

## **DE PIAGET À PINOCHET: MEDIAÇÕES DO ENSINO DA ARTE EM/NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES**

Fernanda Monteiro Barreto Camargo / Universidade Federal do Espírito Santo  
Gerda Margit Schutz Foerest / Universidade Federal do Espírito Santo

### **RESUMO**

O presente trabalho trata da temática “Formação de professores de artes visuais: mediações, tecnologias e políticas” na medida em que apresenta reflexões sobre as práticas educativas dos professores regentes de séries iniciais do ensino fundamental mediadas pela presença colaborativa do professor de arte. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja base reflexiva está na dialética do materialismo histórico em diálogos com Damásio (1996) e Halbwachs (2006, Freire (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010, 2011), Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) Benjamin (1984, 1985, 1991, 1993, 1994, 2002, 2005, 2011), Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008).

### **PALAVRAS-CHAVE**

ensino; arte; mediação; fundamental.

### **ABSTRACT**

The present work deals with the theme "training of teachers of Visual Arts: mediations, technologies and policies" insofar as it presents reflections on the educational practices of the initial series of Regents professors elementary school collaborative presence of mediated art teacher. This is a survey of qualitative nature, whose base is reflective on dialectics of historical materialism in dialogues with Damasio (1996) and Halbwachs (2006, Freire (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010, 2011), Vygotsky (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) Benjamin (1984, 1985, 1991, 1993, 1994, 2002, 2005, 2011), Agamben (2008), Vaishya (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) and Sameer (1997, 2000, 2003, 2007, 2008).

### **KEYWORDS**

teaching; art; mediation; fundamental.

## **Introdução**

O artigo *De Piaget à Pinochet: mediações do ensino da arte em/nas práticas pedagógicas escolares* tem como tema gerador a ressignificação as relações de ensino-aprendizagem mediadas pela Arte. Indaga-se de que maneira as ações pedagógicas são propostas na dinâmica escolar especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciam narrativas singulares das crianças e como a arte educação media este processo. Investiga, em uma classe de crianças do 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, as relações cultivadas pelas memórias imagéticas presente ou silenciadas em contexto escolar. Integra a linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes).

Na pesquisa revisitamos os lugares, os sujeitos e as práticas depois de quatro anos com o objetivo de, mediadas pelas memórias imagéticas. O ápice do projeto consistiu no retorno e acompanhamento ao grupo pesquisado no ano de 2010. Foram observadas 27 crianças com idade entre 9 e 11 anos, da 4ª série A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro Educacional Jacaraípe, durante os anos de 2012 e 2013, tanto nas aulas de Arte, com a presença da professora dessa disciplina, como e em aulas do ciclo normal, como na presença da professora regente, e também em outros os espaços/tempos da escola: pátio durante o recreio, aulas de Educação Física e eventos promovidos ao longo da pesquisa Assim, participação das crianças na presente pesquisa foi previamente autorizada pelos pais e responsáveis.

## **O início da pesquisa**

Partimos de indagações surgidas ao longo do Mestrado em Educação, no ano de 2010. Retomamos o diálogo com o contexto, a problemática e o tema da dissertação, a saber: as mediações na leitura de imagens em aulas de Arte por crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, passados quatro anos, a discussão se redimensiona na perspectiva de compreendermos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças.

Assim, a partir da compreensão do valor da produção das crianças, propomos uma reflexão sobre as bases da construção filosófico-metodológica do ensino da Arte nas

séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais e psicológicas, a fim de que possam expressar, em suas produções, a leitura de suas próprias histórias.

Pensando na constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, propusemos uma pesquisa de abordagem qualitativa com o referencial histórico-cultural na dialética materialista, sobretudo procurando entender as crianças como sujeitos sociais, com capacidade de expressão, que necessitam participar de todo o processo orgânico vivo mediado pelo ensino da Arte.

Portanto, por uma pesquisa colaborativa no qual houvesse o contato direto com a fonte dos dados. Segundo Ibiapina (2008, p.32) “[...] a pesquisa colaborativa propõe-se a reconciliar o professor com o pesquisador e a construção de saberes com a formação continuada”, promovendo um diálogo entre o papel social da escola, a leitura da infância e as práticas de ensino da Arte.

Segundo Vigotski (2009), tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são imprescindíveis para o ato de criação e cognição. O autor ressalta que aspectos que compõem a atividade realizada pela imaginação criadora começam por percepções externas e internas engendrando, gradativamente, a dissociação, a resignificação e a associação ou combinação de memórias imagéticas individuais, podendo culminar na realização de um círculo completo e concluso nas memórias coletivas.

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Logo, as mediações do meio sociocultural circundante na concretização da imaginação são apontadas como fator determinante na compreensão do processo criativo. São parte da complexidade das relações afetivas e caracterizam-se por práticas sociais que geram mudanças. Assim, ao nos ser possibilitado o retorno ao espaço pesquisado, novas relações foram constituídas a partir de experiências vivenciadas

pelos sujeitos antigos e novos, reelaboradas em outro tempo e narradas de forma irrepetível.

Revisitamos discentes e docentes que compuseram a pesquisa inicial com a turma além do próprio texto escrito, buscando os vestígios deixados em/nas suas memórias para compreender como tais memórias se manifestam nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, corroborando com as narrativas das crianças.

Maior foi nossa alegria quando a professora surgiu, pois ela havia sido uma das que participou da pesquisa inicial e com a qual havia instituído um bom relacionamento. Incide também o fato de a “Tia Selma” ser uma das mais antigas professoras da escola e atuar há mais tempo com séries iniciais do Ensino Fundamental. Múltiplas vozes e discursos carregados de memórias e histórias que, segundo Benjamin (1984), constituem o que nos impulsiona para a razão, permitindo-nos encontrar, no passado, memórias imagéticas a fim de enriquecer nosso presente e ressignificá-lo em uma nova experiência contável. Após aquele momento, tive convicção de que existem distâncias e afastamentos que são preenchidos no momento do encontro entre memórias e histórias.

### **O re-encontro**

Re-encontrar-me com Selma logo no primeiro dia de retorno à escola foi realmente um presente, pois, nos tempos em que lecionava na escola, tínhamos um vínculo de cumplicidade em nossas aulas. Melhor ainda foi quando constatei que era ela quem lecionava na turma onde a maior parte dos alunos, que outrora fizeram parte da pesquisa inicial, estava matriculada. O fato de ela ser a professora da turma não foi aleatório. Em entrevista com a pedagoga, descobri o porquê de terem deixado a turma de 4ª série A para a professora Selma,

Fernanda, esta turma, antes da Selma assumir, havia passado por quatro troca de professores, somente em 2011, uns por licença médica, outros por remanejamento e alguns por não agüentarem as características da turma, que realmente não são fáceis. Sabe aqueles restos, os refugos? Pois então, são eles. Já chegaram assim. Quando eu assumi, há dois anos atrás, já vinham capengando. A Selma

foi a única que aceitou, ou melhor, não tinha jeito [Risos]. [diário de campo, 17 abr. 2012]

Gritar, bater, xingar, cuspir no chão e subir nas cadeiras, tudo isso acontecia nessa turma, em 2011, na época 4º ano. Como organizá-los, acima de tudo nas relações sociais como sujeitos? Afora tais contravenções, cerca de 30% dos alunos não sabiam, sequer, escrever seus nomes completos. Por mais surreal que pareça, um deles achava que seu nome era Cláudio, quando, na verdade, na certidão de nascimento, estava registrado com outro nome.

Ao final do primeiro trimestre com a turma, a professora Selma solicitou uma reunião com os pais, a fim de informá-los da real situação de cada criança e solicitar parceria ao longo do ano. Na ocasião, redigiu um documento, expondo as situações mais críticas e pediu que todos os presentes o assinassem a fim de dar ciência das possíveis soluções, ou não.

A 4ª série A foi constituída por um grupo de alunos que apresentavam, desde as séries anteriores (dados nos registros da escola), defasagem de aprendizagem e algumas defasagens série/idade, problemas disciplinares, de falta de respeito e de falta de limites e três com problemas de Necessidades Especiais. Além dos problemas relatados, há uma falta de cultura com estudo em casa. Não há uma preocupação por parte dos alunos e das famílias com o cumprimento das tarefas de casa e com os estudos diários que são complementos para um bom desempenho na aprendizagem. Ao iniciar o ano letivo, detectamos uma grande dificuldade na leitura e escrita de todos os alunos, onde a maioria (90%) não demonstrava ser realmente alfabetizada, escreviam e não conseguiam ler o que escreviam e, ao ler um texto, não entendiam o que liam, pois liam sem entonação, sem pontuação, silabavam e muitas vezes não conseguiam ler mesmo palavras do texto ou dos exercícios propostos. [diário de campo, SELMA, diário de campo, 17 mai. 2012]

Crianças que estão à *mercê* do sistema educacional defasado, que não valorizam as diferenças e, mais ainda, fazem vistas grossas a problemas sobre os quais foram alertadas. Como trabalhar conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências em uma turma onde as relações sociais eram desrespeitosas? “Lapidar”, disse-me ela em uma de nossas conversas ao longo do ano. Na verdade, precisou explorar até encontrar suas “estrelas do céu”.

Foi em também em uma dessas conversas que escutei, e confesso que ri, a expressão “de Piaget à Pinochet tentei de tudo”, depois de conversamos sobre o absurdo de uma tragédia anunciada, de ações não tomadas, ela me disse:

Pois então, Fernandinha, você conheceu a turma e me diga o que eu devia fazer. Nos primeiros dias do ano fiquei pensando, pensando, refletindo com meus botões, cheguei à seguinte conclusão: vou tentar usar toda nossa teoria [risos], mas não funcionou. Agora, vou usar todo meu poder de polícia [mais risos], também não funcionou. Assim, de Piaget a Pinochet tentei de tudo e, ao final, decidi ser do jeito Selma mesmo: doido, engraçado, brava, ou melhor, muito brava. Mãe, professora, amiga, acho que um pouco de tudo. [diário de campo, 24 abr. 2012)

Ao retomar as respostas à pergunta 30 do caderno: "Escreva uma mensagem para tia Selma", percebi o tamanho da influência dessa professora em todas suas práticas pedagógicas.

De Piaget a Pinochet restaram os indícios das práticas pedagógicas. De Selma restou aquilo que Freire conceitua com seriedade e alegria,

Educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentam a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo de da mente, sem o qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres. (FREIRE, 2010, p.72)

Muitas vezes vi Selma rir com os alunos, de palavras erradas, de leituras engraçadas, de danças, de músicas. Eu a vi, cantar e tocar com eles e para eles. Brigar por eles em situações de parcialidade. Mas também ouvi correções tão duras que fariam qualquer Pinochet abandonar o posto. Correções vindas na forma de um grito, uma fala mais seca e até mesmo de punições, mas em nenhum momento isenta da pessoa Selma. Uma das práticas em que cabia a sua própria querência, a que mais me preocupou foi a distribuição de cestas com brindes para alunos que tinham melhores notas, ou alcançavam os objetivos.

As cestas eram montadas com doces, balas e alguma quantia em dinheiro (dado pelos próprios pais). Variava entre R\$ 0,50 e R\$ 3,00. Devo confessar que eu mesma doei uma dessas cestas ao longo da pesquisa. Perguntei sobre os critérios de entrega das cestas. A explicação, segunda ela, é a seguinte,

Os critérios são os seguintes, as crianças precisam fazer os deveres de casa todos os dias durante o mês, depois se houver empate, aquelas que não deram problemas com os colegas, ou seja respeitaram, não brigaram e foram legais, e por fim, aquelas que tiveram notas melhores nas provas. [diário de campo, 20 jun. 2012]

Relatei a ela nossa preocupação acerca de tais critérios, pois tínhamos na turma dois ou três alunos que sempre atendiam aos mesmos requisitos e, assim, sempre seriam os vencedores das cestas.

Mas, em alguns meses, procuro colocá-los em duplas, assim um ajuda o outro e sempre aquele que não estava conseguindo, pelo menos uma vez consegue. Por exemplo, o Pedro é bom em Matemática e, no mês anterior, ele ganhou, mas não é bom em leitura, por isso, desta vez que ganhou foi Sara. [diário de campo, 20 jun. 2012]

Outra prática desenvolvida pela professora eram as votações democráticas. Desde a eleição do líder à escolha da redação/trabalho/projeto que iria representar a turma. Praticamente em todas as aulas havia um momento de eleição.

Reporto-me aos escritos de Freire sobre a importância de uma prática educativa democrática, ensinada não por discursos ou teorias, mas por ações práticas, diárias, em que o respeito pelo outro sobressai ao meu próprio interesse.

Uma educação utópica? Percebi, na pesquisa, que não. Trabalhosa, que demanda do professor algo muitas vezes além do que ele tem, pode ou está disposto a fazer.

Ao revistar textos e falas de alunos que ingressaram na 4ª série como “analfabetos funcionais” e, ao final do ano, produzem um relatório de pesquisa fruto de suas próprias reflexões, ouvindo e sendo ouvidos pelos colegas, volto a acreditar em uma educação libertadora.

Pensar em Selma e em suas ações, mesmo que pareça estar na contramão de algumas orientações curriculares, entendo que vai ao encontro dos anseios de todos

nós, professores. Não se adestram crianças, jovens e adultos. Educa-se. Conscientiza-se. E isso demanda muito trabalho. “Animais são adestrados, plantas cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2010, p.75). O grande desafio da educação em séries iniciais está no fato de dá visibilidade. Educar crianças não é adestrá-las, mas, de fato, possibilitar que elas participem do processo pedagógico democrático. Trazê-las da categoria de infantes às infâncias.

### **Considerações em aberta**

Investigando as relações possibilitadas pelo ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma docência colaborativa entre professora regente e professora de Arte, levantamos as memórias imagéticas das crianças, estabelecemos analogias entre as produções, artigos, dissertações e teses que tratam das infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte. Assim, as narrativas presentes nos ambientes da escola e as relações entre prática pedagógica e cognição mediadas pelo ensino da Arte na formação dos sujeitos.

Transitando entre o presente e o passado, as memórias imagéticas emergiram na tese como mediadoras de uma nova construção a partir das experiências vividas externamente. Vigotski (2010) alinha imaginação e pensamento, eliminando contradições duais entre externo e interno e apresenta um tratado sobre emoções na medida em que ambas assumem seu papel na esfera da cognição e no movimento de criação. Sentimento e conhecimento, emoção e cognição estão ligados às histórias e às relações sociais de produção dos sujeitos,

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel Fundamental na orientação das ações e na construção da vontade–social, individual–viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (VIGOTSKI, 2009, p. 59)

Logo, nos diferentes meios sociais, em momentos adversos e em tempos diferentes, os sentimentos apresentam-se de maneiras distinta, provocando maior ou menor grau de construção do conhecimento.



Responder de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando narrativas singulares das crianças, é também pensar nos movimentos afetivos dentro do ambiente escolar. Pensar em emoções ligadas às experiências faz-nos repensar em ações que visam à formação única de conteúdo disciplinar, sem que se perceba a complexidade ontológica existente nas relações educacionais.

Ao contrário dos determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita que as relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecidas com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividades assumem caráter social, diretamente relacionado aqui com as práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. Tais práticas movimentam-se também pelo envolvimento de uns com/para outros. Isentar o processo educativo de emoções, acreditando que o professor deve ser somente produtor de conteúdo, e não amigo, algumas vezes mãe, psicólogo e confidente, tem sido uma grande lacuna da educação.

Somos histórias e não números de matrícula. Ao longo da pesquisa, descobrimos que tudo quanto sou, neste instante em que pensamos o texto, constitui-se nas relações que criamos ao longo dos anos de pesquisa. Somos seres em movimento, reflexão que, em alguns momentos, nos levaram a imensos desertos. Freire (2010) sentou-se à sombra da mangueira, e eu, debaixo de um ventilador, tentando ponderar nossas próprias ações em um lugar do não conhecimento. Assim, entre histórias antigas e recentes, revisitamos sujeitos que nos conduziram, em pensamento, para o lugar das mediações.

Quer nas mediações de Vigotski (2009), quer nas relações de Freire, quer nas narrativas de Benjamin, percorremos memórias imagéticas para compreendermos quais narrativas infantis estão apagadas no ambiente escolar. Mesmo que documentos oficiais garantam suas visibilidades, frequentemente as falas de muitos alunos são esquecidas e apagadas, diluindo saberes e vivências. Por certo uma disciplina que resgate isso não pode ser isenta do valor do professor que a ministra. Arte, Português, História, Geografia, Matemática ou Educação Física promovem conhecimento

quando atuam mediadas pelas emoções, internalizando conceitos, promovendo o desenvolvimento de uma das funções psicológicas superiores: cognição.

Defendemos aqui a ideia do professor educador, solidário às necessidades básicas das infâncias, a saber: respeito, carinho, atenção e educação. Aquelas garantidas por leis, mas, como tantas outras leis de nosso país, esquecidas nos papéis, longe das ações.

Acreditamos que educar é uma tarefa contínua e incessante de se inserir e compreender a realidade, preparando os indivíduos para os conflitos expressos pela vida cotidiana e pela reprodução social em estado de devir. Em outras palavras, é conduzir o indivíduo ao coletivo. Tarefa conquistada pelo processo relacional de diálogo indireto e também direto entre as memórias produzidas pelas gerações anteriores e as novas possibilidades ofertadas também pela Arte.

O ensino da Arte precisa estar articulado às demais disciplinas por meio da prática pedagógica colaborativa (IBIAPINA, 2008), em que as escolhas dos conteúdos se dão de forma compartilhada e coletiva. Precisamos estar cientes dos lugares e saberes de cada disciplina. Propomos que o professor regente trabalhe junto e com o professor de Arte. Ações que envolvam o pedagogo, o regente de classe e o professor de Arte precisam ser tomadas conjuntamente.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Tradução de M. Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras/ Edusp, 1994.

———. *Obra de arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d' Água, 2002.

———. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

———. *Passagens*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

———. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazza-ri. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

———. *Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio d'á-gua, 1991.

———. *Correspondências entre Benjamin, Walter/Scholem, Gershom Gerhard*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

———. *Reflexões sobre a arte*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. *Estranhamento e particularidade na prática de lei-tura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Edu-cação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2010.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conheci-mento escolar*. Série Educação teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

———. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

———. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

———. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

———. *Pedagogia do compromisso*. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.

———. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

———. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.e

———. *À sombra desta mangueira*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

———. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centau-ro, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1984.

LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A infância: paradigmas, correntes e perspectivas*. Braga: IEC, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera. *Infâncias (in)visíveis*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

———. A construção social da infância. In———. *As crianças: contextos e identidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997. p. 33-73.

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: Edufes, 2004.

Serra, Prefeitura Municipal da. *Orientação curricular: de educação infantil e ensino fundamental articulando saberes, tecendo diálogos*. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino: AABB Gráfica e Editora, 2008.

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: Efufl, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. *Psicologia & Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

———. *A formação social da mente*. Tradução de José Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———. *A imaginação e a arte na infância*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

———. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

———. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

———. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. *Teorías de lãs emociones: estudio histórico-psicológico*. Traducion de Judith Villaplana. Madri, Espanha: Akal, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexandre. *Lingua-gem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

### **Fernanda Monteiro Barreto Camargo**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Artes Plásticas – Educação Artística e Pedagogia (UFES). Atua como professora de artes da Educação Básica. Tutora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, professora do ensino superior e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Imagens, Infâncias e Tecnologias.

### **Gerda Margit Schutz Foerest**

Pôs Doutora em Educação na Universidade de Siegen-Alemanha. Doutora em Educação para Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora assistente IV da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação e dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia.