

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES**

DANIEL PEDRO SUSSUMU SALES CORRÊA

**O USO DAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DOS ANOS INICIAIS**

Florianópolis – Santa Catarina
2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Corrêa, Daniel Pedro Sussumu Sales

O uso das artes visuais no processo de alfabetização nos anos iniciais / Daniel Pedro Sussumu Sales Corrêa. -- 2022. 96 p.

Orientador: Claudio de São Plácido Brandão
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2022.

1. Alfabetização. 2. Artes visuais. 3. Anos iniciais. 4. Metodologias. I. Brandão, Claudio de São Plácido. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

DANIEL PEDRO SUSSUMU SALES CORREA

**O USO DAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS**

Relatório final, apresentado à
Universidade do Estado de Santa Catarina
- UDESC, como parte das exigências para
a obtenção do título de Mestre em Artes
Visuais.

Local, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Professor Cláudio de São Plácido Brandão
Orientador

Professora Mara Rúbia Sant'Anna
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professor Rafael Schultz Myczkowski
Instituto Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Cláudio São Plácido Brandão por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa. Obrigado por me manter motivado durante todo o processo.

A Universidade do Estado de Santa Catarina e todo o seu corpo docente. A professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira pelas ideias iniciais para a pesquisa durante a disciplina de Semiótica I. A professora Mara Rúbia Sant'Anna pelas incontáveis contribuições, essenciais no processo de escrita do projeto e da dissertação. A professora e colega de turma Adriana Cardoso Pereira por todo aporte durante todo o mestrado acadêmico.

Também, ao professor Rafael Schultz Myczkowski pelas contribuições durante a qualificação e defesa da dissertação.

Agradeço ao Marista Escola Social São José, em especial, ao diretor Danuzio Brandelero e a coordenadora da Jornada Ampliada Mioara Farias Pacheco Vieira por acreditarem e investirem no projeto.

A pedagoga Alda Cristina Nogueira Ferreira pela parceria e confiança. A articuladora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Priscila de Souza por todo suporte pedagógico e técnico durante o processo de escrita do projeto e da dissertação. Ao Serviço Social do Marista Escola Social São José que forneceu todas as informações necessários para a escrita.

Aos meus amigos Daniel Wallace de Souza Lima e Leonardo Alves de Melo pelas reflexões diárias em cada encontro e aos meus amigos da Jornada Ampliada Edemilson Gomes de Souza, Júlio Cezar da Silva Roldão Junior, Franciele Rodrigues da Silva Garcia e Aline Ogliari que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória.

À minha companheira Kattia Karyne Prudêncio pela compreensão e apoio durante todas as dificuldades.

A minha mãe Emia Sumida e ao meu pai Samuel Pedro Sales Corrêa por todas as palavras de incentivos desde o início da minha jornada estudantil.

“Se o significado é elusivo, talvez seja porque a própria consciência, e, portanto a linguagem, seja fractal.”

(Hakim Bey)

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o uso de metodologias capazes de aplicar pressupostos das Artes Visuais, de maneira qualificada durante o processo de alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa busca discute o baixo rendimento escolar, atribuído a um suposto déficit de leitura e escrita e se desenvolve junto às crianças das oficinas de Alfabetização da Jornada Ampliada, no contraturno escolar que prevê em sua ementa uma contribuição específica advinda da abordagem das Artes Visuais a partir de narrativas do cotidiano escolar e que atende os segmentos educacionais de educandos de uma escola localizada em um território de vulnerabilidade social, na cidade de São José – SC.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; artes visuais; anos iniciais; metodologias.

ABSTRACT

This work reflects on the use of methodologies capable of applying presuppositions of the Visual Arts, in a qualified way during the literacy process in the early years of Elementary School. This search discusses the low school performance, attributed to an alleged deficit in reading and writing and is developed with the children of the Literacy workshops of the Jornada Ampliada, in the after-school hours that foresee in its menu a specific contribution arising from the Visual Arts approach from narratives of everyday school life and that serves the educational segments of students from a school located in a territory of social vulnerability, in the city of São José - SC.

Keywords:

literacy; visual arts; elementary school; methodologies

Lista de Figuras

Figura 1: Projeto Jornada Ampliada – MES São José, 2014 - Oficina de artes visuais	26
Figura 2: Museu Histórico de São José, 2014	28
Figura 3: Avaliação de Arte, Ensino Médio do MES São José, 2021	42
Figura 4: História em quadrinhos produzida por um educando dos Anos Finais do MÊS São José, 2018.....	45
Figura 5: Formulário de pesquisa utilizado na MES São José em 2019	48
Figura 6:	52
7a (esquerda): Releituras em papel a4 da obra Abaporu realizadas por educanda na ESM São José no Ensino Médio.	52
Figura 8:	54
Figura 9:	55
Figura 10: Atividades de releitura, do grupo 1.....	56
Figura 11: Atividades de releitura, do grupo 2.....	57
Figura 12: Exercícios com palavras subjetivas.....	63
Figura 13: Exercícios com palavras subjetivas.....	63
Figura 14: Exercícios com blocos de construção	65
Figura 15: Trabalhos em argila no Projeto de Alfabetização	65
Figura 16: Livro de alfabetização com imagens de animais: Meu primeiro bichonário de Marco Hailer, 2020.	67
Figura 17: Letras em argila construídas nas oficinas do Projeto de Alfabetização....	67
Figura 18: Educando escrevendo seu nome com argila	68
Figura 19: Educando escrevendo seu nome com blocos de construção	68
Figura 20: "Juan" escrito com blocos de construção.....	69
Figura 21: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural.....	70
Figura 22: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural.....	70
Figura 23: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural.....	70
Figura 24: Exercícios de propriedades da cor	71
Figura 25: Detalhe de uma árvore.....	74
Figura 26: Desenho de um educando durante as oficinas do projeto de alfabetização: detalhe de uma árvore.....	74

Figura 27: Prédio La Valla - MES São José (esquerda) / Representação do sol refletindo no prédio (direita).....	74
Figura 28: Representação de detalhes de folhas	75
Figura 29: Lista de adjetivos.....	76
Figura 30: Exercício de antes e depois.....	80
Figura 31: Horta Comunitária do Araucária durante a saída de campo.....	84
Figura 32: Exercício de colagens com as fotografias da aula 19	85
Figura 33: exercício de colagem de educando do 3º ano.....	86
Figura 34: Exercício de colagem de educanda do 1º ano	86

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Loteamentos atendidos pela MES São José em 2021	24
Gráfico 2: Renda Per Capita das famílias atendidas pela MES São José em 2021–25	
Gráfico 4: Pergunta 1 – Percepções sobre a utilização das artes visuais nas demais disciplinas.....	49
Gráfico 5: Pergunta 2 – Porcentagem da possibilidade de uso da imagem Abaporu nas áreas de conhecimento.	49
Gráfico 6: Porcentagem do uso de fenômenos gramaticais no Grupo 1	55
Gráfico 7: Porcentagem do uso de fenômenos gramaticais no Grupo 2	57
Gráfico 8 Níveis de alfabetização do 1º ao 3º ano da ESM São José entre março e junho de 2021.....	39

Lista de Infográficos

Infográfico 1: Mapa Conceitual de uma parcela dos pensamentos educacionais	37
Infográfico 2: Ciclo de Alfabetização e Letramento apresentado por Magda Soares a partir da pesquisa psicogenética de Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi.....	38
Infográfico 3: Processo de releitura de uma imagem	51
Infográfico 4: Processo de alfabetização na escola	88
Infográfico 5: Processo de desenvolvimento da escrita a partir do desenho.....	90
Infográfico 6: Desenvolvimento da linguagem a partir do desenho	90
Infográfico 7: Processo de desenvolvimento de leitura de imagem.....	91
Infográfico 8: Processo de associação do conteúdo educacional com o contexto do educando.....	91
Infográfico 9: Rede de Relações de Intencionalidades de Freeman e Sanger (1995)	91

Lista de Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MES - Marista Escola Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
Lista de Figuras	Erro! Indicador não definido.
Lista de Gráficos	10
Lista de Infográficos	11
Lista de Siglas	12
1. Introdução	16
2. A palavra que vale mais que mil imagens	22
2.1. Acolhida Marista.....	22
2.2. O Mosaico Social	25
2.3. A primeira vez em um Museu.....	28
3. Alfabetização: Um problema de todos.	33
3.1. Motivações freirianas	35
3.0.2. Leitura de mundo	41
3.3. Quadrinhos, autonomia e relações sociais.....	44
4. Estudo de caso no MES São José 1:	
Descobrimo a força dos fenômenos gramaticais	46
4.1 Intertextualidade na aula	46
4.2. Abaporu de argila.....	54
5. Estudo de caso no MES São José 2: narrativas pessoais sobre as	
experiências de alfabetizar com a abordagem nas Artes Visuais	59
5.1 A letra, o bicho e o sábio.....	59
5.1.1 O Elefante	61
5.2. Aula 1 - Minha casa	61
5.3. Aula 2 - Desenhando as letras	63
5.3.1. O velho cabelo tingido	63

5.4. Aula 3 – Novamente desenhando as letras.....	64
5.4.1. O medo de ter medo	64
5.5. Aula 4 - Escrevendo com blocos de construção de brinquedo 1.....	65
5.6. Aula 5 - Argila na busca de tridimensionalidade	65
5.6.1 O animal estranho.....	66
5.7. Aula 6 - Argila para escrever.....	67
5.8. Aula 7 - Escrevendo com blocos de construção de brinquedo 2.....	68
5.8.1 Visão de água	69
5.9. Aula 8 - O "Caminhar"	69
5.9.1 Amar, Caminhar e Aprender	70
5.10. Aula 9 - As cores primárias	71
5.10.1 Uma mulher ex-tímida.....	71
5.11. Aula 10 - Construção com blocos de brinquedos 3.....	72
5.11.1 O castelo de Lego.....	72
5.12. Aula 11 - Desenho de observação – “Ver de perto” –	73
5.12.1. Desenhando o sol	74
5.12.2. O tesouro escondido.....	75
5.13. Aula 12 - Os adjetivos	76
5.13.1 Não é sobre mim.....	76
5.14. Aula 13 - Vaso e Flor (A sílaba complexa com L e fonemas da letra S)	77
5.14.1. O vaso	77
5.15. Aula 14 - O uso do Adverbio (Antes/Depois).....	78
5.15.1. Eu (antes), Mãe (depois)	79
5.16. Aula 15 - As cinco principais vogais e os verbos	81
5.16.1. Uma ideia.....	81
5.16.2. O amor.....	82
5.17. Aula 16 - Calor ou frio	82

5.18. Aula 17 - O livro sem palavras 1	82
5.18.1. A dor de ler	82
5.19. Aula 18 - O livro sem palavras 2	83
5.19.1. O choro incompreendido.....	83
5.20. Aula 19 - Fotografia em foco	84
5.21. Aula 20 – O primeiro verbo	84
5.21.1. A análise de fotografias	84
5.22. Aula 21 – Colagens e novas imagens	85
5.23. Aula 22 – Colagens e novas imagens – 2	85
6. Conclusões e Considerações Finais	87
7. Referências	95

1. Introdução

Em 1878, o professor baiano André Pinto Rebouças fez uma das mais importantes publicações sobre a educação de Arte no Brasil. O artigo de Rebouças, conforme citado por Ana Mae Barbosa (2019, p.29), chamava-se “Generalização do Ensino de Desenho” e propõe a reflexão acerca da importância do desenho nos Anos iniciais da escola:

O desenho é o complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar. Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes as ideias de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino de Desenho por todas as classes da sociedade. (REBOUÇAS *Apud* BARBOSA, 2019, p.28)

Ou seja, já havia, no século XIX, um pensamento no Brasil sobre a relação entre a imagem e a escrita no desenvolvimento da linguagem na escola.

O casamento da pintora Tarsila do Amaral e o escritor Oswald de Andrade, em 1926, também representou uma convergência significativa entre a imagem e a palavra. A potência dessa relação desenvolveu inúmeras reflexões essenciais no processo de formação cultural do país, através do Manifesto Antropófago¹, e que ecoaram durante décadas em diversas movimentações artísticas até os dias de hoje.

No graffiti, nas pinturas de Basquiat e nas pichações paulistas, ou seja, nas manifestações artísticas marginais, onde a palavra está presente, construí uma relação com a arte e dessa produção artística para a educação. Ensinar adolescentes a desenhar a partir da escrita pareceu fluir bem, visto que, a popularização desse tipo de intertextualidade, entre imagens e palavras, é parte fundamental da comunicação da geração atual de crianças e adolescentes, principalmente através de mídias sociais. Porém, quando adentramos na educação formal, sentimos incontáveis dificuldades, principalmente, no desenvolvimento da linguagem escrita.

¹ Segundo Dawn Ades em seu livro *Arte na América Latina*, o movimento antropofágico representava a mudança de consciência de poetas e artistas altamente europeizados para uma versão nacionalista a partir da sua colonização e “*que nos exortava a devorar nosso colonizador (...) para apropriar-se de suas virtudes e poderes, e transformar o tabu num totem*”

Uma das preocupações do componente curricular Arte pressupõe a construção da linguagem a partir da leitura de imagens. O estudo da relação entre a palavra e a imagem, nesta pesquisa, advém das percepções de uma suposta fragilidade nessas leituras de imagens durante as aulas de Arte no Ensino Médio do Marista Escola Social São José (doravante, MES São José). Diante disso, essas observações resultaram em práticas metodológicas dentro das oficinas de Artes visuais e Alfabetização. O objetivo desta dissertação é relatar e analisar o cotidiano das referidas oficinas de alfabetização com a abordagem nas Artes visuais, realizadas, em 2021, no projeto de contraturno escolar chamado de *Jornada Ampliada* e, a partir de relatos em forma de narrativas pessoais das práticas em sala de aula, destacadas em caixas de textos, refletir suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da criança na escola.

Inicialmente, no capítulo 2, há uma contextualização do território em que o MES São José se localiza e suas práticas pedagógicas desenvolvidas em um contexto de vulnerabilidade social. Com base nas demandas socioeducativas, iniciaram-se os projetos de contraturno escolar com o intuito de buscar novas abordagens metodológicas e explorar o desenvolvimento cognitivo através das práticas artísticas e esportivas. Contudo, o projeto ganhou uma nova dimensão com a inserção de atividades que complementavam o ensino formal como a iniciação científica na área do conhecimento de Ciências humanas e biológicas, práticas de desenvolvimento do processo de alfabetização e de língua estrangeira na área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No capítulo 3, foi necessário compreender alguns conceitos e metodologias sobre a alfabetização nos Anos iniciais. Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2016 “revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura”², ou seja, é necessária uma atenção maior ao ciclo de alfabetização. Sem uma formação adequada na linguagem, dificilmente o educando será capaz, apoiado no ensino formal, de romper suas limitações sociais e desenvolver as habilidades necessárias para atender as suas expectativas sobre a vida, principalmente nessas condições dadas no território. Segundo Paulo Freire:

² Fonte: Portal digital do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>

A alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humana. (FREIRE, 2021. p.34)

Ao buscar uma proposta de ensino onde poderia haver um acolhimento apropriado para qualificar o uso das Artes Visuais durante o processo de alfabetização foram revelando-se as contradições entre as práticas escolares, os fundamentos pedagógicos e metodológicos, os projetos pedagógicos institucionais e do educador que se contaminam a partir de uma involuntária intertextualidade entre os fragmentos de métodos, as pedagogias e as teorias da linguagem.

De maneira geral, serão apresentadas algumas reflexões, a partir de teóricos utilizados na Educação, sobre a necessidade de criar possibilidades para o processo de alfabetização na escola ao utilizar a abordagem das Artes Visuais e reconhecer as fragilidades da forma de aquisição dos signos alfabéticos utilizadas na escola, através da mecanização da comunicação, o que, aparentemente, pode limitar o desenvolvimento da linguagem. É importante destacar que somente ler e escrever é insuficiente se essas decodificações não construírem um valor linguístico³.

São Marcelino Champagnat, ao fundar o Instituto Marista, a 200 anos atrás, na França, “(...) *não se preocupou em criar uma nova teoria pedagógica, mas uma proposta de educação que respondesse às demandas da realidade das crianças e jovens em sua época*” (PPP MES São José, 2017) e, hoje, isso pode nos conduzir às pedagogias de Paulo Freire quando propõe a leitura de mundo a partir das experiências dos educandos:

“(...) as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, a suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua

³ Segundo Geraldo José da Silva, em seu artigo O signo e o valor linguísticos em Saussure: uma leitura reflexiva possível, “*Para Saussure, o valor linguístico envolve três aspectos: o conceitual, o material e sua totalidade como descrito no corpo desse artigo. Na língua, como em todo sistema semiológico, o que distingue um signo é tudo o que o constitui. A língua é um sistema de valores e estes só se constituem nas relações.*”

experiência existencial e não da experiência do educador.” (FREIRE, 2011, p. 30)

Contudo, foi fundamental aprofundar nos processos de construção do pensamento da criança que antecedem a vida escolar a partir de alguns teóricos utilizados na área da educação, como Jean Piaget e Lev S. Vigotski. O primeiro entende a construção do sujeito escolar de maneira biológica, o segundo de maneira cultural. Um entrega as ferramentas de maneira contextual, o outro valoriza a significação das palavras e as suas expressões. Apesar de Piaget despontar para um processo educativo a partir de elementos significativos (Freire também considera esses elementos contextuais como importantes), é possível que a abordagem das Artes visuais pode se adequar em um processo que valorize o avanço escolar, a partir do desenvolvimento biológico e das relações sociais, na aquisição da escrita.

Nesse sentido, o fato do MES São José estar localizado em um território de vulnerabilidade social nos aproxima dos estudos de Vigotski - ao abordar a formação do pensamento através da sua relação com o mundo e fazer apontamentos diretos sobre a importância da Arte no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018)-, das práticas da pedagogia histórico-crítico de Dermeval Saviani, a partir dos estudos de Ligia Martins, considerando que a *“função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, perpassa a produção e a transmissão dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana”* (DANGIÓ, 2018, p. 60) e à pedagogia libertadora de Paulo Freire que em suas publicações, sempre ressaltou a importância da emancipação do sujeito, nas suas relações sociais e políticas, para uma concreta transformação social. Esse processo de emancipação inicia-se fundamentada em uma *“personalidade criadora projetada para o futuro”*, segundo Vigotski, no desenvolvimento e no exercício da imaginação estimulada na idade escolar (VIGOTSKI, 2018).

Ao fazer um alinhamento entre Vigotski, Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica, é perceptível uma tecitura entre outras metodologias que transversalizam entre si e, às vezes, podem parecer contraditórias. Por exemplo, quanto mais próximo dos pensamentos de Vigotski, maior é a distância dos estudos

de Ana Mae Barbosa, que apresenta a Abordagem Triangular⁴ utilizada massivamente pelos professores de Arte, e que é uma proposta alinhada ao construtivismo de Piaget e aos pensamentos de alfabetização e letramento de Magda Soares. Por outro lado, Ana Mae Barbosa iniciou muitos dos seus trabalhos a partir das suas experiências com Paulo Freire, que, por sua vez, também tem os seus pensamentos derivados da Teoria Histórico-Cultural ligada a Vigotski.

No capítulo 4, são apresentadas as primeiras ideias sobre o uso da imagem no processo educacional a partir de um estudo de caso realizado em 2019, na oficina de Artes visuais da Jornada Amplida do MES São José, em uma aula com dois grupos multiseriados, compostos por todos os segmentos (Anos iniciais, Anos finais e Ensino médio, em dois grupos de 15 educandos), com o objetivo de determinar se a imagem, e as práticas metodológicas que envolvem seu uso, podem determinar a predileção dos fenômenos gramaticais pelo educando.

Ao utilizar a pintura *Abaporu*, da pintora Tarsila do Amaral (1886-1973), para realizarem a releitura dessa obra, é possível perceber que as práticas metodológicas aplicadas de maneiras diferentes foram fundamentais nessas predileções de palavras e que nas práticas de sala de aula o repertório do vocabulário dos educandos pode ser essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Devido a uma cultura do indício na escola, onde o educando somente identifica em uma imagem os seus elementos de forma fragmentada, independente e literal, sem construir uma narrativa a partir desses objetos de composição, o que pode ser o reflexo de um processo de alfabetização iniciado a partir da aquisição dos códigos alfabéticos despreendido do valor semântico da palavra formada. Em consequência disso, a leitura da palavra de forma literal tem se sobressaído sobre as formas figuradas de compreensão textual, reduzindo a linguagem somente à comunicação, excluindo sua expressividade. Essas condições estimulam o educando a utilizar, em sua formação escolar, o substantivo como base das suas construções de pensamentos ao verbo, que é um fenômeno gramatical muito mais complexo de

⁴ Segundo Tharciana Goulart Da Silva e Jocielle Lampert em seu artigo *Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro* (Matéria-prima. Lisboa, 2017. - Vol. 5, nº1, Jan./Abr. 2017), p. 88-95), “a Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural”.

compreender. A partir dessas reflexões (ainda hipotéticas) esse estudo de 2019 teve como por objetivo estimular o verbo, durante as atividades práticas, nas quais os educandos apresentaram resultados mais interessantes do que os exercícios sem essa mediação.

Esses resultados de 2019, proporcionaram uma parceria, em 2021, entre as oficinas de Alfabetização e as oficinas de Artes visuais, evidenciada no capítulo 5. Durante as experiências em sala, ficaram evidentes a importância de estimular as habilidade visuais como parte do desenvolvimento de construção do indivíduo e na compreensão da escrita como a oralidade, internalizada e exteriorizada, desenhada. Em vinte e duas aulas, durante o ano letivo escolar, foi possível perceber, também, a dificuldade de alfabetizar educandos sem esses estímulos primitivos de desenhar e dialogar sobre suas produções artísticas. São pequenas situações narradas que revelam os detalhes do cotidiano escolar e como podemos perceber as nossas metodologias em sala de aula.

Enfim, entre propor métodos pedagógicos adequados ao território e algumas memórias sobre as tentativas diárias de se construir possibilidades, a partir de novas perspectivas pedagógicas de como usar as Artes Visuais durante o processo de alfabetização, será possível perceber algum avanço no desenvolvimento escolar da criança? Ou será que a polifonia de métodos pedagógicos e áreas pode resultar em processos e resultados independentes e fragmentados? Talvez esse seja um grande desafio para a Educação, contextualizar as práticas educacionais com as demandas sociais sem alterar os fundamentos dessas pedagogias utilizadas nas escolas e que podem contaminar os seus resultados.

2. A palavra que vale mais que mil imagens

(...) pela passagem do desenho das coisas para o desenho das palavras, desenvolve-se a escrita da criança.
Vigotski

Ao iniciar um processo educativo em uma sala de aula, onde há educandos não alfabetizados, em pleno Ensino médio, o que é necessário fazer? Provavelmente, os primeiros pontos a serem questionados serão: – *Como esse adolescente chegou aqui nessas condições? Nessa situação existe algo a se fazer?* E o mais importante; - *Como um educador especialista licenciado pode colaborar nesse processo?* De alguma forma esse educando poderá se formar, e não é possível passar a responsabilidade para alguém ou criar suposições do que seria mais adequado. E se, de fato houver um compromisso, a prioridade é alfabetizar ou concluir o ensino dos conteúdos?

Para responder a algumas dessas perguntas, sobre um suposto analfabetismo no Ensino médio, foi necessário compreender o início do processo escolar do educando para encontrar uma possibilidade de abordagem em Artes Visuais nesse processo de alfabetização infantil no ensino formal. Com base no estudo de caso no MES São José e situações do cotidiano escolar, a partir de narrativas pessoais em caixas de diálogo, serão analisados esses resultados sem desprender do contexto em que educador e o educando estão inseridos.

2.1. Acolhida Marista

Em agosto de 2014, eu era o mais novo contratado da Escola Social Marista São José. Um estranho em uma oficina desconhecida e que aparentemente não tinha sentido algum. Afinal de contas para que serviam as Artes Visuais em um território de vulnerabilidade social? Quando cheguei, já havia passado um semestre de uma oficina piloto, em contraturno, desenvolvida por outro professor. Com oito educandos inscritos, com idade entre 8 e 12 anos, apresentava-se um cenário duvidoso para quem acabava de chegar. Nem alunos, nem professores, nem ninguém, sabia do que

se tratava. Mas estava ali, pelo sonho de alguém, em uma sala improvisada no ginásio de esportes. Naquele momento, eu só tinha certeza de uma coisa: era fundamental que as pessoas entendessem o que significavam Artes Visuais. Precisava apresentar algo, mostrar, me expor. Logo eu que sou tímido. O mais assustador é que sou licenciado em Artes cênicas. Contudo, dadas essas condições, era muito provável que, ao final daquele ano, a oficina poderia sucumbir na sua própria dúvida de existir.

No início, pensei que pudesse atrair alguns alunos se conseguisse fazer com que eles sentissem que essas habilidades eram especiais e que poderiam mostrar, de alguma forma, para seus colegas de turma. Assim como acontece em Música, quando se toca um instrumento, ou no Teatro e na Dança, que todos param para ver as apresentações. Eu senti que Artes Visuais não existia no mapa do Bairro Serraria-São José, em Santa Catarina. Bem, existia. Havia professores de Arte muito competentes na escola básica. O problema era a palavra: Artes visuais. Tudo isso pelo menos até eu conhecer melhor os alunos das oficinas que, na verdade, eram oito curiosos seduzidos pela novidade. A palavra, então, passou a ser o menor dos meus problemas.

11 de agosto de 2014

O Marista Escolas Sociais São José é uma rede filantrópica que atende, há cerca de 25 anos, no Bairro Serraria (gráfico 1), em São José, crianças e adolescentes ofertando uma bolsa de estudo, majoritariamente, para as famílias com baixa renda (gráfico 2). Inaugurada em 1996, o Marista Escolas Sociais⁵ São José, iniciou o seu ano letivo pela primeira vez na comunidade do Jardim Zanelatto, a partir de um termo de convênio entre os responsáveis legais da Prefeitura de São José e a União Catarinense de Educação, cujo território atendia aos critérios pré-estabelecidos, para desenvolver um trabalho educacional direcionado para o território. Em seu primeiro

⁵ Segundo o PPP MES São José – 2017 o Marista Escolas Sociais (que na época atendia ao nome de Rede Solidariedade Marista) é um conjunto de iniciativas, programas, projetos e ações desenvolvido em todas as áreas de atuação e corporativas do Grupo Marista, voltado para três focos: a promoção e a defesa dos direitos das crianças e dos jovens e a educação para a solidariedade

dia, contou com 671 matrículas, divididas entre quatro turmas de Educação infantil, treze turmas dos Anos iniciais e seis turmas dos Anos finais.

A comunidade do Jardim Zanelatto nasceu nos anos 80, a partir de loteamentos feitos pela Zanelatto Empreendimentos Imobiliários, privilegiando os lotes próximos a BR-101:

Os primeiros terrenos, próximos a BR-101, possuem preços mais altos, ocupados por casas próprias, de alvenaria, com mais de quatro cômodos, enquanto a área dos fundos foi loteada por clandestinos, que vendiam os lotes a preços baixos. (PPP MES São José, 2017, p.19)

Por isso, durante seu desenvolvimento, causou um contraste entre camadas sociais e, posteriormente, como consequência, evidenciou as vulnerabilidades territoriais, como as necessidades básicas de moradia, alimentação e saúde, violências e o tráfico de drogas. Entretanto, essas características sociais do bairro, além da possibilidade de parcerias com órgãos públicos, garantiram a realização do projeto do MES na cidade São José que, de acordo com o PPP MES São José (2017) “[...]na prática, empreendem ações educacionais e solidárias de cunho social emancipatório, voltadas sobretudo a crianças e jovens, com especial atenção aos mais empobrecidos.” O MES São José, iniciou seus trabalhos em meio a essas vulnerabilidades sociais e hoje a escola tem 984 matriculados entre os Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, além de atender cerca de 500 educandos em atividades de contraturnos.

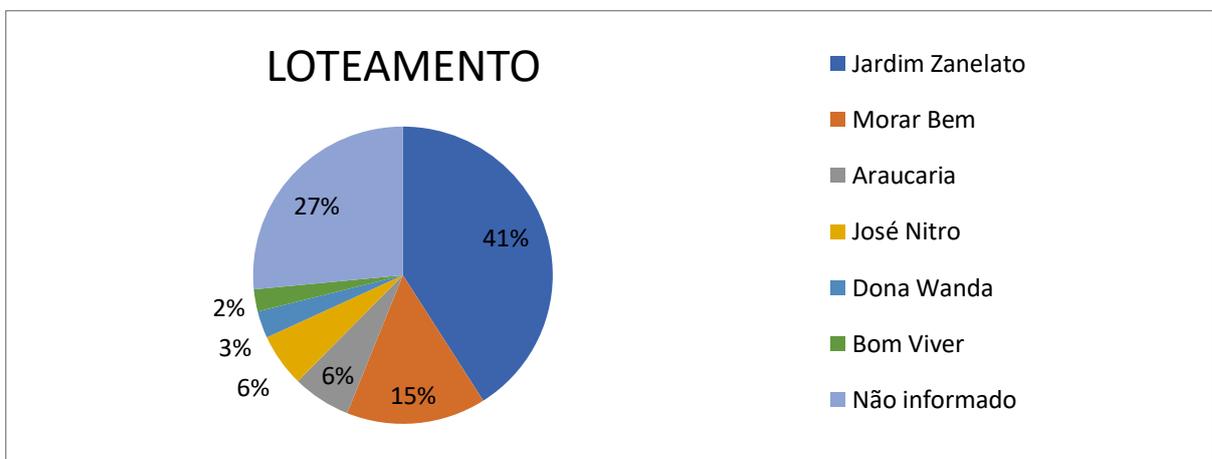


Gráfico 1: Loteamentos atendidos pela MES São José em 2021

Fonte: MÉS São José/ Assistência Social

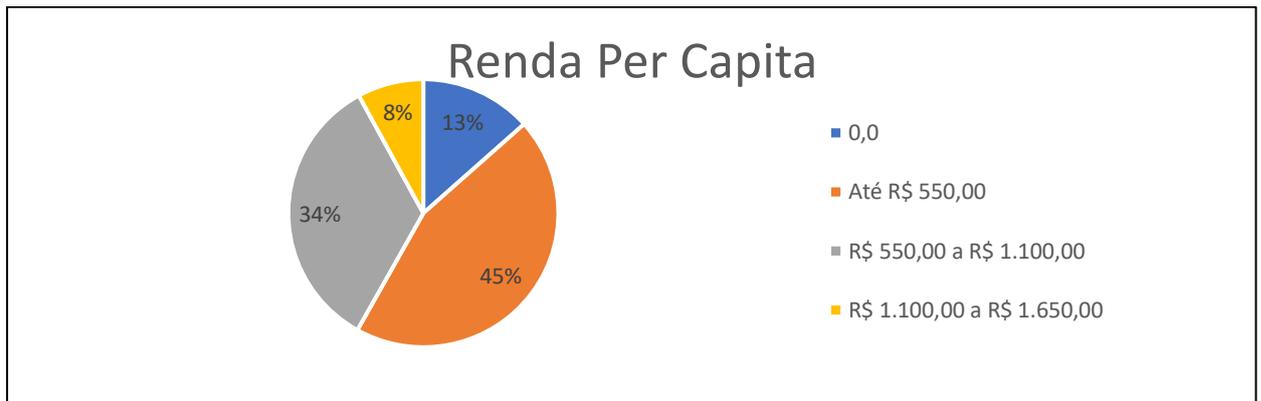


Gráfico 2: Renda Per Capita das famílias atendidas pela MES São José em 2021

Fonte: MÊS São José/ Assistência Social

A partir dos dados do gráfico 2, é possível perceber que entre os matriculados nos MES São José, há 92% de famílias atendidas com renda per capita de até R\$ 1.000,00, sendo que 13% estão abaixo da linha de pobreza. Portanto, trata-se de um território de vulnerabilidade social e revela que a escola foi inserida estrategicamente com o objetivo de criar possibilidades sociais necessárias, através da educação, para as famílias atendidas.

2.2. O Mosaico Social

Naquela primeira semana me veio a memória de uma aula que dei em outra escola sobre a Arte bizantina. Mosaicos, se não me engano. Pensei: *“Taí a aula perfeita! Se eu conseguir fazer na proporção certa e no tempo adequado, iremos apresentar algo diferente na escola”*. Fui ao almoxarifado e pedi sete metros de papel pardo, tinha que ser grande. Durante as três semanas seguintes os alunos (logo passaria a chamar de educandos) produziram com muita vontade esses mosaicos. Era a clássica imagem de Jesus Cristo fazendo aquele sinal com a mão (*Pantocrator*⁶). Achei perfeito para uma escola católica. E em um determinado momento pensei que

⁶ Segundo Wilma Steagall de Tommaso em sua Tese “O Pantocrator de Claudio Pastro: Importância e atualidade a palavra Pantocrator é de origem grega (combinação entre *pan* (tudo ou Todo) com *kratos* (alto, em cima) para transmitir uma ideia de poder e, provavelmente, significa “Todo-Poderoso”, “Onipresente”, “Senhor de tudo ou “Criador de tudo”.

seria interessante um momento com os estudantes para sentir como eles estavam percebendo aquelas atividades. Fizemos então algumas rodas de conversa e expliquei sobre o uso da imagem e a sua influência na sociedade. Não lembro quem foi, mas lembro o que foi dito: “Ah, então Jesus era como o *Facebook*”? Jamais eu teria uma ideia tão genuína como essa. Pronto, resolvemos fazer uma versão atualizada daquela imagem litúrgica onde haveria a logomarca do *Facebook* no lugar da cabeça de Jesus.

Com os objetos prontos, seria uma chance de a oficina de Artes visuais ganhar alguma visibilidade. É... só que não. Exposta por uma hora no pátio central, os educadores da pastoral juvenil acharam a releitura um pouco ofensiva à fé cristã (o que talvez realmente fosse). Naquela tarde, recolhendo os materiais, me senti desafiado. Eu precisava tornar as oficinas de Artes visuais essenciais naquele lugar.



Figura 1: Projeto Jornada Ampliada – MES São José, 2014 - Oficina de artes visuais

19 de agosto de 2014

A disciplina de arte na educação regular deveria ter um papel transversal fundamentado no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais durante os processos pedagógicos, quer dizer, desenvolver o educando de maneira integral durante sua vida escolar. Utilizar a arte como uma ferramenta de apoio para as diversas disciplinas é uma prática cada vez mais comum no ensino regular se distanciando do seu principal objetivo disciplinar de desenvolver a expressão

individual do estudante através do estímulo dessas múltiplas habilidades. Pode-se dizer que usar exercícios artísticos como justificativa do conteúdo dado é muito mais fácil do que usá-la como meio de construção de conhecimento. Uma das possibilidades de desenvolver um projeto de arte educação com qualidade é isolando suas práticas com a oferta de aulas não formais em horários no contraturno escolar.

Para atender a essa crescente demanda educacional e social, em 2010, foi criado o Projeto Jornada Ampliada. Trata-se de oficinas que exploram uma diversidade de habilidades dos educandos durante o contraturno escolar e, segundo o PPP MES São José 2017, *“têm por objetivo implantar a educação integral através de jornada ampliada para educandos com distorção idade série, dificuldade de aprendizagem e com histórico recorrente de reprovações.”*

A educação não formal oferecida, pelo MES, além das práticas das habilidades, contribui para estreitar os laços entre os educandos e a instituição de ensino e figurou como ponto de partida para iniciar essas investigações sobre a importância das artes no ensino escolar para desenvolver um trabalho significativo na área da Educação e contextualizada com a importância da Arte no Bairro Serraria em São José, um território de formação conturbada, e que hoje agrega uma série de situações de riscos sociais.

(...) a Jornada Ampliada é um dos elementos que dá condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo, melhoria no ensino-aprendizagem e consequente elevação do aproveitamento e resultados em avaliações externas, potencialização das possibilidades de expressão dos educandos, resgate da cidadania crítica e empoderamento político e cultural da comunidade do Jardim Zanellato. (PPP MÊS São José, 2017)

O projeto Jornada Ampliada, no MES São José, atende, em contraturno, um número equivalente a 30% de todas as crianças e adolescentes regularmente matriculados, oferecendo projetos artísticos, esportivos, científicos. Ou seja, é uma ferramenta escolar vasta de possibilidades e que pode ser usada relacionando as suas práticas com o ensino formal para potencializar o desenvolvimento do educando.

2.3. A primeira vez em um Museu.

Depois de passar um mês buscando educandos para as oficinas oferecidas pela escola, minha coordenadora me informou que no início do ano o professor anterior (das oficinas de Artes visuais) havia agendado uma exposição dos trabalhos dos alunos e que a escola não poderia cancelar essa agenda. Exposição? A escola tinha se comprometido com um projeto chamado Primavera nos Museus. Ora, não existia nem oficina e já havia um suposto momento de partilha. Eu teria ainda que produzir material suficiente para fazer uma exposição e o peso da responsabilidade era do tamanho da primeira exposição da escola fora do ambiente escolar. O fracasso era óbvio.

O museu escolhido foi o Museu Histórico Municipal de São José e no dia ficou claro para mim o tamanho da solidão da Arte educação no Brasil. O carro oficial da escola me deixou em lugar que eu não conhecia somente com os materiais para a montagem da exposição.



Figura 2: Museu Histórico de São José, 2014

Não vou estragar esse dia resumindo em meia dúzia de laudas. O que posso dizer é que foi a última vez que precisei ir atrás de educandas e educandos para as oficinas. Um inesperado sucesso.

22 de setembro de 2014

Compreender os benefícios das artes na formação de uma criança no ensino regular e aplicá-los exige do educador um vasto conhecimento no campo da Pedagogia e Artes Visuais, ou pode acabar sendo diluído dentro das condições dadas pelo contexto educacional, ao ensino de Arte. O fazer artístico na escola é um benefício para o desenvolvimento da criança, mas há um abismo entre esse benefício individual para o benefício nas práticas escolares do educando. É preciso direcionar os nossos estudos das oficinas, para que as habilidades desenvolvidas estejam alinhadas com as habilidades necessárias da escola. Assim, é necessário compreender que aquilo que está sendo produzido nas oficinas de Artes visuais é um exercício de construir a si mesmo, através das Artes Visuais, em uma série de memórias e que irá ser visualizado por outra pessoa.

Em sua publicação *A vida e morte da imagem*, Régis Debray, nos diz que “*A pintura não transmite um sentido, mas faz sentido por si mesma, para aquele que olha, segundo o que ele é*” (DEBRAY, p.51). Ou seja, o sentido de uma pintura ou desenho, produzida por uma pessoa é diretamente ligado à interpretação da pessoa que a observa. É uma relação simples entre o criador que desenvolve um trabalho à sua maneira, a partir de experiências específicas em que utiliza de uma ou mais linguagens em vários níveis de competência, e um observador, que tem seu próprio mundo e dificilmente tem as mesmas relações com essas informações para compreender essa expressão oferecida pelo criador, o que o faz traduzir à sua própria maneira. Porém, Segundo Etienne Samain, “*toda imagem é portadora de um pensamento*”, ou seja, faz pensar e, ao pensar, esses pensamentos geram novas imagens e novos pensamentos.

É interessante perceber que o objeto de Arte, nesse exemplo, torna-se um mediador entre as pessoas. Uma combinação de memórias de universos distintos. Contudo, é improvável determinar o resultado dessa mistura tão complexa. Acredito que o mais importante nessa relação é o próprio processo em si como afirma Medviédev (1928, p. 19) “*Não são as obras que interagem, e sim as pessoas, porém elas interagem por meio das obras e, com isso, colocam as obras em interrelação refletida*”, ou seja, a arte não é, propriamente, o objeto artístico em si, mas a sua potencialidade de se relacionar com o mundo.

Durante esse processo de interação entre as pessoas pode haver linguagens diferentes se relacionando. Uma das formas mais naturais de traduzir é verbalizando

a sua experiência com a obra de arte. Essa tradução pode empobrecer o significado dessa obra segundo Debray (DEBRAY, 1992) ao afirmar que as imagens traduzidas em palavras podem não ser suficientes para ressignificá-las. Para Souza (1994), a linguagem verbal foi empobrecida pelo uso trivial pelo qual nos comunicamos, ou seja, o problema não se trata da grande quantidade de significados da imagem, mas da superficialidade em que se desenvolveu a linguagem verbal. Porém, a imagem só existe porque ela é verbalizada. Sem uma denominação, a imagem não existe. Larrosa (BONDÍA, 2002) nos diz que “o homem é um vivente como palavras”:

(...) o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (BONDÍA, 2002, P.21)

Entretanto, Vilém Flusser, faz algumas reflexões sobre a relação entre a palavra e a imagem:

Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para aquém das imagens e não um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significados pelos conceitos. A função dos textos é explicar as imagens, a dos conceitos analisar as cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem. (FLUSSER, 2018, p. 10)

Porém, Flusser percebe que a imagem também pode se tornar um “*metacódigo*” da escrita criando uma relação cíclica entre essas linguagens: “Embora os textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens são capazes de ilustrar textos, a fim de remagiciza-los. [...] *As imagens se tornam cada vez mais conceituais e os textos, cada vez mais imaginativos.*” (FLUSSER, 2018, p. 10).

Diante disso, é perceptível que o uso das Artes visuais no processo pedagógico é necessário para um desenvolvimento qualificado da linguagem. Contudo, Vigotski nos alerta que existe uma ruptura na produção de desenhos da criança durante os primeiros anos no ensino básico:

As observações demonstraram que todas as crianças desenhavam e os estágios pelos quais passa o seu desenho são mais ou menos comuns as que tem a mesma idade. Nessa época o desenho é a atividade preferida. No início da idade escolar o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. Em muitas crianças, talvez até mesmo na maioria a atração espontânea pelo desenho desaparece por completo. (VIGOTSKI, 2018, p.61)

A criança perde o interesse ou a escola faz perder o interesse? Em seu livro, *Imagens que falam*, Rossi (2009) questiona o processo de alfabetização, que atua diretamente na prática do código verbal determinado pelo condicionamento da produção e a leitura de imagens como meios de comunicação de menor importância. A autora questiona:

Por que, então, ao chegar o momento da alfabetização, na nossa cultura, aprende-se somente o código escrito? Ora, a alfabetização envolve mais do que palavras. E a disciplina de arte pode ser o espaço para a ampliação do conceito de alfabetização que se faz necessária na educação contemporânea. (ROSSI, 2009, p.10).

Ou seja, estabelecer uma relação entre a linguagem verbal e visual durante esses processos de leitura pode apresentar uma série de benefícios para o desenvolvimento de perguntas essenciais ao texto e na construção de significados, afinal, *ler é produzir sentido* (MARTINS.; PICOSQUE.; GUERRA, 1998). Perguntas baseadas nas próprias vivências das crianças e que são fundamentais no seu desenvolvimento alfabético. Segundo Márcio Campos (FREIRE, 2014) “[...]a criança não pode ficar numa campânula até que saiba ler e escrever apenas com os signos impostos, para só depois ler o mundo”. Logo complementado pela fala de Freire da necessidade de desenvolver a criança a partir da sua identidade cultural em que chegam à escola.

Outro ponto que deve ser lembrado é a expressividade na linguagem. É evidente que a escola renuncia à expressão para atender às demandas de comunicação que a linguagem verbal oferece inicialmente. Provavelmente o ciclo

alfabético concentrado na comunicação seja frágil, pois a sua prática concentra-se na decodificação mecânica e no relato, e não no desenvolvimento de conhecimento ou na interpretação para a construção desse conhecimento. Duarte Junior (1994, p. 41) nos diz que “[...] a comunicação e a expressão são dois extremos num contínuo, onde se dá o inter-relacionamento humano”. Esse aparente, desequilíbrio, durante o ensino alfabético, pode despontar em uma alfabetização incapaz de atender às demandas de uma leitura e escrita qualificada.

Nessas relações de universos e traduções de imagens na educação básica, qual seria o caminho mais adequado para construir uma metodologia de qualidade alinhada ao uso de imagens? Existem diversos pensamentos sobre os processos educacionais adequados para a Educação infantil onde o construtivismo e pedagogia a histórico-crítica são os mais utilizados entre as práticas aplicadas na escola pública.

3. Alfabetização: Um problema de todos.

“Por que, porém, tantas pesquisas, tantas publicações, tantos eventos, tantos projetos e programas promovidos no âmbito nacional, estadual, municipal não têm resultados, há décadas, em ensino de qualidade da língua escrita? Ao contrário, enfrentamos reiteradamente o fracasso na alfabetização e letramento de crianças e jovens; fracasso sempre denunciado, nunca vencido.”

Magda Soares

Em setembro de 2020, de acordo com o IBGE⁷, havia no Brasil cerca de 11 milhões de brasileiros (acima de 15 anos) analfabetos, sendo 6,6% analfabetos absolutos. Segundo o INEP⁸, em 2017, quase 55% dos estudantes acima de 8 anos, dos 90% avaliados, estão em níveis insuficientes de leitura. Segundo os estudos de Magda Soares, a “[...] alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2018). A autora conclui seu pensamento com a expressão *alfabetização funcional*, que é um conceito utilizado nos programas de alfabetização da UNESCO⁹ em países subdesenvolvidos. Ou seja, o uso da palavra alfabetização se diferencia de acordo com o desenvolvimento social de cada país.

Esse conceito de alfabetização foi potencializado, no Brasil, a partir dos anos 80 pelas autoras Mary Kato (KATO, 1986) e Leda Verdiani (VERDIANI, 1988), se fragmentando na forma da palavra *letramento* para suprir as novas demandas socioeducativas. Inclusive o termo foi adotado pelo MES São José em seu Projeto Político Pedagógico de 2017:

Aprofundar e aprimorar os processos de alfabetização e letramento são de fundamental importância para a melhoria da aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico. (PPP MES São José, 2017)

Entende-se, a partir dos estudos de Magda Soares que a palavra *alfabetização* atende a uma aprendizagem dos códigos alfabéticos da língua escrita e a língua oral

⁷ Sigla de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - <https://www.ibge.gov.br/>

⁸ Sigla de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁹ Sigla de Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - <https://en.unesco.org/>

enquanto o *letramento* se ocupa da a compreensão de códigos sociais. Ou seja, saber ler e escrever é insuficiente para um desenvolvimento qualificado da linguagem. É possível relacionar essas ideias de alfabetização e letramento com os estudos de Walter Benjamim em seu ensaio “*A doutrina das semelhanças*” onde nos alertou sobre o uso da linguagem como um mecanismo funcional de comunicação:

O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino. (BENJAMIM, 2018, p.51)

Lígia Martins, ao apresentar a Pedagogia Histórico-crítica, sugere que, a palavra alfabetização prescinde do termo letramento, na tentativa de denominar uma alfabetização eficaz, pois ela se configura como um processo de desenvolvimento e expressão da linguagem escrita e, portanto, já traz intrinsecamente os elementos da prática social:

Conforme explicitado por nós, a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso do processo de transmissão, portanto não há alfabetização. (MARTINS, 2015, p.73)

Aparentemente, a imagem é o início de toda comunicação e ao construir essa imagem como um signo comum entre pessoas diferentes estabelece-se um compartilhamento de alto nível comunicação. Dominar os códigos que permitem essas relações sociais é compreender o seu lugar de fala e sua conformidade com o mundo. Não só da imagem, mas também da fala.

Por isso mesmo é que nunca apareceu um caso de analfabetismo oral. Não existe. Quer dizer, o analfabeto fala. O analfabeto tem uma competência

linguística que ele cria, que ele ganha socialmente. É socialmente que a gente fala. Por isso é que ninguém ensina ninguém a falar. Nem ninguém ensina ninguém a língua. A gente ensina gramática, ensina sintaxe, mas não a dominar a língua. (FREIRE, 2014. P-154)

O Alfabetizando já domina em algum nível de fala e cabe ao educador organizar a oralidade em forma de desenhos.

3.1. Motivações freirianas

Estou desconfortável sentado na minha cadeira. No meu lado esquerdo há uma senhora simpática jogando *Candy Crush*. Logo à frente um rapaz com roupas floridas, aparentemente, dos anos 70, acompanha no *El País* as novidades dos últimos minutos. Alguns olhos fechados sinalizam pálpebras amassadas pelo excesso de trabalho. Há muitas pessoas com dores nas costas aqui, vinte e poucas, todas separadas por um metro e meio de distância. Anestesiadas pelos seus eletrônicos, quase não percebem que estamos dispostos em fila. O cheiro de pipoca na manteiga na sala é insuportável. Podia ser um filme do Bergman naquele projetor. Mas não, são as notas das crianças. Luz e sonhos projetados em TNT branco. Começou mais um conselho de classe.

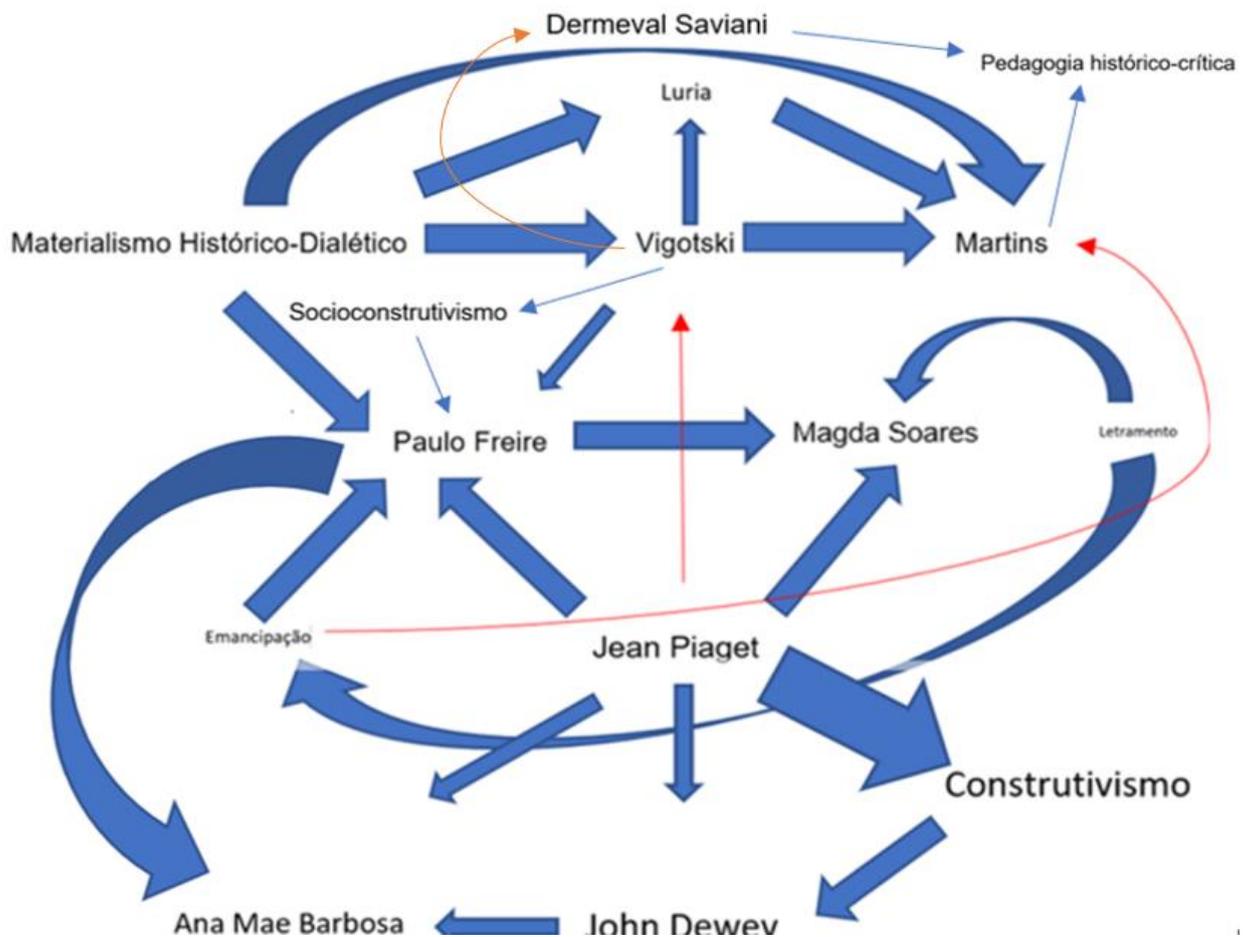
Durante aquele intervalo, ao ajustarem a planilha do Excel com os resultados do primeiro ano do Ensino médio, alguém traz um bolo. Não. Me enganei, é uma cuca, um tipo de bolo coberto por uma farofa doce. Faz tempo que eu não sinto mais prazer no açúcar. Começo a pensar se professores ainda sentem algum tipo de prazer. Me sinto constantemente em carne viva. E aí você me pergunta como foi esse ano pós educação *tik tok*. Vou atualizar você que, talvez, não é da área da Educação. Este ano letivo foi dividido em dois grandes momentos, o primeiro é a de uma escola vazia e muito difícil de dar aula. O segundo é semelhante, só que com a escola cheia. No ano do centenário (Paulo Freire), resolvi me aventurar na alfabetização. Quase um ano após a paralização das aulas presenciais, quase um ano antes deste dia. Se há algum tipo imprevisível de estrago na educação por conta do ensino remoto dado (e, grande parte, não acessado), pode ter certeza de que nos Anos iniciais esse estrago é praticamente irreparável. Eu tenho licenciatura em educação artística e achei que fosse o suficiente para dar aulas. E é; obviamente na área das Artes, não na Pedagogia. Na faculdade eu aprendi a dar aulas. Não a pensar educação. E mesmo manco da área pedagógica encontrei em Freire as seguintes palavras que me acolheram nessa vontade de

alfabetizar: “[...] *quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.*”
Entendi da seguinte maneira: “*só vai*”.

Há, nesse contexto, a necessidade de planos pedagógicos que tenham como proposta a emancipação dos jovens das comunidades, as quais nossa estrutura educacional não é capaz de absorver de forma completa. O ensino mediado para as questões emancipatórias do sujeito escolar é uma metodologia de crescimento mútuo e que pode ser construída, como sugere Paulo Freire, através da *discência*¹⁰ na busca de um estudante preparado para compreender a sociedade, como uma complexa rede de pessoas a ser desvendada, e ter o direito de negá-la se assim o desejar.

Existem diversas dúvidas sobre quais são os processos de desenvolvimento da linguagem que devem ser utilizados durante o processo escolar. Dois teóricos, partindo de pontos diferentes, fomentam grande parte das práticas educacionais no Brasil: Lev Vigotski e Jean Piaget. Vigotski parte da psicologia e compreende o desenvolvimento do pensamento a partir das relações sociais. Já Piaget, parte da biologia e entende esses desenvolvimentos da linguagem em camadas progressivas e de forma individual. Dentro do processo escolar, essas vozes estão entrelaçadas entre teorias da construção da linguagem, pedagogias e metodologias, de maneira que é difícil perceber em nossas falas quando inicia um ou o outro. Também podemos perceber suas influências em Paulo Freire, Magda Soares, Dermeval Saviani, Ligia Martins e Ana Mae Barbosa criando uma grande tecitura de pensamentos educacionais.

¹⁰ Segundo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ciclo gnosiológico ou *discência* significa a construção de conhecimento através da relação entre *discência* e *discência*.



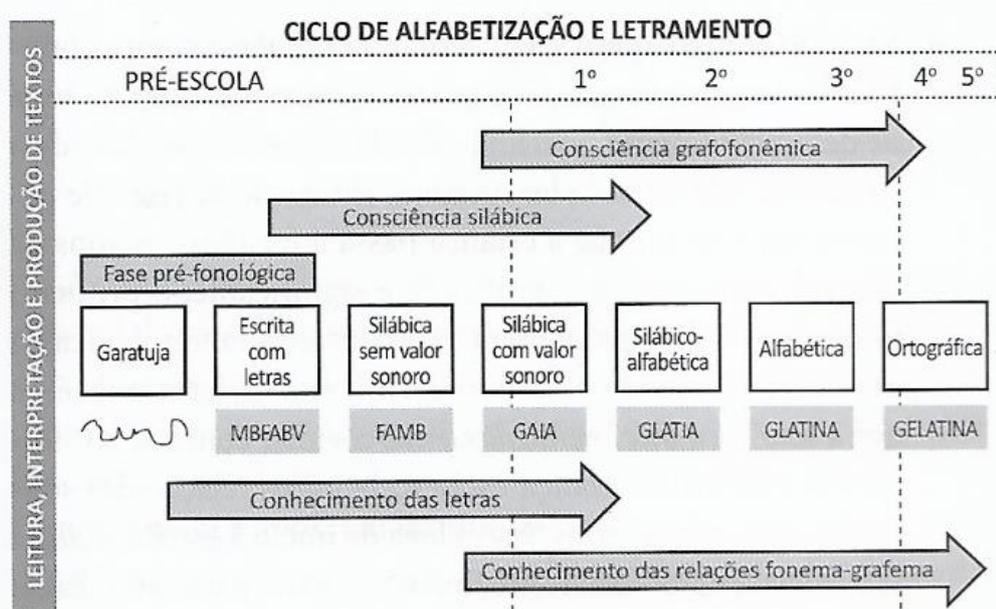
Infográfico 1: Mapa Conceitual de uma parcela dos pensamentos educacionais – Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível perceber no infográfico (1) a área e os caminhos que abrangem estes estudos ilustrando uma parcela de toda complexidade educacional que percorre esses pensamentos. Também elucida onde a licenciatura em Artes Visuais abrange suas fundamentações pedagógicas ao apontar para John Dewey e Ana Mae Barbosa caminhando entre Piaget e Vigotski. Em seu livro, *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, Martins e Marsiglia (2015, p; 4) problematizam essa polifonia pedagógica: “É possível alfabetizar sem precisar recorrer a um eclecismo teórico? Quais implicações para o processo de humanização com uma ou outra teoria? Apesar de a alfabetização ser um campo vasto de autorias e de repertório extenso, admitiu-se essa profusão de ideias sem assumir a responsabilidade de descontaminar a polifonia entre as metodologias apontadas, ou seja, foi necessário conhecer essas práticas pedagógicas, que estão adaptadas ao território, e os processos desse desenvolvimento da criança na escola, mas com o

objetivo de criar possibilidades de inclusão da arte de maneira qualificada nessas práticas metodológicas nos Anos iniciais de escolarização.

A alfabetização para o construtivismo, segundo Martins e Marsiglia, a partir dos estudos, de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Maria da Graça Azenha, fundamentados na epistemologia genética de Jean Piaget, prevê o desenvolvimento da escrita da criança organizado em níveis de aprendizagem de aquisição dos códigos alfabéticos e ortográficos divididos em: i) hipótese pré-silábica: escrita indiferenciada, sem um controle das letras em correspondência às sílabas ou grafema-fonema. ii) hipótese silábica sem valor sonoro: escrita onde a criança consegue determinar um número de letras (uma letra para cada sílaba) de forma indiscriminada ou sem qualquer associação sonora ao fonema da sílaba. iii) hipótese silábica com valor sonoro: escrita onde a criança consegue determinar um número de letras (uma letra para cada sílaba) associando essas letras ao fonema de cada sílaba. iv) silábica-alfabética: escrita onde a criança consegue construir parcialmente as sílabas de uma palavra, deixando lacunas. v) alfabética: escrita com um nível e legibilidade, mas ainda com erros ortográficos vi) orográfica.

A organização em níveis alfabéticos é muito utilizada na educação como forma de avaliação dos educandos dos Anos iniciais do ensino regular. Para determinar o nível de alfabetização do educando, o educador deve levar em consideração o eixo do ano escolar a que pertence cada nível.



Infográfico 2: Ciclo de Alfabetização e Letramento apresentado por Magda Soares a partir da pesquisa psicogenética de Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi

No gráfico (3), apresentado a seguir, é possível notar que, em março de 2021, havia um número elevado de crianças entre os 1º anos e os 3º anos do MES São José, aproximadamente 40%, que estavam em nível pré-silábico apontando para uma possível distorção do nível de alfabetização em relação ao ano escolar. Em junho, esse número de pré-silábicos caiu para 16%, demonstrando, aparentemente, o resultado do início do processo desse ciclo de alfabetização. Contudo, apesar dos métodos avaliativos, a partir da tabela de Emília Schavi, parecerem sólidos, as práticas pedagógicas podem levar a resultados muito subjetivos. Isso porque esse tipo de alfabetização, muitas vezes, é mensurado a partir da memorização da palavra e não no desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva mais ampla.

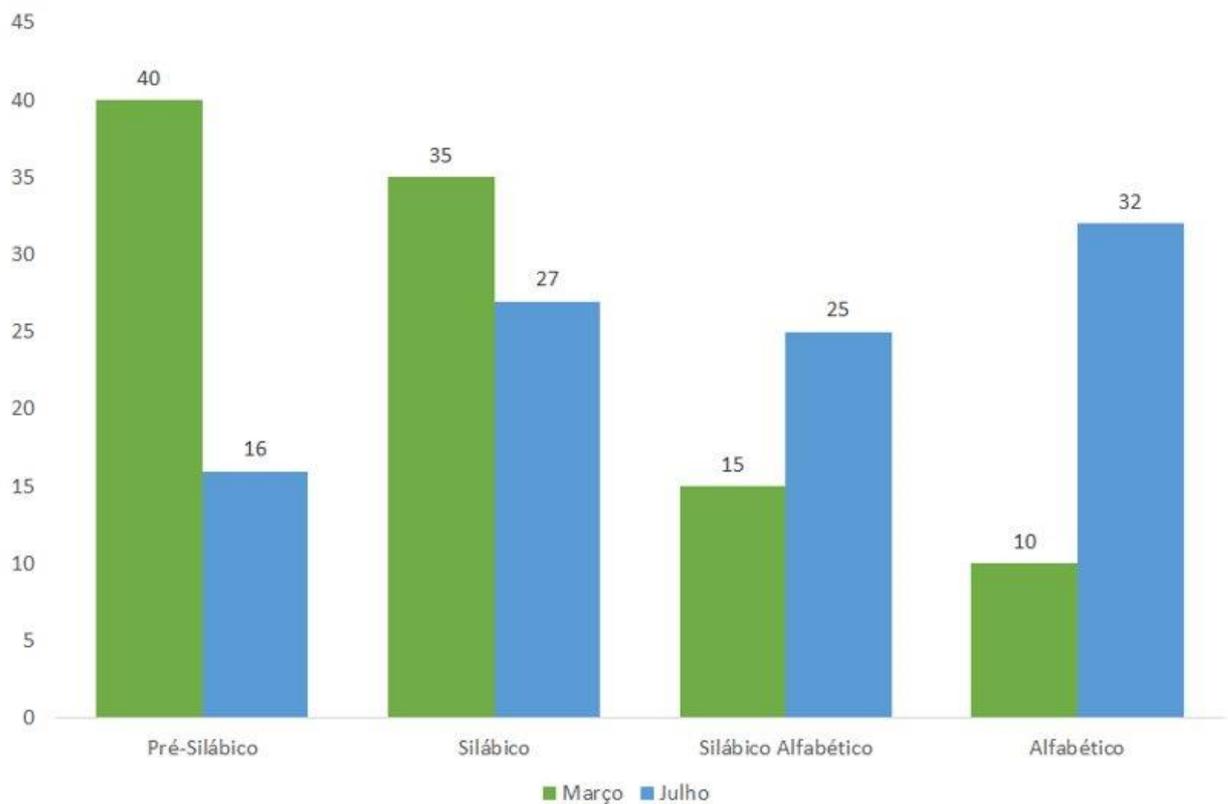


Gráfico 3 Níveis de alfabetização do 1º ao 3º ano da MES São José entre março e junho de 2021

Fonte: Coordenadoria Pedagógica dos anos iniciais do MÊS São José

É importante lembrar que o processo escolar não deve estar isolado do contexto do educando. Nessa perspectiva, ao comparar esse processo de alfabetização em crianças de classes sociais diferentes, Ferreiro e Teberosky chegaram à conclusão de que a renda do sujeito é indiferente dentro desses níveis de

aprendizagem, porém, o acesso à cultura de maneira mais apurada oferecerá instrumentos facilitadores para o desenvolvimento da escrita. O papel da escola nessas condições seria o de garantir, dentro de suas proposições, às classes menos favorecidas o acesso a essa cultura. E, de acordo com o construtivismo, o papel do professor seria o de apresentar situações em que a criança se sinta desafiada a se envolver com o sistema alfabético destacando a sua autonomia.

Na alfabetização para a pedagogia histórico-crítica, que tem como um de seus pilares a Teoria histórico-cultural de Vigotski, assim como os estudos de Alexander R. Luria, o desenvolvimento da escrita da criança se desenvolve antes do seu processo de alfabetização, ou seja, os momentos culturais colaboram de maneira efetiva na aprendizagem. Segundo Lev Vigotski, o início do desenvolvimento da linguagem oral, embora não se apresente ainda como linguagem, é uma etapa denominada por ele de pré-linguística, que é marcada pela independência de desenvolvimento entre linguagem e pensamento. A criança nessa fase identifica um objeto pela palavra, porém como uma propriedade ou extensão desse objeto. Essa conexão entre palavra e objeto é o início de desenvolvimento da linguagem e que vai progredindo gradativamente conforme a palavra deixa de ser uma extensão do objeto e a criança passa a converter a imagem do objeto em signos. Essa etapa chama-se linguística-fonética e marca o início de uma conexão entre linguagem e pensamento.

(...) em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. (VIGOTSKI, 2001, p.172)

Ou seja, a formação da criança organiza-se em duas etapas:

Pré-linguística	Linguística-fonética
linguagem e pensamento se desenvolvem independentes	linguagem e pensamento criam uma interconexão
palavra é a extensão de um objeto	tradução da imagem em signo

A partir do desenvolvimento dessa etapa linguística-fonética a criança descobre a importância social da escrita, tanto para a comunicação quanto na compreensão do mundo. Martins e Marsiglia (MARTINS, 2015) sugerem algumas atividades que podem ser interessantes no desenvolvimento da criança, associar um conto dado pelo professor a construções de desenhos feitos pelas crianças e que se use materiais significativos na construção desses desenhos para que possam, depois, associar seus significados.

Esses processos educativos não isolam o contexto social do desenvolvimento educacional do educando. Isso, aparentemente, aproxima as pesquisas de letramento de Magda Soares e a perspectiva histórico-crítica de Ligia Martins como pedagogias que atendem às demandas sociais da comunidade do Jd. Zanellato. No entanto, Maria Cristina Schefer, em seu estudo monográfico “Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino”, faz algumas reflexões sobre como a educação tem se desenvolvido em territórios de vulnerabilidades sociais:

(...) uma estrutura para a edificação de não-lugares escolares, assim definidos por não produzirem identificações, nem acolhimentos em prol das aprendizagens, que dirá práticas que ressignifiquem a vida de seus atores. Ao contrário, essa escola (possivelmente não uma exceção) limita-se a reter crianças e adolescentes pobres nos moldes educativos asilares do passado, evidenciando uma temporalidade própria (SCHEFER,2015, p.08)

Tendo em vista que essas práticas pedagógicas, apesar de pressupor uma adequação nas suas práticas com o contexto territorial em que são inseridas, supostamente não apresentam um resultado satisfatório, levando em consideração os dados apresentados nesse capítulo. A Pedagogia do Destino de Schefer serve de alerta para os processos educativos em territórios como o Jd. Zanellato.

3.0.2. Leitura de mundo

Eu estava bastante animado no mês de junho. Pela primeira vez, eu iria mostrar algo de Cinema Novo para o segundo ano do Ensino médio. O filme era velho, mas eu acreditei nele: Couro de gato, de Joaquim Pedro de Andrade. Eram apenas 15 minutos em preto e branco, e alguns meninos em situação precária tentando

surrupiar algum gato para vender o couro para a fabricação de tamborins. Como resultado, durante a prova de arte, apareceu isso:

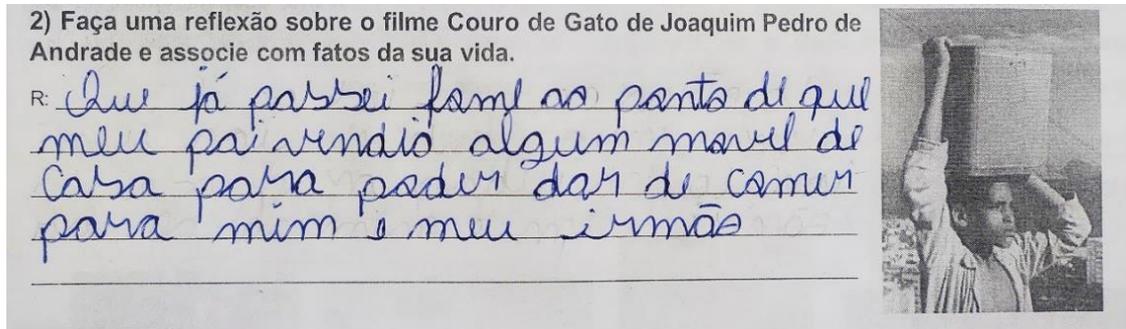


Figura 3: Avaliação de Arte, Ensino Médio do MES São José, 2021

Paulo Freire chama isso de leitura de mundo¹¹. E é muito importante em qualquer nível de educação. A beleza de construir determinado conhecimento a partir dos saberes dos educandos, correto?

Ontem à noite era sexta feira. Nesse dia da semana os educandos sempre ficam bastante agitados para a aula. Aquela menina que tinha respondido à questão sobre Cinema Novo não atingiu a maioria das notas. Está de recuperação. (Há um silêncio insuportável na sala). Em nenhum momento durante a aula me olhou. Estava muito concentrada em riscar as folhas do caderno com a sua *bic* verde. Nada do que eu falava importava. Fiquei pensando que essa magia de se reconhecer nos conteúdos é triste aqui. Não tem filtro e pega o adolescente pelas suas fragilidades. De que adianta isso? Aliás, o que eu faço depois que ela interpreta o mundo a partir dos conteúdos?

Eu sei que educar é muito suor. Mesmo tendo o total domínio do que você quer é difícil pra caramba.

No fim da aula, disse a ela com muito cuidado: - *Boa noite, bom feriado, aproveite*. Me ignorou. Senti um desprezo do tamanho de todo desconhecimento que ainda temos sobre nossos educandos. Ela associou a fome com meu conteúdo e isso não foi suficiente. A menina que tem consciência de si e que agora está de recuperação.

03/09/2021

¹¹ Freire, Paulo. Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra / Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011

É evidente que a qualidade dessa educação, citada por Schefer, é definida pelos limites de cada camada social e, reafirmando os pensamentos de Magda Soares, “[...] de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos de classe alta” (SOARES, 1998). Paulo Freire, em seu livro *Educação como uma prática da liberdade* propõe que a alfabetização se alinhe a um processo emancipador::

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. (FREIRE, 1975 – pag.142)

A partir disso, é necessário um processo de alfabetização que se relaciona com seu território e seja capaz de romper essas limitações através de metodologias com o objetivo de emancipar o educando. Essa relação entre a camada social e o nível de escolaridade é uma realidade para as comunidades do bairro Serraria e para os familiares dos educandos no MES São José:

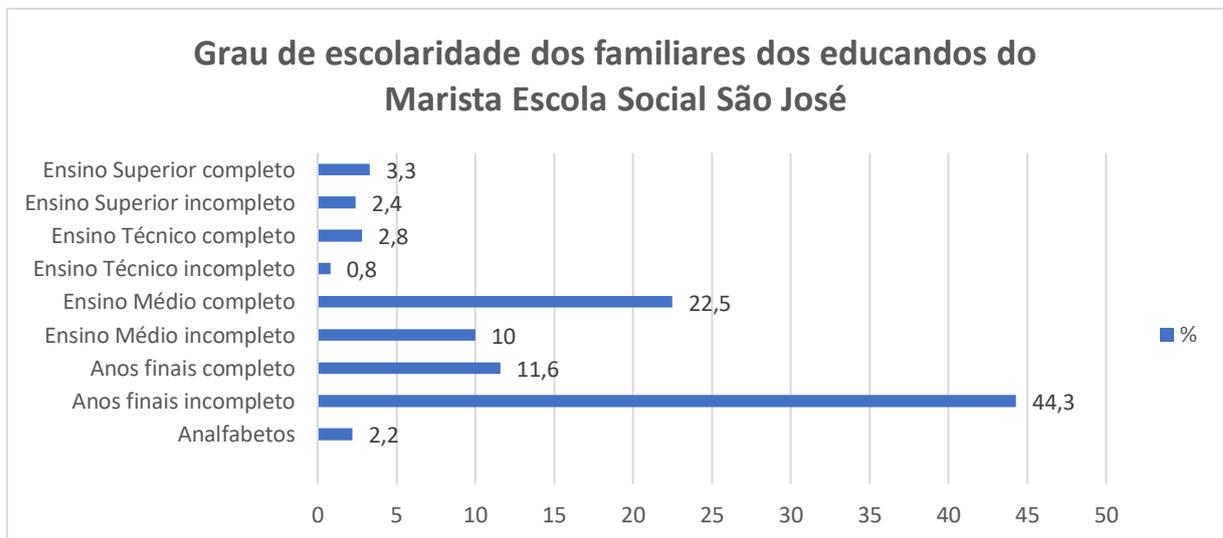


Gráfico 4: Grau de escolaridade dos familiares dos educandos do Marista Escola Social São José

Fonte: PPP MES São José, 2017.

Com todos esses aspectos sociais que envolvem o educando do MES São José é imprescindível analisar a relação do educando com seu meio social para construir um processo educacional com uma perspectiva de uma relação crítica que

pode suprimir essa realidade oposta à própria educação, onde aproximadamente 45% dos responsáveis por esses educandos não têm o Ensino fundamental completo. E, apesar de toda preocupação sobre a aprendizagem, embasada em autores como Piaget e Vigotski, ao determinar a construção ou o desenvolvimento do pensamento a partir da relação entre o sujeito e o mundo, restam muitas dúvidas sobre qual é a perspectiva educacional mais apropriada sobre a construção escolar do educando em situação de vulnerabilidade social no Jd. Zanellato.

3.3. Quadrinhos, autonomia e relações sociais.

Ele falava pouco nas oficinas de Artes visuais. Era discreto e tinha uma nítida dificuldade na fala e na escrita em pleno 4º ano. Na verdade, o que me despertou a atenção foi a sua presença. Nunca faltou. Nem em dia de chuva. Lembro bem que, nesse ano, choveu quase dois meses sem parar.

Todas as propostas de atividades que levava para as oficinas ele fazia apressado para ter tempo de desenhar os personagens que havia criado. No final da aula, era comum, também, ele me pedir uma folha em branco para levar para casa. E, sempre que iniciava a aula seguinte, ele queria me mostrar os desenhos que havia feito naquelas folhas. Era uma mistura de Os Gêmeos¹² com *Drangon Ball*¹³. E durante boa parte do ano foi assim. Me preocupava porque, realmente, senti que ele precisava melhorar na escola. Alguns professores comentaram que ele deixava de fazer os exercícios para desenhar. E foi assim que ele deixou a oficina. Era preciso estudar, não havia mais tempo para desenhar.

Mesmo assim ele vinha escondido na minha oficina durante o recreio das suas aulas me pedir folhas. Um dia eu dei para ele um daqueles bonecos de livro, com as páginas todas em branco, e ele me contou sobre uma ideia de montar um grupo de desenhistas para fazer uma história em quadrinhos.

Não lembro bem como foi isso, se na sua *expertise* ele conseguiu alinhar suas obrigações com a escrita e o desenho, mas lembro que foi um passo muito grande ele ter essa iniciativa. As aventuras de *Super 10* e seus amigos salvando o mundo. Um

¹² OSGEMEOS (1974, São Paulo, Brasil), Gustavo e Otávio Pandolfo, artistas de graffiti.

¹³ Anime japonês baseado no Manga de Akira Toriyama

passo maior que eu, maior que a oficina de Artes visuais e maior que qualquer escola poderia dar.



Figura 4: História em quadrinhos produzida por um educando dos Anos Finais do MÉS São José, 2018

4. Estudo de caso no MES São José 1: Descobrimos a força dos fenômenos gramaticais

A sua essência espiritual é a linguagem que serviu para a Criação. A Criação aconteceu no Verbo, e a essência-de-linguagem de Deus é o Verbo. Toda a linguagem humana mais não é do que reflexo desse Verbo no nome. E o nome nunca alcança o Verbo, do mesmo modo que o conhecimento não alcança a Criação. O caráter infinito de toda linguagem humana tem sempre uma essência limitada e analítica quando comparado com a absoluta e ilimitada infinitude criadora do

Verbo divino

Walter Benjamin

4.1 Intertextualidade na aula

Eu confesso que depois que eu anoto algo no caderno, não consigo mais compreender o conteúdo anotado naquela organização. Quando aprendi a fazer mapas mentais, tudo melhorou.

Na aula sobre Semiótica, tentando absorver com muita dificuldade algumas palavras, estávamos estudando intertextualidades interlinguísticas, do dinamarquês Louis Hjelmslev, que é, grosseiramente, a relação entre linguagens diferentes. Quando começamos a comparar a linguagem verbal com a linguagem visual me chamou a atenção alguns fenômenos gramaticais para analisar o plano estético da linguagem verbal, em especial o verbo. Se os fenômenos gramaticais, no plano de expressão da linguagem verbal, são equivalentes, de certa forma, ao ponto, à linha, à cor, textura, dimensão e forma, então a organização desses elementos têm uma potência gigantesca na construção dessa linguagem.

Naquele dia, dando aula à noite, pensei: - *Por que quando lemos uma obra de arte com os estudantes, inicialmente, eles só conseguem descrever as coisas?* E, logo em seguida, me veio um estalo: - *Será que um processo de alfabetização baseada somente em substantivos está diretamente influenciando essa leitura? Na arte, se você só aprender a fazer pontos, você será um ótimo especialista em pontilhismo, apreciador de pontos e estudioso de pontos, mas ainda muito distante de toda potência da Arte.*

Entre setas, quadrados e palavras voando nas páginas do meu caderno, ao ler novamente essas anotações, tenho certeza de que há uma inconsistência ali. Não no que anotei.

4 de novembro de 2019

O verbo é o fenômeno gramatical que organiza o sujeito no espaço tempo e desconstrói a materialidade da palavra como um objeto revelando a sua dimensão mais elevada: a palavra como um catalizador de pensamento. Sua função na linguagem permite provocar um pensamento e “[...] todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer conexões entre as coisas” (VIGOTSKI, 2018), ou seja o verbo é capaz de organizar uma série de fenômenos gramaticais a fim de concretizar esses pensamentos pois, segundo Vigotski (2018, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2018, p. 409). Segundo Juliana Barbosa (2008), o verbo é a base na construção de ideias antes de adquirir qualquer outra funcionalidade gramatical. Além disso, esse domínio do verbo pode elevar o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de criar sentido aos pensamentos.

É possível que a leitura de imagem através do uso de verbos colabore para uma compreensão dos significados subjetivos das imagens e das relações significativas com elas. Apesar disso, Freire nos diz sobre a dificuldade de trabalhar a subjetividade, na forma de desenvolvimento criativo, na escola:

Em primeiro lugar, eu diria que as escolas realmente não criam subjetividade. A subjetividade funciona dentro das escolas. As escolas podem reprimir, e de fato o fazem, o desenvolvimento da subjetividade, como no caso da criatividade, por exemplo. Uma pedagogia crítica não deve reprimir a criatividade dos alunos (a repressão criativa vem sendo uma verdade no correr de toda história da educação). A criatividade precisa ser estimulada, não só no nível de individualidade do aluno, mas também no nível de sua individualidade num contexto social. Em vez de sufocar esse ímpeto de curiosidade, os educadores deveriam estimular o arriscar-se, sem o qual não existe criatividade. (FREIRE, 2021, p. 94)

O uso da imagem da pintura Abaporu, da pintora paulista Tarsila do Amaral (1886-1973), gerou as primeiras reflexões sobre as possibilidades do uso do verbo na

77% dos professores acreditam que há uma relação natural durante o processo pedagógico entre as disciplinas e as Artes Visuais, sendo que, 73% utilizam as Artes Visuais apenas como ferramenta metodológica, ou seja, um recurso de apoio e apenas 5% afirmam que não há possibilidade de diálogo entre a disciplina e as Artes Visuais. Visivelmente, a disciplina de Arte é facilmente utilizada, ou pelo menos há uma vontade, em outras áreas do ensino formal ou ensinos não formais.

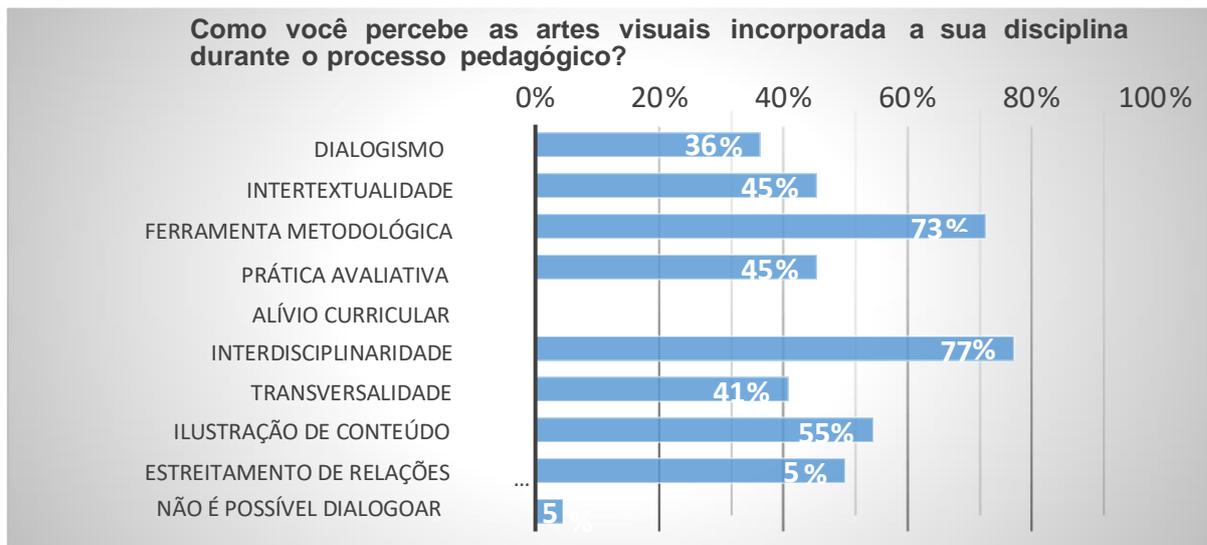


Gráfico 5: Pergunta 1 – Percepções sobre a utilização das Artes Visuais nas demais disciplinas

Os resultados do gráfico 6 também revelaram que, apesar do interesse de 77% dos professores de realizar alguma prática escolar com o auxílio da imagem do Abaporu, apenas 31% destes demonstram algum conhecimento sobre a imagem apresentada.

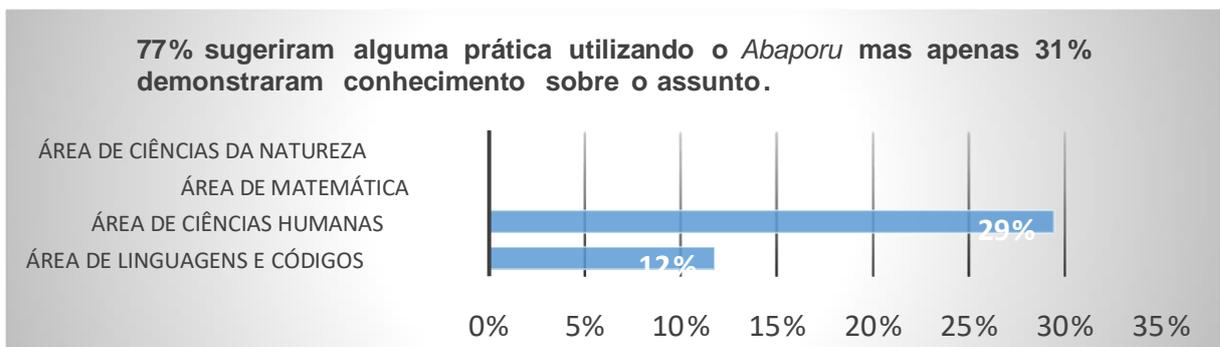


Gráfico 6: Pergunta 2 – Porcentagem da possibilidade de uso da imagem Abaporu nas áreas de conhecimento.

Percebe-se que as afinidades entre as áreas de conhecimento, de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, influenciaram no resultado através da ligação da obra com as especificidades de cada disciplina, o que poderia explicar o domínio do assunto pela área de Ciências Humanas, por exemplo.

É importante lembrar que as oficinas de Artes visuais iniciaram em 2014 no MES São José e, no momento da pesquisa, já haviam sido realizadas algumas ações interdisciplinares em quase todas as áreas do conhecimento, no ensino regular, com as oficinas de Artes visuais. Compreender o uso da linguagem visual dentro de cada área foi um processo de amadurecimento para o desenvolvimento da pesquisa.

Em 2019, foi feita uma sondagem sobre a vida cultural do educando no Ensino médio do MES São José. O resultado foi de que aproximadamente de 15% de educandos já foram a uma exposição de Artes Visuais fora do ambiente escolar.

Para iniciar um processo de familiarização entre os educandos com alguma obra de arte, foi usada a obra *Abaporu* durante um trimestre em todas as turmas de ensino médio e nas oficinas de artes visuais da Jornada Ampliada com alguma atividade de releitura da obra da Tarsila do Amaral.

Considerou-se o uso da releitura, pois é uma ferramenta pedagógica muito comum durante o processo de ensino das Artes Visuais e, apesar de apresentar algum esgotamento durante os processos educacionais das últimas décadas, seus benefícios, são facilmente transformados em ferramentas facilitadoras da construção de conhecimento. Segundo Ana Amália:

O que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensara mais uma vez. Mais uma vez fui levada a refletir sobre minha experiência. Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. (BARBOSA, 2010a, p. 29).

Ler uma imagem é algo essencial em uma geração que tem diminuído cada vez mais a escrita por vídeos curtos musicados em mídias sociais. Compreender uma imagem é um diálogo silencioso entre a observação e as suas interpretações. É um

exercício fundamental no desenvolvimento cognitivo. Segundo Schiavinatto e Zerwes, no livro *Cultura visual: imagens da modernidade*:

A cultura visual demanda, na análise, que se indague, pouco a pouco e cada vez mais os protocolos discursivos das imagens, ou seja, os modos com que as imagens “falam”, produzem um discurso, suas tramas narrativas, seus preceitos tecnológicos, suas especificidades materiais, seus usos e suas condições de durabilidade recombinaos com seus processos de (re)significação e (re)apropriação, que garantem sua longevidade, e/ou com aqueles que levam à sua hibernação, ao seu encolhimento, seu desaparecimento, seu esquecimento definitivo ou potencialmente temporário. Dessa maneira, a imagem está no âmbito da cultura visual. (SHIAVINATTO, 2018. p. 16)

A releitura é uma prática (infográfico 3) que tem o objetivo de construir uma identificação entre a imagem e o estudante a partir de uma apreciação qualificada dessa imagem, ou seja, o resultado de um trabalho elaborado dessa forma diz muito mais sobre o estudante do que em relação à memorização da obra escolhida.



Infográfico 3: Processo de releitura de uma imagem

Fonte: Elaborado pelo autor

No ensino médio a releitura bidimensional¹⁴ (figura 6a e 6b) da obra, é uma metodologia de ordem significativa em todas as disciplinas do ensino regular na busca de familiarização com um conceito. O uso da bidimensionalidade, em releituras, traz uma dinâmica fundamental, associada ao tempo de aula (escasso, principalmente na disciplina de arte), durante o processo de ensino.



Figura 6:

7a (esquerda): Releituras em papel a4 da obra Abaporu realizadas por educanda na ESM São José no Ensino Médio.

6b (direita): Releituras em papel a4 da obra Abaporu realizadas por educanda na ESM São José no Ensino Médio.

Existem diferenças muito comuns entre as releituras simplificadas no suporte bidimensional. Na figura 6a, por exemplo, fica clara a intenção da estudante em revelar as proximidades entre os seus elementos mantendo sua composição. O que não acontece com a figura 6b, onde uma outra estudante preserva toda a estética da pintura original, mantendo suas formas quase intactas, acrescentando alguns elementos contextuais relativos a ela (educanda).

¹⁴ Que o suporte do trabalho apresenta duas dimensões: altura e largura.



Figura 7:

7a (esquerda): Reprodução da obra Abaporu da artista Tarsila do Amaral produzida em 1928.

(fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1628/abaporu> acesso em 19/10/20)

7b (direita): Releitura bidimensional com base na composição realizada por uma educanda no MES São José no Ensino Médio

Qual tipo de releitura seria mais efetiva, pensando em uma educação alinhada com essas percepções sobre linguagem verbal e a imagem? Quando notamos que existe uma falta de percepção do olhar dos estudantes, o ideal é iniciar os estudos de imagem a partir da composição (figura 7a e 7b). Mas quando é nítida a presença, nos educandos, de idealizações de mundo e de consciência de si mesmo é possível utilizar isso como matéria-prima de produção cultural. Nesses momentos, a releitura, enquanto experiência artística de uma determinada imagem de referência, progride para uma produção original. É ilusório acreditar que a releitura baseada somente na organização da composição (figura 6a) seja inferior com relação à releitura construída com base nas experiências do estudante (figura 6b). De um ponto de vista cognitivo, a percepção do olhar pode ser tão importante num processo de formação de um pensamento crítico quanto a de criar uma identidade em um exercício de releitura, mas em termos práticos, na escola, tudo isso vai depender do grupo que será aplicado.

Existem, também, as releituras multidimensionais (figura 8a e 8b) que são traduções de uma obra para outro tipo de técnica dentro da linguagem visual. Essas releituras demandam um pouco mais de tempo, pois o resultado depende de uma observação persistente. O uso de atividades que estimulam o educando a romper as

equivalências das linguagens é fundamental no processo de apreciação de arte e no desenvolvimento do olhar.



Figura 8:

8a (esquerda): Releituras tridimensionais da obra Abaporu realizadas no MES São José no Ensino Médio

8b (direita): Releituras tridimensionais da obra Abaporu realizadas no MES São José no Ensino Médio

4.2. Abaporu de argila

Quando elas decidiram fazer a versão da obra da Tarsila com argila, apenas deixei. Não demorou muito para surgir o primeiro comentário:

- Fazer com pincel é mais fácil! Assim, temos que fazer os ombros e achar o outro braço e perna. Como faz isso??

28 de agosto de 2019

A produção de releituras visuais que exploram a ocupação do espaço e transita pelo território escolar (figura 9a e 9b), como uma espécie de ambiência pelo espaço urbano, é um exercício ideal para um processo educacional emancipatório, pois explora o território através de um olhar sensível, exercícios de cidadania e práticas de produção cultural pública.



Figura 9:

9a (esquerda): Releituras em suportes de ambiência da obra Abaporu realizadas pelo MES São José no Bairro Serraria

9b (direita): Releituras em suportes de ambiência da obra Abaporu realizadas pelo MES São José no Bairro Serraria

Para atender a essas expectativas sobre a percepção da imagem nas metodologias do ensino básico, em 2019, durante as oficinas de artes visuais da Jornada Ampliada, foi feita uma experiência em sala de aula divididos em dois momentos e em dois grupos multisseriados de 15 estudantes, todos matriculados no MES São José, entre 8 e 17 anos, com o objetivo de aplicar uma prática de releitura.

O primeiro grupo (Grupo 1) foi mediado da seguinte forma: i) troca de ideias sobre as figuras que compõem a obra ii) lembrar os conceitos dos fenômenos gramaticais iii) realizar exercícios de representação, através de uma imagem qualquer, as classes gramaticais iv) apresentar exemplos de intertextualidades em produções culturais, como por exemplo, poesias concretas v) descrever a obra Abaporu organizando as palavras por classes gramaticais vi) fazer a releitura a partir do uso das palavras estudadas.

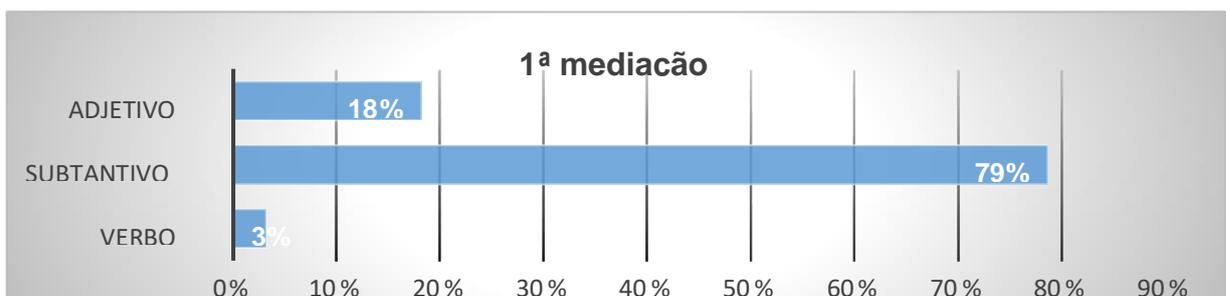


Gráfico 7: Porcentagem do uso de fenômenos gramaticais no Grupo 1

Os resultados do gráfico 7 demonstraram um número excessivo de substantivos em comparação aos demais fenômenos gramaticais. Aparentemente, isso se deve à cultura do indício, ou seja, o substantivo é mais fácil de reconhecer. A análise é limitada à “coisificação” dos elementos da pintura, como uma descrição e que, possivelmente, influenciou significativamente o resultado da produção durante a prática. O número escasso dos verbos se deve a essa valorização dos objetos e é perceptível no resultado dos trabalhos no ato de releitura copiando (figura 10), pois o substantivo nada mais é do que aquilo que ele nomeia.



Figura 10: Atividades de releitura, do grupo 1.

O segundo grupo foi mediado da seguinte forma: i) refletir e lembra as classes gramaticais enfatizando a importância do uso dos verbos ii) descrever a obra Abaporu de forma fragmentada organizando as palavras por classe gramatical iii) apresentar exemplos de intertextualidades em produções culturais, como por exemplo, poesias concretas iv) formar uma frase a partir das palavras extraídas da imagem v) exercitar a releitura a partir do uso das palavras estudadas em uma produção visual.

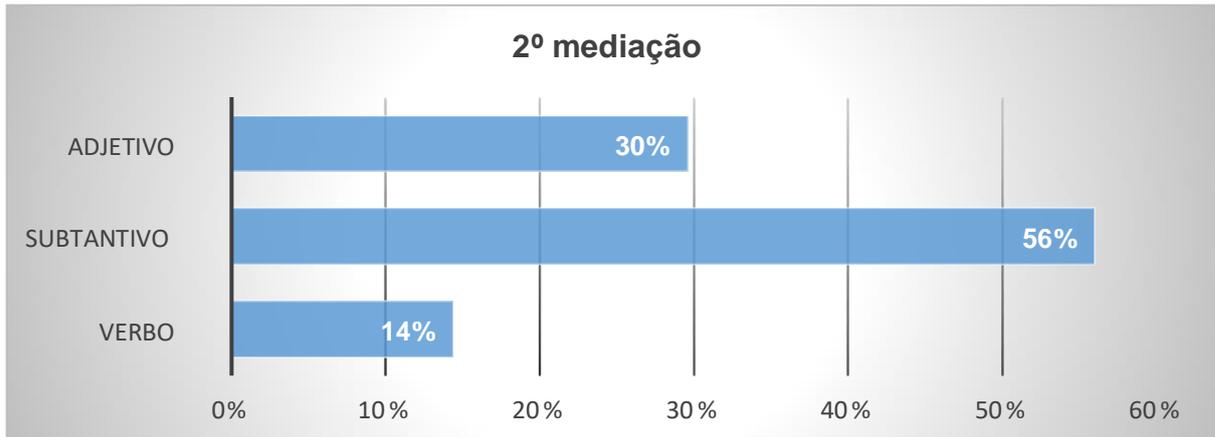


Gráfico 8: Porcentagem do uso de fenômenos gramaticais no Grupo 2

Os resultados da 2ª mediação do gráfico 8 demonstram uma queda no número de substantivos em comparação com a 1ª mediação. Também, há um aumento significativo de adjetivos e verbos. Isso pode ser compreendido como um reflexo das explicações iniciais, onde fiz o possível para que compreendessem a importância de variar os fenômenos gramaticais.



Figura 11: Atividades de releitura, do grupo 2

Os elementos do Abaporu estão ali representados em palavras (figura 11), porém ficou perceptível a deformação estética causada pela variação de palavras, o que entregou, ao final, uma infinidade de caminhos para refletirmos com a obra original. E, a partir da formulação de frases com as palavras extraídas da imagem, o educando, pode criar a percepção de pensamentos distantes da imagem, mas associados a ela e com um fortalecimento da metáfora.

É possível perceber o quanto é importante estimular a linguagem verbal antes de trabalhar as interpretações de imagens e, ao associar as palavras para ler as imagens, essas imagens irão estimular o desenvolvimento cognitivo. Segundo Rossi “(...) nos níveis mais elementares da leitura estética, há uma maior correlação com os fatores cognitivos. E, quanto maior é o nível de complexidade e sofisticação da leitura, menos determinantes se mostram os fatores cognitivos.” Esse tipo de exercício de releitura também pode ser interessante para estudantes com dificuldades de compreensão de figuras de linguagem e a construção de reflexões subjetivas por associação com a imagem. Também ficou claro o quanto o substantivo é limitado e adverso à imaginação nessas práticas de leitura de imagem. Dentro do pensamento, ele (substantivo) é somente um retrato, o verbo não, ele tem a capacidade de mover os pensamentos.

Em que momento da vida escolar se inicia essa cultura do indício através dessa valorização do substantivo? Será que naturalmente nascemos com essa vontade de nominar primeiro ou nos condicionamos a isso? Segundo de João-Francisco Duarte Jr. (1994) “A linguagem é mais que um inventário de coisas: É um instrumento de ordenação da vida humana”.

Nesse contexto de desenvolvimento dos educandos na escola, principalmente na alfabetização, pode ser fundamental priorizar o domínio da linguagem verbal através da ampliação do repertório dos fenômenos gramaticais pois, possivelmente, o isolamento no substantivo durante o processo de alfabetização seja insuficiente na elaboração de um pensamento. Entretanto para que esse processo de desenvolvimento da linguagem avance, principalmente durante o ciclo de alfabetização, é importante que o educador e a educadora se comprometam com esses processos a fim de compreenderem as possíveis contribuições que o domínio da linguagem pode oferecer para os componentes curriculares e esses componentes para o desenvolvimento da linguagem.

5. Estudo de caso no MES São José 2: narrativas pessoais sobre as experiências de alfabetizar com a abordagem nas Artes Visuais

Ricci¹⁵, que estudou desenhos infantis, perguntou certa vez, a uma criança que havia desenhado uma dessas figuras cabeça-pernas:

- Como? Ele tem apenas cabeça e pernas?

- É claro – respondeu a criança -, isso é o suficiente para ver e ir passear.

Lev Semionovitch Vigotski

5.1 A letra, o bicho e o sábio.

Ao sentar-se em roda com os educandos no chão a professora mostrou um livro com letras e animais que a escola acabava de adquirir. Em cada página era uma letra e um animal para representar aquela letra. Uma brincadeira. Sinceramente, naquele momento, eu não sabia o que pensar sobre aquela metodologia. Foi quando chegamos à letra “W”. De repente, um silêncio. Ela olhou para mim, mostrando o livro, como se pedisse ajuda, e eu não conseguia identificar aquele desenho do animal. Naquele breve momento do “W”, sentados em roda, senti que estávamos todos sendo alfabetizados.

8 de março de 2021, primeira aula do projeto de alfabetização.

Tomada a decisão de que as oficinas de contraturno de Artes visuais deveriam auxiliar no processo de alfabetização do ensino regular, inicialmente, pensamos nos contornos redundantes que esse projeto poderia vir a assumir. Já havia, na escola, um projeto chamado Navegadores com o objetivo de potencializar a alfabetização no ensino regular a partir de aulas com propostas adaptadas para educandos específicos em períodos de contraturno.

¹⁵ Corrado Ricci (1858 – 1934) – arqueólogo e historiador da arte italiana (N. da T.)

A alfabetização é um processo complexo em que há diversos caminhos pouco explorados dentro dessa proposta de parceria entre as linguagens. Aparentemente, a abordagem das Artes visuais é muito importante nesse processo de desenvolvimento da linguagem, já que o reconhecimento da escrita parte da linguagem visual. Segundo Ana Mae Barbosa (2019), as Artes Visuais desenvolvem a distinção visual que é essencial ao processo de alfabetização, logo “aprende-se a palavra visualizando” (BARBOSA, 2019 p.28). Desenvolver os conteúdos de Artes Visuais com o objetivo de alfabetizar é um grande desafio e, nas oficinas, havia as dúvidas entre utilizar as Artes Visuais como ferramentas para alfabetizar ou se a alfabetização seria utilizada como pretexto para as práticas de Artes visuais. Outro ponto a analisar é que as oficinas de Artes Visuais no contraturno tinham como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, ou seja, trata-se de algo processual. Logo, o trabalho educativo voltado à alfabetização exige um desfecho desse processo, não admitindo a incompletude como resultado.

É necessário destacar, ainda, que a licenciatura em Artes Visuais costuma pressupor um ensino destinado a educandos dos Anos Finais e do Ensino Médio que não tenham dificuldades na sua base alfabética. Porém, ignorar o fato de que se está trabalhando com educandos sem a alfabetização completa pode dificultar de maneira significativa as aulas de Arte. Será que existe alguma responsabilidade das aulas de Arte com o processo de alfabetização?

Segundo a Base Nacional Comum Curricular¹⁶:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Portanto, há uma recomendação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) para a disciplina de Arte colaborar com o processo de alfabetização.

Enfim, assumindo esse compromisso alfabetizador como pressuposto, apresentam-se abaixo as atividades realizadas, entre os dias 18 de março de 2021 e 26 de novembro de 2021, de maneira que respeitaram as dificuldades individuais de cada educando com um planejamento semanal para cada aula. Os educandos das oficinas foram todos indicados pelos professores dos Anos iniciais e a ação foi desenvolvida em conjunto com uma pedagoga (somente para diagnosticar e acolher essas dificuldades), uma professora de inclusão, uma assistente social, uma professora de Rádio e Tv e o professor de Artes Visuais, autor deste estudo.

Os relatos, a seguir, representam fragmentos ou *recortes* de todo o processo nos dias das intervenções com Artes Visuais. Também são abertos alguns pequenos parênteses (em caixas de diálogos) para sinalizar algumas situações específicas nos projetos de contraturno de Artes visuais desenvolvidas na escola e ainda alguns registros do ensino regular na disciplina de arte no ensino médio, que de alguma forma têm relação com a proposta desta dissertação.

5.1.1 O Elefante

Maria com que letra começa a palavra “elefante”?

- N (e-ne).

Genial.

25 de março de 2021.

5.2. Aula 1 - Minha casa

No primeiro contato com os educandos, houve o cuidado de iniciar as atividades do trimestre com a intenção de estreitar as relações com os educandos. As dificuldades foram diversas e nem sempre há o acesso ao diagnóstico dado pelo

pedagogo responsável pela indicação para a oficina de Alfabetização. O objetivo, portanto, dessa primeira experiência foi realizar algo que permitisse tanto a aproximação dos educandos do ponto de vista subjetivo quanto o reconhecimento de suas dificuldades.

Através da janela da sala de aula, os educandos observaram o bairro, ou melhor, nos atentamos a todas as coisas que nosso olhar poderia alcançar. É interessante notar que os alunos nunca tiveram essa experiência de contemplar a vista da sala para fora, pois a altura da janela não permitia. Com as cadeiras próximas das janelas, as crianças tiveram a possibilidade de acessar essa nova experiência.

Fizemos um primeiro olhar sobre tudo que era possível ver. Em seguida, foi sugerido que os educandos direcionassem um olhar atento para as casas que eles conseguiam ver e que descrevessem essas casas apontando a sua localização, cor, tamanho, distância e material utilizado na construção. Na sequência, focamos somente as casas que pareciam com as casas em que eles moravam. Algumas grandes, outras pequenas; algumas de alvenaria outras de madeira; umas na rua, outras no morro.

Por fim, em um papel A4 branco, cada educando esboçou a casa onde mora. Enquanto os educandos desenvolviam o exercício, foi organizado um alfabeto na lousa com cada letra e uma linha, como uma lacuna, para preencher com palavras. Ao terminarem, foi pedido que cada um descrevesse uma imagem que tinha em seu desenho e preenchesse a palavra ao lado da sua respectiva letra.

No segundo momento e nos posteriores, a proposta foi alterada para que os educandos descrevessem o que estavam vendo em seus desenhos e contassem o que tinha dentro da casa que eles haviam desenhado e que não era possível ver. Repetimos, até terminarmos as 26 letras do alfabeto.

5.3. Aula 2 - Desenhando as letras



Figura 12: Exercícios com palavras subjetivas

Ao perceber a subjetividade ou a exposição da invisibilidade que a palavra poderia determinar, planejamos um exercício que desenvolvesse um pouco mais essa ideia. Foi escrito no quadro a palavra “arte” com as letras inspiradas em graffiti de rua e realizada uma reflexão com eles sobre tudo que envolve as artes. Assim fomos desenvolvendo uma narrativa a partir de ferramentas artísticas ao desenharmos no estilo *doodle art*¹⁷. E a cada nova conversa e rabisco, foi observado se os educandos conseguiam criar ramificações de ideias a partir de uma palavra e não somente reduzir a uma imagem.



Figura 13: Exercícios com palavras subjetivas

5.3.1. O velho cabelo tingido

Quando finalizei meu segundo dia de projeto, eu estava visivelmente frustrado. Tudo que estava fazendo parecia muito amador, desconectado do processo de alfabetização. Não senti que estava contribuindo, apenas reforçando. Lembrei-me de um vídeo da Ana Mae Barbosa de 2016¹⁸ onde ela dizia: “[...] *falta pedagogia nos cursos de licenciatura de arte e falta arte nos cursos de pedagogia*”. E, ao olhar para um alfabeto que estava ao lado do quadro com desenhos de objetos (aliás, os mesmos desenhos de quando eu fui alfabetizado), claramente, essa imagem passou a me irritar um pouco. Tive uma sensação de “Algo está errado e eu não tenho a menor ideia do que estou fazendo.” Suspirei, abaixei a cabeça e fui para casa.

1 de abril de 2021

¹⁷ Geralmente *doodles* incluem caricaturas de professores ou colegas de escola, pessoas famosas ou personagens de desenhos animados, seres fictícios, paisagens, formas geométricas, banners com legendas e animações feitas desenhando-se uma sequência de cenas em várias páginas de um livro ou caderno.

¹⁸ O vídeo está disponível no *Youtube* – Abecedário de arte e Educação com Ana Mae Barbosa (2016) – Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>

5.4. Aula 3 – Novamente desenhando as letras

Com a experiência das duas primeiras aulas, foi necessário explorar novamente os significados subjetivos da palavra. A palavra não é somente o desenho da fala, é uma carga infinita de experiências por aquele que a determina. Segundo Solange Souza (2012, p.) *“Vygotsky assegura que todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, quer dizer, um pensamento oculto por traz delas”*.

Então, a partir desses pensamentos, foi proposta a palavra "medo" escrevendo com letras, como na aula anterior, inspiradas em graffiti para que chamassem um pouco mais de atenção deles. Foi perguntado a cada um sobre os medos que eles tinham e foi desenhado como forma de registro, em torno da palavra, cada um desses medos. Esse momento parece ser muito importante para que o educando se reconheça enquanto indivíduo, demonstre o seu desenvolvimento na fala e, talvez, desvincule o desenho da primeira sílaba da palavra.

Com algumas intervenções da pedagoga, foi perceptível que o uso das máscaras dificultava para os educandos a visualização dos gestos labiais da pronúncia da palavra. Mesmo com máscaras transparentes, demonstrar o movimento da boca e da língua tornou-se uma tarefa complicada para se realizar em sala.

5.4.1. O medo de ter medo

Perguntei para aquele mais quieto da sala qual era seu maior medo. Ele olhou para baixo e mexeu lentamente a cabeça de um lado para o outro. Quanto mais eu perguntava, mais fechado ele ficava. Não sei se realmente se eu queria ouvir uma resposta. O fato é que ali a cada vez que eu pressionava estava nítido: o rosto desse menino ao lembrar-se de seus medos me apavorava.

8 de abril de 2021

5.5. Aula 4 - Escrevendo com blocos de construção de brinquedo 1



Figura 14: Exercícios com blocos de construção

É fato que aprender a ler e escrever não é simples e, mesmo recordando as nossas dificuldades durante o processo de alfabetização, é complexo transformar essas memórias em uma metodologia adequada que supere essas dificuldades. Até o momento, havíamos praticado a técnica de desenho com as crianças a partir das palavras, porém era necessário avançar, tanto na aprendizagem quanto nos métodos de ensino. A partir disso, foi pensado na construção de uma palavra com algo que desenvolvesse interesse na experiência de desenhar letras. Porém, o exercício manuscrito não parece ser muito atrativo para uma geração que tecla. Diante disso, utilizamos os blocos de brinquedo de construção. Proporcionar momentos divertidos pareceu muito importante nesse desenvolvimento da escrita.

A partir de um breve diálogo sobre barcos começamos a construir um pequeno veleiro e finalizamos a atividade escrevendo com lego a palavra “barco”. Esse processo poderia ter sido significativo se não houvesse acontecido um imprevisto: os educandos não conseguiam compreender as letras como objetos tridimensionais e somente conseguiram usar o brinquedo para escrever as letras bidimensionalmente.

5.6. Aula 5 - Argila na busca de tridimensionalidade



Figura 15: Trabalhos em argila no Projeto de Alfabetização

Com o intuito de retomar a dificuldade do exercício anterior, tentamos utilizar um material que permitisse à criança compreender os objetos de maneira tridimensional e perceber que o olhar bidimensional pode ser uma representação reduzida das três dimensões (3D). Nesse caso, construímos simples copos de argila. Foi perceptível a dificuldade do primeiro contato, e isso me deixou um tanto admirado, já que as crianças, no ensino infantil, usam massa de modelar recorrentemente.

Aparentemente, há uma necessidade de desenvolvimento motor e cognitivo de usar a argila nos Anos iniciais, principalmente no 1º ano, para desenvolver novos

olhares sobre o mundo e em razão do processo de alfabetização ser bidimensional e excludente para outros olhares. Só existe um olhar, o da caricatura da realidade através da reprodução da imagem. Talvez, essa representação fotográfica (ou ilustrativa) na alfabetização possa criar uma cultura de aceitação da verdade como a realidade a partir de uma realidade que é, na verdade, ainda desconhecida.

5.6.1 O animal estranho.

Entrei no *Google* pelo celular na busca daquela resposta do animal com a letra “W”. Estava ali, em milhares de postagens: A letra acompanhada de um “*Wombat*”. Olhando aquelas imagens me lembrei de que recentemente assisti a um daqueles filmes de heróis que usa um conceito de multiverso. E aquela imagem do abecedário com objetos datados é, sim, um multiverso. Pensei que, talvez, deve haver um universo paralelo inteiro em que as abelhas têm um sorriso simpático e duas antenas que parecem dois pirulitos. Sabe em quantas escolas você vai perguntar para as crianças do ensino infantil “o que começa com a letra “A” e irão te responder abelha? Pois bem, ensinamos a letra A ou ensinamos que abelha é um A? E se for só uma associação, poderia ser qualquer rabisco? Precisamos fingir que estamos utilizando a linguagem da criança a partir de uma abelha tão infantilizada? A impressão que tive foi que, para desenvolver a escrita, a escola retrocede a criança em seu próprio desenho. Há uma padronização estética em nome da alfabetização. Vygotsky ao comentar Sully nos diz “[...] *a criança não aspira à representação, ela é muito mais simbólica do que naturalista*”. Sim, acredito que a criança tem sua própria estética em seu desenho e a cópia fiel da escrita é quase uma violência.

E se a criança criar seus próprios signos para associar as letras?

Enfim, o multiverso, talvez, é um modo fácil de não ter que explicar o inexplicável em uma história. Nunca mais esqueci da palavra *Wombat* e não tenho a menor ideia, ainda, do que seja.



Figura 16: Livro de alfabetização com imagens de animais: Meu primeiro bichonário de Marco Hailer, 2020.

18 de março de 2021, ao final da primeira observação de aula do projeto de alfabetização

5.7. Aula 6 - Argila para escrever

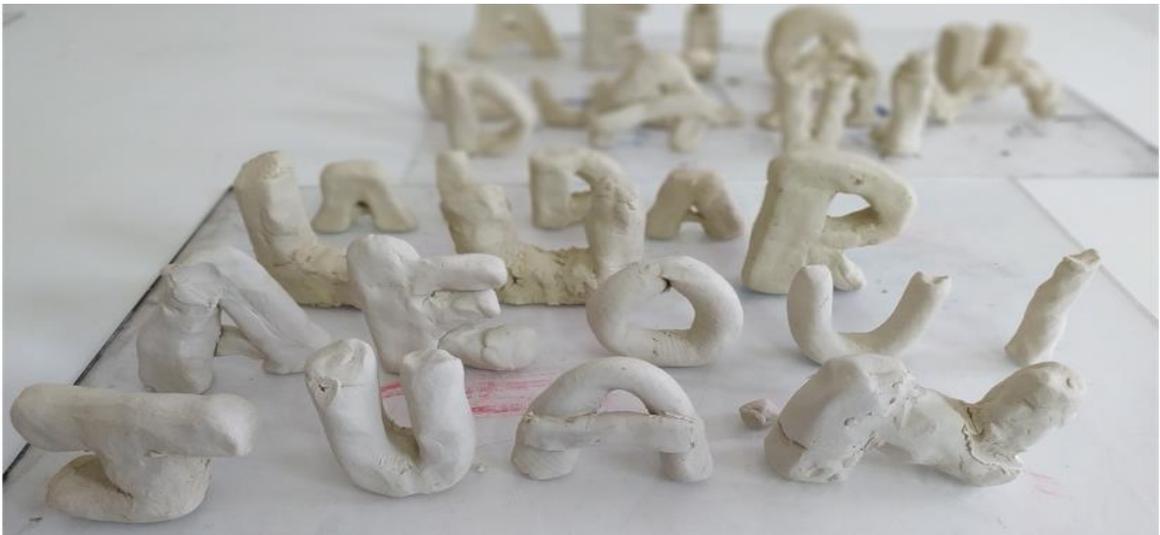


Figura 17: Letras em argila construídas nas oficinas do Projeto de Alfabetização

Passada a primeira experiência de construção com argila, foi proposto para os educandos fazerem as letras com argila, mas que não escrevessem, dessa vez, sobre a mesa. Era necessário que construíssem como o copo (aula anterior), tridimensionalmente, cada letra do próprio nome. Inicialmente, houve muita dificuldade, mas a partir do momento em que foi dado o modelo da letra “A” em argila, os educandos conseguiram desenvolver a atividade. O exercício levou, aproximadamente 30 minutos e tentamos evitar a ansiedade para não acelerar esse processo dos educandos superarem as dificuldades com autonomia e, claramente, esse é o momento mais importante para o processo educativo. Essa ansiedade pode ser muito prejudicial se o educador fizer o exercício pela criança impedindo que ela tenha dificuldades e se sinta desafiada.

Ao construir tridimensionalmente as letras, as crianças têm uma experiência estrutural da palavra. Vagarosamente, elas desenvolvem cada traço das letras. Talvez, esse processo não colabore exatamente com a leitura, mas pode potencializar o entendimento e a construção da escrita.



Figura 18: Educando escrevendo seu nome com argila

5.8. Aula 7 - Escrevendo com blocos de construção de brinquedo 2



Figura 19: Educando escrevendo seu nome com blocos de construção

Ao voltarmos ao brinquedo que adiou nosso planejamento, estando os educandos familiarizados com a construção das letras, refizemos o exercício com blocos de construção de brinquedo (*Lego*) e o resultado foi diferente. Foi perceptível que as buscas pelas peças pode colaborar significativamente com o desenvolvimento cognitivo da organização e raciocínio.

5.8.1 Visão de águia

Ele não estava conseguindo fazer o exercício. Mas estava fazendo algo. De repente, ele olha para algumas tentativas sem êxito e percebe algo. Pensou... calculou. E com apenas três peças remendadas estava ali: um "J". Um alívio daquele que consegue resolver um problema. Tudo bem se esse "J" não se encaixava. A regra era clara: bastava estar na base e em pé.

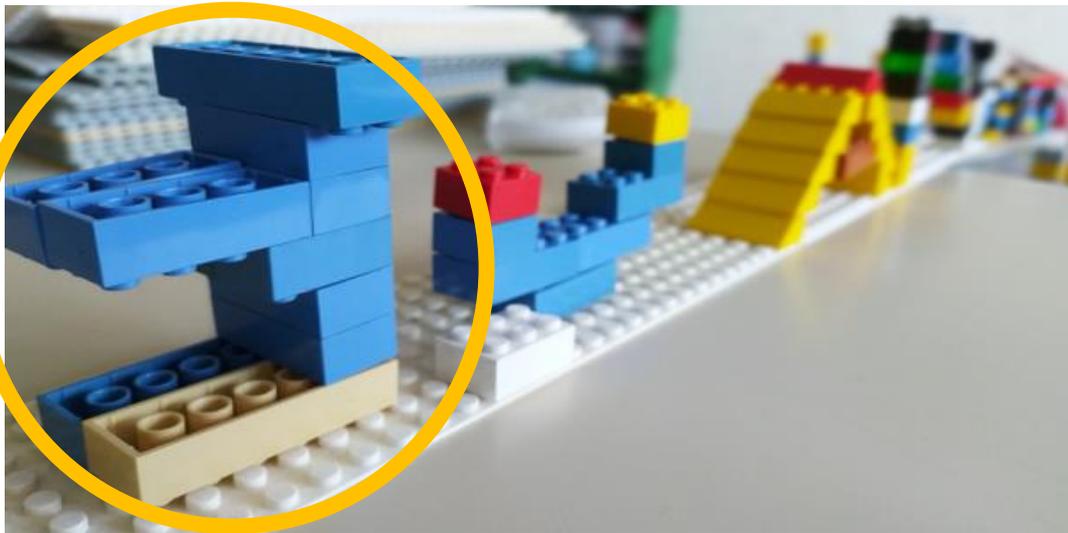


Figura 20: "Juan" escrito com blocos de construção

8 de abril de 2021

5.9. Aula 8 - O "Caminhar"

Com os educandos reconhecendo as palavras com um pouco menos de dificuldade, foi possível realizar uma reflexão com a palavra "Caminhar". Fizemos essa escolha porque não era um substantivo e por ser um verbo com múltiplos significados. Inicialmente, os educandos associaram com a palavra "andar", mas construindo um diálogo em que se utilizava a palavra caminhar sem ser associada com "andar", como nas palavras "desenvolver" e "amadurecer", aparentemente, eles acolheram a ideia de que os significados das palavras podem ser múltiplos, subjetivos e, às vezes, até criativos.

Depois dessas reflexões sobre o valor semântico das palavras, pensamos em alguns desenhos que poderiam resumir todas essas tecituras de ideias e, com a utilização de um alfabeto diferente, inspirado em letras de graffiti, tivemos nossa primeira experiência com proporções e materiais novos.



Figura 21: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural

É importante observar que foi usada a imagem de um tênis para a palavra “caminhar” e sabemos que os desenhos, durante o processo e alfabetização, são utilizados para significar a letra a partir inicial que a compõe, por exemplo "c" e um desenho de caminhão. Utilizar um tênis para a palavra "caminhar" pode ser um avanço significativo no processo de reflexão dos alunos sobre as palavras, pois evita que o processo da leitura da dedução seja automatizado, visto que a criança acaba usando somente o desenho para a ler, ao invés de desenvolver a leitura a partir das letras.



Figura 23: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural

Contamos com o auxílio de uma educanda do Ensino médio que frequenta as oficinas de graffiti da Jornada Ampliada. Na ocasião, foi pedido a ela a desenvolvesse as letras e os desenhos onde as crianças pudessem participar do processo de pintura dessas imagens. O fato de ela estar próxima às crianças e seu visual (com cabelos vermelhos) ser um pouco diferenciado cativou de maneira significativa alguns educandos que estavam mais fechados.



Figura 22: Exercícios utilizando palavras na construção de pintura mural

5.9.1 Amar, Caminhar e Aprender

Naquela ação de pintar as paredes, para finalizarmos o trimestre, escolhi três verbos: amar, aprender e caminhar.

Juntamos todos os educandos do projeto nesse dia. Veio um que eu nunca tinha visto. Era de outra turma do 2º ano em um dia que eu não trabalhava, mas veio

de mala e cuia. Foi um dia tumultuado. Pedi a ele que fizesse as tarefas mais fáceis para que se enturmasse e conseguisse de alguma forma participar.

Logo observei que ele tinha muita dificuldade de perceber os limites das linhas das formas. Ele não compreendia as letras. Então quando pedi que pintasse a letra “N” ele simplesmente pintava tudo como se fosse um quadrado, só parava quando chegava perto do colega ao lado. Mesmo sabendo que eu tinha que revezar os alunos para que não houvesse aglomerado, insisti nele. Todos revezaram menos ele. Ao fim da ação, cansado, ele não havia preenchido uma letra corretamente. Achei que fosse me odiar por fazê-lo errar tanto.

No dia seguinte, ele me encontrou pelos corredores da escola. Sorriu com os olhos e perguntou:

- Aula que vem vamos pintar mais?

Eu disse:

- Sempre.

Até hoje ele espera uma nova oportunidade daquela de errar bastante.

Aula de fechamento do trimestre

5.10. Aula 9 - As cores primárias



Figura 24: Exercícios de propriedades da cor

No início do 2º trimestre, foi feito um exercício para explorar novamente o olhar utilizando somente as cores primárias. Foram preparadas as tintas para que eles pudessem misturá-las e depois escrevessem cada cor que inventaram.

5.10.1 Uma mulher ex-tímida

Quando as crianças descobrem que existe uma cor com o nome de Magenta elas jamais esquecem. Mas, naquele dia, depois de escrever magenta duas vezes na folha,

ela me olhou fixamente com o seu olhar mais desafiador encoberto pela cerâmica translúcida e disse: - Já chega de escrever, posso continuar a pintar?

5.11. Aula 10 - Construção com blocos de brinquedos 3

5.11.1 O castelo de Lego

A professora estava ansiosa e queria que eles fizessem logo um castelo. Aquilo que se via em nada parecia um castelo. E depois de uma história tão bem contada era frustrante ver aquelas obras abstratas nascendo.

Ao me aproximar de uma das crianças com minha limitação auditiva quase não percebo um sussurro de um dos educandos. “Agora eu vou construir a parede”. Naquele momento, ele pegou o bonequinho do Lego, foi passeando com ele por aquela montanha de peças na caixa e escolheu um bloquinho. Colocou cuidadosamente na mão da sua miniatura, foi andando lentamente até chegar à sua construção e colocou aquele bloquinho naquela base. Repetiu esse processo diversas vezes. Ele não estava fazendo um castelo. Estava construindo uma parede. Uma parede de anseios.

É importante notar que a criança, durante o processo de construção visual, conta uma história. É uma brincadeira onde é possível criar suas próprias narrativas e regras. Segundo Vygotsky (2014, p. 92) “a criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha”. Ou seja, a criança não cria um objetivo para finalizar sua obra, mas vários objetivos como se fossem arcos de uma história, conforme ela se expressa espontaneamente. Isso pode confundir o educador, já que as metodologias de ensino partem do princípio de um único objetivo a partir da mensuração do resultado. Portanto, a criança, ao se expressar através de uma produção artística, narra através do que tiver em mãos. Segundo Rossi:

Quando o aluno relaciona elementos presentes na imagem com alguma coisa que poderia ter acontecido ou que poderá acontecer, ele está usando a narrativa para interpretá-la. É o tema representado que conduz a leitura de imagem, tornando-a animada. (ROSSI, 2009, p. 57)

Ou seja, se ler é produzir sentido e não há sentido sem interpretação (ROSSI, 2019), quando a criança narra, ela desenvolve seu próprio texto imaginário para poder ler e nos apresentar seus sentidos, logo, suas interpretações sobre seu desenho.

5.12. Aula 11 - Desenho de observação – “Ver de perto” –

Ao apresentar a palavras “ver” e perguntarmos o que eles sabiam sobre essa palavra, um dos educandos conseguiu associar a palavra a outra palavra: “olhar”. Ao soletrarmos juntos cada letra, eu acrescentei a palavra mais duas “de perto”. A intenção era aumentar levemente a dificuldade com o objetivo de construir pequenas sentenças até o fim desse trimestre.

Escrevi na lousa da seguinte forma:

VER DE PERTO

Ao fazer pequenas reflexões com os alunos sobre olhar de perto e perceber os detalhes, eles passaram a ver de maneiras diferentes o mesmo objeto. Em seguida, fomos todos ao parque da escola observar alguns objetos.



Figura 25: Detalhe de uma árvore

Foi proposto que os educandos olhassem a única árvore do parque e a desenhassem ela a uns 25 metros de distância. Depois, chegamos bem próximo para que desenhassem alguma parte que chamasse mais a atenção deles. E, finalmente, que se aproximassem e desenhassem uma folha dessa mesma árvore de maneira detalhada.

Ao terminar, os educandos voltaram para a sala de aula e puderam colorir com lápis de cor seus desenhos. Na sala, soletramos a pequena sentença “ver de perto, desenhar e pintar”.



Figura 26: Desenho de um educando durante as oficinas do projeto de alfabetização: detalhe de uma árvore

5.12.1. Desenhando o sol

Ele me perguntou se poderia desenhar o sol. Eu respondi com um sorriso nos olhos: - “Claro! Mas como você poderia desenhar o sol de perto?” (me referindo à experiência que tivemos). Ele não olhou para o céu. Cravou seus olhares no prédio novo que estava todo iluminado pelo sol das 9 horas da manhã e desenhou como um verdadeiro artista impressionista.



Figura 27: Prédio La Valla - MES São José (esquerda) / Representação do sol refletindo no prédio (direita)

Passou cinco minutos naquele ritual, observando o prédio, e desenhou um sol amarelo. Amigo, ele desenhou um sol do tamanho da folha. O sol não é um objeto para ele, eu pensei. Deve ser um verbo, o ato de iluminar. Já Vygotsky diz que a “[...]”

criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto e não o que vê”. Só posso crer em uma coisa: - ele viu mais “perto” do que eu poderia explicar.

O valor da espontaneidade na produção visual da criança é fundamental e é necessário compreender que o espontâneo não é aleatório, mas uma carga de processos fundamentais no desenvolvimento da criança no ensino regular. O espontâneo é o alicerce da criatividade e, também, o próprio encorajamento para a exposição da imaginação. Vygotsky nos lembra a importância do processo de desenvolvimento da imaginação da criança no processo de construção da linguagem:

“[...] seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. “(VIGOTSKI, 2018. p-94-95)

5.12.2. O tesouro escondido



Figura 28: Representação de detalhes de folhas

Quando ele chegou perto da árvore, sentou-se com todo cuidado no tijolo de cimento e começou a imitar as linhas das raízes no papel. Comentei com ele o quanto

pode ser profunda a raiz de uma árvore. Ao começar a pintar o desenho, ele não pintou as raízes, ele foi mais embaixo do papel, quase transbordando pelas pernas. Fez um pequeno retângulo com um detalhe no centro. Ele me olhou e disse: “Lá bem mais embaixo, tem um tesouro”. Desenhou outro detalhe do outro lado do papel e disse: “Essa é a chave”.

É importante lembrar: a criança narra enquanto desenha.

5.13. Aula 12 - Os adjetivos

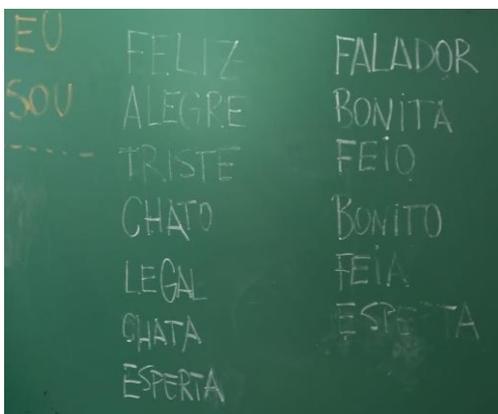


Figura 29: Lista de adjetivos

Houve uma certa dificuldade sobre utilizar ou não adjetivos. O adjetivo apresenta para a criança os princípios de julgamento, podendo romper as pequenas qualidades que ensinamos para as ofensas mais graves. Por isso, é uma grande responsabilidade ensinar os adjetivos. Ao apresentar as qualidades de um objeto, utilizei os adjetivos de maneira que eles pensassem sobre si mesmos.

5.13.1 Não é sobre mim.

- Qual dessas palavras combina mais com você?
- “Bonita...”
- Você é bonita?

Ela mexe a cabeça com sinal negativo.

- Repete comigo: Eu sou bonita.

Novamente faz o sinal negativo com a cabeça. Nesse ponto, me pareceu mais que ela não me achava bonito. Mudei a pergunta:

- Você entende o que significa “Eu sou”?

- Não. (será que ela entendeu e não sabe dizer sobre mim? Ou ela não entendeu que é sobre ela?)

Tentei explicar:

- Quando eu falo “eu sou” estou falando sobre você. Você é o que?

- Não sei.

Eu não estava preparado para isso: se eu sou ela e ela tem que falar sobre ela então ela não dirá nada porque não sabe nada sobre mim. Senhores pedagogos, como explicar que quando falo “eu”, estou falando sobre eles?

1 de julho de 2021

5.14. Aula 13 - Vaso e Flor (A sílaba complexa com L e fonemas da letra S)

Ao iniciar esses exercícios com argila, foram escolhidas palavras que facilitassem o exercício da escrita, mas que fossem significativas na experiência prática. Explicar sílabas complexas, no caso “FL”, é um exercício de muita paciência, pois o som da palavra soa como duas sílabas. E letras com o mesmo fonema, como é o caso da letra “S” com som de “Z” também trazem dificuldades parecidas. Tanto a palavra flor, que se pronuncia “*fulor*” como a palavra vaso, que se pronuncia “*vazo*”, lembraram as dificuldades com as letras W e Y nas aulas anteriores.

A proposta dessa aula foi andarmos pela escola e olharmos vasos, com as turmas dos primeiros e segundos anos, e flores, com as turmas do terceiro ao quinto ano. Após observarmos, tentaríamos construir algo do gênero.

5.14.1. O vaso

Antes de iniciarmos a prática com argila, pedi que soletrassem cada letra que escrevia no quadro.

V

A

S

O

- Essas letras formam qual palavra?

(silêncio)

- A letra “V” com a letra “A” forma a sílaba...?

(silêncio)

Minha orelha esquentou:

- Está escrito vaso! Vocês sabem o que é um vaso?

(silêncio seguido por um sussurro: - *é o que tem no banheiro?*)

Era tudo que eu precisava. Fomos então para o pátio da escola e apresentei o outro vaso.

Aquele que cuida das plantas.

8 de julho de 2021

Se a criança reconhece as letras, mas não compreende o mecanismo de construção da linguagem escrita, não está desenvolvendo seu processo alfabético. Vygotsky (2021, p.126) diz que “A criança que sabe escrever as letras, mas não descobriu o mecanismo da escrita, anota ainda, indiferenciadamente, dividindo as letras em partes sem saber reproduzi-las posteriormente”, ou seja, é como ensinar números a uma criança e ela não identificar esses desenhos como códigos de representação de quantidade.

5.15. Aula 14 - O uso do Advérbio (Antes/Depois)

Na aula de volta do recesso de 2 semanas dos educandos, pensei que pudesse utilizar algo que reaquescesse os exercícios que havíamos feito. Na aula com os adjetivos, percebi um pouco a falta de noção espaço-tempo com relação a perceberem a si mesmos como indivíduos que são uma existência e estão em algum lugar. Diante disso, resolvi usar um livro que se chama *Antes e Depois*, de Anne-Margot Ramstein e Mathias Aregui. Esse livro só contém imagens em suas páginas, sempre uma imagem representando o “antes” e a outra imagem, em seguida, o “depois”. As palavras “antes” e “depois” são advérbios, e acredito que são palavras que poderiam ser interessantes para utilizar e perceber como os educandos reagem a essa novidade.

Com o objetivo de acompanhar o mais próximo possível o desenvolvimento da criança durante os exercícios, resolvemos gravá-la enquanto desenhava tentando estimular a oralidade apresentada a seguir.

5.15.1. Eu (antes), Mãe (depois)

Durante o desenvolvimento do exercício, a professora pergunta:

- Quem é esse que está no meio? (Pedagoga)
- É a borboleta.
- E aqui? (Pedagoga)
- É a escola (...) e aqui é o quarto da mãe. Que a ideia é ela (a borboleta menor) ficar morando sozinha desse lado (apontando para o lado do “depois”).
- Então depois ela vai morar sozinha? (Pedagoga)
- A mãe vai morrer.
- A mãe dela vai morrer? (Pedagoga)
- Daí ela vai ficar sozinha. Daí ela vai crescer, crescer, crescer... e vai ficar do tamanho da mãe dela. (...) Qual o nome daquela “confundidade”? não sei...ela não está na escola ainda...
- Ela não está na escola? (Pedagoga)
- É, porque ela cresceu.”Pafoculdade”? Não sei...”cofuldade”?? (Ela me parecia bastante confusa no que estava dizendo)
- A borboleta estava na Creche? (Pedagoga)
- Ela tá na creche aqui (antes) e aqui (depois) ela está na “cofuldade”
- Como é o nome da sua escola??? (Pedagoga)
- Não sei!!!!...É na outra escola...não sei...”profundidade?”...Ela cresceu...
- Ah! Ela está na Faculdade? (Pedagoga)
- É!! Na faculdade (com suspiro de alívio)!! Porque daí ela cresceu e vai poder ficar em casa sozinha...A casa tem 2 andares, não, 3... 1,2,3 e 4... E aqui é a amiga dela. A amiga dela é mais alta que ela. Ela vai dormir aqui... ela vai ter um banheiro aqui... e aqui a cama dela, mas ela vai dormir no sofá...
- Quem vai dormir no sofá? (Pedagoga)
- A amiga né, ela não pode dormir em pé. Aqui (antes) eram 3 andares, esqueci de uma coisinha!!...pronto deu. Aqui (antes) era pequeno, depois

cresceu...Daí a mãe dela ficou assim ó... velha. Mas ela não pode ficar muito com a mãe dela...

- Mas porque ela não pode ficar com a mãe dela? (Pedagoga)
- Porque está com Covid. Daí ela não pode encostar em ninguém. (...)



Figura 30: Exercício de antes e depois

29 de julho de 2021

Ficou claro que conversar enquanto a criança desenha avalia com muito mais qualidade que analisar somente os exercícios prontos. Extrair essa narração é o que de fato valida os exercícios de desenhos. Certo, mas será possível fazer isso durante o processo de alfabetização no ensino regular? Como eu posso virar uma “chavinha” da criança e fazer ela compreender que ela já narra, ela já escreve, só não usa o desenho que as pessoas “leem”? Vigotski nos traz um ponto importantíssimo para refletir sobre esse desenvolvimento da escrita da criança:

[...] é necessário à criança fazer a principal descoberta, mais precisamente, que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala. Apenas essa descoberta, mais precisamente, que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala. Apenas essa descoberta levou a humanidade ao genial método da escrita com palavras e letras, ela também leva a criança à

escrita alfabética e, do ponto de vista pedagógico, esta deve-se estruturar como passagem do desenho das coisas para o desenho da fala. (VIGOTSKI, 2021. p. 126-127)

O desenho da fala, aparentemente, é muito mais complexo que reproduzir os sons da palavra. A palavra não pode ser mecanizada. pois pode interferir diretamente na escrita alfabética. É um ciclo entre aprender letras para escrever coisas, pensar coisas e falar coisas. É uma construção de um indivíduo que reproduz por reflexo as palavras e não necessariamente porque há um entendimento de si em suas palavras.

5.16. Aula 15 - As cinco principais vogais e os verbos

5.16.1. Uma ideia

Dias antes de planejar essa aula, tive uma ideia. E se cada educando fizesse seu próprio alfabeto a partir de seus desenhos e significados? Será que eles conseguem memorizar com mais facilidade as letras do alfabeto se a referência partir deles? Não tenho certeza.

3 de agosto de 2021

Essa aula iniciou lembrando os educandos sobre as vogais e depois foi utilizada uma palavra para exemplificar o uso de cada uma delas:

A – AMAR

E – ESTUDAR

I – IR

O – OLHAR

U – USAR

Conversamos sobre cada palavra e seus significados. E foi proposto que, após escreverem, desenhassem algo que representasse cada verbo.

5.16.2. O amor

Luiz tem 6 anos. Perguntei se ele sabia o que significava a palavra “amar”.

Ele ficou com aquele olhar genuíno da criança curiosa e desconfiada. Expliquei de maneira simples, mas falei o essencial: amar é gostar muito de algo.

Ele arregalou os olhos e disse:

- Ah entendi...é tipo pipa!

5 de agosto de 2021

Se a criança é capaz de associar uma palavra a um desenho não pela sua construção da escrita, acredito que esse estímulo é fundamental em um processo qualificado de alfabetização e em concordância com seu letramento. Note que é a primeira vez que falo em letramento durante essas 15 aulas iniciais.

5.17. Aula 16 - Calor ou frio

Pensei em uma maneira de saber o quanto os educandos conseguem entender a lógica de expressar o que estão sentindo.

- O que você sente hoje? Calor ou frio?

O foco da aula foi conversa e, depois dessas conversas, desenharas sensações. Falei, também, sobre a temperatura das cores. Não gosto muito dessa forma de trabalhar a escala cromática, mas considerei pertinente ao momento. Pensei que seria desinteressante porque não tinha muito o que fazer. Falei pouco, de modo que eles tiveram mais tempo para desenhar e adoraram.

5.18. Aula 17 - O livro sem palavras 1

5.18.1. A dor de ler

Essa aula, eu confesso, foi a mais difícil. Trouxe diversos livros de histórias sem textos e tentamos ler. Um por um. Não resisti de jogar aquela pilha de livros desconhecidos na mesa e falar: *- Vocês têm 30 minutos para ler esses dez livros.* Depois do susto, quando eles abriram os livros e descobriram que só tinha imagens

foram só risos. Os últimos da aula. Depois de 10 minutos, todos estavam se debruçando sobre a mesa.

Ler, aparentemente, é muito chato. Ainda mais se não é de interesse do leitor. Pensando bem, ninguém lê nem as mensagens de quem não quer no *WhatsApp*.

19 de agosto de 2021

5.19. Aula 18 - O livro sem palavras 2

Iniciamos a aula de hoje lembrando um dos livros que havíamos lido na semana passada: *A folha*. Pedi para que um deles contasse novamente a história, já que tínhamos alunos novos. O processo oral nesse ponto é muito vagaroso. Mesmo sem a obrigação de ler um texto, significar as imagens ainda é difícil. Pedi que desenhassem em sua tela algo marcante da história e pensassem em uma palavra que eles achavam importante para ela.

5.19.1. O choro incompreendido

Durante todos os exercícios, após minhas descobertas vigostkinianas sobre o desenho infantil, eu tenho observado muito mais com os ouvidos do que com os olhos. Senti que desenhar só tem graça para a criança, se tiver alguém para ouvir a sua narração sobre que está fazendo e do que irá ser feito. É um jogo, uma contação de história, ou melhor, uma *live*.

E foi assim. Enquanto desenhava, ele lembrou do cachorro da história que estávamos estudando e disse em voz alta: - *Quando eu vejo um cachorro sofrendo em um filme eu choro. Professor, por que quando duas pessoas ficam juntas no final de qualquer filme minha mãe chora?*

Uma boa pergunta para quem está com dificuldade na sua alfabetização? Creio que sim. Me parece que a alfabetização que tem dificuldades de compreender essas perguntas.

26 de agosto de 2021

5.20. Aula 19 - Fotografia em foco

Ao planejar algumas aulas de outubro, com os educadores do projeto de alfabetização, pensamos que seria interessante trabalhar alguma ação junto às oficinas que participaram desse processo. Separamos em dois grupos de 10 educandos. No primeiro momento, a educadora de Rádio e TV fez as orientações de como manusear corretamente os equipamentos fotográficos. Escolhemos dois trajetos, um que fizesse a exploração da comunidade pelos morros para um olhar diferente para a escola e outro trajeto ao redor da escola que não fosse o Jd. Zanelatto, mas fizesse parte da comunidade.

Durante a caminhada, os educandos, inicialmente, batiam fotos deles mesmos, como turistas. E logo, a partir de mediações, começaram a perceber todas as coisas que poderiam ser registradas a partir de um olhar particular. Perguntas simples foram utilizadas nessa mediação, como “Do que você gosta?”, “Conhece esse lugar?”, “Esse espaço te lembra algo?” “O que te chama atenção aqui?”, “O que você acha diferente?” e “Existe algo aqui com que você se identifica?”.



Figura 31: Horta Comunitária do Araucária durante a saída de campo.

5.21. Aula 20 – O primeiro verbo

5.21.1. A análise de fotografias

Naquela manhã, eu estava bem cansado. Tinha dormido pouco, mas precisava dar essa aula. Seria uma troca de ideia com os educandos, sobre o nosso passeio fotográfico pelo bairro. Ao projetar algumas fotos que haviam feito durante a caminhada, eles foram naturalmente narrando o que aconteceu. Separamos algumas palavras significativas sobre a ação passada e, entre elas, surgiu a palavra “câmera”. Depois de soletrarmos juntos cada

uma dessas palavras, eu pedi que formulassem, oralmente, uma frase com qualquer palavra que eles haviam selecionado.

Entre as palavras apontadas, surgiram os verbos “subir” e “descer”. Não parece grande coisa, mas pela primeira vez, dentro desse processo, percebi que eles ampliaram o vocabulário. Foi a Maria que disse. Ela que está desde o primeiro dia com a gente.

- Professor, eu sei uma frase com uma palavra ali (apontando para o quadro).
- Diga a frase.
- É com a palavra “cachorro”. A frase é “O cachorro estava em cima do muro”.
- Professor eu também sei! - disse outro educando.
- Pode falar.
- É com a “prof” Fran. “A Franciele desceu o morro”.
- Para finalizar, Maria, faça uma frase com palavra “câmera”:
- *Tiramos muitas fotos na rua.*

Ri alto.

14/10/2021

5.22. Aula 21 – Colagens e novas imagens

Para preparar essa aula, imprimimos algumas fotografias que os estudantes fizeram e levamos à sala para trabalhar recorte e colagens. Inicialmente, todos coloriram as imagens (que foram impressas em preto e branco) e, logo em seguida, fizemos as análises de elementos das fotos para que separassem o que chamou a atenção deles nas imagens.



Figura 32: Exercício de colagens com as fotografias da aula 19

5.23. Aula 22 – Colagens e novas imagens – 2

Em nosso último encontro, pedi que os educandos fizessem uma pequena história com as colagens criadas e, a partir de mediações dos educadores, eles escreveram esses pequenos textos.

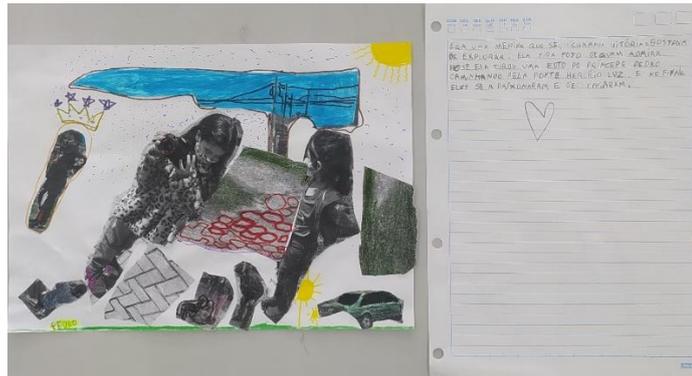


Figura 33: exercício de colagem de educando do 3º ano

“Era uma menina que se chamava Vitória e gostava de explorar. Ela tira foto de quem admira. Hoje ela tirou foto do príncipe Pedro caminhando pela ponte Hercílio Luz. E no final eles se apaixonaram e se casaram”

Pedro



Figura 34: Exercício de colagem de educanda do 1º ano

“Era uma vez uma família amava uma orta que tinha uma flor, alface, cenoura, coração que serve para alimentar as pessoas.”

Amanda

6. Conclusões e Considerações Finais

Durante todo o percurso desta dissertação, na tentativa de construir uma metodologia com abordagem nas Artes Visuais que pudesse colaborar com o processo de alfabetização, foi possível compreender a realidade de um pedagogo durante o ciclo de alfabetização. Enquanto o objetivo, na oficina de artes visuais, é o desenvolvimento cognitivo e de habilidades, na alfabetização é a aquisição alfabética, ou seja, esta última é mensurada a partir da identificação da criança como alfabetizada ou não segundo os critérios dos níveis de alfabetização, o que dificulta o alinhamento entre as Artes Visuais e o processo de alfabetização.

Outro ponto de análise está no reconhecimento de que essa forma de mensurar parece subjetiva, pois avalia o educando na sagacidade de memorizar e reproduzir os códigos alfabéticos, porém não evidencia seu desenvolvimento no uso da linguagem.

Para construir as aulas para as oficinas da Jornada Ampliada de maneira qualificada, mas fragmentada, no sentido de que precisam considerar a possibilidade de inserir novos alunos durante o desenvolvimento das aulas, foi necessário levar em consideração alguns pontos. As crianças estavam agrupadas:

- i) por série: com ajuste se há alguma distorção da idade-série do educando, no caso de retenção ou atraso no ingresso escolar
- ii) por nível de alfabetização (se há uso desse método): somente se o ciclo do educando corresponde a série que está matriculado, avaliado pelo seu pedagogo regente do ensino básico
- iii) por idade: observando a distorção série-idade e de nível de alfabetização em que o educando atingiu no último ano.
- iv) por desenvolvimento da oralidade: a criança que tem uma maturidade oral pode progredir com menor dificuldade para o desenvolvimento da escrita;

Foi perceptível que essa fragmentação das aulas (desistida nas aulas 19, 20 e 21) pode ser muito prejudicial nas práticas das aulas, pois impede um

desenvolvimento das propostas pedagógicas ao longo das aulas. Também foi possível perceber uma polifonia entre os teóricos utilizados na educação e que nas práticas escolares se distanciam, como por exemplo, os pensamentos de alfabetização de Magda Soares ligada a pedagogia de Paulo Freire, que por sua vez, tem referências na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a mesma orientação da Pedagogia Histórico-Crítico de Dermeval Saviani nas pesquisas de Ligia Martins.



Infográfico 4: Processo de alfabetização na escola

Fonte: Elaborado pelo autor

O processo de alfabetização na escola ilustrado no infográfico 4, não parece se desenvolver qualificadamente a partir da construção da decodificação dos códigos alfabéticos, possivelmente, seja importante que os dois ocorram simultaneamente. As Artes Visuais podem colaborar significativamente nesse processo de construção da linguagem, pois a criança já possui certo nível de domínio do desenho relacionado ao seu desenvolvimento cognitivo, e a alfabetização escolar com o objetivo de decodificação alfabética pode apresentar um certo cerceamento das habilidades já desenvolvidas. Segundo Rossi:

Uma proposta de leitura estética é adequada quando considera as condições de construção do conhecimento dos alunos, isto é, “quando” eles podem usar os ensinamentos (questionamentos) do professor de modo significativo para enriquecer a interpretação e a conseqüente compreensão estética. (ROSSI, 2009, p.132)

Com relação às práticas aplicadas, Vigotski (2018, p. 92), ao afirmar que quando a criança desenha ela narra, torna esse ato de desenhar fundamental na escrita, pois quando a criança escreve ela desenha sua oralidade, portanto, é possível levar a criança a compreensão da escrita ao desenvolver os seus pensamentos a partir da sua oralidade e que é essencial para o processo de alfabetização. Segundo Freire (2021), o exercício da oralidade é indispensável em um processo de alfabetização:

Alfabetização, mesmo numa compreensão superficial, é um exercício através do qual o alfabetizando vai se apoderando, pouco e pouco do profundo mistério da linguagem. Vai fazendo aquilo que já sabe fazer quando vem alfabetizar. Vai assumir a legitimidade daquilo que a gente chama de sua competência linguística. O alfabetizando, quando vem se alfabetizar, já fala. Por isso mesmo é que nunca apareceu um caso de analfabetismo oral. Não existe. Quer dizer, o analfabeto fala. O analfabeto tem uma competência linguística que ele cria, que ele ganha socialmente. É socialmente que a gente fala. Por isso é que ninguém ensina ninguém a falar. Nem ninguém ensina ninguém a língua. A gente ensina gramática, ensina sintaxe, mas não a dominar a língua. Isso é um exercício social, com dimensões sociais que ele tem. Numa primeira compreensão, alfabetizar é isso. É possibilitar que o que já fala compreenda a razão de ser da própria fala; assumam inclusive, a grafia do som e a grafia da fala, que não aparece necessariamente. (FREIRE, 2014, p.153-154)

Durante as práticas de alfabetização (aula 1, 3, 11, 14) com abordagens de Artes Visuais, foi perceptível que a criança narra quando desenha. Nesse sentido, a oralidade se tornou essencial durante os fazeres artísticos desses desenhos, pois, após o término, esses desenhos, possivelmente, perderiam sua força de expressão.



Infográfico 5: Processo de desenvolvimento da escrita a partir do desenho

Fonte: Elaborado pelo autor



Infográfico 6: Desenvolvimento da linguagem a partir do desenho

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do infográfico 6, é possível perceber a importância da oralidade da criança enquanto desenha, pois é onde há um maior progresso cognitivo para o desenvolvimento da escrita e da linguagem. Se a escrita é o desenho da oralidade, então, estimular esse falatório da criança enquanto desenha é fundamental no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, pois quando a criança quer mostrar o desenho a alguém, ela não aponta a imagem, ela conta a história de todo processo de construção dessa imagem, continuando a construir, ao demonstrar. O desenvolvimento das palavras e das imagens utilizadas no processo de alfabetização (capítulo 5, aula 8, 12, 14, 15) também pode ser fundamental ao ampliar o repertório dos fenômenos gramaticais durante o ciclo de alfabetização, apresentado no estudo de caso 1 (ver o capítulo 4), ao refletir o uso do verbo durante as leituras de imagens. Contudo, é provável que, se nesse processo de desenvolvimento da linguagem na escola seja utilizado somente o substantivo, a criança fique limitada à cultura do indício e ocorra, em vista disso, o empobrecimento da oralidade e da escrita.

Durante as práticas de leitura da imagem (infográfico 7), pode ser valioso, o educador provocar o repertório de fenômenos gramaticais, a partir da participação do educandos, para um possível aprofundamento na fruição e nas discussões sobre essa

imagem. Isso poderia criar possibilidades de releituras visuais e textuais (infográfico 8) dos conteúdos educacionais associando, a partir da maturidade social e cognitiva de cada educando, com o território.



Infográfico 7: Processo de desenvolvimento de leitura de imagem

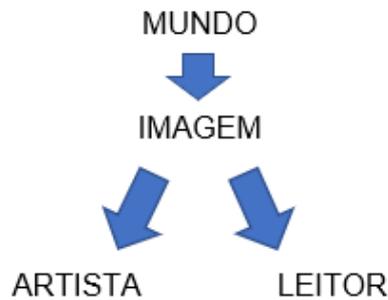
Fonte: Elaborado pelo autor



Infográfico 8: Processo de associação do conteúdo educacional com o contexto do educando

Fonte: Elaborado pelo autor

. Segundo Rossi (2009, p.37), ao citar os estudos de Freeman e Parsons, a imagem, durante o processo de criação artística, funciona como o centro das relações entre o criador e o leitor formando redes de intencionalidades.



Infográfico 9: Rede de Relações de Intencionalidades de Freeman e Sanger (1995)

Fonte: Livro Imagens que falam: leitura de arte na Escola. (ROSSI, 2009, p. 37)

O mundo produz elementos para a criação do desenho, e o desenho sintetiza o mundo para o desenvolvimento da escrita. Em consideração a isso, é possível que o desenvolvimento dessa relação da imagem e do texto, através das suas potencialidades de comunicação e durante o período do ciclo de alfabetização, seja essencial no aprendizado da linguagem escrita.

Vigotski, ao determinar a construção do pensamento a partir da relação entre o sujeito e o mundo possivelmente nos oferece uma perspectiva mais apropriada para o desenvolvimento escolar no MES São José. O desenvolvimento da linguagem em um território de vulnerabilidade social é um ponto de atenção inerente a um projeto de educação emancipadora. Nesse sentido, dadas as preocupações de desenvolvimento político e social de Freire sobre o empoderamento do sujeito durante o período escolar, e a partir da construção do pensamento de Vigotski a alfabetização voltada para o desenvolvimento da linguagem, possivelmente, a pedagogia histórico-crítica é a mais adequada. Segundo Dangió:

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social. (DANGIÓ, 2018, p. 150)

O uso de ações metodológicas territoriais (aula 19, 20 e 21) com os educandos pode construir relações sociais reais para trabalhar esse desenvolvimento da linguagem. As fotografias dessas experiências tornaram-se pontos em comum entre os próprios educandos e entre os educandos e educadores. Ou seja, através do empirismo coletivo, não somente do educador, durante as práticas metodológicas, o uso das relações sociais, aparentemente apresentou um resultado positivo. Freire nos diz que:

Daí quem sempre tenha insistido em que palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação da sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 30)

Em um território de vulnerabilidades sociais, não se deve utilizar os elementos significativos como meras ferramentas, mas, tomando-os como ponto de partida, situar seu pensamento crítico sobre eles:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. (FREIRE, 2015, p. 81)

É importante lembrar que os mediadores de desenvolvimento da linguagem não envolvem somente os educadores e, que entre tantas ferramentas de interseção, as Artes Visuais são mediadores essenciais no desenvolvimento da escrita e na vida escolar da criança.

Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização. (VIGOTSKI, 2018, p. 122)

Portanto, o processo de alfabetização nos Anos Iniciais a partir da abordagem nas Artes Visuais, evidenciando a oralidade, pode atender às necessidades criativas voltando ao desenvolvimento dos processos cognitivos, contribuindo de modo qualitativo para a passagem do desenho simbólico à escrita alfabética e alinhado, simultaneamente, ao desenvolvimento da linguagem.

Já o suposto déficit de alfabetização no Ensino Médio deve ser amparado a partir da continuidade dos conteúdos e no desenvolvimento da linguagem simultaneamente, pois se trata de um estágio intelectual diferente em relação ao da criança. Também não é possível fazer um ciclo de alfabetização retroativo para esses casos específicos de jovens analfabetos durante as aulas do ensino formal, pois é necessário atender às demandas pedagógicas e institucionais da escola. Talvez, uma maneira paliativa de amenizar esses obstáculos seja contextualizar os conteúdos disciplinares, para que façam sentido ao cotidiano do educando e, a partir disso, desenvolver seus pensamentos com autonomia durante o processo de aprendizagem.

Esse desenvolvimento do pensamento deve servir de matéria-prima para os exercícios específicos de alfabetização, a partir do reconhecimento da importância do

componente curricular Arte no desenvolvimento da escrita dos anos iniciais, da exploração da oralidade durante os exercícios que envolvam artes visuais, na construção individual e coletiva das imagens utilizadas no processo de alfabetização, na ampliação do repertório de fenômenos gramaticais durante as mediações e construções de conhecimento e no desenvolvimento da linguagem antecedendo a fruição da arte, a fim de, construir um processo de alfabetização que possibilite o educando utilizar essa apropriação da linguagem de maneira significativa e transformadora ao desenvolver o empoderamento ao fazer o uso da palavra e ao construir uma consciência de si, tornando-se socialmente emancipado.

7. Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**. Petrópolis, Vozes, 1993.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- MARTINS, Lígia Márcia. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- Projeto Político Pedagógico Colégio Marista São José**. Rede Marista de Solidariedade. Grupo Marista. –1. Ed. – São José/SC: 2017.

Portal do Ministério da Educação, 2019. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47851-avaliacao-de-alfabetizacao-divulgara-resultados-em-maio>> Acesso em 1 de nov. 2021

ROSSI, Maria H. Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. ed. rev. atual.)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHIAVINATTO, Iara Lins. **Cultura visual: imagens na modernidade** / Iara Lis Schiavinatto, Erika Zerwes. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem** – Lev Semiovich. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.**

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** São Paulo Expressão Popular, 2021.