatinha e Sandra, trabalham no mesmo Grupo de Referência⁴: Fatinha atua como professora regente e Sandra, como *professora de apoio*.⁵ Muitas são as semelhanças e diferenças entre elas. Cada uma possui suas histórias de vida, mas também pontos de encontro.

Consultei as professoras sobre a participação na pesquisa. Não hesitaram. Mas, como se identificariam? Perguntei às docentes sobre a preferência na utilização de seus nomes ou de nomes fictícios. Imediatamente responderam que gostariam que fossem identificadas por seus próprios nomes. – *Mas, porque não usaríamos nossos nomes?* – Indagaram-me. Minha pergunta soou quase que como uma ofensa. Mesmo assumindo uma afinidade prévia à escrita dessa dissertação, os sentidos que a palavra pesquisa carrega podem ser muitos.

⁴ A proposta pedagogia que fundamenta o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói (a portaria 878 de 31/12/2009), nomeia por Grupos de Referência o conjunto de alunos agrupados por faixa etária. Entretanto, cotidianamente tais grupos continuam por ser chamados de turmas, como anteriormente à proposta citada. Esclareço que, ao referir-me aos Grupos, opto por utilizar a nomenclatura comum à escola: turmas.

⁵ Nomeclatura utilizada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, oficializada através da portaria 878 de 31/12/2009, para definir o professor que dá suporte, em classes regulares, ao aluno com necessidades educacionais especiais.

É comum na escola o aparecimento de estagiários e pesquisadores. Entretanto essas presenças nem sempre são bem-vindas, pois há certa preocupação quanto à exposição do trabalho realizado na escola. Diante de algumas situações já vivenciadas, noto que a pesquisa acadêmica é entendida por alguns participantes desse espaço como algo negativo, cujo propósito é o ajuizamento de suas atitudes, avaliadas como certas ou erradas.

Sinto que fazer parte do espaço pesquisado pode ter me favorecido, mas a resposta das professoras quanto à assunção de seus nomes mostrou-me certa desconfiança. Talvez, naquele momento, por alguns instantes, estivessem me reconhecendo como estranha, ou, por outro lado, eu estivesse agindo como tal.

Pensando sobre a utilização dos nomes das professoras, faço uso das palavras de Amorim (2004), que se refere aos sujeitos da pesquisa, *o(s) outro(s)*, como a *voz do tu*. Esta voz é habitada por outras vozes, além da voz do pesquisador. Os sujeitos da pesquisa são quem, nas palavras de Amorim (2008), trazem seu ponto de vista. Deste modo, os interlocutores participam da pesquisa, e, ainda, do processo de (auto)formação.

Apresento então as professoras, algumas *vozes do tu*, nessa pesquisa:

Letícia da Silva Lopes tem 27 anos; é professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, no turno da tarde, há 6 anos. Reside na cidade de Rio Bonito, RJ, onde nasceu, morou e passou a maior parte de sua vida. Só deixou a cidade para cursar História, na UFRJ, e, posteriormente, para trabalhar em Niterói. Recentemente foi convocada pelo concurso para magistério da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, trabalhando com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Na escola UMEI Portugal Pequeno, seus alunos regulam os 3 anos.

Fátima Pereira Duque, Fatinha, nasceu em Valença, Rio de Janeiro. Morou também em São Gonçalo, Niterói e Viçosa/Minas Gerais. Trabalha como professora há mais de 20 anos, atuando em todas as modalidades da Educação Básica, na escola pública e na rede privada. Irmã de professores, filha de militante, teve sua história de vida marcada pela ditadura militar, sendo essa informação relevante para a compreensão de suas leituras. É pedagoga e atua, no turno da manhã, como professora de crianças de 4 anos.

Sandra da Silva Souza nasceu em Itaocara, Rio de Janeiro. Criada na *roça*, como ela mesma diz, sua infância possibilitou um olhar diferenciados para algumas

coisas. Na palha de milho, folhas de bananeiras, fazia seus brinquedos quando criança, e hoje eles reaparecem na sua sala de aula. Mudou-se para a cidade de Niterói onde cursou Pedagogia. É professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, trabalhando predominantemente com o último ano da Educação Infantil. No ano de 2010 aceitou o desafio de trabalhar com crianças de 3 anos, no turno da tarde, e como professora suporte de crianças com necessidades especiais no turno da manhã.

Lembro-me de muitos momentos de partilhas com as três professoras. É muito cara para mim a lembrança de um dia estarmos no pátio da escola, enquanto as crianças brincavam. Conversávamos sobre a escola, sobre educação. Não sou capaz de relembrar na íntegra o processo enunciativo através da qual se deu nossa conversa, mas lembro que pensávamos sobre questões referentes à escola e à vida. Então Fatinha falou: – *Que bom que a gente tem essa parceria, não é?* Muito do que a professora falava só ia entender tempos depois, mas de imediato plantava questionamentos que floresciam em reflexões.

Hoje compreendo que as professoras que me fazem companhia ao tecer essa pesquisa são parcerias de fato; não por concordarmos sempre, pois afirmar que isso acontece não seria verdade. Mas frequentemente nos dispomos a conversas sobre a escola. E, especialmente, Fatinha, diante de uma divergência, diz: – *Bom, tenho que pensar sobre isso...* Com a professora sou levada buscar a compreensão do outro, de suas leituras, entendendo que *a compreensão é uma forma de diálogo [...]. Compreender é por à palavra do locutor uma contrapalavra* (BAKHTIN, 1995, p. 132)

Nesse sentido, começo a perceber o entrecruzamento dos discursos das professoras e das crianças, sujeitos que sempre surgem em nossas conversas. Inicialmente, é no diálogo com as professoras que tenho contato com as leituras das crianças, suas alunas e alunos. Após concessão da licença para estudos, passo a tê-los por locutores e interlocutores nos diálogos tecidos diretamente com os pequenos e pequenas. Há uma mudança significativa no meu modo de olhar. Na convivência com as crianças, praticantes de suas salas de aula, percebo que, além de leituras, as crianças também produzem imagens. Meu encontro com esse modo de fazer do qual se utilizam as alunas e alunos me impactam ao ponto de trazer essas produções para a dissertação.

Semelhante às professoras, identifico as crianças com seus próprios nomes. Mas devo dizer que essa decisão não partiu da opinião delas. Não foram

consultadas quanto ao assunto, não por serem sujeitos menores nessa pesquisa. Pelo contrário. Muitas das reflexões aqui tecidas só foram possibilitadas no encontro com esses *outros*. Entretanto, esse foi um caminho tomado no próprio movimento do cotidiano. Nas relações estabelecidas com as crianças posso perceber o modo como agem diante das suas produções. Elas são e se sentem autoras das imagens que lêem.

Assim que comecei a frequentar as salas de aula, as crianças da turma da Prof^a Letícia me perguntaram:

– *Tia Sussu, você vai ficar aqui com a gente?*

Elas estavam acostumadas a me procurar na secretaria para dar algum recado, para entregar a caderneta de bilhetes ou para fazer algum curativo quando se machucavam.

Estar com elas dentro da sala por tanto tempo, de fato, era uma novidade. Expliquei que iria estudar na sala delas uma vez por semana. Penso que, como minha presença era corriqueira antes da licença, fui logo acolhida como participante daquele espaço. Algumas foram as vezes em que, ao me verem escrevendo enquanto falavam, ouviam uma história ou realizavam alguma atividade, fui surpreendida com a pergunta:

– *O que vocês tá escrevendo aí?* Esclarecia que eu estava estudando sobre as coisas que elas faziam na escola.

Já na turma da Prof^a Sandra, assim que cheguei, ela me apresentou, mesmo que eles já me conhecessem, e disse o porquê de estar ali. Agiram aparentemente com naturalidade. Minha presença não parecia ser incômoda.

Também conversei com as/os responsáveis das crianças em um dia de reunião de pais cuja pauta era a ficha de avaliação. Solicitei à direção da escola e às professoras uma parte do tempo para contar às mães e aos pais das alunas e alunos sobre a pesquisa nas salas de aula. Falei sobre minhas intenções, e sobre como, a cada dia, eu era surpreendida com a riqueza descoberta nas leituras e produções de imagens realizadas por suas filhas e filhos. A maioria dos pais se mostrou interessada, contando sobre as habilidades das crianças. Um pai se pronunciou:

– *Minha filha adora essa escola. Tudo o que ela rabisca aqui quer levar para casa!*

E uma mãe interferiu:

– *Mas não é só rabisco, não! O que eles fazem é importante pra eles!*

Os pais concordaram que os nomes das crianças fossem citados, afinal, eles participavam do trabalho. Da mesma forma opinaram quanto à utilização de fotografias em que as crianças apareciam. Permitiram que as crianças fossem fotografadas, bem como a utilização dessas fotografias na dissertação. Formulei uma autorização⁶. A mãe de uma aluna da Prof^a Letícia me perguntou antes de assinar :

– *Olha, Suene, o pai dela perguntou se a pesquisa é pra falar mal das crianças. É isso?*

– *Não, é exatamente o contrário! O trabalho é pra falar que aprendo com elas!*

– Respondi.

Por ter trabalhado na secretaria da escola, a maioria dos pais e mães já me conheciam e tinham livre acesso para falar comigo. Sempre compreendi que as conversas com as/os responsáveis pelas crianças se mostravam como potente instrumento de interlocução com a escola. Muitas vezes, informações importantes sobre a criança, sua vida familiar, sua saúde, eram sabidas por mim, ao efetuar a matrícula, na solicitação de alguma informação.

A desconfiança do pai da menina, em minha opinião, se assemelha ao momentâneo afastamento das professoras, ao serem consultadas sobre a divulgação de seus nomes. Professoras, pais e mães envolvidos nessa situação me levam a pensar sobre a imagem da pesquisa acadêmica, associada ao juízo de valor, ao apontamento do certo e do errado. Mas o que aqui pretendo é pensar na complexidade do cotidiano escolar, buscando sua força nos diálogos com os sujeitos aqui apresentados.

2.3 Instrumentos utilizados na tessitura da pesquisa

A pesquisa no cotidiano dessa escola foi se fazendo por modos não definidos *a priori*. Busco então refletir sobre os instrumentos que vão se delineando nesse

⁶ O texto da autorização se encontra em anexo.

fazer. Num momento inicial, pretendia realizar entrevistas com as professoras, já que não me era possível um contato direto com as crianças.

Mas as vozes das docentes que se mostram como autênticos *tus* (AMORIM, 2004) são percebidas por mim em dois momentos específicos: quando narram sobre suas leituras de imagens e sobre as leituras das crianças quando decidem assumir seus nomes, se reafirmando sujeitos da pesquisa.

As palavras das professoras, através de suas narrativas, não estão presentes como dados apenas, pertencentes a alguém ausente e excluído do contexto da enunciação. Tanto no ato da leitura do texto imagético como nas narrativas, as professoras se mostram *praticantes* de seu cotidiano.

Os instrumentos metodológicos que utilizo neste trabalho são pensados de forma a buscar compreender aspectos importantes para a pesquisa a partir da leitura da produção e leitura de imagem das professoras e crianças. Deste modo, tomo mão da observação do cotidiano da sala de aula, e das narrativas produzidas pelas professoras e crianças, com a consciência de que *nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões* (ZAGO, 2003).

As opções por mim feitas, integradas e correlacionadas, são entendidas como formas já anunciadas nas práticas cotidianas vivenciadas por mim, pelas professoras e pelas crianças. Tanto a observação quanto as narrativas, que, muitas vezes se dão em conversas, se colocam anterior à pesquisa. Antes, a observação e as narrativas ocorreram como motivadoras para o desenvolvimento do estudo. Durante, constitui como instrumento de escuta e visão atenta às práticas cotidianas das professoras relacionadas à produção e leitura de textos imagéticos.

Na busca por compreender melhor algumas situações vividas por professoras e alunos nas salas de aula é que recorro aos modos com os quais já vínhamos nos tecendo discursivamente. Abro mão das entrevistas, embora no projeto de pesquisa, tivesse imaginado nesse instrumento auxílio na reflexão sobre as leituras tecidas pelas professoras. A partir do momento que me coloquei na condição de também leitora de imagens, me deparei mais uma vez com o inesperado quando se faz pesquisa no cotidiano.

Compreendo que a *entrevista* se desenvolva em uma relação social. Ela possibilita a emergência de sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas prontas poderia esconder. Zago (2003) afirma que o encontro com interlocutores que não fazem parte do universo social do entrevistado pode

representar a oportunidade de falarem sobre as questões sociais que lhe concernem diretamente. Mas notei que foram as conversas que aconteciam entre mim e as docentes, diante das situações por nós vivenciadas em sala de aula, que me levavam a refletir sobre a possibilidade de construção de conhecimento por meio das leituras de imagens. Reconheci nas narrativas que começavam na sala de aula e se estendiam a outras situações, um instrumento potente que emergia da própria situação vivenciada.

Diante dessa singularidade, opto então por não dialogar a partir de entrevistas. Além das narrativas que me chegavam por meio das conversas fomentarem questionamentos que me mobilizavam, notei que a entrevista era encarada pelas professoras como algo formal, podendo gerar certo monitoramento quanto ao como e o que falar. Desse modo, passei a compreender que as narrativas das professoras também fazem parte do movimento do cotidiano. Elas sempre estiveram ali, e sempre fui pesquisadora por meio desse *modo de fazer*.

As leituras de imagens produzidas no cotidiano da escola por professoras e alunos sujeitos que falam, ao serem trançadas, proporcionam também minha formação. Desta forma, me vejo participante, como pesquisadora e pesquisada, buscando lutar contra o desejo ou crença de neutralidade, que me habita muitas vezes.

Vejo-me muitas vezes também narradora, no contato com as narrativas das professoras e das crianças por mim trazidas, por observar e participar desse cotidiano escolar. Com o objetivo de refletir sobre as leituras e as produções de imagens, as narrativas acontecem. Benjamin (1996) aponta o senso prático como característica da narrativa. Com o autor posso compreendê-la por prática comum, das quais pode emergir ensinamentos morais, uma sugestão prática, através de provérbios ou numa norma de vida (BENJAMIN, 1996, p. 200).

Semanalmente entrava nas salas de aulas das professoras Sandra e Letícia e de suas alunas e alunos. Logo assim que a licença para estudos foi deferida, e, portanto, passei a frequentar as salas de aula, Fatinha se ausentou da escola. Teve de submeter-se a uma cirurgia cuja recuperação foi longa. Embora não haja nessa dissertação situações de observação em sua sala de aula, a presença da professora é marcante, em muitos momentos. Optei por mantê-la aqui a entendendo sujeito dessa pesquisa cujos discursos já se encontravam sobremodo entrelaçados aos meus discursos e às narrativas das demais professoras.

Particpei de toda a rotina e das atividades desses espaços. Coloquei-me à disposição das professoras, auxiliando-as com as crianças, na realização de atividades, no momento da merenda, etc. Muitas foram as vezes que solicitaram minha opinião quanto à realização de algum trabalho. Outros foram os momentos que partilhei com as professoras experiências envolvendo as minhas alunas e alunos. Nas nossas trocas percebo a instauração de uma parceria.

Passei a fotografar momentos nas salas de aula que pensava serem interessantes para a reflexão. As fotografias como um recurso, inicialmente, tiveram por objetivo registrar acontecimentos, momentos de produção de imagens, momentos entendidos por mim como significativos ao processo de pesquisa. As fotos me auxiliariam na observação de detalhes não percebidos. Contudo, além de um instrumento, o olhar para fotografias da escola produzidas por mim, revelou parte indispensável da composição dessa dissertação, desse todo textual. As fotografias, texto não-verbal, estão intrinsecamente relacionadas ao texto verbal. Elas compõem essa dissertação com a mesma intensidade da escrita, restringindo, a meu ver, as possibilidades de entendê-las como meras ilustrações e simples figuras utilizadas para comprovar que a pesquisa foi realizada. Diante dessa minha experiência ao escrever a dissertação, com palavras, com imagens, opto por não listar as fotografias; entendo que, agindo dessa forma, poderia gerar certo deslocamento ou o entendimento das fotografias como algo menor e à parte nesse trabalho.

Outra opção que penso ser importante refletir é quanto às falas das professoras e das crianças. Conteí com o auxílio de um gravador de voz, que me permitia a transcrição de conversas que aconteciam nas salas de aula. Fiz uso de um caderno de campo, pequeno, uma caderneta que ganhamos em um fim de ano na escola. Com isso meu objetivo era desviar um possível deslocamento, evitando com que elas me vissem como estranha à escola, como pesquisadora que vem de fora. Por certo esse desejo não se realizou totalmente, já que a posição de pesquisadora é uma posição de poder que não pode ser invisibilizada.

Ora anotando, ora gravando, pude trazer para a escrita dessa dissertação alguns diálogos entre professoras e crianças, estabelecidos por meio de narrativas. Optei por manter na íntegra a fala das crianças e das professoras, respeitando o que a vivência com esses sujeitos me permitia enxergar.

Um dos apontamentos que faço no decorrer dessa escrita, nos capítulos vindouros, diz respeito à autoria dos praticantes junto as suas produções e leituras.

Reconheço-os como autores. No entanto, o mais interessante é que essa consciência também habita as crianças e as professoras. Diante desse fato, penso que a autoria assumida nas suas produções se estende aos discursos verbais orais. Portanto, opto por ser fiel às falas que escrevi e gravei.

Com essa escolha assumo um risco, pois esse ato pode ser entendido como exposição dos sujeitos, principalmente das professoras de quem se pode esperar o uso formal da língua. Mas entendo que, quando respeito a fala dos sujeitos, há maior fidelidade com relação à narrativa que recupera as situações das quais partirão as reflexões. Também sou levada a considerar os diferentes usos da língua, em diferentes situações.

Como as situações partem da observação e de conversas que acontecem naturalmente no cotidiano, na informalidade, penso que seria incoerente alterar esse processo enunciativo, do qual muito já se perde na transcrição, considerando-o também como um evento irrepetível. Valorizar o uso da variante padrão da língua é entendido por mim como reforço a uma hegemonia que se coloca por entre uma razão fixada, engessada, que não pode dar conta da dinâmica e da diversidade das relações discursivas.

Recordo-me de algumas questões, anteriores à escrita dessa dissertação, que, por meio de conversas, foram me instigando a pesquisar. Certa vez Fatinha me levou a pensar sobre a imagem da sala de aula. Era início de um ano letivo. As professoras sempre organizam as salas de aula para receber as crianças. Fatinha comentou comigo sobre um embate com a colega com quem dividia a sala. Divergiam sobre a disposição dos objetos: estante, carrinho de brinquedos, espaço para os livros, escaninho dos trabalhos. Mas, por que é tão importante compor a imagem da sala de aula? Pensei.

De outra vez, quando passava no corredor pela sala de Sandra, pude presenciar uma situação que me desviou o caminho. A professora, as alunas e alunos estavam produzindo um teatro de fantoches. Uma criança estava representando um coelho, que dizia: – *Aqui na floresta tem muitos animais, vamos contar: um, dois...* A professora imediatamente estende a mão e puxa de um varal de barbante que eu nunca havia percebido estarem ali, cartões com imagens dos números.

Percebi outros objetos presos ao varal. Minha curiosidade levou a uma conversa. Sandra me dizia que a história era livre, e que, quando viu na criação da

criança a oportunidade de trabalhar os números e quantidades, não hesitou. Gostava de usar o varal por considerar importantes aqueles objetos. *Poderia precisar deles a qualquer momento*, dizia Sandra.

No caso desta pesquisa, o espaço da escola é transitado por mim, pesquisadora, sujeito e participante, pelas professoras e pelas crianças, também sujeitos e participantes. Este fato é entendido como um facilitador, uma vez que os momentos de interlocução ocorreram diariamente, e em vários espaços, na maioria das vezes, na escola e, em poucas vezes, fora dela. A aparente confiança estabelecida entre mim e as professoras pode ser vista como um favorecedor da observação das salas de aula e das narrativas como escolha metodológica.

Minha convivência diária com as professoras permitiu uma relação informal e pessoal. Na sala de aula, no recreio, no refeitório, no caminho para a parada de ônibus, muitas são as *narrativas* que evidenciam a participação dos textos imagéticos em suas vidas e no cotidiano da escola.

Assumindo os caminhos dessa pesquisa, passo a refletir sobre as narrativas. *A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores* (BENJAMIN, 1996: 198). Ao exemplificar, Benjamin dá margem à correlação da narração com as histórias de vida. As leituras constituem as professoras as crianças, tecem-nas também enquanto sujeitos sociais. Com base na afirmativa do autor, posso refletir sobre as leituras de imagem a partir das narrativas. Percebidas as leituras realizadas pelas professoras e crianças através das narrativas, posso também buscar compreender o ato de ler imagens como experiência.

É importante salientar que a produção e a escuta das narrativas das professoras e crianças se mostra como espaço de (auto)formação para todas nós. Para tanto, pretendia vivenciar com as professoras espaços narrativos reflexivos que permitam a reflexão sobre esses processos de formação relacionados às suas leituras e às e leituras e produções que seus alunos faziam na escola.

As professoras sugeriram que constituíssemos esse movimento, solicitando que conversássemos sobre as situações de leitura e lêssemos textos significativos no que diz respeito ao tema de pesquisa. Mas os contratempos surgidos durante a realização da pesquisa, bem como o curto espaço de tempo no qual deve acontecer não permitiram que esses encontros acontecessem.

As narrativas possibilitam a construção de experiências singulares, e, cada vez que uma situação é (re) narrada, mostra-se a possibilidade de construção de novos sentidos e novas experiências. Com Bakhtin (2006) entendo que o *excedente de visão*, ao ser vivenciado em diversos modos é possibilitador de aprendizado, de (com)partilhamento de diferentes pontos de vista. Quando percebo as leituras de imagem nas narrativas das professoras, muitas vezes, passo a ver algo que não via, que não reparava. Considerar as narrativas das professoras possibilita, no (com)partilhamento das leituras, a instauração de outras leituras, de outras experiências.

Penso no trabalho científico como um tecido, formado por fios que vão sendo entremeados. Na medida em que esses fios vão se enlaçando, a pesquisa vai gerando efeitos, transformações. Busco por meio da observação e com as narrativas, práticas comuns, o que aprendo com Certeau (2008): *é nas experiências particulares que a pesquisa se pluraliza, permitindo o entrecruzar de seus passantes* (CERTEAU, 2008, p. 36).

Penso na narrativa como uma possibilidade de leitura, e, deste modo, de experiência. Embora haja uma aparente redundância, através da narrativa é possível ler e perceber as leituras de imagens tecidas pelas docentes e pelas crianças. Quando as professoras narram estão construindo experiências, conforme já discutido anteriormente, e, quando me deparo com suas leituras presentes nas narrativas, também estou sujeita a elas.

Deste modo, compreendo as narrativas como fontes de experiências, e, especificamente, entendo as leituras de imagens percebidas nas narrativas da professoras como fonte de experiências. Fatinha, Letícia, Sandra, suas alunas e seus alunos se mostram, deste modo, como narradoras e narradores, pessoas que, através de suas leituras de imagem, me formam e se formam. Pretendo então, recontar as narrativas das professoras já citadas, buscando compreender de que modo as leituras de imagem que fazem contribuem para sua formação.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história. (BENJAMIN, 1996, p. 205)

Tecer requer tempo, tempo este cuja cultura ocidental já não dispõe. A concepção temporal ocidentalista tende a contribuir para o desperdício de muitas experiências existentes. Essa forma de pensar, a razão indolente à que se refere Santos (2008), desconsidera formas temporais diferentes da forma linear, condensando o presente e alargando o futuro. O passado é visto como algo que passou apenas, e as expectativas são projetadas num futuro que nunca chega. O presente não é vivido, e, conseqüentemente, não há passado. Quando a narrativa não acontece, há, portanto, o empobrecimento da experiência. Por isso, trago aqui as narrativas das professoras, meadas que tomo para tecer a pesquisa, para me tecer, para tecer experiência. Trago as narrativas como fonte de experiência, para quem narra, para quem lê, enfim, para todos os que, de alguma forma participam da pesquisa, tecendo-a.

2.4 Tecendo o cotidiano com leituras de imagens

A tradicional Festa do Folclore, evento anual na UMEI Portugal Pequeno, todos os anos apresenta, como culminância, a exposição dos trabalhos construídos pelas crianças a partir do projeto desenvolvido em torno do Folclore. No ano de 2009, Sandra trabalhou em sua turma algumas cantigas, dentre elas, a canção popular *Dona Aranha*. Debaixo de uma tenda estavam expostos alguns trabalhos.

Com a incumbência de fotografar o evento, assistia à exposição, passando pelos stands, embora já conhecesse a maioria das produções que compunham a mostra. Quando entrei na tenda, vi cartazes com a letra da música. Evidenciava-se o trabalho com as palavras e numerais a partir da canção. Um pouco acima do cartaz avistei uma aranha de sucata, confeccionada pelas crianças. Observei então que a aranha estava presa a uma teia que quase como numa hipnose fui levada a seguir. Com os olhos fui acompanhando, uma a uma até olhar sobre minha cabeça: eu estava debaixo de uma grande teia, cheia de aranhas! Por alguns segundos tive até medo, embora soubesse que as aranhas não eram de verdade. A sensação que tive era de ter caído em uma armadilha.



Figura 4. Festa do Folclore
na UMEI Portugal Pequeno.

A imagem suscita a leitura em seu espectador. A leitura é a reação do leitor diante do que vê. Manguel (2008) afirma que, segundo Bacon, só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos. Para Manguel, isso ocorre de forma misteriosa. No entanto, a fala de Manguel remete a Paulo Freire (1995) ao afirmar que, para ler, recorreremos aos conhecimentos prévios. Ao ler imagem, buscamos a construção de sentidos através dos conhecimentos que já possuímos, das imagens que já vimos.

Pensar na leitura como experiência é reconhecer os atravessamentos que me levam a pensar leituras de imagens na escola. Quando leio essa imagem, sou mobilizada a pensar: que efeitos geram no cotidiano e na vida de seus participantes? Que conhecimentos são produzidos a partir das leituras das imagens? Tendo a pensar que os conhecimentos produzidos pelas professoras, pelas crianças, pelas pessoas que assistiram à exposição, foram possibilitados pela interação com os discursos presentes nas imagens.

Fim de ano. A escola estava se preparando para o encerramento das aulas. Embora haja esforço para a não abordagem de efemérides, algumas datas comemorativas são trabalhadas, dando pistas de que nos habita a idéia de currículo que afirma a importância dessas datas. Uma árvore de Natal foi montada e colocada

no corredor da escola, bem na entrada. As estrelas que decoravam a árvore eram todas iguais, preparadas pelas professoras, e levavam o nome das crianças e a identificação de sua turma. Entrei na sala de Letícia, como corriqueiramente costumo fazer. As crianças desenvolviam uma atividade com seu auxílio. Letícia então afirmou:

– *Suene, como a leitura das crianças influencia na minha leitura.*

Pedi então que me explicasse o porquê da afirmação. Letícia narrou uma situação em sua sala. Ao término da realização da atividade, Larissa perguntou à professora se poderia fazer uma estrela para colocar na árvore da escola. Letícia respondeu positivamente, embora prefira não abordar em sua sala de aula uma celebração que se restringe a determinados grupos sociais e religiosos. A menina, entretanto, voltando-se novamente, disse:

– *Mas a minha estrela não vai ficar igual, não... Tem problema?*

Impactada, a professora respondeu que ela poderia fazer a estrela do seu jeito, como quisesse. E me explicou; Larissa fez sua leitura daquela árvore exposta no corredor da escola. Embora desejasse fazer parte dela, devido à liberdade que sabia ter para tal, por ser este um princípio valorizado na escola, todas aquelas estrelas, idênticas, simétricas a incomodavam. Larissa reconheceu que não poderia fazer uma estrela como aquelas; no entanto, não pareceu sentir-se intimidada. Compreendo que, para Letícia, a leitura da menina evidenciava uma crise pela qual a escola atravessava.

Durante anos a UMEI trabalhou sob a perspectiva construtivista, mas agora, em alguns momentos, pendia para uma concepção mais tradicional de educação. Faço essa divisão mesmo incorrendo no erro da classificação que implica homogeneização. Afinal, o que ser construtivista? E ser tradicional? Apesar de tender a simplificação do que sejam ambas as perspectivas, uso esses termos sobre o que vem sendo tecido na escola.

A leitura que Larissa fez da árvore de Natal, com estrelas iguais, seu desejo de participar da ornamentação e o reconhecimento de que do seu jeito seria diferente, fizeram com que Letícia refletisse sobre o trabalho pedagógico realizado na escola, lembrando anos anteriores e comparando-os à atualidade. As estrelas iguais, cortadas e coladas pelos adultos já estavam se naturalizando, exceto para a Larissa, e, provavelmente, para outras crianças.

A professora Letícia aponta em sua narrativa como sendo leitura os sentidos construídos pela sua aluna ao observar a árvore de Natal da escola. Para a professora, a menina viu na árvore a liberdade para construir o adereço, prática comum em sua sala de aula. Mas, ao apontar que sua estrela não seria como as outras, Larissa evidencia, a partir da leitura de Letícia, as mudanças quanto à filosofia de ensino, presentes na escola, presentes em suas imagens, na imagem da árvore de Natal, lida por Larissa e (re)lida pela professora Letícia.

A partir da narrativa da professora, é possível compreender que o cotidiano da escola é praticado por leituras de imagens. Também posso entender o que Bakhtin (1981) aponta. O texto está carregado de ideologia. A imagem, tipo textual, também é povoada por ideologia. Este é um fato que a corrobora como texto. Com base em Geraldi (1993), e partindo da narrativa acima, pode-se afirmar que a leitura se faz produção do texto, e essa produção é contínua, ocorre a cada leitura, num processo dialógico,

(...) cuja trama forma as partes dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (GERALDI, 1993: 166).

O entrelaçamento dos discursos dos sujeitos envolvidos nessa situação permite compreender a leitura como atividade discursiva e sócio-cultural, através da qual acontecem a interação e a interlocução.

Quanto aos estudos de linguagem, o recorte aqui realizado, apontando para a imagem, texto e gênero do discurso, se dá por uma necessidade contemporânea, do texto imediatista, do aqui e agora, condizente com a lógica temporal da cultura ocidental, apontada por Santos (2008). Contudo, a imagem é texto, e, portanto é produto de interação e interlocução de sujeitos envolvidos no ato da leitura. É preciso ler imagem, mas problematizando o conceito de leitura, pois não basta olhar; é necessário ver, reparar, aludindo ao escritor José Saramago, em *Ensaio sobre a cegueira*.

A necessidade de enxergar a imagem como texto vem dos próprios aspectos que a caracteriza como tal. Compreender a imagem como texto pressupõe reparar a imagem como linguagem, e como tal é constituída socialmente, a partir dos discursos dos sujeitos que a cria e que faz uso dela, bem com a extingue, modifica e recria. Reparar a imagem como linguagem dá a essa, a legitimidade de texto, uma

vez que possui estrutura, marcas, traços, tornando-a *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2006)

Buscando aporte em Bakhtin, considerado por estudiosos da linguagem como instaurador da discursividade, três aspectos dão à imagem caráter textual. Tais aspectos são conjuntamente importantes para que reparando-a, possa-se também compreendê-la e refletir sobre ela.

Com o autor, compreendo que o texto imagético está localizado historicamente. Todo texto é produzido em determinado momento histórico; logo, possui marcas históricas, indícios, pistas desse momento, que deixam de ser pistas apenas para se tornarem elementos constituintes do texto. O texto imagético se insere em um contexto. Embora seu caráter histórico já prenuncie o contexto, esse aspecto se mostra de forma mais ampla, localizando o texto de forma situacional, temporalmente, espacialmente, concretamente. Refletindo sobre a leitura da aluna Larissa e da professora Letícia, percebo que muitos dos sentidos produzidos por elas revelam o contexto em que a imagem é produzida, bem como o contexto em que se inserem as leitoras.

O texto imagético é também ideológico. Os discursos produzidos pelos sujeitos por meio da interação desses e evidenciados nos textos, sob diversas formas de linguagem, possui caráter ideológico. Tal ideologia nem sempre é nítida, ou se mostra estampada, acessível ao olhar, à leitura desatenta, fluida, rápida. Muitas vezes é preciso ir além do olhar. Penso também com Freire (1995), na necessidade de assumir uma concepção de leitura voltada para a dimensão política que carrega. É necessário ver, e, vendo, reparar. Para tanto se torna imprescindível a leitura atenta, desconfiada; é preciso buscar o que há por detrás das cores que sobressaltam, das figuras que se misturam sem mostrar onde começam ou terminam.

Diante das leituras das professoras e da aluna, posso entender que linguagem e sujeitos são sociais. O texto é, portanto, ato social. A interação e a interlocução possibilitadas nas leituras dos textos podem ser então relacionada à constituição de sujeitos e de saberes e de conhecimentos.

O texto imagético é social, por ser formado pelos discursos, e estes são tecidos socialmente. Os sujeitos são sociais, interagindo discursivamente, originando textos. A reflexão quanto ao caráter social do texto imagético se mostra tão latente ao ponto de não ser possível determinar o ponto de partida do círculo formado por

linguagem e sujeito. A certeza que se tem é que ambos têm por gênese o discurso, que produzem e através dos quais são produzidos.

Em uma ocasião, Letícia, Fatinha e eu conversávamos no pátio da escola sobre assuntos aleatórios. Até que Fatinha comentou sobre uma edição da revista *Caros Amigos*, cujo tema era o Golpe de 1964. Esse tema muito interessa e motiva Fatinha, pela história de vida que a constitui sujeito. Filha, irmã e esposa de militantes contra a Ditadura Militar, Fatinha, com muita frequência, narra histórias relacionadas ao acontecimento.

Ela contava que a revista era ótima; relatava o Golpe com fidelidade e de forma reflexiva, e que reconheceu uma foto na revista de um comício que seu pai participou. Ele havia levado os camponeses de trem para o comício. Ela falou do medo do pai de perder os camponeses vindos de Valença para a cidade grande, o centro do Rio de Janeiro. A fotografia da revista foi mostrada para toda a família, e, para nós motivou uma longa conversa.

Letícia intervém, como historiadora, professora de história no EF e na EJA, narrando como trabalhar o tema com os alunos da EJA era fantástico. Seus alunos discutiam sobre as conseqüências da ditadura para o país, e sempre tinha alguém que se posicionava favorável ao governo militar, alegando ter menos violência, etc. Fatinha, que possui vasta experiência com EJA também contou que parecia que os alunos adultos não viveram naquele período porque nada sabiam, nada diziam, em nada foram (diretamente) afetados.

A professora Letícia contou que, em sua sala de aula, uma senhora que viveu a ditadura afirmou que preferia aquela época, e que tinha que voltar, porque havia censura da TV. A discussão na sala foi inflamada, pois os alunos ficaram inconformados com a afirmação da senhora. Eles perguntaram:

– *Você não entendeu nada do que ela falou?*

– *Cada um vê de uma forma*, disse Letícia, que achou a experiência proveitosa.

Contei a elas que o meu avô viveu a ditadura, mas não foi atravessado por esse acontecimento histórico, pois, em minha opinião, falava de um lugar diferente do lugar que o pai de Fatinha estava. Ele é, desde a época, torneiro mecânico, assalariado, o que queria era sobreviver e sustentar a família. Letícia começou a contar como trabalhou com seus alunos, utilizando imagens de fontes documentais diversas: fotografias, cartas, etc., para que eles tivessem noção do que aconteceu

na época. As imagens dos documentos, as escolhas linguísticas presentes nos textos verbais, como as cartas, mostravam uma época, revelando que o texto é histórico e ideológico.

Naquele dia conversamos sobre como ainda vivemos formas de ditadura, exclusão, escondidos numa falsa democracia. Os textos de hoje também revelam a ideologia vigente, concluimos.

Na secretaria da escola, conversava com uma amiga, também professora da UMEI, sobre alguns livros que havia me emprestado. Todos eram da escritora Marina Colasanti. Fatinha, que acabara de chegar, tratou de participar da conversa e fez menção ao conto *A moça tecelã*, cuja leitura me possibilitou refletir sobre vários momentos dessa pesquisa, compreendendo o seu fazer como o ato de tecer. Fatinha se mostrou interessada, e logo integra a nossa conversa, quando começa a narrar uma experiência por qual foi tocada a partir desse texto.

A professora contou que, já faz alguns anos, ela e sua irmã, também professora, ministraram um curso sobre Construtivismo para professores da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Ao fim do curso, as professoras presentearam (palavra usada por Fatinha) as colegas, alunas-professoras, com o conto de Colasanti.

As leituras foram sendo tecidas: relacionaram à vida, a acontecimentos do cotidiano, etc. Mas o que tocou, o que atravessou Fatinha, constituindo-se experiência, foi a leitura de que, como a *Moça tecelã*, que, ao perceber que o que havia tecido já não lhe fazia bem, era possível também desfazer-se de práticas que haviam tecido com o tempo.

Para as professoras alunas do curso, desconstruir uma prática tradicional, já engessada e mecanizada era possível, como havia possibilidade de recomeço para *a moça tecelã*, que se pôs a desfazer o castelo, as riquezas e o marido, reconstruindo uma nova história. Fatinha disse que todas se emocionaram e começaram a falar sobre o que gostariam de destecer, sobre relações que desejavam reconstruir, sobre a vida que acontece, em casa, na escola e nos muitos grupos sociais.

Essa conversa me faz pensar no encontro com o *outro* a partir de leituras. Os sentidos construídos, como aponta Bakhtin (2006), são infindos, mas só acontecem quando reconhecemos o *outro*. As muitas leituras do conto que tive acesso através da narrativa de Fatinha me levam a pensar nas imagens como encontros com

muitos outros. Esses outros, também indiciado no texto, reafirmam o caráter polissêmico das imagens.

Esse encontro permite perceber a infinidade de sentidos que nas leituras e produções de imagens construídas na escola, podem se revelar possibilitadoras de construção de conhecimento. Podem também apontar que tal conhecimento não é restrito ao que chamamos de conteúdo programático formalizado pela escola. Essas leituras podem se mostrar potentes na construção do conhecimento de mundo.

É reconhecendo a alteridade que perpassa as relações discursivas que experiencio a pesquisa, olhando para as imagens, buscando nelas sentidos. É dialogicamente, com a companhia de professoras e crianças que busco reparar nas leituras e produções de imagens como possibilitadoras de construção de conhecimento.

3 IMAGENS NO COTIDIANO, SUAS LEITURAS E PRODUÇÕES NA TESSITURA DE DISCURSOS E DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas esperam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.*
(Manoel de Barros)

O envolvimento com as imagens na vida e na pesquisa acadêmica tem me levado a um olhar diferenciado para esse *gênero do discurso*⁷ que eclode no nosso tempo. Mas o que nesse momento da pesquisa olho *de azul*, fazendo alusão a Manoel de Barros, não são apenas as imagens.

Entendendo o olhar de azul como um olhar que convida a vislumbrar horizontes de possibilidades, a vivenciar novos *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2006), a encontrar caminhos, é que observo as produções e leituras de imagens nas salas de aulas das professoras de grupos de crianças com 3 e 4 anos da Educação Infantil, Letícia, Sandra e Fatinha. O que me vem instigando são as relações dessas imagens na vida, nos grupos sociais, chamados por Bakhtin de esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1981).

Como, apesar dos discursos recorrentes que afirmam ideologicamente a escola apenas como território de reprodução e consumo de conhecimento, crianças e professoras produzem, leem e ressignificam imagens? Neste sentido, busco complexificar o espaço da escola, apontando o reducionismo que esta idéia traduz.

Foi no exercício de um olhar que, mais do que vê, *repara* (SARAMAGO, 1995), que pude me perceber diante dessas motivações que tomo por linhas novas surgidas do movediço chão do cotidiano. Linhas que sempre estiveram ali, à mão de quem tece diálogos, mas que agora me são provocadoras.

⁷ São assim denominados por Bakhtin os tipos de enunciados relativamente estáveis, elaborados em campos de utilização da língua. A diversidade de diálogos no cotidiano é, aponta Bakhtin (2006), extremamente grande, o que faz com que os gêneros do discurso sejam heterogêneos, se modificando, dando origem a outros gêneros e até mesmo deixando de existir, dependendo de seus usuários. Deste modo, as imagens presentes na vida do homem, como formas de diálogos no cotidiano, como tipos de enunciados relativamente estáveis, são, como já foi discutido em capítulo anterior, gêneros do discurso.

Num momento inicial, como revelo na introdução dessa dissertação, meu interesse mais latente estava nas leituras de imagem feitas pelas professoras. Naquele momento, meu contato maior era com essas docentes através de conversas que tecíamos nos diversos espaços da escola, como secretaria, corredores, refeitório. Espaços outros externos à escola também se faziam chão de muitos diálogos sobre a escola. Minha presença na sala de aula, embora já há muito acontecesse, era dividida entre o estar lá assumidamente como pesquisadora e minha função de agente administrativo educacional. Foi nesse (entre)lugar que estive durante a parte inicial da produção desta dissertação.

A observação na sala de aula, como um dos modos de fazer essa pesquisa, se deu algum tempo depois, quando me foi concedida, pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, uma licença para estudos. Passei a visitar semanalmente as salas de aula das professoras Sandra e Letícia; nesse mesmo momento Fatinha encontrava-se em licença médica. Esse deslocamento que me foi propício, essa mudança de lugar, pode ter influenciado na transformação do meu olhar. Quando entrei nas salas de aula, nas mesmas em que antes transitava diariamente, vi com outros olhos aquelas crianças, aquelas professoras e aquelas paredes. Mesmo ciente dos seus nomes e sobrenomes, de informações sobre suas vidas e, ainda, tendo um contato estreito com elas, que ia além da documentação e arquivos institucionais, podia sentir uma nova aproximação.

As leituras de imagens que as docentes faziam saltavam aos meus olhos, e podia agora vê-las se entrelaçando às leituras daqueles meninos e meninas. Anteriormente, meu contato com as leituras das crianças acontecia de forma diferente. Era através das narrativas das professoras, em conversas, que tinha acesso, na maioria das vezes, às leituras feitas pelas crianças. No momento em que adentro a sala de aula posso compreender o caráter formador da linguagem.

As leituras das crianças, que passavam pelo *excedente de visão* das professoras, são também, agora, de outro ponto de referência, lidas por mim.

O meu próprio *excedente de visão* é formado também pelas leituras das crianças e das professoras; meu olhar é formado por todo contato anteriormente estabelecido com as docentes ao longo dos seis anos de convivência. Nesse momento, percebo por leitura minha um entrelaçar de apreensões, de visões, de percepções. Essas leituras entremeadas constituem meu *excedente de visão*, olhar esse que não exclui os discursos das professoras, pelo contrário.

Os discursos presentes nas narrativas das professoras, as leituras das crianças percebidas por mim nessa nova experiência de contato direto com elas me constitui sujeito, me constitui por meio da linguagem, por meio da qual agimos socialmente. Tantos discursos costurados me permitem o meu *excedente de visão*. Costurados sim, amarrados, não, compreendendo com Freire (ano) a idéia de que somos seres inacabados, em constante construção.

Com meu *olhar de azul*, um olhar subjetivo, mas formado pela coletividade, para as possibilidades que o cotidiano escolar pode revelar é que entro na sala de aula. Piso nesse chão ciente de que as impressões agora são minhas, mas que o uso desse pronome possessivo não isenta o fato de que essas minhas leituras são permeadas de discursos diversos, tantos que são incontáveis. Avalio esse *acontecimento* como produtivo, pois outros diálogos com as professoras se tornam possíveis. A exposição dos nossos pontos de vista, diferentes e únicos, pode gerar conhecimentos outros, perspectivas novas, compreendendo que essa flexibilidade faz parte do uso da linguagem,

faz parte da pesquisa com o cotidiano. No exercício esforçado de *ver de azul*, olho as salas de Letícia, Sandra e Fatinha povoadas por cartazes, livros, brinquedos, sucata, varais de barbante com 'coisas' penduradas. Tudo isso se constitui para mim imagem, no sentido dado por Manguel: como narrativas⁸. O autor



Figura 5. Sala de aula da Profª Sandra.

afirma que as imagens, assim como as histórias, enunciam significados e possibilidades de atribuição de sentidos a elas.

⁸ A fotografia acima foi produzida por mim na sala de aula da Profª Sandra, durante a realização da atividade de confecção pelos alunos e alunas de um trem. Os vagões foram feitos com bandejas de isopor, tampas de copos de requeijão, barbante e outros materiais reaproveitados. Embora o foco da fotografia esteja no varal em que estão pendurados os vagões, é possível perceber ao fundo caixas empilhadas e outros materiais pelo chão.

Quando Manguel disserta sobre a imagem como narrativa, está se referindo a cenas do cotidiano, a fotografias, a esculturas, cuja compreensão varia e se renova. Concordo com Manguel, que mostra serem as imagens localizadas contextualmente, como Bakhtin, que afirma serem os textos históricos e contextuais. Trazendo essa concepção para a reflexão, posso pensar que as muitas formas de compreender uma imagem estão ligadas aos diferentes sujeitos que a leem, assim como ao momento em que essa leitura acontece e ao contexto de produção da imagem e de sua descoberta por parte do leitor. Levando em conta o sujeito, leitor, e o texto, imagem, muitas são as possibilidades de leitura, portanto sua compreensão varia, se renova.

Desse modo, posso compreender que todas as imagens que habitam o *espaço* das salas de aula são produzidas e lidas de diferentes formas por diferentes sujeitos. Nas salas de aula posso ouvir e ver palavras e imagens, imagens e palavras, como afirma Manguel, configurando uma linguagem através da qual as crianças vão construindo conhecimento, vão tecendo diálogos e criando sentidos. Manguel ajuda a pensar que todo processo de pensamento requer imagens, e o significado dessas imagens varia constantemente,

configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. (Manguel, 2008, p. 21)

Mas, que imagens são essas produzidas nas salas de aula? O que implica essas produções? Que leituras são feitas dessas imagens? Que diálogos são construídos por meio delas?

Quando estou na sala de aula começo a perceber que as crianças se relacionam com as imagens que elas mesmas produzem, e que são diversas as interpretações verbalizadas por elas. Nesse momento da pesquisa o meu olhar de azul permite atentar-me para um novo interesse, para as produções e leituras de imagens na sala de aula, cujos autores são meninos e meninas que ainda não decodificam a linguagem verbal escrita, mas leem imagens, no sentido de leitura que lhe dá Freire, para quem ler é dar sentido ao mundo.

Acreditando que nós, eu, as crianças e as professoras, sujeitos dessa pesquisa, somos constituídos pela linguagem, e, aqui, com foco nas imagens presentes nas salas de aula, busco então destacar esses textos olhados *de azul*,

como diz Manoel de Barros, e opto, como quem ouve e atende a um conselho, por procurar olhar as crianças, suas leituras de imagens e suas produções de imagens como quem *olha de ave*. Um olhar que se esforça por ser/estar atento e flexível, mas que reconhece os limites espaciais, temporais e contextuais do *eu*, sujeito que vos fala.

Nesse momento trago alguns *acontecimentos* (Larrosa, 2002) que me atravessaram durante a pesquisa, e busco tecer diálogos entre conversas com as professoras, com as crianças e as minhas observações, no que tange às produções e leituras de imagens nas salas de aula.

3.1 Produções e leituras de imagens na sala de aula: tensões, combinados e diálogos na produção de conhecimento

Chego à escola, para uma das minhas visitas semanais, e antes que eu pudesse perceber que havia algo novo na sala, as alunas e alunos de Letícia me mostram uma casa de papelão, papéis coloridos e picados e tinta, que haviam feito. E foram dizendo:

– *Essa é a Nhá Maria... Ela tá de fora porque o Saci tá lá dentro...*

Uma criança corre para arrastar a Nhá Maria, sentada em uma cadeira rosa, para mais perto da casa⁹.

– *Tia, ela tá longe!*

A professora sussurra que foi um custo deixar a Nhá Maria, personagem da



Figura 6. Sala de aula da Profª Letícia.

⁹ Casa da Nhá Maria fotografada por mim e produzida pelos alunos e alunas da Profª Letícia, após leitura da história *Saci Pererê*.

história contada por ela, fora da casa e o Saci, dentro. Antes que Letícia me dissesse, já podia perceber certo incômodo com relação à posição ocupada por Nhá Maria. Os diálogos estabelecidos me permitiam entender que, para as crianças, aquele não era o lugar mais adequado para a dona da casa.

Quando perguntada por mim sobre o porquê das personagens estarem naquela posição, Letícia responde:

– Na verdade, na história do Saci, ele não fica o tempo todo fora da casa. Ele entra e faz bagunça na casa da Nhá Maria. No entanto, nós fizemos um trabalho com algumas imagens do livro. As crianças escolheram as ilustrações que mais lhe interessavam. A gravura que a princípio mais chamou a atenção, foi uma em que o Saci estava na janela. Ele tinha uma cara de assustado... Então, quando fomos construir a ambientação da história e a casa da Nhá Maria, as crianças pediram que ele ficasse na janela, já que a Nhá Maria ficaria coberta se fosse colocada dentro da casa. Ele estava na parede da sala, mas alguns alunos pediram para colocá-lo na janela. Achei uma boa idéia, ficou bonitinho ali. Conta a professora sorrindo.

Da narrativa da professora sobre a produção de imagem de autoria do seu grupo de alunos e alunas, Letícia revela que a decisão por deixar o Saci Pererê dentro da casa, fato que tanto incomodava as crianças, foi tomada por elas mesmas, a partir de um contexto.

Das ilustrações escolhidas, uma foi eleita para o que Letícia chama, em sua fala, de ambientação da história. Entendi que essa ambientação, prática comum nas salas de aula das professoras pesquisadas, é a produção de uma imagem que enuncie a história contada, que reconstrua o espaço em que acontece e as personagens envolvidas, que possibilite uma releitura, uma ressignificação. Posso pensar que a imagem produzida por essas crianças, como as muitas formas de texto, reflete as condições específicas e as finalidades de sua criação (BAKHTIN, 2006).

Posso pensar assim com Bakhtin (2006), quando fala do nascimento dos gêneros do discurso. A sala de aula da professora Letícia e seus alunos e alunas, como campo de atividade humana, deixa à mostra muitos tipos textuais a serem lidos e a cena criada para a ambientação da história é um deles. Nesse modo de texto é possível perceber, como aponta o autor, três elementos formadores: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Nesse gênero existente na sala de aula, cujas finalidades podem ir muito além da reprodução de uma

história contada anteriormente, estão à mostra seu conteúdo (a centralidade na história do Saci, o contexto espacial em que se passa a história) e suas condições de criação (o estilo imagético utilizado para reconstruir a ilustração do livro em três dimensões, a escolha por utilizar determinados materiais, cores, posição das personagens).

Em todos esses elementos de produção da imagem as crianças foram autoras. É possível perceber na prática da professora o esforço para que as crianças construam sua aprendizagem. O que eu ainda não compreendia era o porquê de algumas crianças se mostrarem insatisfeitas com a suposta inversão de lugares entre Saci e Nhá Maria, se elas mesmas optaram por fazê-lo daquela forma. O esclarecimento de Letícia me ajudou a compreender melhor:

– *Com o tempo, a Fernanda ficou incomodada, dizendo que a casa era da Nhá Maria, e não do Saci. Disse inclusive que quando um brinquedo era dela, ela guardava onde queria, porque era dela. Diz a professora em meio a risos.*

– *Ela passou a reclamar sempre, e como era líder, outras crianças reclamaram também (risos). Eu é que fui negligente e não tirei sempre que ela pedia... Às vezes eu tirava ele dali, mas quando chegava na escola, ele estava de volta à janela... Dona Dulce¹⁰ achava que ele tinha caído, que eu coloquei em cima do computador, por isso colocava de volta... (risos). Outra vez foi Seu Jorge quem colocou de volta (risos). No final das contas, os funcionários e as crianças divergiam quanto ao lugar do Saci!*

Mais do que perceber que, de fato, a insistência de Fernanda influenciava no desejo dos/das colegas por colocar o Saci para fora da casa, e na reconhecida resistência da professora, pude reparar que essa imagem, tipo textual elaborado pelos alunos e alunas, possibilita muitas leituras, mostrando o caráter polissêmico do texto. Muitos são os sentidos que podem ser atribuídos a essa imagem. Se uma de suas muitas finalidades fosse a ressignificação da história, desse impasse entre professora, crianças e funcionários da escola, poderíamos reparar os muitos significados referidos ao texto. Muitas leituras são possíveis para uma única imagem, leituras diferentes que se conflitam.

¹⁰ Dona Dulce e Seu Jorge trabalham na escola como auxiliares de serviços gerais.

Embora a contação oral da história não tenha aparentemente suscitado divergências, na leitura da imagem, verbalizada por meio de conversas com os outros sujeitos, Fernanda explicita sua oposição. Percebo então que, como as leituras, a produção da imagem não acontece de forma harmônica. Segundo a fala da professora, a pequena argumenta que quem deveria estar na casa é Nhá Maria. Retoma suas experiências de vida e exemplifica que em casa ela é quem decide onde guardar as suas coisas.

Vejo Fernanda exercendo sobre a imagem o papel de *autor-criador* de que fala Bakhtin. Para ele, segundo Faraco (2008), o autor-criador é quem dá forma ao conteúdo, quem não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas recorta-os, reorganiza-os esteticamente. Ao assumir a imagem produzida como uma *coisa sua*, adquirindo assim o direito de modificá-la, a menina se faz sujeito ativo no ato criativo que envolve um processo complexo de *transposições refratadas* da vida para a arte. Ao citar Bakhtin, Faraco ainda lembra que a semiose, processo de produção de significados, não é uma ação de mera reprodução de um mundo “objetivo”, mas de remissão aos diferentes modos pelos quais o mundo é visto pelos grupos humanos em sua experiência histórica. (FARACO, 39: 2008)

Entendendo Fernanda como (co)autora, visto que produz a imagem coletivamente, não me parece o ato de criação uma mera reprodução da cena do livro, embora a proposta inicial da professora possa ser entendida dessa forma por alguns leitores. Não me parece também que o incômodo com relação à posição ocupada pelo Saci reflita uma mera reprodução da representação do personagem, popularmente conhecido por suas peraltices.

Muitas narrativas ouvidas por mim quando morei em Minas Gerais reafirmavam o significado empregado ao Saci associado ao mal. Na história contada pela professora, o Saci entra na casa de Nhá Maria para bagunçar. Mostrando as ilustrações do livro, Letícia contava as malfeitorias do menino travesso. Lá na escola a expressão: *O Saci está solto!* é sempre dita, diante de problemas corriqueiros, objetos desaparecidos ou alterações no estado de humor de alguém.

Outros significados são relacionados ao personagem na mídia, nos livros. O Saci relido da obra de Monteiro Lobato e apresentado na televisão, no *Sítio do Picapau Amarelo* e, ainda, recriado por Ziraldo na série *Pererê*, pode ser visto com simpatia; se relaciona pacificamente com as demais personagens. Mais do que um

lugar físico, o Saci ocupa um lugar semiótico, um espaço ideológico construído socialmente.

É possível, mas não provável, que esses significados presentes na palavra Saci tenham influenciado a leitura de Fernanda. O que posso perceber é que não apenas registra um ou outro significado em sua produção e leitura, mas demonstra, em oposição à lógica que dicotomiza bem e mal, relativizar as atitudes do personagem. Os significados que carrega o Saci podem indiciar os motivos que levaram Fernanda a tecer sua leitura da imagem produzida. Ainda que nos atentemos para outras releituras do personagem do folclore brasileiro, não me pareceria a atitude de Fernanda uma mera absorção desses significados. São indícios apenas, que apontam para possibilidades.

Mais importante do que tentar decifrar os caminhos pelos quais a menina percorreu até chegar a essa leitura é perceber que o texto imagético traz sua marca pessoal. Fernanda produz o texto imagético, constrói sentidos para esse texto e ainda consegue negociar os seus sentidos com as amigas e os amigos. A menina e seus colegas leem a ilustração do livro, produzem uma imagem e leem essa imagem. Em cada momento desse processo de criação as crianças se mostram autoras. São produtoras e leitoras de imagens.

Interessante também é apontar para os diálogos constantes que vão permeando as produções e as leituras de imagens nessa sala de aula. Os combinados recorrentes, como na situação narrada, que vão da escolha das ilustrações à posição das personagens, revelam tensões e negociações que acontecem o tempo todo, na efervescência e imprevisibilidade do cotidiano, nas relações humanas que se dão pela linguagem.

Perceber as crianças como autoras de suas produções e leituras de imagens, através dos diálogos que estabelecem umas com as outras, e com os muitos outros sujeitos que se relacionam, me permite vê-las como *produtores desconhecidos* (CERTEAU, 2008), cujas produções, muitas vezes invisibilizadas, apontam para o fato de que são sujeitos ativos em seu processo de produção de conhecimento. As leituras e produções de imagens das crianças nas salas de aula podem ser olhadas como práticas significantes.

Ao olhar a imagem da casa da Nhá Maria, com Saci dentro e ela, fora, algo mais me chama atenção:

– *Que linda essa casa... e, olha! A cadeira da Nhá Maria é rosa!* - Afirmei em tom de espanto e admiração.

Kaio então responde:

– *É... a Juliana pintou... a Aisha, a Ana Luiza...*

E começa a apontar as meninas presentes na sala. Leticia me explica:

– *No dia em que pintaram a cadeira, tinha mais menina do que menino na sala. O rosa ganhou na votação.*

Aquela cadeira, feita de caixa de sapato, não seria a mesma se fosse de outra cor. Entendo, com a fala do Kaio, sua não participação na pintura da cadeira, e ele faz questão de esclarecer, por meio de suas escolhas linguísticas ao conversar comigo, que não se inclui nesse grupo: ... *a Juliana pintou... a Aisha, a Ana Luiza, a Maria Gabrielly, a Bruna...*

A questão de gênero estava ali, posta, na sala de aula, por meio de uma cadeira rosa, produzida pelas crianças, pintada pelas meninas. Provocada pela questão que se colocava, meus olhos giraram pela sala, e pararam, fixados, nas mochilas penduradas nos ganchinhos presos à parede. Pude então tecer uma leitura: as mochilas das meninas eram cor de rosa, com estampas de princesas do Walt Disney, Hello Kitty, Moranguinho e Jolly. As mochilas dos meninos variavam entre o verde e o azul, com Ben 10, Batman e Homem Aranha protagonizando.

Quantas simbologias estavam ali impregnadas a uma cor. Quantas ideologias estavam ali permeadas e iam se difundindo através dos discursos das crianças, através da linguagem, seja verbal, especificamente oral, seja não-verbal, na produção da cadeira que Nhá Maria estava sentada. O significado inerente à cor rosa, construído socialmente por uma realidade exterior, atravessa as escolhas das meninas, marca o discurso de Kaio e vai além da cadeira da personagem da história.

A linguagem, através da qual as relações de poder são estabelecidas, se mostra, por meio dessa situação, como instrumento de demarcação ideológica. Rosa para menina e azul para menino é uma prática social, que vem sendo traduzida em definições de papéis do que é ser homem e ser mulher, marca uma visão de mundo e, conseqüentemente, define relações de poder, como tem sido mostrado por inúmeras pesquisas. Outra vez, posso perceber que à produção de imagem perpassam conflitos, por ser formada por discursos cruzados de muitos outros, autores-criadores desse processo de construção textual.

Há uma frase dita por Manguel que me acompanha desde os meus primeiros contatos com estudos sobre imagens, na graduação, como foi por mim revelado no memorial. Na experiência dessa situação (re)ecoa em minha mente: *as imagens, assim como as palavras, são matéria de que somos feitos.* (MANGUEL, 2008: 210). Nem sempre os combinados refletem relações harmônicas entre os sujeitos envolvidos. Na produção da imagem na sala da Profª Letícia, uma criação coletiva, habitual nessas salas de Educação Infantil, o que se revela é a dissimetria e a exotopia que marcam as relações dialógicas, permitindo a expressão do *outro*, da alteridade.

3.2 Conversa com Fatinha sobre a obra de Vik Muniz: um novo olhar para as produções de imagens

No esforço por esse *olhar de azul*, continuo a observar as já ditas salas de aula. Prossigo me inserindo também em conversas com as crianças e as professoras, e com essas, dentro e fora do cotidiano escolar. Já há muito assumo essas conversas como modo de fazer a pesquisa, como forma de diálogo, das quais parto para reflexões sobre as imagens como uso da linguagem e suas implicações no cotidiano escolar.

Dessa forma, resgato uma conversa que considero especial por se caracterizar, para mim, como *ato do pensamento*. Esse conceito contribui no sentido de entender a exposição do meu pensamento como um *ato*. Pontua Amorim (2008), sobre essa concepção bakhtiniana, que o ato é responsável e assinado, e não é uma mera opinião. Do lugar de onde penso, do lugar de onde vejo, somente eu posso pensar assim. Com Paulo Freire posso também refletir sobre a leitura como um ato. Quando acesso os meus conhecimentos prévios, recorrendo às conversas, às observações e às reflexões que vêm sendo tecidas é que posso pensar nessa conversa em específico, como sendo especial.

Sua importância é tamanha que opto por rememorar-la, reconstruindo-a. Faço essa opção por acreditar que retornar a esse episódio, não muito distante do tempo

no qual me localizo, as ressignificações possíveis, de alguma forma, se constituirão profícuas para a reflexão sobre essas imagens no cotidiano escolar.

Engajada nesse meu *ato de pensar* sobre as imagens na sala de aula dessas professoras, busco aqui refletir sobre algumas possíveis relações entre essas imagens e a conversa com Fatinha. Ao narrar a conversa, na qual se iniciou esse meu *ato de pensar* a produção das imagens, apresento algumas das produções de imagens das crianças e professoras nas salas de aula observadas por mim. Proponho-me então a pensar nas possíveis relações entre a conversa com Fatinha e a presença das imagens nas salas de aula, refletindo sobre o processo de produção e suas leituras.

Nossa conversa aconteceu recentemente, quando eu e Fatinha viajávamos para o Município de Macaé, a fim de participarmos de um processo seletivo para a Secretaria de Educação daquele município. Eu, para professora de Língua Portuguesa, ela, para Orientadora Pedagógica.

Nessa ocasião, Fatinha me revelou que sua irmã participa de uma ONG cujas atividades são voltadas para crianças, a partir de obras de arte. Não obtive muitas informações acerca do projeto naquele momento, mas, segundo disse Fatinha, o trabalho desenvolvido é muito interessante. Disse-me que o mais atual projeto trabalhado com as crianças atendidas pela ONG é embasado nas obras de um artista plástico brasileiro residente em Nova Iorque.



Figura 7- Sugar Children, V. Muniz

Fatinha não lembrava seu nome, mas falou de suas obras. Disse que ele usava na produção de seus quadros uma diversidade de materiais, materiais inusitados, muitos deles pouco comuns se pensarmos em certa tradição artística: açúcar, chocolate, diamantes, restos de comida, objetos variados e lixo. Num primeiro momento, contava Fatinha, o artista cria imagens com esses objetos, depois as fotografa.

– *Imagina, Suene! Ele pega açúcar e faz uma imagem; vai desenhando até virar outra coisa.* - Disse Fatinha. – *Ele foi passar férias no Caribe, aí viu umas crianças lá e resolveu pintar elas de açúcar...* Complementou.

Sobre o trabalho desse artista, até então desconhecido por mim, a professora me contou que leu em um jornal um comentário que julgou intrigante. Um homem, interessado em adquirir uma das obras feitas com chocolate, foi impedido por sua mulher de efetuar a compra, pois esta temia que o quadro atraísse baratas, tamanha a precisão das fotografias, que se confundiam com a obra primeira. O que parecia estar ali era chocolate, não sua fotografia.

Coloquei-me a imaginar um quadro de chocolate, emoldurado e fixado à parede, e, quando olhado mais de perto, com outros olhos, de outro lugar, o que se vê é uma fotografia. Se a intenção do artista era causar esse impacto, certamente havia alcançado esse intento, pelo menos na leitura daqueles possíveis compradores. Pensei ainda numa segunda possibilidade de leitura: e se as pessoas, sabendo se tratar de uma exposição de fotografias, fossem surpreendidas com a veracidade das ‘cenas’ fotografadas, a ponto de duvidar que são fotos? A obra ‘inicial’ não está ali, apenas seu reflexo, apenas a captação de sua imagem.

À medida que Fatinha falava, minha cabeça fervia de curiosidade para conhecer esse artista, e por ver o quanto suas obras a impactavam. O que pude perceber em sua fala, naquele momento, é que a impressionava o processo de criação das obras de arte e os sentidos atribuídos a elas quando lidas: a escolha e seleção da matéria prima, a manipulação do artista, a transformação em escultura, logo, em obra de arte, e, ainda, o momento em que viravam fotografias e eram expostas.

– *Olha por quantas leituras a obra de arte passa, Suene? A primeira, do artista plástico. A segunda, do fotógrafo. E muitas outras leituras passam a existir quando outras pessoas veem as obras...*

Mesmo sendo o artista plástico e o fotógrafo a mesma pessoa, no diálogo com Fatinha, pude perceber que ela considera diferente o olhar exercido em uma ou em outra função. Isso fica marcado em sua fala: a obra de arte passa por leituras



Figura 8- Freud em cobertura de chocolate. V. Muniz

diferentes, de pessoas diferentes, o artista e o fotógrafo. São, portanto, *atos* diferentes.

Pensando sobre o autor-criador e seu ato de criação, remeto-me à situação de produção e leitura de imagem na sala de aula da Prof^a Letícia, anteriormente discutida. Crianças e adultos, ao lerem a imagem da casa da Nhá Maria exposta na sala de aula, constroem leituras diferentes. É possível que nos muitos processos de produção da imagem as crianças construam leituras diferentes.

Entendendo que a seleção de materiais utilizados pelo artista de que fala Fatinha indicia essas possíveis leituras. Da mesma forma, a escolha por utilizar caixas de papelão, fios de lã, sobras de papel influenciam nas leituras da imagem produzida pelos meninos e meninas. Seria essa escolha um ato intencional ou casual?

Quando a professora contou que um dos últimos trabalhos desse que arrisco chamar de escultor/fotógrafo foi em um lixão, me pus a buscar resposta para essa pergunta. Logo me vêm à mente Bakhtin e seu círculo (1981), que estabelecem relação entre estudo da filosofia da linguagem e as ideologias.

Sendo instrumento de produção ou produtos de consumo, os materiais utilizados por Vik Muniz em suas obras refletem uma realidade exterior a eles. Essa realidade exterior é que torna os materiais usados pelo artista *signos*. Dizer que os diamantes, os restos de comida são ideológicos implica em afirmar que são *signos*. Tudo o que é ideológico, afirmam Bakhtin e seu círculo, é um *signo* e tem um significado.

Quando a mulher se mostra contrária à compra do quadro por temer que ele atraia baratas a sua casa, é revelado um significado que permeia a matéria do chocolate enquanto signo. E ainda, ficam à mostra conhecimentos prévios acessados por essa mulher para que estabeleça diálogo com aquela obra.

Comparo com a cena fotografada por mim, na sala de aula da Prof^a Letícia: Nhá Maria sentada em uma cadeira cor de rosa, do lado de fora de sua casa, enquanto o Saci Pererê aparece na janela. A sucata utilizada na confecção dessa imagem, o processo de construção (seleção dos materiais, votação para escolha da tinta, determinação da posição dos personagens, etc) e a imagem exposta na sala de aula, produto final, a iniciativa e valorização desse tipo de atividade por parte da professora, tudo isso faz parte de uma realidade exterior e está carregado de ideologia, possui significados.

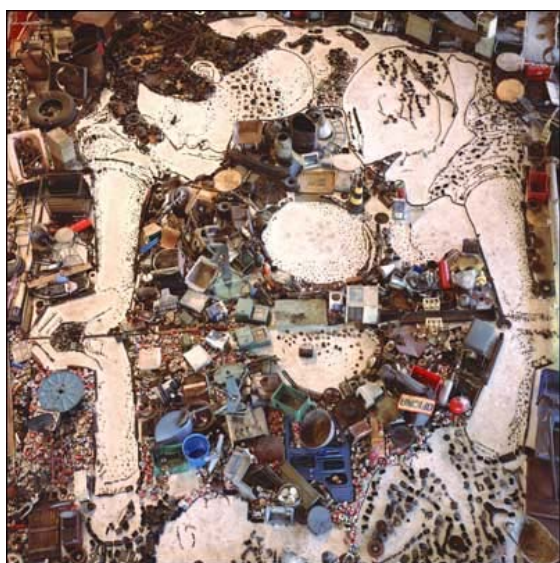


Figura 9- *Narciso*, da série *Imagens de lixo*, V.Muniz

Instigada por essa conversa, e, especificamente, pelas leituras de Fatinha, procurei saber sobre o artista plástico. Vik Muniz é seu nome. Um dos trabalhos mencionados pela professora foi desenvolvido pelo artista no maior aterro sanitário da América Latina, o Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, Duque de Caxias- RJ, com o auxílio dos catadores e catadoras de lixo.

– *Os catadores de lixo posaram e trabalharam na criação das obras. Um*

trabalho muito bacana, valorizando as pessoas, visibilizando as pessoas que não são vistas, e ainda problematizando muita coisa - opinou Fatinha.

A internet, cuja utilização tão recorrente na atualidade passa ser imperceptível, a ponto de não ser citada, se mostrou um importante espaço de encontro entre mim e as obras de Vik Miniz.

Ao olhar para a reprodução do quadro *Narciso*, uma das obras que compõem a série *Imagens de lixo*, facilmente encontrado em sites de busca, o que vejo é um paradoxo. Em minha leitura não há como ignorar as imagens mentais que já havia construído desde o primeiro contato com o mito de Narciso. A história do herói da mitologia Grega é conhecida pela exaltação da sua própria beleza e do orgulho. Sempre imaginei Narciso perfeito e nada modesto. A auto-afirmação narcisista sempre me pareceu, de tão forte, inquestionável. Era realmente belo.

Quando vejo *Narciso* produzido por Muniz, o que sinto é mais que a contraposição entre a beleza clássica e a beleza contemporânea. Surgem questionamentos e inquietações. Que significados podem ter o retrato de Narciso relido por Muniz? A imagem seduz, não mais pela beleza, mas pelo modo como foi (re)produzido. É possível recriar a beleza tendo lixo por matéria prima? O lixo pode significar a representação daquilo que não se quer mais, do indesejável, inutilizável, do impróprio. Impróprio para consumo, embora seja fruto de consumo, antes e depois de se tornar lixo. Em contrapartida, o lixo é o sustento de determinada esfera de atividade humana. Também é pelo lixo que discursos ambientalistas são

utilizados para controlar uma nova classe remanescente da contemporaneidade; a necessidade de reciclar se esvazia frente ao consumo de produtos reciclados.

O fato de ter sido feito com lixo incomoda a ponto de tentar identificar que objetos são esses que compõem a obra de arte. Haveria intencionalidade na escolha e disposição desses objetos? Novamente me pergunto. Com Bakhtin, acredito que sim. O *ato* concretizado na obra de arte não é mera opinião. É responsável; logo, intencional. A opção de Vik Muniz por produzir obras de arte no aterro de Gramacho é parte integrante do seu processo de criação. Como autor-criador, sua obra, ao mesmo tempo que reflete, refrata o mundo. Diferentes são as interpretações que se pode ter dessas obras, mas os significados que carrega a palavra lixo foram postos socialmente, por uma realidade externa. Mais do que uma escolha estética, utilizar lixo para produzir imagem é um ato político.

A conversa com Fatinha aponta para encaminhamentos importantes no desenvolvimento dessa pesquisa que acontece a partir das leituras de imagens e no cotidiano escolar das salas de aula das professoras Fatinha, Sandra e Letícia. A conversa com a primeira delas sobre a produção artística de Vik Muniz me incomodou ainda mais na reflexão sobre a relação entre as imagens e seus leitores. À semelhança das imagens produzidas por Muniz, as crianças produzem suas próprias imagens, partindo de intenções e empregando nelas ideologias.

Quando entro nas salas de aula para observar as imagens ali presentes, escolhidas, ora pelas professoras, ora pelas alunas e alunos, em vezes, por todos, também me deparo com imagens produzidas por esses mesmos sujeitos. As imagens produzidas nas salas de aula, sob o meu ponto de vista, estão em constante evidência. Imagens são produzidas, como faz artisticamente Vik Muniz, a partir de objetos variados, que na sala de aula das três professoras mencionadas ainda são inusitados. Os discursos que constroem a imagem de uma escola construtivista, voltada para a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem e na construção de seus saberes e de sua autonomia, muitas vezes se contradizem.

Reaproveitar papel picado ou amassado, canudos, barbante em atividades na Educação Infantil pode parecer, em se tratando de Educação Infantil, novidade alguma. Contudo, nem sempre as imagens produzidas com esses materiais são *olhadas de azul*. Por vezes, os significados que a elas são atribuídos podem ser

relacionados ao lixo usado por Vik Muniz. Por vezes são relacionadas ao improdutivo, avesso do belo, ao impróprio.

Recordo-me que há seis anos atrás, quando cheguei à escola, não imaginava que a escola de Educação Infantil fosse tão importante para a vida. Tudo aquilo que eu julgava por rabiscos foi tendo novo sentido, quanto mais eu fosse compreendendo outros significados dos desenhos das crianças e das atividades por elas realizadas. Até se naturalizarem para mim as produções das crianças, causando estranhamento ao me deparar com a fotocópia de uma página de livro didático.

Ainda depois do contato com a obra de Vik Muniz, que chamo, através de Bakhtin, de *acontecimento*, pude ver *de azul* tantas outras criações dos meninos e meninas, acostumados a conviver com caixas de papelão, pilhas de latas, potes com pregadores de roupa, dentre outros objetos não escolarizados.

Além de perceber as imagens que habitam a sala de aula, coloco-me a pensar sobre a produção de algumas delas. Que objetos são esses? A partir de quê contexto são selecionados? Essa escolha é intencional? Que leituras são feitas pelas professoras e seus alunos e alunas das imagens por eles mesmos criadas? Esses questionamentos são muito próximos aos que fiz quando conheci o trabalho de Vik Muniz. Uma diferença pontual entre essas duas produções, para mim, são os contextos dos quais partem as imagens.

Fatinha se admirou não só com a forma com que são feitos os quadros do artista, esculpidos/pintados, fotografados e emoldurados, mas com as possíveis leituras a partir de uma obra de arte tão complexa, carregada de ideologias em cada uma de suas etapas, primeiramente por seu criador, e, ainda, depois de metamorfoseado, de tantos quantos se puserem a lê-los. Minha admiração é a mesma diante das produções de imagens das crianças. Mais do que conteúdos sistematizados, como matemática (no trabalho com quantidades, numerais, etc) dentre outros, através da produção de imagem as crianças vão ampliando seus conhecimentos de mundo e seu pensamento crítico, elaborando seus conhecimentos e se autoconhecendo. É também por meio desse gênero textual, formado por muitos discursos, que as crianças dialogam, constituindo-se sujeitos.

Em uma das terças-feiras que costumo visitar as salas de aula, adentrei a sala de Letícia e percebi um movimento diferente. As crianças estavam envolvidas em uma atividade que eu, leitora recém-chegada, tentava entender. Meninos e meninas com pincéis e tinta cinza rodeavam uma grande caixa de papelão sobre uma das mesas da sala. E se me



Figura 10. Juliana e Aisha, sala da Profª Letícia

intitulo nesse momento leitora é porque reconheço naquela caixa pincelada e cinzenta um texto em construção, e sua concretude acontece não somente por ser palpável, visível, mas por ser, como todo texto, discursivo.

Neste sentido, posso pensar com Bakhtin. Para o filósofo da linguagem, os enunciados, de que são formados os discursos, são concretos e únicos, ditos, pronunciados pelos integrantes de determinado campo de atividade humana. (BAKHTIN, 2006) Sendo produzido, aquele texto já recebia os discursos dos muitos sujeitos que o criavam. As condições específicas e as finalidades daquela criação já estavam sendo impressas naquela produção textual, através da combinação entre o conteúdo temático, como aponta Bakhtin (2006), e pelo estilo de linguagem e sua construção composicional. Todos esses elementos são o que formam o enunciado. Todos esses elementos estavam constituindo aquele texto: a escolha pela utilização da linguagem não-verbal, o tamanho e formato da caixa, a cor da tinta utilizada para pintar, todos esses elementos em torno de condições específicas e finalidades.

O que aquela caixa se tornaria eu ainda não sabia; afinal, era recém-integrante daquela atividade cujos sujeitos envolvidos eram as crianças e a professora. Foi necessário perguntar a Letícia do que se tratava tão grande objeto ali, ocupando tanto do pequeno espaço em que a sala se constitui. Era o elefante da África, continente que sediava pela primeira vez a Copa do Mundo de Futebol. Na conversa iniciada, ali, no elefante, soube que a turma ainda faria a girafa, e os

alunos da professora Sandra, a quem já me referi anteriormente, fariam a zebra. Pude então compreender as já mencionadas condições e finalidades daquela produção textual. Inseridos num momento histórico, os alunos e alunas de Letícia e Sandra estavam envolvidos em atividades referentes a esse campeonato futebolístico. Não há como ignorar tantos textos publicitários e a influência da mídia, que, por meio de seus discursos, se empenham em reafirmar a ideologia historicamente impregnada de que somos o país do futebol.

A ideologia disseminada nos produtos voltados ao *consumo* dos brasileiros pode ser ressignificada por essa professora e suas pequenas e pequenos, praticantes no cotidiano escolar. As imagens produzidas nessa sala de aula, diante do contexto histórico sobre o qual se localizam, revelam *astúcias* por meio das quais os *consumidores* se mostram *produtores*. São *produtores desconhecidos*, compreendo com Certeau (2008), mas não são receptáculos, inertes, absorvendo as concepções que lhes são injetadas. É importante para a Letícia, cuja formação acadêmica se dá no campo da História, o trabalho com a África. *Esse acontecimento é importante! A África nunca esteve tão visível!* Conversávamos, eu e Letícia. Lembramos dos brinquedos de montar recém-chegados à escola, provenientes de um projeto. Os animais eram ursos polares, pinguins, esquilos; animais não pertencentes ao cotidiano das crianças, a não ser nos desenhos animados frequentemente assistidos pela maioria delas. Letícia considerava importante falar da África na sala de aula, mostrar nossas diferenças e semelhanças, decorrentes da vinda dos africanos para o Brasil.

Na semana seguinte, quando cheguei fui recebida por uma gigante girafa quase por encostar o teto da sala de aula. Laranja, com manchas pretas, a girafa se apresentava, provocando em mim muitas perguntas, das quais a primeira dirigi às crianças: *Como essa girafa veio parar aqui?* Todos, de uma só vez e cada um ao seu modo, me responderam que eles fizeram a girafa. Elogiei a produção deles e me sentei na rodinha já formada, por muitas perninhas de índio ou de chinês.

Como de costume, depois da conversa sobre o dia, depois das músicas cantadas, vem a contação de história. Naquele dia, ouvimos *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King, contada por Letícia. Na história, as caixas eram a forma de aproximação entre um pai tímido, mas amoroso, e seu filho. Com caixas o pai fazia brinquedos para o menino, que entendia naqueles o afeto dispensado a ele por seu pai. O homem que amava caixas as transformava em avião, papagaio,

barco. As crianças de Letícia contaram como brincam com os pais. A professora então tirou do fundo da sala muitas caixas amontoadas e perguntou se poderíamos transformar aquelas caixas em outras coisas diferentes. Depois da resposta afirmativa das crianças, a professora pediu que cada um pegasse uma caixa e fizesse algo com ela. As caixas viraram chapéus, navios, bichos, bonecas e sapatos no mesmo instante.

No meio de tanto alvoroço e risadas, Letícia disse à turma:

– Nós sempre construímos coisas com caixas... O que tem aqui na sala que nós usamos as caixas pra fazer?

As vozes das meninas e dos meninos se dividiram entre o elefante e a girafa. Eram obras caras a eles. Letícia me contou que, depois de finalizado o trabalho, um menino de outra turma, conversando com suas crianças, sinalizou que a girafa estava triste. Chamaram Letícia para contar:

– Ela está chorando. Deve estar aborrecida!

Uma gota de cola escorreu do olho da girafa, empregando ao bicho um sentimento, e de tristeza. Embora as crianças reconhecessem que fizeram de caixas uma girafa, agora não viam mais caixas, simplesmente, empilhadas uma sobre a outra. Agora era uma girafa aborrecida!

Retorno à produção das obras de Vik Muniz para pensar que também na escola, quando objetos são selecionados e utilizados como matéria-prima na composição de um texto imagético, empregam à imagem os significados que os perpassam, mas contribuem para a construção de outros sentidos mais.

A girafa, produto final, construída por caixas e tubos de papelão, carregava os significados pertencentes a esses objetos, como o lixo utilizado por Muniz. Essas caixas podem ser vistas como algo sem valia, inaproveitado e indesejado, ocupando na sala de aula um lugar que poderia ser mais bem aproveitado. No próprio cotidiano escolar, esses significados se evidenciam através de alguns discursos. Mas, pelas crianças, produtoras e leitoras da imagem, as caixas dão vida a uma girafa, animal típico da África, continente no qual aconteceu a Copa do Mundo. Diante da tristeza da girafa, Aisha revela estar triste por algo que aconteceu em sua casa. A fala da menina leva outras crianças a dizer o que as deixam tristes também. Na produção autoral da girafa as crianças dão a ela tamanho, cor, características de girafa, produto final. Vão relacionando sua obra à vida.



Figura 11. Sala da Prof^a Letícia.

É importante destacar que não é por ser produto final de uma criação que está concluída. A imagem produzida se mostra inacabada nas leituras que podem ser reveladas. Muitos são os leitores, muitas são as leituras.

Diante dessa imagem, posso refletir sobre a existência de possibilidades de produção de conhecimento através das imagens e das suas leituras múltiplas.

Pois bem, lembraram-se em imediato da girafa quando perguntados sobre o que haviam feito com caixas. Letícia então perguntou:

– *Já que podemos fazer muitas coisas com as caixas, e se nós desmontássemos a girafa e fizéssemos outra coisa com ela?*

Acho que não serei capaz de descrever a expressão facial daqueles meninos e meninas frustrados com a sugestão da professora. Carlos Eduardo até fingiu não ter ouvido a pergunta de Letícia, desviando o olhar para outro lado.

Esse entrelaçar de vozes, *acontecimento discursivo* de que fala Bakhtin (2006), pressupõe a problemática da alteridade, ou seja, parte do princípio de que os muitos *outros* envolvidos discursivamente nessa grande teia dialógica e discursiva nem sempre concordam. No acontecimento discursivo mostram-se também os conflitos e são profícuos, uma vez que decorrem de um trabalho plural. Sabendo que é a linguagem um instrumento de disputa de poder, e o discurso, o lugar de delimitações, assumo-me como sujeito privilegiado nessa pesquisa, mas que tem no diálogo com as professoras importante aporte. De igual modo, percebo-me responsável por articular os diferentes discursos que circulam nesta dissertação e buscar compreender as leituras de imagens das professoras e de seus alunos como possibilitadoras de construção de conhecimento.

As imagens estão na vida social; as obras de Vik Muniz recorridas e lidas nas atividades da ONG na qual trabalha Ana, a irmã de Fatinha, agora são lidas por ela,

e por mim. As imagens estão no cotidiano como prática social, como atividade comunicativa, logo, dialogicamente. Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin e seu Círculo definem a linguagem sob a perspectiva do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, mostrando os limites de cada corrente de pensamento e repensando, em observação ao funcionamento da língua e da linguagem na vida de homens e mulheres, e das crianças.

O objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato da fala individual, enquanto o subjetivismo individualista só considera a fala individual. O que Bakhtin nos ajuda a compreender é o caráter individual (estilístico) e coletivo da enunciação. Acreditando que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto (BAKHTIN, 1981; p.106), e que a língua em seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico (BAKHTIN, 1981; p. 96), posso compreender a linguagem como prática social. E, percebendo a enunciação nas imagens, percebo-as também como produto de um contexto, de ideologias.

Para compreender como isso acontece, recorro ao pensamento bakhtiniano sobre *diálogo*. O autor afirma que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas com a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 123: 1981).

Entendo, dessa forma, que o diálogo se faz através da comunicação verbal, uma vez que é estabelecido por meio de enunciados. Entretanto, não necessariamente, o diálogo é veiculado pela linguagem verbal. Há uma diferenciação entre comunicação verbal e linguagem verbal. Pensamos por meio de palavras, por meio da língua. A *interação verbal* de que se refere Bakhtin, fenômeno social, acontece através das enunciações. Os enunciados são, como já dito no capítulo anterior, o ponto de encontro entre a língua e a vida. É através deles que, concretamente, a linguagem acontece. É instrumentalizado por eles que a linguagem visual revela seus discursos, permitindo a interação, possibilitando diálogos.

O que quero aqui refletir é sobre a contribuição das imagens, sem estabelecer hierarquia entre o texto verbal e o texto não-verbal; ao contrário, mostrando, com Bakhtin, a relação estreita e indissociável desses modos de linguagem. Os textos

não-verbais, ao serem lidos, permitem, a partir de um veículo imagético, com ou sem a presença do signo, da palavra, comunicação, e, ainda, leituras. A palavra também se constitui imagem. Ao nos depararmos, por exemplo, com a escrita coreana, o *hangul*, nas muitas lanchonetes que povoam as calçadas dos centros urbanos brasileiros, identificamos a origem ocidental sem dificuldade, mesmo sem conhecermos a língua mencionada.

Juntamente com outros elementos visuais, como enfeites, lâmpadas, a aparência e a posição que os coreanos ocupam (o caixa do estabelecimento) nos permitem leituras diversas. As imagens são lidas por nós verbalmente. Assim, a interação acontece de forma verbal, quando o pensamento organizado e elaborado por nós do texto imagético é verbal. A complexidade da relação entre o verbal e o não-verbal pode ser explicada por Bakhtin, quando o autor afirma que

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não-verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (Bakhtin, 1981, p.124)

O que Bakhtin permite que eu compreenda é que a comunicação verbal concreta se diferencia do sistema lingüístico abstrato, a língua. Arrisco-me a dizer, deste modo, que as linguagens verbal e não-verbal estão diretamente relacionadas, porque organizamos, como leitores, nossos pensamentos através de um sistema lingüístico que, embora seja arbitrário, é indispensável para a organização do pensamento, tendo por veículo códigos variados, gêneros inúmeros, nos quais se incluem os imagéticos .

Aguiar (2004) aponta que são múltiplas as condições de via dos núcleos sociais, os códigos inventados para a expressão e a comunicação. A autora, contudo, divide esses meios em dois grandes grupos, o verbal e o não-verbal. Ao primeiro grupo dá-se a organização com base na linguagem articulada, que forma a língua. Já no segundo grupo estão as imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas.

Mas, de que forma as imagens aparecem? De quê são formadas? São imagens somente os quadros de Muniz, produto final, ou também as outras etapas

de sua criação artística? Antes de buscar respostas para essas perguntas, deparome com a necessidade de compreender *imagem*. O que é imagem?

As imagens e os sons eletrônicos apresentam-se hoje na paisagem urbana de uma forma múltipla, variável, instável, complexa e ocorrem numa variedade infinita de manifestações, invadindo todos os setores da produção cultural e comprometendo todas as especificidades. A eletrônica está presente nas ruas, vitrines, estádios, outdoors, instalações multimídias, ambientes, performances, intervenções urbanas, até mesmo em peças de teatro, salas de concerto, shows musicais e cultos religiosos. (...) A tela eletrônica representa hoje o local de convergência dos saberes e sensibilidades emergentes que perfazem o atual panorama da cultura. (MACHADO, 2002, p.10)

Um dos artistas brasileiros mais reconhecidos e respeitados no exterior, Vik Muniz se autodefine pesquisador da imagem. Em entrevista a um jornal de grande circulação, o artista afirma que seu trabalho é acessível por acreditar que uma imagem pode criar canais diferentes, para públicos diferentes. Em 2009 expôs no Museu de Arte Moderna de São Paulo obras que fazem referência a ícones da história da arte.

Busco referências dentro do banco de imagens da Humanidade. Uso a história da arte para banalizá-la, da mesma forma que busco materiais que já estão carregados culturalmente. As pessoas querem ser seduzidas por imagens. Não dá para criar algo que não tenha uma espécie de apelo para competir com a mídia do nosso tempo. (Muniz, O Globo, 2009).

Berger afirma que *todas as imagens são feitas pelo homem* (BERGER, 2009). A assertiva do autor me remete a uma afirmativa de Manguel (2008): *as imagens, assim como as palavras, são matérias de que somos feitos*. (MANGUEL, 21: 2008). Se as imagens nos fazem e, ao mesmo tempo, são feitas por nós, posso identificar nessa circularidade à presença dos discursos, que constituem textos e se exprimem através das linguagens. Semelhantemente às imagens, as linguagens são constituintes dos sujeitos, e os sujeitos criam as linguagens.

As imagens surgem nas linguagens, formadas pelos sujeitos e os formando. Ao atribuir à série de quadros de Muniz produzida no lixão, como no exemplo encontrado na imagem acima, o sentido de *dar visibilidade aos que não são vistos*, Fatinha se coloca e se (trans)forma como sujeito social e político. Vik Muniz, também assumindo um ato político, afirma usar a história da arte para banalizá-la. Quando reproduz Narciso com sucata, e ainda, diante de sua afirmação, é possível dizer que ele se utiliza desse artifício, como apelo, para competir com a mídia e seduzir as

peças através de suas imagens. Os discursos que constituem a professora se entrecruzam com os discursos do artista, gerando um *acontecimento*.

Esse encontro entre discursos, para Bakhtin, não é desprovido de conflito. *Acontecimento* aqui é referente ao conceito bakhtiniano usado para nomear os discursos no(s) momento(s) em que se encontram, colidindo as diferenças entre valores que desempenham papel fundamental na produção de sentido. O sentido do texto, seja verbal e/ou não-verbal, é produzido no acontecimento dialógico, isto é, *entre posições singulares que se confrontam* (AMORIM, 2007, p. 18).

No confronto entre os discursos dos sujeitos envolvidos nas leituras das imagens é que pensamos a constituição desses sujeitos e dos sentidos por eles criados. No acontecimento dialógico entre Fatinha e as imagens produzidas por Vik Muniz, as singularidades podem ser associadas ao modo como as imagens são vistas.

Só vemos aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance – ainda que não necessariamente ao alcance da mão. (...) Nunca estamos olhando para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua própria volta, constituindo aquilo presente para nós do modo como estamos situados. (BERGER, 1999, p. 10-11)

Olhar e ver. Ações distintas, mas que fazem parte de um processo. Quando Berger (1999) afirma que olhar é um ato de escolha, volto ao *ato responsável*, como elemento que realiza a potência, que não se caracteriza por uma opinião descompromissada; não há neutralidade no ato. O que escolhemos ver, na girafa produzida pelas crianças, na obra de Muniz, é trazido por nós para o nosso alcance, *exotopicamente*. Do lugar de onde vemos podemos tecer nossas leituras sobre a imagem. Em seu ato de olhar, Aisha estabeleceu relações com sua vida, com sua família e encontrou na escola um espaço para verbalizar sua insatisfação.

Fatinha se impressiona com a criação artística de Vik Muniz, acreditando nas leituras múltiplas da imagem produzida pelo pintor. Muniz aposta na reprodução de clássicos da história da arte, promovendo não só a recriação, mas o deslocamento, a transformação dessas imagens, na medida que representam a releitura e geram possibilidades infindas de novas leituras. Quando Berger afirma que *olhar é um ato de escolha*, e que nosso olhar nos situa, nos deparamos com o fato de que, ao

olharmos as imagens, escolhemos como, o quê e de que forma olhar. É dessa forma que aqui compreendemos a singularidade e a pluralidade da leitura de imagem.



Figura 12. Monalisa – Vik Muniz

Ao mesmo tempo em que a leitura de imagem é individual, também se mostra como ato permeado pelo coletivo. Isso acontece pela complexidade que perpassa o ato de ler, podendo ser compreendido como um processo de compreensão, de inteligência de mundo, envolvendo a capacidade simbólica e de interação com outros sujeitos pela mediação dos discursos diversos. Os discursos, segundo Bakhtin, são constituintes do texto.

Para Brandão e Micheletti (2007), um texto é marcado por sua incompletude, e só se completa no ato da leitura. O leitor é aquele que vai “fazer funcionar” o texto, na medida em que opera através da leitura. Deste modo, o ato de ler não pode ser considerado uma atividade passiva. O leitor é um elemento ativo nesse processo, seja qual for o tipo textual com o qual interage.

Pensando que tanto a leitura das imagens, quanto de outras formas textuais, são permeadas por um tempo histórico-social e que tem sentido, a articulação com Santos (2009), que aponta para a uma cultura hegemônica, para uma *cultura globalizadora*, cujas bases são alicerçadas numa razão denominada pelo autor de *razão indolente*.

A concepção de leitura decorrente dessa razão contribui para a relação quase sempre direta e única do conceito de texto como sendo constituído pela linguagem verbal, ou seja, do uso da palavra. A leitura é vista predominantemente como leitura do texto verbal, em sua forma escrita. A representação do livro e a valorização do conhecimento impresso nas enciclopédias a partir do Positivismo

reafirmam essa idéia. Entender, relacionar e conceituar texto restritamente à sua forma verbal, através das palavras, fez e faz parte de uma episteme que legitima uma forma de conhecimento como única.

Santos (2009), porém, ajuda a refletir sobre formas outras de produção de conhecimento, sempre existentes, mas que são desperdiçadas. Quando a leitura do texto verbal é a única a ser considerada leitura, muitos outros modos de ler que têm suporte em diversas linguagens são desperdiçados. Segundo o autor, *a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica e filosófica considera importante.* (Santos, 2009, p.02).

Diante disso, posso pensar nas produções e leituras de imagens que as crianças realizam na sala de aula como experiências sociais, que podem ser vistas como práticas emancipatórias. Pensando a linguagem sob a perspectiva de Bakhtin, sendo constituída pelos sujeitos e os constituindo, outras leituras se mostram como possibilitadoras de produção de conhecimento, e os textos gerados das várias linguagens não se restringem à palavra escrita. É também nesse contexto que a leitura de imagem se mostra como produção de conhecimento e como possibilidade de produção de conhecimento.

3.3 Fotografia como produção de imagem na sala de aula: captar o presente ou revisitar o passado?

Entro na sala e me deparo com um lobisomem enorme! Depois do espanto e da admiração pergunto à turma: *Gente! Que lobisomem grande! Quem fez?*

Caio imediatamente aponta seu dedo indicador contra o próprio peito e diz:

– *Fui eu! Fui eu!*

Ainda espantada, prossigo com a conversa:

– *Mas, sozinho?*

Ele olha ao seu redor e balança a cabeça negativamente:

– *Não... e Kaio, e Cadu, e Thifany e todas as crianças.*

Eles reconhecem de fato a própria autoria nas imagens que criam em sua sala de aula. Tanto que se referem a si ou às *outras crianças*, como pode ser

percebido na fala de Caio. Quando leio aquela imagem, um lobisomem grande, de garras afiadas, olhos grandes para me ver melhor, tal como o lobo mau, recorro a meus conhecimentos prévios, às minhas lembranças, e posso reconhecer os discursos de Letícia presentes naquela criação. São seis anos de convivência com seu trabalho, seis anos vislumbrando lobisomens pavorosos que não batem à porta querendo entrar, mas nascem na sala de aula da professora.

Mas o que quero aqui pontuar é que tamanha é a clareza de que as crianças é quem fazem as coisas naquela sala que nem citam a Letícia como (co)autora dos trabalhos. Numa atitude provocativa, Letícia pergunta se poderiam desmontar a girafa que criaram para montar outra coisa. Como já se sabe, as crianças reagiram contrárias à proposta da professora. É como me disse o Jhonata, meu aluno no Ensino Médio: *se é proposta, não preciso aceitar, não é, professora?* Era como se ouvisse as crianças falando assim também, muitas até através do silêncio.

O que antes era apenas uma brincadeira de Letícia, passava agora a ser um problema. Terminado o *Projeto Copa do Mundo* e iniciado o *Projeto Folclore*, estavam lá, na sala de aula, os notáveis elefante, girafa e lobisomem. No espaço que sobrava, passava a residir um problema: a falta de espaço para tanta produção de imagem. A sala pequena, a menor da escola, era dividida com outro grupo de alunos no turno da manhã. Já não havia lugar para crianças, brinquedos, mesas, estantes, adultos e as obras de arte, imagens produzidas ali. As crianças se opunham à retirada dos também habitantes daquele espaço.

Algumas semanas passadas desse episódio, e após a discussão da construção do presente texto na orientação coletiva, idéias foram surgindo, habitadas pelos discursos da Prof^a Dr^a Jacqueline, minha orientadora, e Héliida, sua também orientanda. Como fazer com que todas aquelas imagens de autoria das pequenas e pequenos da turma de Letícia saíssem de cena? Eles se mostravam contrários à reutilização dos animais produzidos, como já foi mencionado. Letícia me contou em meio a risos que a girafa e o elefante foram para a sala de multimeios da escola, pois já era inadiável essa tomada de atitude.

– *Todos os dias eu tenho que levá-los pra visitar a girafa e o elefante!* -
Contou-me a professora.

Visivelmente indispostos a se desfazerem dos animais criados a partir de sucata, como convencer as crianças a se desvencilharem deles? Foi então que pensamos na fotografia. Recurso utilizado também por Vik Muniz, artista plástico ao

qual venho recorrendo na reflexão sobre a produção de imagens, a fotografia é abordada por pesquisadores de formas diversas. Tendo por característica a captação do momento, a fotografia se difere da realidade. Só lhe é possível o reflexo, nunca o real. E, ainda, esse reflexo da realidade parte de um ponto de vista, de um sujeito que olha, que vê, e que escolhe o que captar, partindo de um ângulo, com um foco.

Entretanto, a fotografia também tem a instigante característica de perpetuar um momento, uma cena, um objeto, *na foto, outro texto*. A memória é instigada através da fotografia. Ela passa a significar a eternização de algo passado, que não se pode mais acontecer, mas pode ser (re)visto, (re)visitado.

Conversei com Letícia sobre fotografar as imagens criadas pelas meninas e meninos. Será que se contentariam? Será que a imagem concreta, a girafa, o elefante, o lobisomem, teria o mesmo valor que sua foto? Seria a mesma leitura? Minha proposta para a professora e as crianças não era que abrissem mão de suas obras, mas que fotografassem, no sentido de perpetuá-las, possibilitando rememorá-las. Letícia foi favorável, até porque já não sabia o que fazer.

Na terça-feira seguinte, cheguei à escola com a máquina fotográfica. Letícia não havia comentado nada comigo sobre como introduziríamos o assunto. Depois da rodinha diária, das músicas e da conversa sobre o tempo, sobre o dia, sobre os amigos e amigas que faltaram e as novidades possíveis, a professora colocou no meio da roda recortes de revista. As crianças já ficaram curiosas e ansiosas. Letícia então pediu que, simultaneamente, cada um escolhesse um recorte.

A professora perguntou:

– *O que é isso, Caio?*

O menino respondeu, mostrando a figura para os outros:

– *É o Pateta. É o amigo do Mickey...*

E Letícia segue o diálogo:

– *Ele está fazendo o quê?*

Caio: – *Ele está na foto, com o menino...*

Letícia: – *E quem é esse menino?*

Caio: – *Não sei...*

Letícia: – *O que você vai fazer com essa foto?*

Caio: – *Vou guardar na minha mochila... Vou mostrar pra minha mãe.*

Muitas foram as respostas como: *vou guardar, vou levar pra casa*. A maioria das crianças, quando perguntadas sobre o recorte escolhido, dizia: *é uma foto de...* Observo que quando na rodinha as crianças são perguntadas sobre algo, algumas respostas são influenciadas por respostas anteriores, ocorrendo de se repetirem. Mas nessa situação, cada uma estava com um recorte diferente, contendo uma imagem diferente. Os alunos e alunas olhavam a figura e diziam o que era e o porquê de sua escolha.

Quando percebeu que as crianças reconheciam as figuras como fotografias, o que me pareceu ser sua intenção, Letícia começou a falar sobre a fotografia. *O que é fotografia?* Perguntou para a classe. *É foto! Lá em casa tem foto minha! Minha mãe tem foto! A minha também!* As falas foram simultâneas e semelhantes. Há na parede da sala um cartaz com fotos das mães dos alunos da turma da manhã, quando estavam grávidas. Letícia aponta para as fotografias: *Olha lá, pessoal! Fotografias!*

Neste momento pergunto para as crianças:

– *Quem aqui tem foto em casa de quando era bebê?*

Evandro responde: *Eu não sou mais bebê!*

Em meio a risos, concordo com ele:

– *Claro que não, Evandro! Você já tem 3 anos! Mas, você já viu foto sua de quando era bebê?*

Evandro e as outras crianças respondem:

– *Eu já, eu já vi, tia!*

Ana Luiza se pronuncia:

– *Minha mãe tem foto minha lá em casa...*

– *De você quando era bebê?* Pergunto. Ela balança a cabeça positivamente.

Então afirmo:

– *Todos temos fotografia em casa. Na foto tem coisas que já passaram. Não somos mais bebês, mas podemos ver na foto como a gente era bebezinho... A mamãe tirou a foto, aí nós crescemos. Quando ela fica com saudade daquele tempo que passou, ela pega a foto e vê.*

Letícia então intervém:

– *Ah, Suene, então a foto serve pra gente lembrar o que já passou... pra matar a saudade... O que mais, gente?*

Carlos Eduardo diz:

– *Pra guardar!*

Neste momento pego a máquina fotográfica e as crianças já anunciam que sabem usar. Elas ainda não sabem o que será fotografado.

A professora continua a conversa:

– *Gente, sabem o elefante que fizemos, a girafa e o lobisomem?* Eles respondem positivamente e ao mesmo tempo.

– *Eles tão lá fora...* Aisha fala em tom de lamento, ao mesmo tempo que parece me denunciar o ocorrido .

– *Então* - continua Letícia. *Eles estão na sala do lado porque não cabem aqui.*

– *A sala de vocês é grande ou é pequena?* Pergunto.

– *Grande!* Responde Thifany esticando os braços.

– *Tá bom, mas será que caberia aqui a girafa, o elefante, o lobisomem?*

– *Cabe sim!*

A insatisfação deles com a retirada das suas obras de arte é evidente em seus discursos; na fala, no silêncio de alguns e na expressão corporal de outros. Alguns repetem que a sala é grande. João Victor senta-se de costas para a rodinha. Outros começam a olhar os recortes. Nesse momento de conflito entre a nossa proposta e a vontade das crianças, tive a impressão de que não seria possível levar adiante o que planejávamos. Quando Bakhtin (1981) afirma ser o conflito um lugar de diálogo, compreendo que dialogar significa tocar nas desigualdades, estar em confronto de valores. Essa pesquisa, em ciências humanas, está suscetível a tal arena, entendendo, com Bakhtin, que a diversidade de discursos que constroem um diálogo constitui-se tendo por base a alteridade. Como, naquele momento, considerar o *outro*, que como *autor-criador*, já não podia opinar sobre o lugar que ficaria sua criação imagética? E a nossa conversa continua com a minha insistência:

– *Mas, gente, imagina só se a gente colocar a girafa, o elefante, o lobisomem, e mais as mesas, e as cadeiras, e a gente, mais a casa da Nhá Maria e o Saci, tudo isso aqui dentro da sala...*

– *É, e vocês vão fazer outros trabalhos sobre outras coisas,* completa a professora. *E se a gente tirasse foto deles? O que vocês acham?*

Concordaram imediatamente! Peguei a máquina e mostrei para as crianças: Vocês sabem o que é isso?

– *É uma 'câmara'! Uma máquina de tirar foto!* Respondem algumas crianças.

– *Vocês gostariam de tirar foto do bicho que mais gostaram de fazer? Vocês vão escolher e vocês vão fotografar... aí, quando ficarem com saudade, vão poder olhar a foto, vão guardar e, quando quiserem lembrar, vão poder olhar sempre.*

A turma já estava toda de pé, eufórica, não sei se pelo reencontro com seus bichos ou pela possibilidade de fotografá-los. Feito o combinado, todos nos dirigimos para a sala de multimeios, a atual morada dos *bichos obras de arte*. Portando máquina fotográfica, um a um foram escolhendo o bicho que fotografariam.

As escolhas, os diferentes focos, posições da câmera, todas essas marcas individuais, atos realizados pelos fotógrafos iam delineando a fotografia, texto imagético produzido a partir de uma imagem criada coletivamente.

Quando procurei a máquina para entregar ao Kaio, lá estava ele, abraçado à girafa, com a cabeça carinhosamente inclinada sobre o longo pescoço.

– *Ah, você quer que eu tire uma foto sua com ela?* Perguntei.

Ele sorriu.

Por vezes, perguntava a uma criança ou outra:

– *Tem certeza que quer tirar foto desse bicho?*



Figura 13. Kaio, sala de recursos



Figura 14. Sala de recursos



Figura 15. Sala de recursos

Decididos, assumiam mais uma vez a autoria das suas imagens¹¹. Atentando para as fotografias, posso compreender que o foco de Karolyni poderia estar no comprimento da tromba do elefante. A aluna foi a única a fotografar o perfil de um bicho. Ana Luiza optou por captar o lobisomem apenas *da cintura para cima*.

Na semana seguinte levei as fotografias reveladas para as crianças.

Após recapturarmos todo o processo de criação com os meninos e meninas, entregamos as fotografias. O olhar era crítico, como de um profissional.

Aisha olhava para a sua foto e perguntava: – *Mas, cadê ela, a girafa?* Caio correu para guardar a fotografia na mochila. João Victor olhava a fotografia do lobisomem e dizia: – *É o lobisomem, o lobisomem!* Começaram a comparar as fotos,

¹¹ Figura 13. Fotografia produzida por mim.

Figura 14. Elefante fotografado por Karolyni.

Figura 15- Fotografia do Lobisomem, por Ana Luiza.

a comentar, a conversar sobre elas. Nos diálogos possibilitados pela fotografia, imagem, e nas conversas, as crianças iam tecendo suas leituras.



Figura 16. Sala de aula da Profª Letícia

3.4 Produção e leitura de imagem na sala de aula: práticas sociais no cotidiano escolar

Para compreender imagem como texto, e pensando na crítica de Santos à *razão indolente* (Santos, 2009), recorro a alguns autores que conceituam *texto*, buscando perceber nessa modalidade textual as características das modalidades escritas e orais. Berger (1999) afirma que ver precede as palavras.

A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar. [...] O ato de ver estabelece nosso lugar no mundo circundante. (BERGER, 1999, P.09).

A partir da perspectiva da Semiótica Social, ciência que estuda a troca de mensagens verbais e/ ou não-verbais da comunicação dentro do contexto social, Pimenta e Santana (2007), ao citarem Halliday e Hasan (1989, p.10), definem o texto como um produto, algo documentado, estudado e estruturado semanticamente. É também um processo contínuo de escolhas semânticas, uma rede dinâmica em

construção e movimento, transformando-se em outro texto. É um objeto fabricado por fios ‘tecidos juntos’, formados por modos semióticos. Hodge e Kress (1988, p.6) conceituam texto como traços de mensagens que têm uma unidade social. Fairclough (1995, p. 52) afirma que os textos são barômetros de transformações sociais.

Todos esses conceitos para *texto* podem ser pensados quando olhadas as paredes das salas de aula da escola de Educação Infantil em que trabalham Fatinha, Letícia e Sandra. Na sala de aula da Profª Letícia, os textos expostos nas paredes chamam a minha atenção. Há um cartaz que diz: *Pesquisando as letras da nossa merenda*. Sobre uma cartolina branca estão as embalagens de alguns gêneros alimentícios consumidos pelas crianças. Elas não consomem somente o lanche, mas seu significado, construído socialmente. *Eles lêem os rótulos, mesmo sem ainda identificarem as letras. Eles leem: “gua-ra-vi-ta”*, conta Letícia.

A escolha dessas imagens por Letícia revelam um conflito com a mãe de Juliana. A escola prioriza que as crianças consumam a merenda escolar. Entretanto, poucas são as crianças que não levam merenda de casa. Mesmo assim, há um combinado entre os profissionais da escola, professoras e merendeiras. Deve-se primeiro oferecer às crianças a merenda da escola, depois, se ainda quiserem, as pequenas e os pequenos comem o lanche enviado pelos pais. A Juliana não comia a merenda da escola e chorava quando lhe era oferecida. Em contrapartida, sua mãe reclamava por Juliana não comer na escola. A mãe da Juliana, contrariada, passou a mandar lanche. Em sua opinião, se a escola priorizava a comida preparada lá, era contraditório permitir o consumo de outro alimento.

Uma situação aparentemente banal pode se tornar um grande problema se não for pensada. A alimentação é extremamente importante na Educação Infantil, e

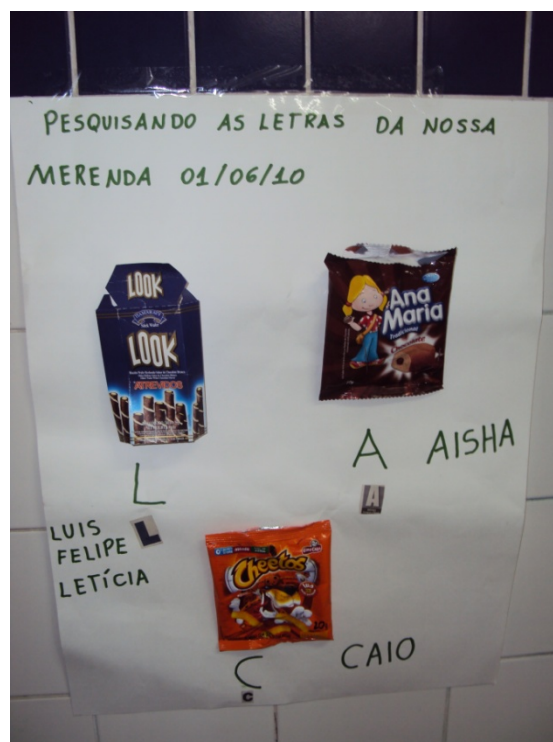


Figura 17. Sala da Profª Letícia

o mais grave é que Juliana nada comia. O embate entre os sujeitos envolvidos foi visto por Letícia como possibilidade de problematizar com as crianças o próprio consumo dos alimentos na escola. E o fez através da produção e leitura de imagem.

Letícia fez o trabalho com as embalagens dos lanches. Esse episódio pode se caracterizar como *acontecimento*, pois da colisão discursiva entre a mãe e a escola, representada pela figura da professora, Letícia viu nas embalagens da merenda uma possibilidade de produção de conhecimento. As letras, cores, formas, discussões sobre o consumo dos alimentos e até a conversa sobre a merenda escolar foram possibilitadas com esse conflito.

O locutor, aquele que, segundo Bakhtin, fala ao leitor pelo seu discurso, no ato responsivo que é o texto, constitui o produtor. As crianças e a professora podem então ser identificadas como *consumidoras*. Pode-se dizer que o copo de *guaravita* é lido. As palavras, as cores, a disposição dos elementos constituintes desse texto, o modelo do copo, o grupo social que tem acesso a esse produto, todos estes elementos lingüísticos e extralingüísticos, semióticos, são lidos.

Certeau (2008) ajuda a compreender o contexto de *produção* desse cartaz quando aponta para duas classes marcadas socialmente: *produtores* e *consumidores*. O autor aponta para a produção racionalizada, centralizada na absorção por parte da massa, do público. Chama de *consumidores*, aqueles que aparentemente serão *arrebanhados*, induzidos ao consumo. As crianças da sala de Letícia, compradoras do guaravita, podem, a priori, compor esse rebanho do qual fala Certeau. São informados através de campanhas publicitárias sobre os benefícios da bebida, ou convencidos por discursos produzidos pela sala de aula, comunidade discursiva, através da percepção da quantidade significativa da bebida na cestinha que vai para a geladeira da escola.

Mas o que aprendemos com Certeau (2008) é que a classe que inicialmente se refere como consumidores não assimilam passivamente o que é informado pelos produtores. Através de astúcias, práticas cotidianas, os consumidores burlam essa lógica e se tornam produtores.

A escola pode ser vista como produtora ao predeterminar o consumo da merenda escolar, ao passo que também se vê consumidora, quando o que a leva a agir dessa forma são as políticas públicas, leis maiores que a governam e que determinam seu funcionamento. Entretanto, quando permite que sejam enviados pelos responsáveis das crianças outros tipos de alimentos, sob a égide da regra de

primeiro oferecer a merenda escolar, a instituição encontra um modo de se tornar produtora.

A astúcia por utilizar as embalagens das bebidas e biscoitos das crianças está na problematização do consumo desse alimento, não para reafirmá-lo ou para refutá-lo. A professora, inicialmente consumidora, diante das imposições controversas da escola e da mãe da aluna, vê na situação a possibilidade de produção de conhecimento.

Nas leituras de imagem referentes ao copo, os discursos dos produtores podem se conflitar, no momento do *acontecimento*, com os discursos do consumidor. Nas leituras da imagem, o produto destinado aos *consumidores*, numa concepção certauniana, ao serem lidos fazem desses consumidores possíveis *produtores*. Ao criarem a imagem, as alunas e alunos de Letícia vão se mostrando produtores, ao invés de meros consumidores. E utilizo o adjetivo para caracterizar os consumidores que são. As crianças e a professora consomem, embora esse consumo não seja passivo. Também, no ato de ler essa imagem, posso perceber as *táticas* das crianças, que defendem ou não o direito de levar a merenda.

O movimento pretendido dessa pesquisa não é eleger a linguagem imagética em detrimento de outras formas de linguagem. Agir dessa forma seria um tanto quanto contraditório, embora assumo que, inconscientemente, seja movida muitas vezes pela *razão indolente* criticada por Santos. O que aqui pretendo é reconhecer a importância de sua percepção na construção de conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem. Se assim fizesse, estaria reproduzindo práticas voltadas para a razão positivista. Muito embora vários de nossos atos sejam carregados dessa lógica em que somos submersos, minha tentativa é de, com Boaventura, pensar as leituras dessas imagens presentes em nosso cotidiano.

O diálogo com Santos (2009) mostra-se importante para a compreensão das imagens, como produções em um paradigma emergente. O autor afirma que o anúncio desse novo paradigma se dá por via especulativa, por sinais de crise do paradigma dominante em crise. Santos recorre a Hegel e Heidegger, cuja citação transcrevo diante da impossibilidade de dizer com outras palavras o que os teóricos afirmam: *a coerência global das nossas verdades físicas e metafísicas só se conhece retrospectivamente* (SANTOS, 2009, apud: HEGEL, HEIDEGGER, 1983). Pensando na crise desse paradigma dominante, globalizante por pretender limitar a

diversidade social a uma forma, a um modelo global, é que reflito sobre a presença das imagens no cotidiano escolar.

São os textos, verbais e/ou não-verbais, portanto, manifestações do discurso e seu objeto concreto, independente do meio escolhido para tal manifestação. O texto é instrumento através do qual os sujeitos se comunicam discursivamente. Desta forma, pode-se dizer que o texto, assim como o discurso, está localizado num determinado contexto, história e ideologia.

É importante, nesse contexto, considerar os textos não-verbais, tais como o cartaz produzido pelos alunos de Letícia com embalagens de alimentos, como sendo passível de leitura, como objeto tecido coletivamente por sujeitos que o produzem através dos seus discursos, formando assim uma unidade social. O texto não-verbal, assim como o texto verbal, é estruturado semanticamente, localizado historicamente, num determinado contexto, além de possuir marca ideológica.

É deste modo que se pode pensar a imagem como texto não-verbal. A imagem comunica, não apenas informa, entendendo informação com Certeau (2008), como algo que pretende gerar assimilação, absorção, numa posição de passividade. A imagem, texto não-verbal, é formada por estruturas semânticas, envolve sujeitos a partir dos discursos que, em diálogo, tecem os fios desse texto que, podendo conter palavra escrita ou não, também funcionam como aparelho ideológico.

O trabalho identitário de todo discurso e de todo texto, seja na vida, seja na arte, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual, como vem sendo discutido ao longo desta dissertação.

Mobilizada com a produção de imagens das alunas e dos alunos de Letícia me coloco a pensar esse processo de criação. Em que momento os objetos que tomam por matéria-prima deixam de ser o que são para serem transformados em outra coisa? Outra coisa que muito me chama atenção e vejo como relevante para a discussão é a autoria revelada nos discursos das crianças. Tanto na fala quanto na própria obra é possível reconhecê-las. Esse reconhecimento também pode ser perceptível através da observação.

Ao refletir sobre leitura e texto não-verbal, Ferrara (2007) afirma que o texto não-verbal é uma experiência cotidiana, a leitura não-verbal é uma inferência sobre essa experiência. A partir de tal afirmativa, é possível destacar pontos importantes para a discussão que gira em torno da imagem- texto, num ato de mudança

paradigmática. Embora faça parte da tradição cultural da sociedade o privilégio ao verbal através do texto oral e escrito, no cotidiano é inegável a presença dos textos não-verbais, aqui representados pela imagem na vida diária do homem. É a imagem, portanto, componente e integrante de suas práticas coletivas, e, sendo constituído também por elas, é também considerada prática social.

Ao afirmar que o texto não-verbal é uma experiência cotidiana, Ferrara (2007) também auxilia na reflexão sobre o caráter social das imagens, como todas as práticas sociais, na realidade da vida cotidiana. Tais imagens se tornam dependentes de alguns fatores para que, através das representações construídas pelos sujeitos, se concretizem e façam parte do real. Além da decodificação que também pode assolar a leitura de imagem, outros fatores devem ser refletidos ao se pensar essa forma textual.

Assim como Certeau (2008) denuncia a invasão de uma semiocracia que hipertrofia a leitura, apontando para a imagem e sua leitura como um fato da cultura contemporânea e de seu produto, Kellner (1995) levanta como questão primeira a problemática da modernidade. Este momento histórico é visto de várias formas, dependendo do ponto de vista através do qual está sendo observado: como inovação, criatividade, mudança, progresso, ou como repressão, homogeneidade e dominação totalitária. Sobre o período pós-moderno alguns teóricos afirmam que este se constitui fundamentalmente por caracterizar a ruptura de uma sociedade extremamente nova. Frederic Jameson (1984) representa o pós-modernismo como sendo ambíguo: progressista e regressivo, positivo e negativo. Correntes negativas radicais e positivas também existem com relação ao pós-moderno. Kellner esclarece que, embora outrora tenha adotado postura pessimista, optou por tratar e pensar nas posições pós-modernas que podem ser produtivas para uma pedagogia crítica.

Pimenta e Santana também sugerem uma ruptura com a concepção tradicional e funcional de leitura, uma vez que a sociedade pós-moderna é caracterizada pelas imagens visuais. A grande presença da TV, das telas de computadores, das ilustrações e outros tipos de apresentações visuais marcam a necessidade de atenção para o visual. Ferrara (2007) corrobora com a afirmação de que as imagens caracterizam a sociedade contemporânea.

Tanto Kellner (1995) quanto Pimenta e Santana (2007), antes de abordar a temática da leitura de imagem, expõem as mudanças e rupturas da sociedade pós-moderna. A modernidade, para muitos, soa como individualismo, o humanismo, o

Iluminismo, em contraste com a realidade pós-moderna sociológica, coletiva, caracterizando uma sociedade nova. O conceito de “alta cultura” e “baixa cultura”, cultura erudita e cultura popular, de massa, respectivamente, não se adéqua mais, dando lugar à diversidade cultural. A expansão do conceito de cultura envolve, diretamente, a idéia anteriormente existente de que o domínio e acesso à escrita e leitura, somente nos cânones da literatura, funcionavam como mecanismos de exclusão e dominação social.

Expandido o conceito de cultura, e diante das novas necessidades da sociedade, surge a necessidade maior de criar uma nova pedagogia, um novo conceito de leitura. É necessário ter um olhar atento para o mundo em derredor, um mundo imagético, gestual, de formas, cores, sons, palavras, signos, ícones, símbolos. Rompe-se então com o conceito de leitura que entende linguagem como monolíngüe, monocultural e monomodal, para ampliar o conceito dos muitos modos de linguagem. Desta forma, a música, o desenho, a publicidade, os quadrinhos, os outdoors, as cenas do cotidiano, a imprensa escrita e televisiva, os infográficos, revistas, fotografias, pinturas, esculturas, enfim, todas as formas discursivas, em seus muitos modos, ou seja, todas essas formas de comunicação nascidas socialmente com fim comunicativo e construídas discursivamente são denominadas, pela Semiótica Social, modos sociais. Não há como ignorar o que está posto socialmente: *há de se preocupar com a leitura de imagens em uma pedagogia crítica*, afirma Kellner. Pimenta e Santana se baseiam teoricamente na Semiótica Social e na Multimodalidade para propor currículos multimodais. A Semiótica Social parte do fato de que os signos são compostos através da interação por participantes políticos e sociais, logo, motivados socialmente e a partir dos seus interesses. Deste modo, além da relação motivada entre significante e significado, existe a motivação ideológica, que faz do signo *um processo metafórico de relevância, sendo constituído pela cultura* (PIMENTA E SANTANA, 2007, p.153).

Para compreender a imagem como gênero do discurso que, por ser constituída discursivamente e possuir forma, é conteúdo, linguagem específicos, é preciso aprofundar e romper com os conceitos de discurso e texto anteriormente associados apenas ao verbal (oral e escrito).

Por imagem, Berger (1999) entende que:

é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. (BERGER, 1999, p. 12)

A fotografia, a pintura, o outdoor, a rua olhada da janela, pressupõem uma forma de ver, um ponto de vista, a partir de um referencial.

A leitura da imagem, enquanto texto está diretamente relacionada às práticas sociais, logo, aos conceitos de hegemonia e poder presentes em todos os tipos de relações sociais, quer de ordem religiosa, política, familiar, sexual, entre outras. O discurso que constitui o texto se mostra como forma de dominação e exclusão. O reconhecimento das leituras de imagens presentes no cotidiano podem vir a significar uma possibilidade de transformação, um caminho para uma leitura crítica e consciente dessas imagens, que é texto não superficialmente informativo, mas ideologicamente demarcado e produzido. Para Kellner, ler imagens criticamente

implica como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas. (KELLNER, 1995, p. 109)

A leitura atenta das imagens identifica a comunidade discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) para a qual está direcionada, além de contar com a atuação da intertextualidade, que, para Fairclough, se subdivide em intertextualidade manifesta (quando explícita) e constitutiva (quando implícita). A importância destes conceitos está na ativação dos conhecimentos prévios que permitem ao leitor inferir e interpretar, produzindo então sentidos. Se Pimenta (2007) compara o texto a um tecido, Geraldi (1993) usa de mesma figura de linguagem com relação à leitura quando afirma que ao ler o texto está sendo tecido pelos vários sujeitos e discursos presentes no texto. Na perspectiva da Semiótica Social e da Teoria da Multimodalidade, a leitura produzida dos sujeitos permite um aprofundamento e uma análise macro das questões sociais; logo, também possibilita transformações na sociedade.

Para exemplificar a leitura crítica de imagens, Kellner analisa anúncios publicitários da marca de cigarros Marlboro, identificando a comunidade discursiva à qual se dirige suas características, seu contexto, sua localização histórica e ideologia subjacente. Os cavalos, símbolos de força e virilidade, a paisagem, verde e denotando saúde, as cores, o homem forte e trabalhador e a imagem verbal

direcionam a mensagem a fim de alcançar seu público consumidor, ficando, então, marcada a ideologia capitalista nos anúncios.

São utilizados, dentre outros recursos lingüísticos, figuras de linguagem de forma não-verbal, como, por exemplo, a metáfora do homem e do cavalo. Podemos identificar, deste modo, o que Fairclough denomina de sistemas logonômicos, ou seja, o poder exercido e previamente estabelecido pelas normas e imposições sociais, presentes também no texto.

De forma semelhante, quando lemos as “imagens do lixo”, de Vik Muniz, é possível refletir sobre o que ali está posto a partir dos recursos que utiliza, da disposição dos objetos, do lugar do homem a partir do olhar do artista e do deslocamento que ocorre desse mesmo homem quando outras leituras são feitas. E ainda, retornando à produção imagética que se constitui o cartaz da sala de aula da Prof^a Letícia *Pesquisando as letras da nossa merenda*, percebo as relações de poder ali estabelecidas. Elas estão presentes na escolha das embalagens, na seleção feita pelos alunos e alunas, seleção essa mediada pela relação dialógica e discursiva estabelecida através das embalagens e suas representações sociais.

Todo ato semiótico tem conteúdo ideológico, daí a necessidade de uma leitura crítica, mais atenta e desconfiada dos textos, quer verbais ou não-verbais. Tendo em vista o texto imagético e suas implicações sociais, os sujeitos que nele interagem e as situações com as quais diálogos foram tecidos convergem no sentido de perceber que a leitura das imagens é necessária e válida para a construção de conhecimento, para a mobilização de um currículo emancipador, para a transformação social.

4 MAIS LEITURAS, MAIS DIÁLOGOS: CONSTRUINDO CONHECIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa (como sugeriu Platão), quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, por meio de todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer (como Salomão intuiu), somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras.

[...]

Misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja.

[...]

O que vemos é a pintura traduzida nos termos da própria experiência. (MANGUEL, 2008, p. 27)

Como na maioria dos dias, a rodinha, parte integrante da rotina das crianças na sala de aula, estava formada. Os pequenos e as pequenas são perguntados pela professora Letícia sobre o que fizeram no dia anterior, se alguém tem alguma novidade, como está o dia atual, se está ensolarado ou se está chovendo, quem está faltando, quantos meninos e quantas meninas vieram. A rodinha é o momento em que costumam falar (ou silenciar) sobre a família, sobre o que gostam de fazer, sobre o que os deixam tristes ou alegres.

Este momento também é caracterizado pela cantoria. Algumas músicas vão sendo escolhidas espontaneamente, outras sugeridas pela docente. Nesse dia eles cantaram *Para dizer que não falei de flores*, o que para mim não é surpresa, pelos muitos anos que conheço a professora historiadora Letícia. De mãos dadas, as crianças cantaram: *Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

Aquelas vozes fortes ecoando por bocas tão pequenas e suas mãozinhas entrelaçadas me remeteram ao poema de Drummond, permitindo-me uma leitura daquela imagem que eu, espectadora, contemplava:

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.

não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
 não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
 a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade)

Naquele momento sentia-me totalmente envolvida com o que ali estava acontecendo. Quando o eu - lírico de Drummond fala do presente, dos seus objetivos, de seu compromisso com uma realidade muitas vezes mascarada pelo passado nostálgico, ou, ainda, um presente escondido e projetado no futuro, penso nas minhas próprias motivações quanto ao fazer dessa pesquisa.

Mobilizada por um tempo presente, pela vida presente é que reafirmo e/ou repenso algumas escolhas traçadas no início dessa dissertação. Ao observar as crianças cantando *Vem, vamos embora, que esperar não é fazer/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*, entendo como um convite que a mim é destinado, o mesmo anunciado por Drummond nos versos *Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*. A escolha por tecer essa pesquisa na UMEI Portugal Pequeno, escola de Educação Infantil em que trabalhei como Agente Administrativo Educacional pelo período de seis anos é uma delas. Reafirmo a opção por privilegiar como sujeitos dessa pesquisa as professoras Sandra, Fatinha e Letícia, suas alunas e seus alunos, cuja convivência me foi possibilitadora de *experiências*, de aprendizado, em meio a muitos questionamentos.

Diante do apelo encarado por mim na música cantada pelas crianças, recupero a consciência do meu *ato responsável*, como aprendo com Bakhtin (2008), ato esse singular, mas que ao mesmo tempo engloba *atos*, levando em conta os outros sujeitos que agem, o lugar em que agem e o momento em que agem. Tomo esse momento por *experiência*, pois me toca, me atravessa (LARROSA, 2002), me leva a refletir sobre a minha responsabilidade, subjetiva e coletiva, existente na pesquisa com a escola, com as professoras e crianças, sobre os conhecimentos construídos a partir de suas leituras e produções de imagens.

Nessa retomada de consciência, perdida em alguns momentos, diante de percalços e descaminhos que muitas vezes se revelam, posso compreender a urgência do não esperar e do não evadir, entendida por mim a partir da canção de Vandrê e do poema de Drummond. Diante das incertezas, das não-concretudes, perante as descobertas que nos (trans)formam, há a responsabilidade da pesquisa como ato. Acolho então o convite por prosseguir, descobrindo-me em meio a

epistemologias, a modos de compreender e fazer pesquisa, através dos quais vou construindo o meu próprio modo. Mas, como fazê-lo? Ante ao improvável, ao incerto, opto por buscar essa (auto)construção com as professoras e com as crianças, com o seu cotidiano escolar.

As crianças prosseguem, cantando. Muitas foram as vezes em que vi a professora sendo criticada por ensinar essa música a seus alunos. Seria mais lógico ficarmos com os *pintinhos amarelinhos*, as *cirandas*, *cirandinhas* e os *sapos não lavam o pé*, mesmo sem contextualizá-los, afinal, são músicas de criança. São mais apropriadas, se partirmos de certa lógica, se pensarmos sob determinada concepção de infância. Para muitos, falar do passado, de questões sociais e do próprio presente que está sendo vivido não é coisa para criança. Afinal, para tantos, a criança está sendo preparada para o futuro. Ela não faz parte do presente.

Ao ouvir mais uma vez a citada canção na sala de aula da professora Letícia, recordo que eu mesma já me peguei a pensar sobre a relevância de ensinar às pequenas e pequenos a conhecida melodia de Vandrê. Conhecida e censurada. Não estaria na crítica, sempre presente no cotidiano escolar, um modo de externar questionamentos? Será que a aparente reprovação pode abrigar a construção de um pensamento, se consideramos a diferença que identifica o *outro*, esse que a mim mesma constrói? Coloco-me a pensar.

Naquele dia, quando na rodinha as crianças pediram para cantar *Caminhando e cantando* (como eles se referem à música já mencionada), o questionamento em torno da canção ressurgiu em minha mente, conflitando-se com minha simpatia pela canção e pelo trabalho exercido pela professora. Até que Letícia, parecendo saber o que eu pensava, me perguntou:

– *Suene, sabia que eles conhecem a história dessa música?*

Quase que num sobressalto, respondo com outra pergunta:

– *É mesmo, Letícia?! Quem pode me contar?*

As crianças começaram a falar ao mesmo tempo até que Letícia pediu que levantassem o dedo, para que todos pudessem falar e serem ouvidos. E foram dizendo:

– *É caminhando e cantando!* Disse Kaio sem hesitar.

– *Foi o moço que fez a música...* Bruna prossegue.

– *Que moço?* Perguntou a professora.

– *É Geraldo...* Respondeu Juliana.

– *Igual ao meu pai!* Falou Ana Luisa.

– *Igual ao meu também, Ana Luisa! Foi Geraldo Vandré que fez essa música... E as pessoas podiam cantá-la quando ele a fez?* Questiona a docente, sinto que quase retoricamente.

– *Não! Não podia, não! Ia pra cadeia!*

– *A polícia prendia!*

– *E agora? Agora a gente pode cantar?* A professora ainda pergunta.

– *Agora a gente pode!* Respondem, balançando a cabeça positivamente.

Agora, *a gente pode*, e podemos na escola. Podemos, ainda, na Educação Infantil. Concepções de infância permeiam as escolas: a infância como preparação para o futuro, para a vida adulta, para o mercado de trabalho são comuns na maioria delas. Essas visões sobre a infância se estendem na construção de outros discursos, como a opinião sobre o trabalho que é desenvolvido na escola por essas crianças pequenas, por suas professoras e professores.

A atitude insistente e confiante da professora Letícia, que todos os anos canta e conta a música para as crianças, soa para mim como: *Elas podem!* Observando a postura da docente frente às suas práticas, outras questões passam a me provocar. Os atos que constituem sua prática têm a ver com sua leitura de mundo? As leituras que a professora tece, quer em seu exercício pedagógico, quer em outros *espaços* que pratica, influenciam as leituras das crianças? Essas perguntas vão me movendo, mesmo entendendo não poder assegurar respostas para elas.

O que posso buscar são leituras, são possibilidades, que vão se abrindo como janelas. Vejo como realizável pensar que, quando Letícia decide ensinar às crianças *Para dizer que não falei de flores*, muitos discursos estão se entrecruzando e formando sujeitos. Frente ao diálogo sobre a canção, sou movida por outros discursos que vão me formando, continuamente. É como diz Miotello (2006), ao pensar a alteridade de que se refere Bakhtin: *É o Eu se constituindo verbalmente sobre a base do Nós* (MIOTELLO, 2006: 177).

Nesse sentido, posso também tecer leituras sobre a concepção de leitura da professora e sobre sua atuação como facilitadora no processo de produção de imagens, leitura de imagens, na produção de conhecimento em sua sala de aula.

Lembro-me de quando, aos dezenove anos, cheguei, recém-concursada, à UMEI Portugal Pequeno. Havia grande satisfação da minha parte por trabalhar com crianças, tanto que não me limitava à secretaria. Tampouco elas se prendiam aos

seus espaços, formalmente direcionados. Estávamos sempre juntas. Mas costumo contar que quando ali cheguei, pensava ser a escola de Educação Infantil um lugar para as crianças brincarem, fazerem massinha, pintura e lancharem.

Sei que meu discurso causa um inevitável estranhamento, mas o tempo em que estive nessa escola, desempenhando muitas funções, escondidas atrás da função de agente administrativo, me levou a experiências que modificaram meu olhar com relação ao trabalho desenvolvido ali. Passei a ver aquele como um espaço de trabalho, de formação, tanto de adultos como de crianças. Minhas experiências na escola de Educação Infantil me possibilitam vê-la como um espaço dialógico, de conflitos e acordos, de negociações, de construção.

Não temos o compromisso de alfabetizar. Essa é uma fala recorrente em muitas escolas de Educação Infantil, embora o esforço, na maioria das vezes, seja para que as crianças cheguem *preparadas* na Classe de Alfabetização, atualmente chamado de 1º ano do Ensino Fundamental. Mas o que os anos de experiência na UMEI foram me possibilitando reparar, é que as crianças de 3 a 5 anos leem, e suas leituras vão permitindo conexões com a vida, com sua família, com as pessoas que convivem, com o mundo do qual participam.

As crianças vão construindo seus saberes sobre a leitura e a escrita desde muito cedo. Estabelecendo relações entre os diferentes tipos textuais, vão se alfabetizando. Por isso a discussão sobre se devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil se mostra equivocada, como já afirmou Emília Ferreiro (1990).

Os pequenos e pequenas leem o que está ao seu redor, leem imagens, imagens de palavras, de números, de animais, dos espaços da escola nos quais transitam, dos trabalhos que produzem. As crianças leem, mesmo que ainda não dominem o sistema alfabético, mesmo que desconheçam as letras, que, combinadas, formam palavras. A leitura de imagem pode ser vista em alguns



Figura 18. Marya Gabriely, sala de aula.

momentos como anterior à leitura do texto verbal escrito. Em outros, podemos pensar como concomitante.

É o que pude perceber em um dia que as crianças trabalhavam a escrita do nome com o alfabeto móvel. Com o *telhadinho*¹² em mãos, as crianças reconheciam na caixa as letras que formavam as palavras por eles trabalhadas. Era interessante perceber o modo como as pequenas e os pequenos transformavam as letras em outras. Na falta de um M (ême), Marya Gabriely usava a letra W (dáblio) de cabeça para baixo. Muitos *jotas* viraram *éle*, muitos *éles* viraram *jotas*. A letra Z (zê) serve de N (êne) para a Juliana. Quando as crianças procuram e comparam as letras do alfabeto com as letras dos seus nomes, não estão meramente reproduzindo, estão construindo a leitura do texto escrito por meio da imagem.

Comentando com Letícia sobre essa minha percepção, a professora me contou sobre como as crianças se sentiam empolgadas ao reconhecerem, em suas leituras, as letras do próprio nome. Quando as crianças transformam uma letra em outra podem estar intencionalmente criando, podem estar sendo autônomas na resolução de um possível problema, o de não encontrar a letra do nome.

A professora então me conta que Bruna, uma de suas alunas, estava folheando um jornal na sala de aula, enquanto as outras crianças brincavam de outra coisa. De repente grita:

– *Tia! Achei a letra L! Tem L no nome da minha mãe, no seu nome, tia...* E começou a falar onde mais tinha a letra.

O jornal estava de cabeça para baixo. Uma professora de outra turma passava pela janela e, de lá, disse com tom incisivo:

– *Não é a letra L! É o número 7!*

Bruna fica aparentemente confusa. Olha de novo o jornal, apertando os olhos, e se dirige à professora Letícia, que, indignada, se levanta, pega o jornal, ainda de cabeça para baixo, e mostra à colega:

¹² As professoras preparam com as crianças um cartão que chamamos de telhadinho (geralmente tem o formato triangular, de um telhado), para o trabalho de leitura e escrita do nome das crianças. Em todas as turmas da escola, cada criança possui seu telhadinho, contendo o seu nome e algo mais que a identifique, seu desenho, a pintura de sua mão, sua fotografia. Este cartão acompanha as crianças durante todo ano letivo, na realização de diversas atividades.

– Não, é a letra L! Ela encontrou a letra L! Veja só!

O que teria levado a professora Letícia a reagir dessa forma à intervenção da colega? Não estaria a outra docente correta em informar à aluna que estava ela enganada? Será que sua intenção foi, de fato, retificar ou foi mostrar à menina que número e letra são coisas distintas?

Pensando sobre esse *acontecimento*, me remeto à poesia de Manoel de Barros, em *A didática da invenção*. O sugestivo título de sua obra já me provoca a pensar. Como que numa poesia narrativa, um trecho me convida ao olhar:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás da casa.
 Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás da sua casa se chama enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.
 (BARROS, 2000: 25)

Imaginar um rio uma cobra de vidro que atravessa a casa. Imaginar do número 7 de cabeça para baixo a letra L. Seria mesmo imaginação? Ou seria uma questão de olhar, de ver, de reparar? Em sua *didática da invenção*, o poeta me faz pensar na *experiência* de seu eu lírico e da menina Bruna. E falo aqui de experiência no sentido aprendido com Larrosa, compreendendo-a como aquilo que nos atravessa, o que nos acontece, como aquilo que nos toca (LARROSA, 2002, p. 21). Posso então entender que o momento da descoberta única se constituiu para Bruna experiência. Esse momento, penso, propiciado pela leitura daquela imagem, possivelmente perdida, rodeada de muitas outras imagens, como fotografias, charges, anúncios, que compõem um texto jornalístico, só poderia ter sido experimentado pela aluna.

Diante daquele jornal, povoado de informações, de imagens tantas que muitas vezes nem são vistas por nós, a menina encontra uma imagem, uma letra, e dá sentidos a ela, cria relações com o que sabe, e dá lugar a novos saberes. Tão significativa foi tal experiência, que a menina conta para a professora. Lembro-me então de Benjamin (1996) quando fala da experiência e das narrativas. Não sei se posso afirmar que o que nesse momento Bruna faz é narrar, mas, de qualquer forma, chama minha atenção o ato de compartilhar sua descoberta, contando para a professora.

Letícia, por sua vez, ao se dispor a ouvir a menina, viabiliza o acontecimento da narrativa, apontada por Benjamin como prática em vias de extinção. Narrar envolve o narrador, o ouvinte, o tempo, a experiência. Se não há quem tenha experiência, não há quem narre. Cada vez mais o tempo se torna curto para ouvir o *outro*, cabendo nesse tempo apenas as informações. *A informação não é experiência*, afirma Larrosa (2002, p. 21); pelo contrário, suprime as possibilidades de experiência.

Em muitos momentos sou levada a pensar, observando e participando do cotidiano dessas salas de aula, que o ato de narrar a experiência encontra na escola de Educação Infantil um espaço privilegiado. Talvez por isso muitas das situações por mim refletidas surjam nas rodinhas. Tenho que dizer que nem sempre a criança encontra nessas um ambiente propício ao que ela quer narrar; nem sempre há ouvintes dispostos. Mas posso falar que muitos foram os momentos em que a narrativa, quase extinta, se fortaleceu na sala de aula, possibilitando, dialogicamente, construção de conhecimentos que vão além dos documentos formalizados.

O que a menina tinha para dizer, não era uma informação, aligeirada, que efeito algum gera. O que Bruna quis contar tem a ver com um saber construído, uma leitura tecida, que, arrisco dizer, de alguma forma a atravessou. Quem sabe a letra L já tenha aparecido de outras formas na sala de aula e somente naquele momento teve sentido? Quem sabe esse conhecimento não estava sendo progressivamente construído pela menina, que agora lia outras palavras, lugares e coisas através dele? Possivelmente não haveria lugar para a experiência nessa sala de aula se a informação fosse priorizada, em detrimento da experiência. O que aconteceria a Bruna ao receber a informação de que era aquele um número 7? Informação apenas, que em nada ajudaria a dar sentido.

Resgato então o poema de Manoel de Barros. Quando um homem passa e diz que a cobra de vidro mole, inventada pelo modo de ver de um menino, suponho, na verdade, é uma enseada, o que ocorre é uma informação. Penso nesse momento como um esvaziamento da experiência. Imagino o rosto de Bruna, que por uns momentos teve sua experiência ameaçada por uma informação. Sou tentada a concordar com o poeta: *acho que o nome empobreceu a imagem* (BARROS, 2000).

Pude compreender que, naquele momento, mais do que determinar a diferença entre a representação gráfica da letra L e o número 7, Letícia priorizava a

leitura de sua aluna, que, com autonomia, ia buscando sentidos diante daquele jornal. Muitas outras leituras, possíveis, diante do caráter polissêmico do texto, podem ter sido feitas por Bruna. O reconhecimento da letra L, a mesma do nome de sua mãe, do nome da professora, foi pela aluna verbalizado, indiciando uma dessas leituras.

Letícia, penso eu, sente a necessidade de se colocar diante do comentário da colega, pois, naquele momento, mais do que marcar a diferença entre o certo e o errado, a docente pode ter valorizado a descoberta de Bruna. Essa situação também me permite compreender a possibilidade de existência dos diferentes pontos de vista. A leitura que fazem da imagem das letras, mesmo sendo 'reaproveitadas' é aceita pela professora, o que me leva a entender que ela considera essa situação em sua sala de aula, esse ato de transformar uma letra em outra, como parte do processo de construção de conhecimento.

Percebo a rodinha como um momento profícuo de leitura. As músicas cantadas pelas crianças e professoras, muitas vezes encaminham para a realização de atividades outras. Certo dia, cantavam a música:

Fui no mercado comprar café,
veio uma formiguinha e subiu no meu pé.
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir.
Fui no mercado comprar batata roxa,
veio uma formiguinha e subiu na minha coxa
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não para de subir
Fui no mercado comprar limão,
veio uma formiguinha e subiu na minha mão
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir...

(Canção de domínio público)

Quando acabaram de cantar, a professora Letícia pergunta às crianças se alguém sabia o que era um limão, e para que servia. Cada uma deu a sua opinião. Juliana disse que era uma fruta. Chamaram a atenção para a cor verde e disseram servir para fazer suco e colocar no peixe. Depois a professora perguntou sobre o café. Mais uma vez mencionaram a cor; disseram ser preto. Alguns disseram que tomam café da manhã e muitos afirmaram não gostar da bebida.

Em seguida veio a palavra batata. Foram unânimes em dizer que amavam, principalmente frita. A grande maioria disse que a cor da batata é amarela. João Victor disse que era sem cor. As alunas e alunos falaram que a batata servia para

fazer purê e comer frita. João disse que também servia para colocar nos olhos. Em um comentário, Leticia diz acreditar que a mãe dele deve colocar em olheiras. Acrescento em nossa conversa que pode ser Tetê quem usa as batatas, uma tia de quem o menino gosta muito e de quem sempre fala.

Depois, as crianças desenharam o limão, o café e a batata. Os desenhos estão sempre presentes nas atividades pedagógicas que pude observar. Penso ser importante esse apontamento, pois o desenho na Educação Infantil pode ser entendido como uma forma de ocupar o tempo. Outras vezes já vi ser utilizado para medição do desenvolvimento cognitivo e motor da criança, procedimento conhecido como análise do grafismo. Nesses casos, a crença é de que o desenho seria o espelho fiel do desenvolvimento infantil. Embora as perspectivas acima estejam presentes ainda fortemente na Educação Infantil, ao vê-lo acontecendo na sala de aula, opto por pensá-lo como produção. Penso que a produção do desenho, quer livre, quer direcionado, pode ir além da função planejada ou imaginada pela professora. As crianças, pequenas em estatura, podem se mostrar grandes em *astúcias* através das quais praticam a arte de inventar ou reinventar o cotidiano.

Certa vez uma criança levou uma máscara de um super-herói para a sala de aula. A máscara causou grande tumulto, pois todos queriam brincar com ela, mas seu dono não a queria emprestar aos colegas. Mesmo diante de uma regra estipulada pela escola, que pedia aos pais para permitir que as crianças levassem brinquedos somente na quarta-feira, os brinquedos apareciam diariamente na sala, e quase sempre se tornavam o centro das atenções. Antes mesmo que a professora pudesse tomar a atitude de guardar a máscara, empunhando-se da regra, um *combinado*¹³ daquela *comunidade discursiva*, Carlos Eduardo sugere: *Tia Leticia, vamos fazer uma máscara de Saci?* Mais uma vez surge o Saci, personagem comentado nessa turma, um anti-herói que esconde e revela em seu significado mocinho e bandido ao mesmo tempo.

A professora Leticia pergunta então quem gostaria de desenhar o Saci. Todos se prontificam, mas na hora de fazer a máscara escolhem apenas um desenho, produzido pelo Caio.

¹³ A palavra *combinado* está em itálico para marcar um uso específico que se faz dela na UMEI Portugal Pequeno.

Letícia xeroca o rosto do Saci e distribui para as pequenas e pequenos, que, após pintarem com pincel atômico e giz de cera, recortam, até que vire uma máscara.

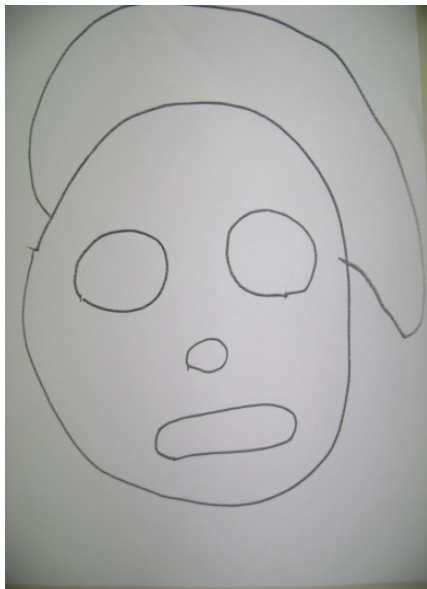


Figura 19. Desenho da máscara do Saci.

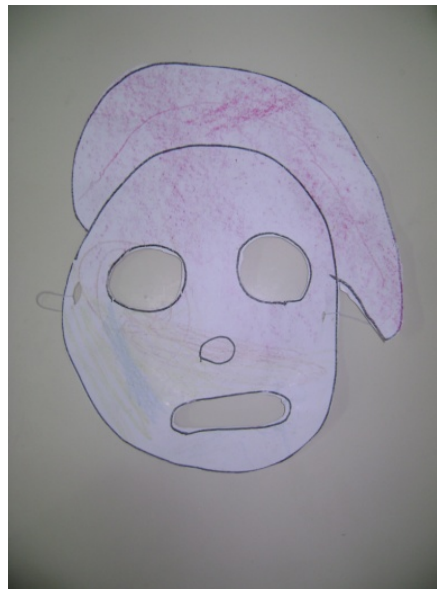


Figura 20. Máscara do Saci pronta.



Figura 21. Brincando com a máscara do Saci.

Percebo então a produção do desenho na sala de aula como possibilidade de construção de conhecimento. Sua prática vai além da aparente função de desenvolvimento motor, ou desenvolvimento de conteúdos como cores,

quantidades, números, tamanhos, largamente trabalhados no que na escola é chamado de *conteúdo programático*¹⁴. Sinto-me num lugar privilegiado quando ouço da professora Letícia que *a escola deve ser um lugar onde as crianças podem falar qualquer coisa*. Nesse sentido, vejo-as produzindo conhecimento não escolarizado, não sistematizado. Vejo-as lendo ao produzir no desenho não só uma imagem, mais uma *tática* frente à oposição de um colega em emprestar uma máscara do Homem Aranha. Percebo-as relacionando vida e linguagem, como bem aponta Bakhtin ao falar sobre os gêneros do discurso. Percebo-as criando novo e inusitado sentido para o Saci, atribuindo ao personagem do folclore brasileiro o caráter de herói, aquele que, em nosso imaginário desejamos ser, e que permitimos, através do lúdico, ocupar o lugar da nossa própria face.

Como rotineiramente acontece nos processos de produção dessa sala de aula, (como na confecção da máscara, por exemplo) as meninas e os meninos votaram para decidir quais dos desenhos de limões, batatas e cafés entrariam na atividade a ser xerocada para a turma. Aos risos, Letícia comenta que a maioria votou no seu próprio desenho.

Então, a docente optou por xerocar todos e trabalhar o conteúdo quantidades. Por último, a professora me esclareceu que as crianças trabalharam a escrita da palavra e brincaram de encontrá-las no alfabeto móvel. Chamou-me atenção quando a professora diz *brincar no alfabeto móvel*.



Figura 22. Sala da Profª Letícia

Penso que muitas leituras podem ser tecidas da fala da professora, mas a leitura que meu *excedente de visão* me permite fazer é de que a brincadeira na Educação Infantil pode ser vista de muitas formas. O que posso ver nessa sala de aula é a brincadeira como espaço de

¹⁴ Conteúdo Programático é o nome do documento utilizado na UMEI em que estão listados os conteúdos que devem ser desenvolvidos durante o ano letivo, considerando a diferença de faixa etária das turmas.

construção de conhecimento. Assim como o desenho, a brincadeira pode ser entendida como momento de descontração, esvaziando-se os sentidos que podem estar sendo construídos pelas crianças. Mas, por que tocar em palavras complicadas ao se pensar a Educação Infantil, arriscando uma aparente perda de foco? Aventuro-me a trazer as palavras desenho e brincadeira à reflexão, por acreditar que o que as fazem pertencer ao mesmo campo semântico não é apenas a relação entre os seus sentidos, mas por serem práticas social comuns ao mesmo lugar: a escola.

Esta perspectiva reafirma uma lógica que desperdiça a experiência produzida na Educação Infantil. Essa lógica que permeia o significado de brincadeira, de infância, de desenho, pode desperdiçar a experiência produzida pelas crianças na sala de aula. Percebo as leituras e as produções de imagens das crianças como experiências. Percebo nos vários momentos de produção a leitura acontecendo.

No dia em que as crianças de Letícia brincaram de encontrar no alfabeto móvel as letras das palavras *limão*, *café*, *batata*, a brincadeira se desdobrou no reconhecimento das letras de seus nomes. Pude perceber em muitos momentos que, quando na sala de aula nos referimos a determinada letra do alfabeto, surge a associação ao próprio nome, ou ao nome de um familiar, de um amigo, um conhecido.

Constantemente as crianças procuram sentidos para as letras. Penso que isso pode acontecer por perceberem o quanto essas letras, imagens por elas lidas, fazem parte de suas vidas. Elas estão em todos os lugares. Em atenção aos comentários das crianças sobre as letras de seus nomes, a professora Letícia pede para que pegue cada uma o seu *telhadinho*¹⁵. E as leituras continuam acontecendo. Bruna e Fernanda percebem que no nome das duas está presente, mais de uma vez, a letra A, e me chamam para mostrar o que encontraram.

¹⁵ Na UMEI, chamamos de *telhadinho* um cartão em que está contido o nome da criança com sua fotografia e desenho ao lado. Os modelos variam de acordo com as turmas e com a faixa etária. Nos grupos de alunos de 5 anos, o cartão possui o formato triangular, daí a semelhança a um telhado. Em cada face do triângulo há o nome da criança: com letra maiúscula digitada, com letra minúscula digitada e com letra cursiva. Como a turma da professora Letícia agrupa crianças de 3 anos, o telhadinho possui apenas uma face.



Figura 23. Sala da Prof^a Letícia

Quando observo as crianças lendo as letras do alfabeto, compartilhando suas impressões por meio de diálogos, aprendo com elas que a imagem, assim como a palavra de que fala Bakhtin, são também ideologias, uma vez que as crianças não recebem a língua pronta para ser usada, elas penetram na corrente de comunicação.

Uma das minhas primeiras experiências na UMEI Portugal Pequeno foi compartilhada por Sandra. Estava recém-chegada na escola, e recebi da professora o pedido de ajuda para uma atividade que realizavam. *Você pode fotografar as crianças*, perguntou-me. *Estamos montando uma fotonovela*. Curiosa, fui à sala de aula com a máquina fotográfica da escola.

Sou capaz de lembrar com detalhes o que vi. Era uma cozinha rústica, com direito a fogão à lenha, bem parecida com as cozinhas que vi quando morei na roça, aos oito anos. Havia panelas de barro, louça que compunha a mesa de chá, e uma menina sentada em um banco de madeira, como que no centro de um palco. Era a Marcela, que naquele momento encarnava a Cinderela, personagem de um popular conto de fadas.

A professora Sandra me explicou que, por causa do projeto que estava sendo desenvolvido na escola, cada turma estava trabalhando *Contos de fadas* através de um gênero diferente, e que sua turma queria fazer uma fotonovela da Cinderela. Senti-me dentro do conto de fadas. Dentro de pouco tempo me vi fotografando, editando e participando da revista, produto final desse trabalho. Tive de descobrir

como passar as fotos para o computador, ‘colar’ os balões de fala das personagens, ‘aumentar’ o sapatinho de cristal da Cinderela, perdido na escada. Não dominava os programas do computador; mal sabia digitar, mas sentia-me motivada a descobrir por me sentir parte de tudo aquilo.

Como era interessante reparar as crianças encenando a história. Sabiam o que teria no conto, que precisava de princesa, de príncipe, madrasta, fada e abóbora. Para ir para a revista, como as da década de 50, que Sandra havia mostrado para eles, precisavam ficar parados por alguns instantes, para tirar a foto. As pequenas e pequenos participavam de todo o processo de produção.

Lembro-me do quanto foi significativo, por causa das dificuldades que encontrei e por causa das coisas que aprendi. Arrisco-me a dizer que essa experiência inaugurou em mim o início de uma desconstrução, a quebra de uma visão de infância e de Educação Infantil que possuía até então. Participar da produção desse trabalho com as crianças e a professora permitiu que eu fosse atravessada a tal ponto que pude enxergar aquelas meninas e aqueles meninos e suas professoras como sujeitos atuantes, como participantes daquele lugar que construía, a escola. Elas não ocupavam a escola, no sentido de preencher um espaço. As crianças movimentavam aquele lugar, novo para mim. As professoras me mostravam que “tomar conta de criança”, como eu anteriormente definiria o papel da professora na Educação Infantil, era bem mais complexo e rico do que eu imaginava.

Vivenciando muitos momentos na UMEI Portugal Pequeno, remetia-me às minhas lembranças de quando era criança, na Educação Infantil, de forma a compará-las. Muitas eram as semelhanças. Perguntava-me então, onde ficou perdido? Quando foi que deixei de perceber que a infância é um momento que se produz, para pensar que este era o momento de preparação e projeção na vida adulta? Talvez seja possível entender que, com o passar dos anos, quanto mais escolarizada fui me tornando, fui deixando as lembranças do que aprendi na Educação Infantil.

Agora, quando rememoro as experiências que marcaram o momento em que, adulta, retorno à escola de Educação Infantil, posso refletir sobre a criança como autora do seu processo de ensino-aprendizagem, como alguém que produz hoje, que é *praticante* do cotidiano. Diante das minhas experiências, vividas em tempos

distintos, ligadas por uma ponte que se torna possível pela memória, vejo-me provocada a investigar as leituras que são tecidas pelas crianças e professoras.

Depois de tanto tempo, ainda observo e participo das atividades desenvolvidas na sala de aula de Sandra. Na sala de aula da professora Sandra sempre encontramos uma diversidade de materiais. Quando alguém precisa de um pedaço de esponja, um retalho de pano, até palha de milho, certamente procura a Sandrinha, como é carinhosamente chamada por todos na escola.

O trabalho com sucata na UMEI está diretamente relacionado a Sandra. Eu mesma, muitas vezes, ao passar por uma esquina cheia de rolos de papelão, garrafas de plástico, me peguei pensando: *Acho que vou levar para Sandra... Ela vai gostar!* Certamente seu hábito de guardar esse material nem sempre é visto da mesma forma por todos. Até porque o que se guarda na sala de aula pressupõe acordos, combinados entre muitos sujeitos praticantes desse espaço. E os acordos revelam tensões, como aprendo com Bakhtin.

Por mais e melhor que seja dividido o espaço da sala de aula, a presença da sucata pode causar incômodo. É vista, muitas vezes, como lixo, palavra que reúne entulhos, detritos, imundície como sinônimos. Como sujeito dessa escola que por seis anos habitei, vi muitas vezes funcionários, responsáveis e professores tratando o lixo a partir desses significados. Mas, interessante é pontuar as inúmeras vezes em que observei funcionários, responsáveis, professores e crianças ressignificando o lixo, enxergando nesse material novas e muitas possibilidades.

A escola inteira estava mobilizada com o projeto Folclore, anualmente trabalhado nos meses de agosto e setembro. Na sala de Sandra vejo uma infinidade de imagens, cujas narrativas quase que posso ouvir. Vejo uma garrafa pet amarrada por um barbante atrás da porta. Mas se olho com mais cuidado, passo a reparar que a garrafa abriga um serzinho perseguido e capturado pelo imaginário de crianças e adultos: o saci. *Tá na garrafa de*



Figura 24. Sala da Profª Sandra

coca-cola! Informam-me as crianças ao perceberem minha atenção para o objeto.

Próximos ao saci da garrafa estão mais quatro sacis, mas estão soltos, parecendo pular e girar, agitados ao redor de um grande número quatro, recortado da folha de lixa. Reconheço nesses sacis a mesma forma. Lembrou-me de uma conversa que tive com a professora Leticia a respeito dele, conversa essa que penso ser interessante trazer para a reflexão.

Certa vez Leticia me contou que estava na secretaria da escola, ao telefone, e viu, parecendo ter sido esquecida na máquina de fotocópia, uma folha de papel com a silhueta delineada de um saci, como se recortado, por um adulto, de uma cartilha. Logo abaixo estava escrito: *a linguagem da criança foi respeitada*.

Como agente administrativo, muitas foram as vezes que digitei tal oração em folhas de atividades a serem realizadas pelas crianças na sala. Geralmente é utilizada para justificar a utilização na íntegra da fala da criança, sem intervenção ou correção feita pela professora. Tais dizeres quase sempre estão presentes em uma atividade chamada por alguns profissionais de nossa escola de *análise de gravura*, que consiste na leitura da criança de um recorte de revista, de uma fotografia ou outra imagem, registrada por escrito pela professora. Nesse registro, o uso que a criança faz da língua, através da fala, é mantido.

Embora as palavras *linguagem* e *fala* sejam usadas como sinônimas, aprendi, com Bakhtin, algum tempo depois, que não o são. Penso que esse equívoco aconteça pela força do pensamento positivista, presente na teoria do linguista tradicional Ferdinand Saussure, quando se detém ao estudo da língua e aponta para a impossibilidade se construir um pensamento científico sobre a linguagem. Para Saussure o estudo da linguagem se esgota no estudo de sua unidade básica, o signo, que para existir não precisa de um enunciador, apenas de um significante, uma forma e um significado, um conceito. Com isso, ele desconsidera a presença de um enunciador, a influência contextual, histórica e ideológica presentes na língua e na fala, tratando-as como um conjunto de regras fixas.

Com Bakhtin, filósofo da linguagem, aprendo a ver a língua como uma das formas de linguagem, e como os tantos modos existentes, é inerente ao contexto no qual nasce. Muitos serão os sentidos possíveis dependendo de quem fala, de como fala, de onde fala. Com o filósofo russo compreendo que não só há como construir pensamento sobre linguagem, como se torna difícil considerar que sua constituição é fixa, imutável. Imersa na escola e em outras *esferas da atividade humana*, como

sujeito que compõe discursivamente uma grande teia dialógica, posso perceber a fluidez e a dinâmica dos modos de linguagem. Ainda que haja essa associação entre linguagem e fala, é possível perceber que *a linguagem da criança foi respeitada* serve para marcar a total responsabilidade da criança em sua leitura, sem a interferência da professora.

Diante do *saci de cartilha*, como às vezes nos referimos às figuras prontas, que não são desenhadas pelas crianças, e em presença da frase abaixo dele, Letícia ri ironicamente, e pensa: *ainda bem que pelo menos a linguagem da criança será respeitada* - assim me conta. A professora não sabia a quê se propunha a atividade, mais a utilização de um desenho que não havia sido feito pelas crianças, de forma contextualizada, a incomodou.

Entendo que o incômodo se deu pelo contexto em que está inserida, pela sua formação e por sua prática pedagógica. A UMEI é conhecida pelo trabalho que busca referências na chamada tendência pedagógica socioconstrutivista. Lembro-me de quando estava na graduação e ouvia sobre as tendências pedagógicas nas disciplinas do Departamento de Educação. Recordo-me do quanto foi significativo ouvir sobre o socioconstrutivismo. Considero que as experiências vivenciadas por mim nessa época foram ricas, pois tudo o que ouvia e aprendia podia ver acontecer na UMEI Portugal Pequeno. Quando ouvi na faculdade sobre o socioconstrutivismo já via acontecer na escola.

De acordo com os estudos de Piaget, Vygotsky, Freinet e Wallon, muitas vezes lidos em reuniões e citados no dia-a-dia pelas professoras da escola, o desenvolvimento ocorre na interação da criança com os sujeitos e com meio em que se está inserida. Nessa interação social a criança constrói, progressivamente, o aprendizado, o conhecimento.

É possível perceber a influência dessa perspectiva nesse espaço escolar, e talvez por isso tenha se dado o estranhamento da professora Letícia diante da atividade aparentemente dirigida. Isso porque, como explica Solé e Coll (1998), o professor atua como mediador enquanto a criança, aprendiz social, é estimulada a produzir. É, portanto, habitual ver na escola, desenhos produzidos pelas crianças. As produções dos discentes são priorizadas, na maioria das situações. Essa prática é tão corriqueira que muitas vezes o desenho não é reparado.

Comparo o estranhamento da professora ao que senti, há alguns anos atrás, quando me deparei com uma folha de atividade na mesma máquina fotocopadora,

cujo enunciado convidava: *Vamos ajudar o caçador a encontrar os animais?* Perplexa, respondi em voz alta: *Não!* Não combinava com a escola e com tudo o que havia aprendido a acreditar ali, naquele espaço em que as práticas eram voltadas para o reconhecimento da construção do aprendizado por parte da criança como potência maior.

Letícia sai da secretaria com o pensamento em repetição: *ainda bem que pelo menos a linguagem da criança foi respeitada*. Dirige-se então à sala de Sandra, para a realização de uma atividade pedagógica. Ambas as turmas reúnem crianças de três anos, o que faz com que desenvolvam alguns trabalhos em parceria. Na sala da colega, Letícia reconhece a folha com o saci, vista por ela poucos instantes antes, na secretaria. Novo riso de ironia aparece e a professora comenta com Sandra, apontando para a atividade:

– *Ainda bem que a linguagem foi respeitada, né, Sandrinha, porque, de resto...*

Sandra, sem entender, pergunta:

– *Como?*

Letícia continua:

– *Sim, que seja respeitada a fala da criança, porque a capacidade de criar da criança será desconsiderada...*

Sandra, desconcertada, começa a explicar:

– *Mas as crianças vão criar, sim! Vão usar o carvão para pintar o Saci; o carvão que trabalhei na história da Maria Fumaça... A história que contei por causa dos meios de transporte...*

Foi um desarranjo só. Letícia não sabia o que falar ou fazer. Não poderia imaginar que Sandra usaria aquela atividade, logo Sandra, conhecida por construir tudo com os cacos e os restos das coisas. Como poderia usar algo pronto? Começa então a concordar com a colega de trabalho:

– *Ah, sim! Claro, eles vão pintar com carvão! Puxa, que interessante!*

Ouvindo tal episódio admito ter me perguntado: Como Sandra poderia trabalhar com um desenho pronto, que não fosse produzido pelas crianças? Quais seriam suas reais intenções ao trabalhar com aquele desenho? E, ao mesmo tempo, o que impedia a utilização do desenho, se, afinal, não sabíamos em que contexto ele surgiu? Não estaríamos fazendo de um modo de pensar uma regra? Coloquei-me a pensar sobre seus objetivos na utilização da folha de atividade.

Mais tarde, no parquinho da escola, Sandra me contou que da pipoca que fizeram com o milho que plantaram, surgiu uma curiosidade sobre o fogo. Ela aproveitou para trabalhar com a turma a diferença entre frio e quente, e perguntou como o fogo aparecia. Disse-me que as crianças responderam que o fogo aparecia no fogão, na churrasqueira, e que acendia com o fósforo, com o carvão. Daí então que veio o carvão, pensei.

Quando entrei na sala de Sandra, pude reconhecer os tais sacis de que Letícia me contou. Seu relato, a confissão de uma gafe que havia cometido, me levou a questionamentos. Mas esse acontecimento me permitiu perceber, que ciente ou não das razões de Sandra, mais uma vez, o caráter polissêmico do texto estava posto. Aquela folha xerocada era lida de diferentes formas pelas professoras Sandra e Letícia. Cada uma, em seu lugar *exotópico*, construía sentidos, tecia leituras.

Ao pedir autorização a Letícia para narrar esse acontecimento na dissertação, conversamos sobre como o contato com as outras pessoas nos permite ver a mesma coisa de outra forma. A escola, como lugar em que acontecem as atividades humanas (Bakhtin, 2008), é movida por sujeitos constituídos discursivamente. Nossos discursos, formados por muitos outros, mas possuidores de traço estilístico, individual, vão nos formando e marcando a dissimetria, que aponta para a alteridade. As tensões externadas por meio dos diálogos indicam para o fato de que os conflitos podem se mostrar proveitosos, à medida que vamos nos dando conta de que diferentes pontos de vista são possíveis e externos ao nosso.

Na sala de aula da professora Sandra, quando, ao olhar para os sacis lembro-me dessa situação, reflito que do mesmo modo que a folha do saci foi lida de forma diferente pelas docentes aqui citadas, as imagens que trago nesse trabalho são por mim refletidas, mas não estão fechadas. Não estão acabadas na produção e nas leituras das crianças e professoras, tampouco nas minhas leituras. Penso ser necessário dizer que não há de minha parte pretensão por esgotar os textos imagéticos na minha leitura. Seria insano e desnecessário; como se fosse possível secar a fonte.

Preocupada com esse princípio que envolve a polissemia do texto e com a alteridade marcada nas diferentes leituras, prossigo a perseguir os textos imagéticos que povoam a sala de aula da professora Sandra. E é numa perseguição que me sinto, pois, como disse anteriormente, tais imagens estão tão intrínsecas nesse cotidiano que muitas vezes apenas as olhamos. Temo esse olhar que naturaliza,

que não vê. Persigo as imagens das salas de aula me esforçando para manter um olhar atento, para vê-las como possibilidades de sentidos. Pensando assim, desvio meu olhar dos sacis atrás da porta para reparar noutras imagens que me rodeiam.



Figura 25. Sala da Profª Sandra

Nas quatro paredes há petecas, letra de música, recortes de revistas, desenhos fixados. Há um varal que atravessa a sala, com pipas coloridas penduradas; há também um varal suspendendo piões e piorras. Durante o projeto Folclore, a professora busca desenvolver o trabalho centrado nos costumes do Brasil a partir de brinquedos e brincadeiras. A

professora mostra para as meninas e meninos, diferentes petecas, mostrando que muitas crianças que moram em outros lugares do país podem brincar de várias formas. As petecas feitas com palha de milho e embira de bananeira dão lugar para que os alimentos sejam inseridos nos diálogos.

Mais uma vez, uma pergunta me vem à mente: não seria proposital a inserção desses objetos para tocar no assunto da alimentação? Não seria o mesmo que utilizar o texto como pretexto? Sendo ou não essa a finalidade de uma atividade na sala de aula, compreendo, ao observar as crianças, que as meninas e meninos, leitoras e leitores que são, vão praticando os espaços escolares, tecendo sentidos, estabelecendo relações com esses textos. Não saberei nem poderei responder sobre as intenções primeiras da professora ao propor a produção de uma imagem na sala de aula, mas consigo compreender que, qualquer que seja o intento, as leituras que as crianças fazem mostram-se como astúcias por meio das quais elas agem e transformam esse cotidiano.

Em determinada ocasião, Sandra me mostrou uma plantação de milho, em dois potes, numa das janelas da sala. Ao perceber minha conversa com a professora, Camila deixa o que está fazendo, dirige-se a nós e diz:

– *Esse é de milho de pipoca; esse é de milho de galinha.*

– *Mas, tem diferença? Eu não sabia disso...* – Respondo, surpresa, pois não sabia mesmo!

– *Tem, tem sim! O milho que a galinha come não pula na panela, e o milho da pipoca, pula.* Esclarece menina.

Camila me explica sobre o milho com propriedade e empenho tamanhos que mais interessada fiquei pela atividade. Não posso afirmar se a menina identifica a peteca produzida com a palha de milho, brinquedo apresentado à turma por causa do projeto. Mas posso dizer que o conhecimento construído pela menina estava sendo compartilhado comigo, dialogicamente, por meio de uma conversa. Camila entendia de milho; ela sabia o que estava falando e então podia me contar.

Em uma parede vejo a letra da canção *Corre, cutia*. As músicas estão sempre presentes nas brincadeiras. Algumas palavras estão marcadas, coloridas com giz de cera. Comento a atividade com Sandra. Ela diz:

– *As crianças perceberam que na escrita da música algumas palavras se repetem, então pedi que marcassem com lápis da mesma cor as palavras iguais.*

As crianças percebem a rima, marcada pela repetição da última vogal tônica de alguns versos. As meninas e meninos podem ter entendido na imagem das palavras, que elas possuem algo parecido, mas não são iguais. Sandra então trabalha o nome *Maria*, personagem da história cantada. Cada um vai dizendo o seu nome e identificando se há letras iguais às do nome *Maria*.

Ao lado da palavra *cama*, grifada em vermelho, posso perceber, em um recorte de revista, a figura de uma cama. Sandra explica:

– *A palavra cama chamou a atenção deles na música. Quiseram procurar a gravura de uma cama para colar perto da palavra. Deve ser porque muitos estão saindo agora do berço. Nessa idade a cama é uma descoberta... pode representar muita coisa pra eles...*

A opinião da professora me leva a pensar. A palavra *cama*, considerada fácil de



Figura 26. Sala da Profª Sandra

ser apreendida, muitas vezes é usada no processo de construção da escrita. Não teria esse fato influenciado a leitura da professora? A enumeração dos versos me leva a entender que a quantidade, conteúdo a ser trabalhado, foi abordada. Tendo ou não ocorrido essa predisposição à abordagem da palavra cama ou da quantidade de versos, percebo que muitas outras relações fazem o texto transbordar em sentidos.

Partindo de diferentes olhares, as palavras vão significando. A cama, na minha leitura, pode significar descanso. Para uma criança de três anos pode simbolizar a separação dos pais, o medo de dormir sozinha, ou um lugar novo, que a ela foi imposto ou que por ela foi conquistado. Não sabemos o que passou pela cabeça de cada criança ou de Sandra, mas podemos acreditar que muitas são as associações que podem ser feitas a uma só palavra. Posso também constatar a sensibilidade da professora diante da atenção dispensada pelas crianças com relação à palavra mencionada. Penso ser essa preocupação um esforço comprometido da docente com os pequenos e pequenas. Este é o primeiro ano, de uma longa carreira, que ela trabalha com a turma de três anos, o antigo 1º período. Venho acompanhando esse desafio que, a meu ver, tem se mostrado uma feliz parceria.

Ao lado da letra da música estão fixados recortes de revista. Olho mais de perto e percebo que são meios de transporte. Sandra me diz que quando cantaram o verso *que veio da Bahia*, Vitória na mesma hora disse:

– *Eu também vim da Bahia!*

A professora então pergunta às crianças:

– *A Bahia fica aonde? Fica longe ou perto daqui?*

Vitória responde:

– *Fica longe, muito longe.*

Sandra então as instiga a pensar como fazemos para ir a um lugar que consideramos longe.

– *Nossa casa é perto ou longe da escola?*

As respostas se divergem. Vão informando que chegam à escola a pé, de ônibus, de bicicleta.

– *Será que a gente chega na Bahia de bicicleta? Acho que vai demorar-* diz Sandra. Victor Hugo então comenta:

– *Eu já fui na Bahia! Eu fui de avião. Fui com papai, mamãe e meu irmão. Fui na praia.*

– *Eu também já fui na praia; de ônibus.* Outras crianças começam a falar. Professora e crianças começam a listar os meios de transporte com os quais podem chegar aos lugares, seja perto, seja longe. A professora pergunta se alguém já andou de trem. Ninguém se manifesta, mas respondem que sabem o que é o trem. Uma criança do outro lado da rodinha começa a cantar:

– *Lá vai o trem, vai subindo pelo monte... ele vai por aí, piuí, piuí.*

Diante da iniciativa das crianças que agora cantam a música reproduzindo o barulho que o trem faz, a professora resolve contar uma história. Seu projeto toma outro rumo. E é de trem que ele passa por caminhos inimagináveis, não planejados, mas valorizados quando são respeitadas e consideradas as leituras que as crianças fazem no processo de construção de conhecimento.

EPÍLOGO

Aprendi com um amigo, Vilson Ferreira, a pensar o momento final da dissertação como um epílogo. Ele escreve em sua dissertação: *porque não um epílogo?* (FERREIRA, 2010). Diante da impossibilidade de acabamento de uma pesquisa, considerando que um texto não se encerra em uma leitura, perante a (trans)formação continua que o ato de pesquisar possibilita, é que recorro às palavras do autor:

As teias e as tramas tecidas e enlaçadas no conjunto das narrativas aqui enunciadas não apresentam um desfecho ou ponto final, até por que fazem parte de uma trajetória que continua enquanto ainda é possível dormir, acordar e lembrar. (FERREIRA, 2010, p. 92)

Pensando sobre a finalização do meu texto, lembro que as escolhas que faço, inclusive as linguísticas, não são vazias ou aleatórias. Opto então por nomear essa ocasião por epílogo, ao invés de conclusão. Sei que no dicionário da língua portuguesa, os então verbetes *epílogo* e *conclusão* são palavras que podem se mostrar sinônimas.

Entretanto, uma das coisas que aprendi na tessitura dessa pesquisa, é que as palavras dizem mais do que aparentam dizer. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 1981: 95). Nesse sentido, não vejo a possibilidade de chamar de conclusão, o momento final dessa escrita. A pesquisa não se interrompe com o fim dessa dissertação, tampouco minha formação. As leituras possíveis a esse texto não estão fadadas ao limite de uma última seção, de um ponto final.

Nas minhas andanças pelas salas, pátios, refeitório, e outros espaços escolares, nos textos que vi acontecer, encontrei janelas, sempre abertas, que me ofereciam a oportunidade de olhar através delas. Mas tantas eram as possibilidades de ver, tantos eram os *modos de fazer* que viabilizavam o olhar, que pude compreender a polissemia do texto. Vi, muitas vezes, a mesma imagem sendo lida de formas diferentes. Reparei-me com muitos sentidos construídos para um único texto. E essas leituras, partilhadas por meio da *enunciação*, se encontravam e se chocavam, propiciando um encontro com o *outro*.

Nesse momento em que rememoro os muitos encontros com o outro, a voz de Fatinha me anima: – *que bom que temos essa parceria!* De fato, essa feliz parceria que se instaura dialogicamente com as professoras e crianças, tem me ensinado a olhar, a reparar sujeitos e imagens e conhecimentos que nem sempre são visibilizados.

Nesse encontro com o *outro* sou possibilitada a perceber que as minhas experiências com o cotidiano escolar me permitem apreender que uma imagem pode ser lida e pode ser dita por muitas palavras. Mas também, muitas vezes, faltam palavras para dizer o que se vê. Por algum tempo, nas reflexões sobre as situações experimentadas e observadas na escola por mim, convivi com o sentimento de receio. Temia que as minhas leituras fossem rasas, que não dessem conta da riqueza que as imagens produzidas pelas crianças me oportunizava olhar.

Mas foi ao me deparar com as leituras das pequenas e dos pequenos, praticantes daquele espaço, que compreendi a impossibilidade da minha pretensão. Quando percebo os sentidos construídos pelas crianças, possibilitando-me também novos sentidos, compreendo que o que Bakhtin chama de polissemia. Logo veio o alívio e o alibi de que minhas leituras são apenas uma possibilidade. Com essa constatação veio um novo sentido para essa pesquisa: o de apresentar a quem quer que leia esse texto a possibilidade de reinventá-lo.

Uma leitura que faço dessa dissertação é que ela aponta para acontecimentos, em movimento, contínuos. Fazer pesquisa com o cotidiano, compreendo hoje, é se dispor a *olhar de azul* (BARROS, 2000), a reparar as relações dialógicas. Como num grande tapete não se pode identificar a ponta da linha que o iniciou, tampouco onde termina, a escola vai sendo praticada, tecida por seus sujeitos, cujos discursos formam uma trama sem começo e sem fim.

Essa dinâmica é lida por mim nesse trabalho, quando me deparo com os títulos usados para nomear os capítulos. Não penso que seja mera coincidência a presença dos verbos do gerúndio, indicando algo que está acontecendo. O cotidiano vai se movimentando, vai se (re)inventando, vai se (trans)formando.

Muitas foram as reflexões que pude tecer, possibilitadas pelos sujeitos que, com seus discursos, foram me (trans)formando ao longo dessa escrita. E, se o texto trai e/ou traduz seu autor, considerando os muitos sentidos que seus leitores podem lhe atribuir, penso na possibilidade da minha exposição.

Em alguns momentos dessa pesquisa senti o desconforto do entre lugar. Pensei, em muitos momentos, que foi pretensiosa minha escolha por fazer pesquisa em Educação, no campo do cotidiano. O tempo todo fui provocada a pensar sobre a minha formação. Entretanto, o próprio cotidiano, em sua dinâmica, em sua imprevisibilidade ensina com sua potência. Descubro-me em novo lugar praticado, e, muito embora me perceba tentada a pensar num paradigma que me habitava de forma mais marcada anteriormente, essa nova forma de pensar me possibilita a consciência dessa tensão.

Não obstante saber sobre a formalização de um campo aberto às questões postas na vida cotidiana, buscava na pesquisa em Educação um lugar que permitisse a conciliação entre leituras de imagens e construção de conhecimento na escola (diferente de escolarizado). Deste modo, a pesquisa me permitiu a (des)construção de uma consciência, um deslocamento de olhar frente aos modos de vida social, às formas de conceber o pensamento, bem como pensar a Educação Infantil como espaço formador de leitores, professoras e crianças, e, ainda, como potência na construção de conhecimentos que vão além dos conteúdos escolarizados.

Durante todo processo da escrita dessa dissertação me vi numa tensão entre paradigmas, entre modos de conceber o pensamento. Em muitos momentos reconheço que retornava ao lugar de origem. Mas, embora esse texto evidencie uma tensão entre campos de pesquisa que me formaram e me formam, a pesquisa com o cotidiano me possibilitou enxergar o lugar que eu procurava, já fazia algum tempo, um lugar em que não há limites, categorias, classificações, uma vez que não dão conta das muitas maneiras que os sujeitos encontram para viver. Nesse sentido, aprendo a pensar com Letícia:

– Pra mim, a escola deve ser um lugar em que as crianças possam falar o que quiserem, qualquer coisa.

A exposição à qual me submeto por meio dessa escrita só não é maior do que o que de mais importante tive a oportunidade, não de escrever, mas de ver. As palavras que escolhi para contar minhas experiências nas salas de aula das professoras Sandra, Letícia e Fatinha não são suficientes. A palavra empobreceria a imagem, concordo com Manoel de Barros (2000). Mas com os limites da palavra, tento descrever o encontro do meu olhar com as imagens na sala de aula.

No contato com as professoras e com as crianças sou levada a perceber a escola de Educação Infantil como espaço de diálogos, de transformações e de produções de conhecimento. Não são resultados ou confirmação de hipóteses o que conluo da convivência nesse cotidiano, das leituras e produções de imagens por mim vislumbradas. O que se evidencia nessa minha experiência de tecer pesquisa é perceber a escola de Educação Infantil como um espaço onde acontece construção do pensamento.

Concluir que há imagens na escola parece-me óbvio. Muitos são os estudiosos que apontam para a crescente presença do gênero nas muitas *esferas de atividade humana*, nos muitos espaços de convivência cotidiana. Mas, o que também a pesquisa me permite ver, e *olhar de azul*, são as imagens lidas por crianças e professoras. Permite-me enxergar um movimento que entendo como um ciclo: *leitura – produção – leitura*.

Contudo, é importante dizer que a circularidade que se pode compreender desse pensamento não assegura, a repetição nesses acontecimentos, pelo contrário. Compreendendo esse circuito formado por leitura e produção de imagens como *experiência*, devo compreender que são irrepetíveis, são únicos. Ao fazer pesquisa foi possibilitada a vivenciar experiências. Fui movida a refletir minhas práticas, a modificar-me.

Além de refletir no dia-a-dia da escola, desejamos, eu e as professoras, reunirmos para conversas sobre as situações narradas aqui, pois acreditamos que antes de tecer a pesquisa, elas nos tecendo também. Mas nem sempre é possível a realização do que se planeja. Infelizmente, a avidez tempo se fez um obstáculo para algumas reflexões que eu julgava importantes aqui relatar. Eu e as professoras ansiávamos por encontros que possibilitassem pensar sobre as situações narradas nessa dissertação. Chegamos a realizar um encontro, mas o falta de tempo impossibilitou trazer aqui uma reflexão. Mesmo assim, nossa parceria garante que mais conversas aconteçam ainda sobre as leituras e produções de imagens na escola. A grande rede discursiva continua a se fazer por meio da linguagem, dos diálogos.

No exercício de olhar, para a escola, para seus sujeitos, para as produções e leituras de imagens prossigo a formar-me, compreendendo que essa pesquisa tecida não se encerra com um nó por arremate, mas com franjas que representam possibilidades, muitas ainda por serem descobertas.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA, João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: D, P &A, 1998.

_____. Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In.: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. *A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 - 38.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In.: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sônia (org.). *Ciências Humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Mãos dadas*.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2006.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Hacia una filosofia del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Trad. e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997b [1920-1924].

BARROS, Manoel de. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BECHARA, Evanildo. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BENJAMIN, W. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política- Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. Vol. 1. Brasiliense, 1996.

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin. Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIAPPINI, Ligia. (org.). BRANDÃO, Helena, MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2007.

COLASSANTI, Marina. Além do bastidor. In.: *Uma idéia toda azul*. RJ: Nórdica, 1979.

_____. A moça tecelã. In.: *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

COLL, César; SOLE, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. *O Construtivismo na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. pp 9-28.

DIB, Simone Faury. (coord) *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. – Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do Discurso. In: *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Vilson Sebastião. "Agora é NÓS! NÓS é que sabe!" *Reflexões de um professor-pesquisador em meio aos embates interculturais no cotidiano escolar*. 2010, 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In.: SINCLAIR, H (org.). *A produção de noções na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Porto Alegre, RS. Ano XX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7.ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KRAMER, Sonia. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T., SOUZA, D.J.E, KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa- leituras de Mikhail Bakhtin*. SP: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002.

MACHADO, A. *Prefácio*. In: FURTADO, B. *Imagens eletrônicas e paisagem urbana: intervenções espaço-temporais no mundo da vida cotidiana*. RJ: Relume Dumará, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das letras, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. *Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento*. Estudos Lingüísticos XXXV, p. 176-180, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996

PRADO, G.V.T. & SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas-SP: GEPEC/FE, 2005b, p. 47-62.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAMPAIO, Carmem D. S. Sanches. *Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* Tese de doutorado. Unicamp: 2003.

SANTAELA, Lucia, NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo; para uma nova cultura política*. SP: Cortez, 2008.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (orgs.) *Análise do Discurso – Percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB, Oficina Editorial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002

SILVA, Ezequiel, ZILBERMAN, Regina. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In.: ZILBERMAN, R. SILVA, E. *Leitura- perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005 a. p. 11-36.

VANDRÉ, Geraldo. *Para dizer que não falei de flores*.

VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não críticas em análise do discurso. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (orgs.) *Análise do Discurso – Percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB, Oficina Editorial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002.

ZAGO, Nadir, A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de,

VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In.: PAIVA, A., MARTINS, A. PAULINO, G., VERSIANI, Z. (ORG.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ETIMOLOGIA DE RECORDAR: Disponível em:

<<http://etimologias.dechile.net/?recordar>>. Acesso em 16/12/2009, às 21h27min.

A ORIGEM DE ALGUMAS PALAVRAS: Disponível em:

<<http://www.murilocampos.com/blog/a-origem-de-algumas-palavras/>>. Acesso em 16/12/2009, às 21h28min.

ANEXO**Autorização para divulgação da imagem das crianças em fotografias**

Sr, responsável,

Minha dissertação tem por objetivo o reconhecimento da importância das produções e leituras de imagens, trabalhos desenvolvidos pela/pelo sua/seu filha/filho durante o ano de 2010, na construção do próprio conhecimento.

Durante um bom tempo pude observá-los, conversar e compartilhar com elas/eles e com as professoras sobre o processo de ensino/aprendizagem das crianças. Entendendo que a Educação Infantil não é espaço de preparo para o aprendizado, e sim onde efetivamente constroem conhecimento, tive acesso aos processos das atividades envolvidas. Para não perder nenhum detalhe e, ainda, para fins de registro, fiz uso de fotografias como instrumento de pesquisa.

Em observação à legislação vigente (Estatuto da Criança e do Adolescente) e respeitando o direito de imagem das crianças, solicito que autorize a divulgação dessas fotos na dissertação, que estará disponível também na UMEI Portugal Pequeno.

Desde já agradeço,

Profª Suene Nogueira de Lima Maia

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a divulgação da imagem do/da meu/minha filho/ filha
_____ para a publicação da dissertação da Profª Suene
Nogueira de Lima Maia, para o Programa de Mestrado em Educação da UERJ- FFP.

Nome: _____

Assinatura: _____