

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual

**O DESENHO PEDAGÓGICO E AS POSIÇÕES DE SUJEITO EM  
ESCOLA RIBEIRINHA DE MACAPÁ**

Alexandre Adalberto Pereira

**Goiânia**  
**Dezembro – 2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual

**O DESENHO PEDAGÓGICO E AS POSIÇÕES DE SUJEITO EM  
ESCOLA RIBEIRINHA DE MACAPÁ**

Alexandre Adalberto Pereira

**Goiânia**  
**Dezembro – 2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)

**Pereira, Alexandre Adalberto.**  
**P436d O desenho pedagógico e as posições de sujeito em escola ribeirinha de Macapá [manuscrito] / Alexandre Adalberto Pereira. – 2008.**  
**128 f.: il., figs., tabs.**

**Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2008.**

**Bibliografia: f.119-123.**

**Apêndices.**

**1.Desenho pedagógico – Macapá 2. Cultura visual 3. Arte e educação 4. Estereótipo I. Martins, Raimundo II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais III.Título.**

**CDU: 741:37(811.6)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual

**O DESENHO PEDAGÓGICO E AS POSIÇÕES DE SUJEITO EM  
ESCOLA RIBEIRINHA DE MACAPÁ**

Alexandre Adalberto Pereira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, Área de Concentração: Educação e Visualidade, sob Orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

**Goiânia**  
**Dezembro – 2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual

**O DESENHO PEDAGÓGICO E AS POSIÇÕES DE SUJEITO EM  
ESCOLA RIBEIRINHA DE MACAPÁ**

Alexandre Adalberto Pereira

Dissertação defendida e Aprovada em 17 de dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Dr. Raimundo Martins  
Orientador e Presidente da Banca

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Galvão Coutinho (IA/UNESP)  
Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)  
Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Livia Marques (UFPB)  
Suplente do Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Leda Guimarães (FAV/UFG)  
Suplente do Membro Interno

Dedicatória:

Ao companheiro Anderson que na distância esperou.  
Aos meus pais pela cumplicidade e compreensão silenciosa.  
À minha irmã Alessandra.

#### Agradecimentos:

À Universidade Federal do Amapá pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa em especial aos professores do Colegiado de Artes Visuais.

Ao Professor Raimundo Martins pela serenidade de suas orientações, pela paciência e por me fazer ver que na pesquisa se experimenta liberdade.

À Professora Alice Fátima Martins pelas suas aulas de Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual e também por aceitar compor as bancas de Qualificação e Examinadora.

À professora Leda Guimarães por ter composto a banca de qualificação e por suas contribuições para este trabalho.

À Professora Rejane Galvão Coutinho por aceitar o convite de participar da Banca Examinadora.

À Professora Irene Tourinho pelas inquietações... Sempre.

Aos amigos de interlocução que me inundaram de idéias Lídia Leal e André Guimarães.

Afetuosamente à Gisele Costa, Adriane Camilo e Kelly Bianca, amigas bem vindas.

Ao Inácio Sena pela revisão amistosa.

Aos funcionários da Faculdade de Artes Visuais, sobretudo Alzira Martins: sempre presente.

Aos Professores Marinalva Oliveira e Arley Costa pelo pelas contribuições em termos de metodologia e pela iniciação ao ritual de seleção.

À Eliane Superti pelas contribuições e generosas críticas para o desenho do pré-projeto.

À Silvia Carla pelo incentivo.

À Escola Campo, sempre de portas abertas.

Aos professores da Escola Campo.

Aos colaboradores deste estudo.

Dispensar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar.  
Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A  
subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A  
comunicação. O currículo. A pedagogia.  
Interromper. O uno. A identidade. O todo. A totalidade. A plenitude. A  
completude. O íntegro. A dialética. A negação. A razão. A verdade. O  
progresso. A evolução. A origem. A teleologia. O sujeito.

*Sandra Corazza e Tomaz Tadeu,  
Manifesto por um pensamento da diferença em educação.*

## RESUMO

Este estudo discute o desenho pedagógico como representação visual, na qual atores sociais fazem uso de um repertório culturalmente codificado para construir sentidos que são dispostos num processo de significação que, também, é culturalmente construído. Neste estudo, busco olhar para esses desenhos investigando alguns sinais de generalizações identitárias que eles possivelmente dirigem. Apresento uma percepção de que essas representações são importantes artefatos culturais do ambiente escolar (Martins, 2005) e passo a abordá-los como objetos críticos, fragmentos de discursos prenhes de dramas e tramas socioculturais, das quais os alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, ativamente participam. O enfoque metodológico é de caráter qualitativo, entendendo que parte do sentido constituído para mundo, bem como suas possíveis interpretações, não são percebidos como o mundo em si – sequer como uma representação precisa – mas como a ação dos interesses daqueles que o produzem. As imagens estereotipadas dos desenhos pedagógicos são tratadas como processos sociais de representações constituídos por políticas, processos de significação e escolhas de determinadas representações, tornadas mais válidas que outras e, sobretudo, o modo como essas representações normatizam, estruturam e modelam certos significados e conhecimentos para identidades e subjetividades.

Palavras-Chave: Desenho pedagógico. Representação. Identidade. Estereótipo

## **ABSTRACT**

This study discusses pedagogical drawing as visual representations, in which social actors use culturally coded repertoire in order to build meanings that are arranged in a process of significance which is also culturally constructed. In this study I approach the drawings searching for signs of identity generalizations for which they appoint. I present a perception that these representations are important cultural artifacts of the school environment (Martins, 2005) and I approach them as critical objects, fragments of discourses pregnant of social cultural dramas and nets, of which the students, as subjects of knowledge, actively participate. The methodology has a qualitative character, understanding that part of the meaning built for the world, as well as its possible interpretations, are not perceived as the world itself, but as results from the action of those who produce it. Stereotyped images of the pedagogical drawings are treated as social processes of representations made by politics, that is, meaning processes and choices of certain representations, more valid than others, and, especially, the way how these representations standardize, structure and shape certain meanings and knowledge to identity and subjectivity.

Key words: Pedagogical drawing. Representation. Identity. Stereotype.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1:</b> Pontes do Igarapé da Fortaleza .....	13
<b>Imagem 2:</b> Paneiros sobre o barco .....	15
<b>Imagem 3:</b> Porto do Igarapé da Fortaleza .....	26
<b>Imagem 4:</b> Fachada da escola Campo .....	27
<b>Imagem 5:</b> Atividade com desenho pedagógico .....	39
<b>Imagem 6:</b> Fragmento de alfabeto ilustrado .....	44
<b>Imagem 7:</b> Mural “de volta às aulas” .....	47
<b>Imagem 8:</b> Sorria e seja feliz .....	61
<b>Imagem 9:</b> Desenho Pedagógico de sala de aula .....	88
<b>Imagem 10:</b> Desenho Pedagógico de sala de aula .....	91
<b>Imagem 11:</b> Primeira imagem do grupo focal .....	93
<b>Imagem 12:</b> Segunda imagem do grupo focal .....	99
<b>Imagem 13:</b> Terceira imagem do grupo focal .....	101
<b>Imagem 14:</b> Quarta imagem do grupo focal .....	104
<b>Imagem 15:</b> Quinta imagem do grupo focal .....	105
<b>Imagem 16:</b> Olhar para quintais do Igarapé da Fortaleza .....	112

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação dos colaboradores da pesquisa por data e horário da entrevista ...	29
<b>Tabela 2:</b> Apresentação dos nomes fictícios dos colaboradores .....	71
<b>Tabela 3:</b> Escolha dos desenhos do livro didático por volume .....	73
<b>Tabela 4:</b> Ocorrência de imagens usadas durante as entrevistas individuais .....	74
<b>Tabela 5:</b> Referências das imagens abordadas no grupo focal .....	80

## SUMÁRIO

<b>Pontes Frágeis Sobre Solo Lodoso: Uma Apresentação.....</b>	<b>13</b>
--	-----------

### **CAPÍTULO 1**

#### **Locais de Onde Falo, Visitas e Outras Aproximações Metodológicas**

1.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa .....	20
1.2 Aproximações com o universo dos sujeitos .....	26
1.3 Entrevistas individuais .....	28
1.4 Grupo focal .....	32

### **CAPÍTULO 2**

#### **Referencial Teórico: Desenhos, Representações e Outros Diálogos**

2.1 Desenho Pedagógico: Algumas distinções .....	36
2.2 Representação em questão .....	39
2.3 Posições de sujeito, saberes e poderes .....	49
2.4 Imagens de identidade e estereótipos .....	54
2.5 O chapéu de Exu é mágico? Diálogos com a cultura visual .....	61

### **CAPÍTULO 3**

#### **Detalhamento dos Dados e Inquietações**

3.1 Pressupostos éticos .....	66
3.2 Detalhamento dos dados .....	72

### **CAPÍTULO 4**

#### **Convergências: Falas, Desenhos, Discursos e Posições de Sujeito**

4.1 Primeiros olhares .....	82
4.2 Itinerário para a felicidade: imagens do Grupo Focal .....	92
4.2.1 Primeira imagem .....	93

4.2.2 Segunda imagem .....	98
4.2.3 Terceira imagem .....	100
4.2.4 Quarta imagem .....	103
4.2.5 Quinta imagem .....	105
4.3 Outras rotas .....	108

## **CAPÍTULO 5**

<b>Pontes que Ligam: Conclusão .....</b>	<b>112</b>
--	------------

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>119</b>
---	------------

### **Apêndice**

APÊNDICE A – Convite para Participação na Pesquisa .....	124
APÊNDICE B – Ficha Cadastral para Pesquisa de Campo .....	125
APÊNDICE C – Carta de Autorização .....	126
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	127
APÊNDICE E – Roteiro para grupo focal .....	128
APÊNDICE F –Relação das Imagens Usadas nas Entrevistas Individuais .....	129



Imagem 1: Pontes do Igarapé da Fortaleza. (Fotografia digital do autor, 02/07/2007).

## **PONTES FRÁGEIS SOBRE SOLO LODOSO:**

### **UMA APRESENTAÇÃO**

Ao andar por pontes como esta que a imagem mostra, reconheço o medo de desabar, a instabilidade. Sinto o solo se movimentar ao simples peso do corpo. Iniciar um passeio por esse lugar é como reaprender a andar, reinventar outra sensibilidade para o corpo que deve ser mais leve. É um movimentar-se que implica

outro aprendizado para o olhar. É andar a passos lentos, cautelosos para não cair na água, pois as águas do Igarapé da Fortaleza deixam marcas no corpo.

Pesquisar é um modo de reinventar-se. Ao propor um passeio por estivas<sup>2</sup> tão delicadas que não me pertencem, procuro olhar para quintais que não têm muros aparentes com a expectativa de ver as pessoas e seus signos. Buscar conhecer suas dimensões é um modo de auto conhecer (SANTOS, 2006). Isso implica numa negociação, uma luta para achar maneiras de situar os sujeitos da pesquisa e eu mesmo num texto que seja, ao mesmo tempo, reflexivo e crítico (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para isso quero que essa água do Igarapé marque-me; que a tuíra<sup>3</sup> das águas afluentes do Rio Amazonas apareça fina e delicada, nodando minha pele para que eu possa com as unhas, ao coçar-me, fazer desenhos.

Provocar experiências de alteridade é um modo de pensar a pesquisa que não intenta falar a verdade e nem falar pelos outros, mas que reconhece o silêncio histórico de vozes oprimidas pela hegemonia. Assim, a pesquisa qualitativa é mais do que um relato ou uma descrição. É uma interpretação rica de “formas úteis de conhecimento, que falem das dificuldades da experiência concreta e dos sofrimentos dos explorados” (KICHELOE; BERRY, 2007, p. 11). É, portanto, uma reflexão crítica obtida através de brechas, pistas fornecidas pelos colaboradores da pesquisa. São como tramas de paneiro<sup>4</sup> doadas pelos participantes, reconstituídas em outro tempo/espço, mais linear, pois que é texto, mas tão vulnerável quanto o próprio paneiro e suas tramas. Este estudo envereda pela pesquisa qualitativa como um

---

<sup>2</sup> Denominação das passagens, pontes frágeis, vias tramadas e estreitas feitas de madeira sobre terreno alagado e que dão acesso às casas dos moradores dos igarapés e lagos.

<sup>3</sup> As águas do Rio Amazonas e seus afluentes são compostas por uma pluma de sedimentos de coloração amarelada barrenta que dá a cor, densidade e a textura característica dessa bacia fluvial. Ao contato com a pele a pluma se revela numa fina camada amarela acinzentada chamada localmente de tuíra.

<sup>4</sup> Cesto bastante comum usado pela população extrativista da região norte, sobretudo Amapá. Caracteriza-se principalmente pela distancia entre as tramas. (ver imagem 2).

modo de construir narrativas polivocais assumindo pontos de vista e inferências nas quais me incluo.

O paneiro é um cesto de tramas frágeis. A metáfora sugere que o texto da pesquisa é feito a partir de alguns elementos (dados) retirados do paneiro (contexto), mas admite que sua reconstrução é imprecisa – até mesmo porque a retirada deliberada de elementos da trama pode comprometer seu uso. Mas mesmo assim é possível uma visão interpretativa dos dados da pesquisa, ainda que urdida, mesmo admitindo um “hiato metodológico” (Bonß, 1995 apud Flick, 2004, p. 40) que intenta interpretar os dados: primeiro, como construção de um texto feito pelos colaboradores da pesquisa e, depois, como a re-construção de outro texto que realizo neste estudo – feito a partir das *tramas dadas* pelos colaboradores.



Imagem 2: Paneiros sobre o barco. Igarapé das Mulheres, Macapá. (Fotografia digital do autor. 23/03/2008).

Neste trabalho interpretativo, polivocal, multitextual, histórias e conceitos são *tramados* em bricolagem que, de acordo com o pensamento de Kincheloe e Berry (2007) transforma teoria e pesquisa em artefatos culturais e lingüísticos nutridos pelo poder e, portanto, inseparáveis das contingências de poder/saber e do dinamismo afeiçoado da história. Sendo assim, teoria e pesquisa aproximam-se mais de um comentário da relação do pesquisador com o mundo, do que de uma explicação do mundo.

Os desenhos pedagógicos passam a ser narrados como comentícios, ficções de relações com o mundo, são tratados como visualidades do cotidiano dos alunos da escola campo. Eles enfeitam murais e calendários, estão nos livros didáticos, aparecem nas pranchas com alfabeto e também estão presentes em atividades didáticas como o tradicional desenho mimeografado ou copiado. Em suma, refiro-me a um conjunto de imagens com uma poética própria, sempre infantilizada, arredondada, com um rosto solícito; figuras que aprazam, confortam e ensinam.

O modo de olhar para esses desenhos, investigando os vestígios de generalizações identitárias que eles orientam, não é uma maneira de negá-los, mas de abordá-los como objetos críticos, excertos de “imagens/textos” com *dramas* e *tramas* socioculturais das quais os alunos, sujeitos do conhecimento, participam. Esses desenhos e as falas dos colaboradores nos auxiliam a “invadir a noção que temos dos modos de vida, para expandir nossas compreensões do Outro” (DENZIN e LINCOLN, 2006. p, 402) e, ainda, para fazer uma crítica de como as coisas se encontram em termos de intolerância, estereótipos, assimetrias de poder e opressões.

Além de um estudo, as perspectivas teóricas e éticas que orientam esse texto dispõem para um argumento socialmente engajado que tenta criar, ao menos, um foco de resistência para políticas homogeneizantes e hegemônicas de posicionamentos identitários com base em representações normalizantes, referenciais e autoritárias.

Esses desenhos entraram na minha vida quando assumi o cargo de professor de Teoria e Prática da Arte Educação na Universidade Federal do Amapá. Tive

então oportunidade de ministrar aulas para o curso de pedagogia e, de lá para cá, foram mais de uma dezena de turmas. Os alunos dessas turmas são professores de longa data, sem formação universitária e que através de um convênio do estado do Amapá com a Universidade realizam sua graduação em cursos aligeirados com encontros nos períodos de férias. Cada disciplina tem carga horária de 60 horas, ministradas no período de uma semana, num cansativo ritmo diário de dez horas aula com encontros matutinos e noturnos.

Minha incumbência era oferecer a esses alunos/professores uma primeira aproximação com teorias do ensino de arte e, de fato, isso era um problema. Primeiro tinha que saber como esses alunos pensavam e vislumbravam a arte e de que forma trabalhavam a disciplina no ensino fundamental. Sentia uma forte necessidade de informá-los sobre a importância do contato das crianças com as artes visuais, além de dar subsídios, ou melhor, sugerir *caminhos* para que eles pudessem buscar informações sobre artes visuais, suas teorias e, principalmente, suas imagens.

Sempre pedia para eles trazerem de casa exemplos comuns de sua prática docente em arte. Percebi que os professores lidavam e ensinavam arte de maneira precária e romântica – o artista genial, e outros clichês – e usavam muito o desenho pedagógico “pra dar coordenação motora fina aos alunos”, “para ensinar os limites”, diziam. Mas que limites? Perguntava eu. E eles diziam: “Os limites do desenho”.

De início, via esse tipo de desenho como alguma coisa sem sentido, até mesmo desnecessária na escola. Comecei a imaginar que talvez esse tipo de representação não funcionasse apenas para infantilizar a expressão gráfica do aluno, de forma que, mesmo adulto, ele continuasse a desenhar uma “casinha” com chaminé e um sol sorrindo. Talvez esse tipo de desenho funcionasse mesmo para “ensinar os limites”, limites que não se resumem à percepção da margem e contornos exagerados desse tipo de desenho. Talvez ainda, essas representações não se completem no estímulo dado em sala de aula ao processo de coloração dos mesmos, nos quais os mais “caprichados” e “corretos” são aqueles pintados “dentro da margem”.

Passei a ver essas imagens como estimuladoras de práticas de ver/poder, como dados que ensinam performances para uma vida cheia de limites, práticas que ensinam a ver e conhecer a outridade e para isso ensinam também a ver/conhecer/saber/interpretar identidades. Desde este ponto de vista apresento a importância do *corpus* teórico da cultura visual que se dá na compreensão de que as experiências humanas são mediadas por práticas de ver e interpretar as experiências visuais, uma vez que as posições sociais e culturais que os sujeitos ocupam no mundo inferem no seu modo de interpretar e construir identidades e alteridades.

A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa é explicitada no primeiro capítulo, tratando de um percurso dialogado entre instrumentos de coleta de dados qualitativos e seus enfoques. Na parte inicial do primeiro capítulo discuto meu interesse num tipo de pesquisa que olha os dados coletados admitindo ao mesmo tempo sua vitalidade e certa flexibilidade tanto na forma de avalizá-los e analisá-los quanto na forma de coletá-los.

Por isso a aproximação deste estudo com a etnografia que entende as multiplicidades identitárias tanto dos colaboradores quanto dos pesquisadores como histórica, social e politicamente posicionadas, sobretudo, onde o próprio processo de pesquisa busca maneiras de identificar formas opressivas de construção de sentido. Num segundo momento deste mesmo capítulo falo dos processos de coleta de dados e dos mecanismos que uso para tal: entrevista individual, grupo focal, levantamento de modelos de desenhos pedagógicos, registros fotográficos e anotações de campo.

No segundo capítulo, dialogo com conceitos e concepções de desenho pedagógico, fazendo uma revisão bibliográfica sobre o tema. Aponto as distinções de interesses sobre o desenho pedagógico indicando o posicionamento, ou melhor, o foco que defini para esta investigação. Ainda neste capítulo, discuto os desenhos pedagógicos como representações. Busco autores que dão aporte teórico à forma como, na pesquisa, me aproximo dessas imagens enquanto sistemas simbólicos, investigando seu papel prene de posicionamentos identitários, bem como os

modelos que elas insinuam. Minha intenção não é trazer um texto depositário de conceitos definitivos, mas de abrir diálogo conceitual para a compreensão dos dados da pesquisa. Este capítulo é, sobretudo, teórico, e nele crio vínculos com a cultura visual e com as teorias que percebem o sujeito como “uma figura discursiva” (HALL, 2005, p. 23). Foco minha atenção na forma como as representações se apresentam – como recursos simbólicos e discursivos que sustentam e posicionam identitariamente –, bem como as relações de saber e poder instiladas neste processo e como a tecnologia dos estereótipos cria imagens ambivalentes e fantasiosas sobre identidades.

No terceiro capítulo apresento inquietações éticas sobre o processo de coleta de dados para em seguida mostrar de forma detalhada o modo como foram coletados. Trato a apresentação pormenorizando os procedimentos de coleta de dados individuais e o grupo focal, além das imagens, desenhos pedagógicos e fotografias.

No quarto capítulo, discuto e analiso os dados, elementos empíricos, dialogando com os autores que dão suporte ao trabalho apresentando minhas análises e inferências. São olhares convergentes que se comunicam com o diálogo teórico, a entrevista focal e as entrevistas individuais.

No capítulo cinco apresento as considerações finais. Retomo alguns pontos importantes da dissertação discutindo de forma sintética algumas questões apresentadas no projeto inicial e outras que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Minha intenção é entrecruzar uma reflexão das situações/problema com as idéias dos teóricos e os dados coletados.

# CAPÍTULO I

## LOCAIS DE ONDE FALO, VISITAS E OUTRAS APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

(...) Ver só começa no instante  
em que (sem deixar pistas)  
A razão tira seus óculos e  
seu anti-sol cega nossas vistas. (...)  
(Rodrigo Garcia Lopes, 2002, p. 141).

### 1.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa

A abordagem metodológica que norteia este estudo é de caráter qualitativo com orientação etnográfica e sob uma perspectiva pós-estruturalista, ou seja, os sentidos constituídos/constituintes dos sujeitos para mundo, bem como a interpretação dos mesmos, não são tomados como o mundo em si; sequer como uma representação precisa, ou mesmo como algo transcendental, inexplicável ou “dado pela natureza”. São a ação dos interesses daqueles que os produzem. É importante observar que na perspectiva pós-estruturalista dá-se ênfase à linguagem como espaço onde ocorre a produção de sentido, bem como a articulação de processos de identificação e diferenciação e suas relações hierárquicas de poder e desigualdade. A linguagem é, portanto, o espaço cultural e social que ativamente produz “os lugares nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que se operam sistemas simbólicos que nos permite entender nossas experiências e definir aquilo que somos ou pensamos ser” (MEYER e SOARES, 2005, p. 40).

Neste tipo de pesquisa os dados são compreendidos como aspectos importantes da cultura dos sujeitos e se configuram como base para o trabalho interpretativo e para as conclusões construídas a partir do cruzamento entre reflexão, processo de estudo e material empírico. Nesse contexto, “a pesquisa qualitativa torna-se, assim, uma atitude específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador, ou se une mais a esta” (FLICK, 2004, p. 26).

A atenção aos aspectos culturais e à experiência vivida dos sujeitos é o pólo de convergência da pesquisa qualitativa. Devido ao seu caráter processual (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2004), a investigação pode significar divergentes abordagens para diferentes pessoas. Todavia, um eixo comum distingue e caracteriza a investigação qualitativa. Os pesquisadores

ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23).

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o pesquisador qualitativo está comprometido socialmente em estudar e compreender o universo a partir do ponto de vista dos sujeitos que por sua vez são marcados identitariamente pelo gênero, classe social, raça, enfim, toda uma contingência social historicamente em interação. Portanto, a realidade socialmente construída é plena de sentidos subjetivos carregados de julgamentos, conceitos e símbolos, fazendo necessário “penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p. 18). Neste mesmo sentido Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o pesquisador qualitativo atua como um *bricoleur*, um colecionador, um observador no mundo que sugere interpretações e visibilidades a esse mundo.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para Denzin e Lincoln o cenário natural é o espaço onde as coisas são dispostas, é o campo onde se desenvolve a experiência do cotidiano. Evidentemente, os autores não coadunam com uma visão simplificadora e naturalizante de compreensão dos espaços da pesquisa qualitativa, ou seja, o campo como sendo espaço dado pela natureza. Cenário natural, portanto, para os autores é o lugar onde as pessoas desenvolvem suas atividades diárias, ou seja, tanto o terreno de atuação dos sujeitos quanto a própria atuação, os fenômenos e as interpretações do pesquisador em termos de significado são constructos culturais, portanto inexistente campo “natural” de pesquisa. O termo natural implica, neste caso, uma distinção (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.38) da compreensão dos tipos de cenário onde se desenvolvem as pesquisas: a experimental e seus laboratórios, a pesquisa de campo e seus terrenos.

A bricolagem, segundo Denzin e Lincoln (2006), Kincheloe e Berry (2007), instaura a plasticidade e uma constante avaliação dos métodos de pesquisa; apresenta uma crescente preocupação com as contingências históricas e sociais moldadas/modeladas, retroalimentadas pelo poder que de-significa constantemente nossas relações com o mundo. É, portanto, uma atividade que analisa o papel das subjetividades no processo da pesquisa para a criação de narrativas que fazem um alerta sobre as relações de poder na construção de nossos (eu + Outros) sentidos de estar no mundo. É uma ação interativa e colaborativa que questiona tradicionais posições binárias dos sujeitos de uma investigação.

De acordo com André (1995), nos estudos qualitativos de caráter etnográfico

existe uma inextirpável interação entre colaboradores da pesquisa e pesquisador. Nessa interação o foco da relação se desloca do pesquisador, numa visão tradicional considerada o “instrumento principal na coleta e análise dos dados” (Ibid., p. 28), para os colaboradores. Assim, as relações que se estabelecem entre os sujeitos, (pesquisador e colaboradores), dados e coleta, devem se construir, sempre que possível, de maneira dialógica e interpessoal, colaborativa (VAN MANEN, 2003). Para Van Manen, os atores da relação construída na pesquisa se envolvem no imbricado trabalho de significar e interpretar as questões abordadas em diálogo tendo como foco o fenômeno estudado.

Pensando de acordo com Norman Denzin e Yvona Lincoln (2006), posso salientar que nas pesquisas qualitativas só é possível “conhecer algo apenas por meio de suas representações” (p. 19). Assim, neste trabalho busco compreender aspectos do campo de significação cultural do desenho pedagógico a partir da perspectiva dos alunos de uma escola do *Igarapé da Fortaleza*, em Macapá. Como se constrói o discurso identitário produzido pelas práticas de representação dos alunos na relação com os desenhos pedagógicos.

Busco, também, compreender o significado cultural que, processualmente vai sendo negociado pelos alunos em interação com o desenho pedagógico visto que uma das características fundamentais da pesquisa de orientação etnográfica é a “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Desta forma, destaco a ênfase no processo de pesquisa e não em resultados conclusivos ou, necessariamente, passíveis de comprovação; o entendimento de que as interpretações do conjunto de dados de uma pesquisa são atos políticos nos quais o pesquisador se encontra engajado/imbricado é preocupação mais importante que os “ditos” procedimentos “corretos” de coletas de dados (FLICK, 2004, p. 28); a concepção de que os sujeitos se inter-relacionam e colaboram mutuamente na construção do trabalho e a clareza de que a investigação cria uma narrativa contextual, flexível e performática; a perspectiva pós-estruturalista como abordagem na qual os fenômenos são tratados como possibilidades provisórias, partindo do

princípio de que a “investigação está marcada por incongruências e multiplicidades” (MEYER e SOARES, 2005, p. 41) que situam uma realidade composta de discursos e versões antagônicas e conflituosas de saberes e poderes; a compreensão de que discursos, representações, interpretações e regimes de verdade coexistem e são culturalmente construídos, são argumentos aos quais me alio como pesquisador e educador e é um dos lugares de onde eu falo.

Entendo, portanto, que o universo dos sujeitos e suas experiências são cotidianamente significados e re-significados. Ainda de acordo com André (1995, p. 18), o enfoque central da pesquisa com orientação etnográfica está nos sentidos que as pessoas atribuem às suas práticas, hábitos, valores, juízos, ações e experiências, neste caso, notadamente as visuais. Esses sentidos podem se manifestar através de falas, relatos, narrativas, entrevistas, ou, indiretamente, por outras ações como desenhos, gestos e até mesmo silenciamentos, visto que neste tipo de pesquisa o silêncio não quer dizer que os dados se “calaram”, não se trata de um silêncio vazio, mas, pleno (VAN MANEN, 2003) uma vez que é justamente no processo de análise dos dados que novas/outras interpretações se deixarão falar.

Esse sentido de multiplicidade que envolve sujeitos dinâmicos com suas identidades complexas e processos de significação provisórios dá a esta abordagem metodológica um caráter processual e mutante.

Para isso [esta abordagem] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados (ANDRÉ, 1995, p. 30).

A extensão do termo qualitativo aponta para um tipo de investigação que aborda os dados como fenômenos socialmente construídos. Implica, também, em “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Para Chizzotti (2006), a orientação qualitativa de investigação implica olhar

para fenômenos humanos que criam e atribuem sentidos e significados para coisas, pessoas, fatos e representações sociais no contexto das suas interações. Nesta perspectiva, de certa forma performática e flexível, a posição de que falo também se torna relevante visto que minha noção de realidade e de mundo é tão humana quanto a dos sujeitos colaboradores, ou seja, somos marcados social e culturalmente nas nossas identidades.

A escolha de uma metodologia qualitativa com enfoque etnográfico pressupõe a compreensão de que a extensão dos fenômenos, seus sentidos e suas complexidades são particularizados pelos sujeitos. A narrativa com enfoque etnográfico é plena e ao mesmo tempo vazia, estrepitosa e silenciada, sobreposta em transparência e densidades múltiplas.

Aproximar-se de um grupo de pessoas para fazer uma “pesquisa”, é uma tentativa de “construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1989, p. 20). Nesse tipo de abordagem o que se vê é

*uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas, ou amarradas umas as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, [cabendo ao pesquisador] de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 1989, p. 7 – grifo meu).*

Neste trabalho, a investigação qualitativa é um constante exercício de averiguar, avaliar e tornar flexíveis minhas práticas de pesquisador, experimentando o vigor das multiplicidades humanas e do conhecimento com suas instabilidades, silêncios e gritos. É, portanto, uma opção de fazer conhecimento distanciando-me do rigor das ciências duras e aproximando-me da vitalidade de conhecer a mim mesmo, ao outro e suas identidades.

## 1.2 Aproximações com o universo dos sujeitos



Imagem 3: Porto do Igarapé da Fortaleza. (Fotografia digital do autor, 10/07/ 2007).

A escola campo onde a pesquisa acontece fica localizada no Distrito de Igarapé da Fortaleza em Macapá, Estado do Amapá. A particularidade desta escola é por estar situada numa região de frente para o rio Amazonas. Relativamente urbanizada e ocupada desde século XVIII quando foi originalmente construída uma fortaleza colonial, posteriormente destruída. Hoje, resta apenas o aterro de sua fundação.

A região é uma Área de Proteção Ambiental (APA) e possui também um porto comercial particular onde atracam balsas e outras embarcações de diversas regiões da Amazônia. Todo o local é zona de alagado que sofre influência direta do Rio Amazonas. O distrito é habitado por ribeirinhos que se auto afirmam “população tradicional”. O local tem uma infra-estrutura bastante precária com relativos índices de insegurança social. As palafitas são de madeira e construídas nas “pontes”, ou seja, nas estivas, o meio de acesso às casas. A ocupação segue uma dinâmica urbanística semelhante à de uma favela, as “pontes” não possuem elementos de localização oficial como CEP, número ou nome o que faz com que os próprios moradores nomeiem os logradouros homenageando os habitantes mais destacados da ponte. As casas possuem energia elétrica e é comum o trânsito de mulheres e crianças com baldes de água, pois existe problema de abastecimento de água tratada.



Imagem 4: Fachada da escola Campo. (Fotografia digital do autor, 10/06/2007).

A escola campo não possui sede própria e ocupa uma casa adaptada, alugada pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá. Criada por um decreto de maio de 1997, desde a sua fundação a escola já ocupou três diferentes locações e funciona nesta sede atual desde 1999.

### **1.3 Entrevistas individuais**

Nesta pesquisa, além das entrevistas individuais e da análise de desenhos, realizei entrevistas focais com alunos estudantes da quarta série do ensino fundamental na faixa etária de 10 a 13 anos todos da mesma turma de quarta série.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da própria escola, conforme anotação de campo: “ao retornar a escola campo falo com os alunos da quarta série que gostaria de alguns voluntários para realizar uma entrevista sobre os desenhos do livro da professora, então 7 alunos se dispõem a colaborar”. Naquele momento apenas 4 meninas uma aluna de 10, uma de 11 e duas de 12 e 3 meninos, dois alunos de 12 e um de 13 anos manifestaram desejo de participar. “Falei então com a professora sobre os alunos interessados e pedi para, sem atrapalhar as aulas, entrevistá-los individualmente, de acordo com o andamento das atividades” (anotação de campo em 02/8/2007). Portanto, a definição da ordem dos entrevistados ia sendo dada pela própria professora à medida que as atividades (em sala de aula) eram desenvolvidas.

Essas entrevistas individuais, tomadas como métodos primários (MARSHALL e ROSSMAN, 2006) de coleta de dados, serviram de suporte para o

desenvolvimento da entrevista focal. Entendendo que tanto as entrevistas, individuais, bem como o grupo focal realizado posteriormente, se inscrevem numa dinâmica estabelecida entre entrevistado e entrevistador como seres socialmente e culturalmente situados.

Foram realizadas sete entrevistas individuais no mês de agosto de 2007 com duração aproximada de 30 minutos cada. Essas entrevistas tinham como objetivo fazer um levantamento inicial do “espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKEL, 2002. p. 68), além de traçar um mapeamento êmico, ou seja, de acordo com as perspectivas internas do grupo estudado, seus modos de vida e como processam os estereótipos do desenho pedagógico.

**Tabela 1: Relação dos Colaborares, data e horário da entrevista**

<b>Colaborador</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
Colaborador 1	02 de agosto de 2007 (quinta-feira)	13: 35 minutos
Colaborador 2	02/08 2007 (quinta-feira)	14 horas e 30 minutos
Colaborador 3	02 de agosto de 2007 (quinta-feira)	15 horas e 20 minutos
Colaborador 4	02 de agosto de 2007 (quinta-feira)	16 horas e 05 minutos
Colaborador 5	03 de agosto de 2007 (sexta-feira)	13 horas e 36 minutos
Colaborador 6	03 de agosto de 2007 (sexta-feira)	14 horas e 16 minutos
Colaborador 7	03 de agosto de 2007 (sexta-feira)	15 horas 09 minutos

As entrevistas individuais foram organizadas a partir de um roteiro de tópicos compreendidos como questões abertas. Dessa forma as questões foram orientadas por um tipo de abordagem que “permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GASKEL, 2002. p. 67).

O roteiro de entrevista, nesse sentido, funcionava como um mecanismo acionador de diálogos, de discussões sobre os desenhos pedagógicos.

Se, como vimos, os tópicos discursivos são propostos pelo/a entrevistador/a, mesmo que eles possam ser subvertidos pelo/a entrevistado/a, esse/a investigador/a já propõe um *script* prévio a ser preenchido por aquele/a que é solicitado a responder. A relevância de um tópico – cuja importância podia ser insuspeita para o entrevistador/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória (SILVEIRA, 2007, p. 133).

Assim, ao adequar as entrevistas a cada situação torna-se possível explorar com mais detalhadamente certas questões que vão surgindo no decorrer das falas dos colaboradores, permitindo que durante a entrevista delineiem-se focos de atenção para fenômenos particulares (MAXWELL, 2005). Desse modo,

o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 197).

A perspectiva central das entrevistas individuais são as mesmas apontadas por Marshall e Rossman (2006), ou seja, o foco de atenção deve estar na perspectiva do participante e não do entrevistador. Neste caso o entrevistador, munido de categorias/idéias prévias, “explora um grupo de tópicos gerais que o ajudaram a expor a visão do entrevistado, por outro lado, respeitando como o

participante dispõe e estrutura suas respostas”<sup>5</sup> (MARSHALL; ROSSMAN, 2006, p. 10, tradução do autor).

De acordo com Gaskell (2002),

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sobre condições que elas mesmas estabeleceram. [O pesquisador] assume que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos (p. 65, grifo meu).

Assim a entrevista individual é uma forma de conversação, um empreendimento social, um diálogo aberto e interativo onde o entrevistador está disposto a navegar em profundidade para uma melhor compreensão tanto do lugar de onde os entrevistados falam quanto do espectro de sentidos possíveis do assunto em questão, ou seja, os estereótipos dos desenhos pedagógicos. Durante os dois dias que desenvolvi as entrevistas individuais, solicitei aos alunos que selecionassem desenhos do livro didático. Ao todo foram selecionadas 32 imagens.

---

<sup>5</sup> The researcher explores a few general topics to help uncover the participant's views but otherwise respects how the participant frames and structures the responses. (MARSHALL; ROSSMAN, 2006, p. 101).

## 1.4 Grupo focal

A entrevista focal tem por objetivo colocar em discussão os desenhos pedagógicos e as representações dos alunos “a fim de avaliar a extensão e o uso de conhecimentos culturais socialmente partilhados dentro de um determinado grupo de pessoas” (PENN, 2002, p. 338). Discutir a posição de observação e significação dos alunos em relação aos desenhos pedagógicos pressupõe tratar a construção de identidade não de maneira fixa e totalizante, mas como uma delicada tessitura de conflitos, “campos contestados de significação cujo jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos” (SILVA, 2004, p. 134).

Tomar como referência o ponto de vista dos alunos, suas maneiras de construir posições de sujeito e marcas identitárias na relação com os desenhos é aproximar a investigação desse conjunto imagético para dialogar com representações, discursos, modos de ver e de significar. Assim, este estudo busca compreender esse conjunto imagético como espaço de construção de sentidos humanos, histórica, social e politicamente circunscrito à esfera da cultura. Para tanto, proponho, além das entrevistas individuais, um debate aberto, formativo e interativo entre os participantes.

A entrevista focal é uma técnica que ajuda o pesquisador a compreender como operam certas significações e representações culturais de um grupo pesquisado. Vários autores (GATTI, 2005; GASKELL, 2002; CARLINI-COTRIM, 1996; TANAKA e MELO, 2001; RESSEL, GUALDA e GONZALES, 2002) consideram a técnica de grupo focal uma forma rápida, interativa e formativa de coleta de dados.

A entrevista focal propicia um ambiente coletivo de discussão, dissensão e reações a opiniões, representações e imagens. De acordo com Carlini-Cotrim (1996), os dados da entrevista focal aparecem devido a “tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (p. 287).

Ao buscar compreender como os colaboradores desta pesquisa dão sentido às representações visuais, a entrevista focal favorece a expressão de posicionamentos individuais em relação aos desenhos pedagógicos. Estimula cada participante a falar e a se posicionar frente a opiniões dos co-partícipes, a proporcionar discussão formativa e coletiva sobre as representações uma vez que

o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (GASKELL, 2002, p. 75).

O espaço da entrevista focal é potencializador de uma ambiência onde os participantes além de estarem mais dispostos a expressar suas opiniões, também manifestam interesse para acolher novas idéias e até mesmo para mudar de opinião com relação ao assunto que está sendo discutido. “O grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (GASKELL, 2005, p. 76).

Desta forma, a experiência do grupo focal constitui lócus privilegiado de dinamismo onde o moderador tem a possibilidade de explorar as próprias representações locais, os estereótipos compartilhados, os sentidos e imagens socializadas no grupo. Interessa-me, no grupo focal, colocar os estereótipos como base do debate e incitar possíveis divergências e discordâncias, concordâncias, bem como investigar com mais profundidade os sentimentos comuns para o grupo que depreendem para os significados dos estereótipos dos desenhos pedagógicos.

Assim, no grupo focal emergiram, por parte dos colaboradores, questões pessoais e comunitárias, sentimentos, tabus, medos e denúncias que apenas tinham sido delineadas nas entrevistas individuais, mas que retornaram no grupo focal de modo bem evidente. Essas emergências foram tomadas, a partir da perspectiva

êmica, como elementos importantes para a compreensão dos significados que os estereótipos estimulam para o grupo em questão.

Mais do que uma aparente rapidez em termos da coleta de dados me interessa o fato de que, na entrevista focal, as informações aparecem como elementos configurados num contexto coletivo, algo que vai além de opiniões construídas individualmente. É uma técnica que permite compreender como ocorrem divergências e dissensões grupais, como determinados sentimentos e representações são compartilhados bem como os “porquês de determinados posicionamentos” (GATTI, 2005, p. 14) – neste caso específico, os desenhos pedagógicos como representações culturalmente aprendidas e significadas pelos alunos.

A análise dos dados apresentados na entrevista focal se caracteriza como um deslindamento de significados múltiplos e abertos surgidos pelo jogo de influências no qual o pesquisador é intérprete do grupo, cabendo-lhe operações de certas inferências (FRANCO, 2005). As inferências têm como suporte a organização do *corpus* de informações coletadas nas entrevistas, informações que abrem espaço para uma imersão do pesquisador nos significados e suas vinculações ao corpo teórico.

Assim, as interpretações não se pretendem fixas e determinantes, os significados das falas estarão profundamente marcados por contextos culturais, políticos, ideológicos e institucionais, “deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (ANDRÉ, 1995, p. 38). Portanto, os procedimentos de coleta de dados e sua análise, necessitam métodos individualizados (MAXWELL, 2005) devido a emergência de adequações que ocorrem no processo da pesquisa.

Com André (1995), acredito que a pesquisa qualitativa sempre está sujeita a inferências, influências e contaminações do próprio pesquisador. Esta condição sugere certo distanciamento, não no sentido de uma pretensa neutralidade, mas como possibilidade de provocar um “*estranhamento*, um esforço sistemático de lidar com uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 1995, p. 48 – grifo da

autora).

Refletindo sobre as observações e comentários feitos por André, me sinto um fazedor de pesquisa, quase um etnógrafo que está em pleno trânsito, porém, mais que um viajante. Sinto-me, talvez, como um estranhador/estranho na comunidade de alunos com expectativa de fazer um exercício constante de olhar “(ou tornar-se) estrangeiro [e mesmo assim ser] capaz de exercitar o estranhamento, a perplexidade e a descoberta diante do próprio saber-fazer” (MEYER e SOARES, 2005, p. 37).

Apresento-me como um “etnógrafo turista” que não compra pacotes prontos. Um “etnógrafo turista” que busca caminhos alternativos, limitados; que “re-monta” e “re-conta” partículas de histórias, percepções e significações, “mas que [também] pretende problematizar a sua própria constituição enquanto metodologia de trabalho, expondo suas colagens e suas fraturas [...]” (SANTOS, 2005, p. 20) por caminhos híbridos, ribeirinhos, caminhos de estiva.

Embasada nesses princípios a coleta de dados envolveu os seguintes procedimentos: 1) levantamento de modelos de desenhos pedagógicos utilizados em livros didáticos e murais escolares; 2) diário de campo com anotações feitas durante as visitas à escola; 3) entrevistas individuais para delimitação do grupo focal; 4) registros fotográficos dos desenhos pedagógicos produzidos pelos alunos; 5) entrevista focal com o objetivo de colocar em discussão os desenhos pedagógicos e as representações dos alunos.

## CAPÍTULO II

### REFERENCIAL TEÓRICO: DESENHOS, REPRESENTAÇÕES E OUTROS DIÁLOGOS

(...) As palavras que você usa são o que você é. É você quem as usa, as palavras que você usa e são usadas por você e que são o que você é.

Os limites deste mundo. (Rodrigo Garcia Lopes, 2002, p. 27).

#### 2.1 Desenho Pedagógico: Algumas Distinções

O desenho pedagógico instaura-se na escola de ensino fundamental como importante aliado no processo silábico de alfabetização (MARTINS, 2005). Como recurso didático e pedagógico caracteriza-se por associar imagens a palavras.

Entrar numa sala de aula de alunos em processo de alfabetização pode ser uma peripatética experiência de olhar calendários, murais, cartazes impressos com datas comemorativas, desenhos reproduzidos com atividades dos alunos, representações que recobrem quase integralmente as paredes. Imagens do coelho da páscoa, do dia do índio, das mães, da libertação da escravidão, dentre outras, são exemplos de situações visuais correntes no cotidiano escolar.

Esses desenhos ganham credibilidade ao serem considerados ícones associados ao aprendizado dos alunos. “l” de índio (ou índios) e “r” de rato, não funcionam apenas como facilitadores de um processo de alfabetização, mas

também como elementos das visualidades escolares, pois,

elas vêm não se sabe de onde e vão para onde não se sabe. Nós as usamos simplesmente porque gostamos, achamos “bonitinhas”, “fofinhas”, “uma gracinha” [...] não sabemos quem criou, de onde as aprendemos e nem para que servem. Mesmo assim nós as adotamos indiscriminadamente. Pior, impunemente! Elas nos parecem tão familiares, tão inofensivas... Sempre as mesmas, enfadonhamente repetidas, elas estão em todos os lugares, mas principalmente nas escolas. É lá onde podemos apreciar a maior quantidade delas [...] Vemo-las nos murais, nas janelas, nas portas, nas paredes, nos materiais didáticos, nos trabalhos das crianças. A escola parece mesmo ser o habitat natural destas imagens, um terreno fértil onde vicejam e se reproduzem à exaustão, sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante para a criança” (VIANNA, 2006-a, p. 1).

O termo *desenho pedagógico* não é um sintagma corrente e nem plenamente aceito entre professores e pedagogos (VIANNA, 2002). Poderíamos compreendê-lo de maneira genérica como sendo todo e qualquer tipo de desenho produzido ou pertencente ao ambiente escolar. Vianna (2002) denomina-os de “desenhos recebidos”, mas, antes disso, aponta as nomeações análogas a esse termo. Assim, ela explica que

antes de propor a denominação *desenhos recebidos*, examinei as outras denominações que tais imagens já possuíam no jargão escolar: *desenhos pedagógicos*, *desenhos prontos*, *desenhos para colorir*, *desenhos mimeografados*, *desenhos copiados*, *desenhos reproduzidos*, etc. (VIANNA, 2002, p.85).

A autora usa o termo *desenhos recebidos* afirmando que essas imagens participam de longa data da imageria escolar brasileira. O neologismo imageria é usado para fornecer o sentido de um conjunto de imagens que caracteriza uma determinada época ou estilo. Para ela, esses desenhos comungam com a noção pertencente à língua francesa de *idées reçues* (“idéias recebidas”), pensamentos ou conceitos expressos em “frases feitas”, reproduzidos sem ponderação.

Reproduzidos, como a autora diz na citação anterior, ‘enfadonhamente’, ‘impunemente’. São clichês, lugares comuns aceitos como “verdades adquiridas desde sempre, as quais não se sabe nem de onde nem de quem se aprendeu” (VIANNA, 2002, p. 85). A partir dessa expressão da língua francesa enceta-se uma analogia quanto à forma como esses desenhos são apresentados em sala e aula.

[...] percebi que as imagens apresentadas às crianças na maior parte das escolas infantis brasileiras, não são outra coisa que desenhos recebidos porque eles se revestem praticamente de todas as características que apresentaram as idéias recebidas ao longo da história, muito embora se trate aqui, de imagens, de desenhos expressos por traços, ao invés de idéias expressas por palavras (VIANNA, 2006-b, p. 3).

O caráter “nocivo” desse tipo de desenho que torna a percepção e a imaginação da criança empobrecida e inexpressiva<sup>6</sup> – é preocupação central para Vianna. No entanto, a noção proposta pela autora é apenas o ponto de partida para um processo pedagógico que pode operar deslocamentos conceituais configurando os desenhos num contexto de significados mais amplos, ou seja, integrando-os a uma dimensão discursiva. Trata-se, então, de estudar e compreender os mecanismos que articulam e instituem os desenhos pedagógicos como representações “naturais” apresentadas aos alunos, sem ignorar o fato de que essas representações são socialmente construídas.

Para Martins (2005), desenhos pedagógicos são elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. A autora os caracteriza como *desenho reproduzido*, ou seja, desenhos “que apresentam uma linha estilística muito própria” (p.12). Cartazes, ilustrações, imagens impressas ou passíveis de reprodução chegam à sala de aula e são utilizados por professores de ensino fundamental com o intuito de mediar ou mesmo substituir a realidade do aluno, simulando uma

---

<sup>6</sup> Artigo publicado em outubro de 1999, pela Revista Tuiuti, Ciência e Cultura, vol 11, pp.35-43, em Curitiba, PR. Capturado <[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=44r](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=44r)> em 23 de setembro de 2006.

interação com experiências concretas que muitas vezes tendem a negligenciar a cultura na qual o aluno está inserido.

Martins (2005) observa, ainda, que essas imagens passam por um complexo sistema de multiplicação que redundam em anamorfoses, ou seja, deformidades, alterações e interferências no aspecto gráfico da imagem. Tais alterações e interferências acontecem muito mais em consequência dos processos técnicos de reprodução do que de intenções estilísticas ou expressivas deliberadas, levando à constituição de informação visual, em geral, carente “de qualidade tanto de diagramação quanto de impressão” (MARTINS, 2005, p. 18).

## 2.2 Representação em Questão

Conte as bolinhas e pinte a quarta parte delas:

a) São, ao todo,  bolinhas.

b) Você pintou a quarta parte de  bolinhas.

c) Você pintou  bolinhas.

d) 12 bolinhas por  =  bolinhas.

e) A quarta parte de 12 = .

Respostas: a) 12; b) 12; c) 3; d) 4=3; e) 3.

Observe e calcule:

Metade		Metade	
<input type="text" value="68"/>	<input type="text" value="42"/>	<input type="text" value="16"/>	<input type="text" value="28"/>
<input type="text" value="24"/>	<input type="text" value="12"/>	<input type="text" value="32"/>	<input type="text" value="20"/>

Grandes coisas o Senhor fez por mim, por isso estou alegre. (Salmos 126:3)

Imagem 5: Atividade com desenho pedagógico. Doação de uma das colaboradoras da pesquisa.

Os desenhos pedagógicos se caracterizam como imagens sobremaneira simplificadas, delineadas em traços e espaços bem delimitados e em margens rígidas. Quando oferecidos aos alunos como atividade nas aulas de arte, são exercícios que consistem no preenchimento, com cores, da parte interna dos contornos das imagens. Na prática docente, esses exercícios são, usualmente, pré-estabelecidos pelos professores. Muitas vezes, eles trazem as instruções de como e quais devem ser as cores a serem utilizadas. Neste estudo, os desenhos pedagógicos oferecidos aos alunos na maioria das vezes apenas ilustram atividades do livro didático, como é o caso da imagem acima que aparece em uma atividade de matemática.

Longe de serem incólumes, essas representações sugerem sentidos bipolarizados e estereotipados de representações étnicas, de gênero, posições de sujeito e identidades, apresentadas de maneira tão rígida e fixa quanto às margens que as contornam. Ao caracterizar essas representações como estereótipos, Vianna (2006-a, 2006-b) observa que elas se instauram mentalmente como um processo de repetição e multiplicação contínua.

Podemos também simplesmente olhar um molde e copiá-lo, bem como podemos conseguir uma cópia perfeita, ampliada ou reduzida, na fotocopadora. Por serem basicamente os mesmos, os estereótipos de tão reproduzidos, multiplicados e utilizados, se tornaram largamente difundidos e aceitos, constituindo-se já em uma espécie de estereótipos mentais, isto é, os clichês estão armazenados nas gavetas de nosso cérebro e basta quereremos para que nossas mãos consigam, sem muito esforço, representá-los (VIANA, 2006-a, p.3).

Diferentemente do conceito de estereótipos mentais, potencializadores de processos repetitivos que simplificam as ações gráfico-formais, a compreensão que tenho dos estereótipos dos Desenhos Pedagógicos é construída a partir do local dado pelos estudos culturais e pelos estudos pós-colonialistas. Ambientados neste referencial os estereótipos são processos sociais de representações profundamente marcados por políticas (certos processos de significação e escolhas de determinadas representações, tornadas mais válidas que outras) e poéticas (forma

pela qual o desenho é produzido, apresentado e re-apresentado) que são profundamente intencionais.

Na percepção gráfico-formal os estereótipos do ambiente escolar são “frios e desprovidos de significado” (MARTINS, 2007). Todavia, essa possível “condição” aponta para a necessidade de uma análise crítica dessas imagens enquanto focos de processos ativos/preenches de significados, uma vez que esses não são fixos, estáveis, nem tampouco contínuos. Conforme Nixon (1997), os significados são atos discursivos, estabelecidos pela linguagem e não são produções miméticas que refletem algo da sociedade ou que simplesmente emergem dos recônditos das nossas mentes quando se deseja representá-los. As representações são/estão em contínua e ativa disputa de produção de significados e é nesta luta que certas condições hierárquicas de sentido são impressas ou produzidas. Essas “certas condições” se estabelecem em circuitos políticos muito específicos de poder e saber como no caso dos estereótipos, ou seja, se convertem em estratos de significados preenches de intenções que criam fixações identitárias.

A aparente contradição dos estereótipos como representações/produções ativas intencionais, belicosas e performáticas de significado e seu efeito de verdade fixador, homogeneizante, contínuo, repetitivo e estabilizador de identidades é o eixo fetichico que o sustenta. “O ponto importante é que os estereótipos se referem tanto pelo que eles são imaginados em fantasia quanto pelo que são percebidos como ‘real’<sup>7</sup>” (HALL, 1997-b, p. 263). Assim, a produção visual dos estereótipos é apenas parte de seu efeito de verdade; a outra parte consiste exatamente naquilo que não é visível, naquilo que não é dito, mas naquilo que pode ser fantasiado. Portanto, a política dos estereótipos necessita estabelecer certos significados, certas fantasias, tendo como referência um efeito normalizador baseado em modelos, imagens “positivas” da hegemonia social<sup>8</sup> e, para isso, constrói jogos de verdades que anulam as percepções identitárias e, por conseguinte, as alteridades, ao mesmo

---

<sup>7</sup> The important point is that stereotypes refer as much to what is imagined in fantasy as to what is perceived as “real”. (HALL, 1997, p. 263).

<sup>8</sup> Certamente, para a não-hegemonia, estabelece-se nesta ambivalência a criação de imagens “negativas”.

tempo em que fantasia (novas ou outras) identidades plausíveis. Para Hall (1997-b) esse investimento, entre o dito e o não dito, entre o visto e o não visto dos estereótipos é um tipo muito particular de verdade, é uma forma preeminente e discursiva do poder hegemônico que através da cultura produz seus sentidos tanto imaginários quanto percebidos, ou fantasiados.

Portanto, a visão de que os estereótipos, por serem “frios” e sem significado se tornam objetos/abjetos de não conhecimento, e de que ao propor um distanciamento dos mesmos ocorre uma anulação de qualquer possibilidade de investigação é contraditória e, de certo modo, insustentável. Para Foucault (2005), o impulso de distanciamento de objetos do conhecimento a serem explorados tem como princípio a construção de um conhecimento centrado na *identificação* do sujeito com o objeto de investigação que é conservado a uma distância minimamente segura e pouco comprometedora. Nessa atitude o pesquisador “passa a se proteger pelo riso, pela desvalorização do objeto do conhecimento em questão e, eventualmente, sua destruição pelo ódio” (p. 21).

Essas pulsões devem ser re-significadas, pois para Foucault (2005), elas estão na raiz do conhecimento e o produzem. O distanciamento do objeto, a vontade de afastar-se dele e, afastá-lo ao mesmo tempo, enfim, o desejo de destruí-lo é parte da vontade de não trazer o objeto para si, de se assemelhar à ele. Ao falar isso, não estou dizendo que os estereótipos impressos nos desenhos pedagógicos sejam conhecimentos válidos. São, apenas, conhecimentos. O que pretendo é me aproximar desses conhecimentos, assumindo-os, comprometendo-me com eles e buscando identificar pulsões que definem a política específica de seus saberes. A idéia é assumir um compromisso como os estereótipos dos desenhos pedagógicos e rejeitar uma aproximação distanciada e pudica. Isto implica dizer que, torno público sentidos escamoteados, presunçosos, colocando em confronto/desconforto as políticas de saber e poder dos estereótipos dos desenhos pedagógicos.

A aproximação dos estereótipos, neste estudo, não tem um sentido de adequação à éticas tolerantes e pacificadoras de pesquisa. Ao sugerir interpretações politizadas dos mesmos, de modo transgressor, os coloco como conhecimento

plausível de dúvidas e questionamentos subvertendo sua essência naturalizante, fixadora de posições de sujeito, averiguando suas instaurações de relações de poder.

Esta é, portanto, uma compreensão ampliada das seguintes noções: a representação, aqui é tratada como plano discursivo culturalmente estabelecido e não como mimese da realidade; a noção de estereótipo, não como representação inocente, mas como elemento intencional nos processos de representação e a noção de identidade como construto cultural, frágil, flexível e produzida na e pela linguagem, ou seja, pelas representações.

No contexto deste trabalho, a representação é compreendida como discurso, ou seja, lugar privilegiado onde práticas culturais de significado se constituem por meio da linguagem. Ao mesmo tempo, é um processo onde grupos culturais produzem sentido no mundo articulando representações, novamente, por meio da linguagem. Assim, ao abordar desenhos pedagógicos, tento dialogar com eles e com os alunos da escola campo na expectativa de compreender aspectos da negociação diária entre ambos – desenhos e alunos – na construção de sentidos e significados, uma vez que imagens, assim como discursos, também produzem posições de sujeito e conferem identidades. Como explicita Hall (1997-a), o “discurso produz ‘sujeitos’ – figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz<sup>9</sup>” (p. 56, tradução do autor).

Para Hall, os sujeitos se localizam e localizam os outros a partir das posições das quais os discursos fazem sentido. Discursos são sistemas de regulação e nós nos tornamos sujeitos nos entremeios dessas posições discursivas (das quais os estereótipos também se constituem) nos sujeitando aos seus significados do mesmo modo como sujeitamos os Outros à essas posições (das quais os estereótipos também são mediadores).

---

<sup>9</sup> First, the discourse itself produces ‘subjects’ – figures Who personify the particular forms of knowledge which the discourse produces. (HALL, 1997-a, p. 56).

Estereótipos são práticas significantes do processo de representação e não devem ser confundidos com tipificação. A tipificação é um modo de classificação das coisas no mundo; algumas pessoas são altas, outras são baixas, outras medianas, algumas são felizes, outras são introspectivas (pelo menos em algumas horas do dia). Como explica Hall (1997-b), nós “designamos ele/ela a diferentes grupos de acordo com a classe, gênero, faixa etária, nacionalidade, ‘raça’, grupo lingüístico, preferência (sic) [orientação] sexual e assim por diante<sup>10</sup>” (p. 257, tradução do autor).



Imagem 6: Fragmento de alfabeto ilustrado, fixado em mural na sala de aula da Escola Campo. (Fotografia digital do autor, 10/062007).

---

<sup>10</sup> We assign him/her to the *membership* of different groups, according to class, gender, age group, nationality, ‘race’, linguistic group, sexual preference and so on. (HALL, 1997-b, p. 257).

A tipificação é uma forma ampla de classificação em categorias. Os estereótipos são formas “naturalizantes” de essencializar, simplificar e reduzir as características das pessoas na construção de uma ordem hegemônica que exclui e neutraliza violentamente as diferenças.

Neste estudo o conceito de identidade é compreendido não como sinal de essência estável do ser, algo revelado no nascimento e que segue de maneira contínua até a morte. Pelo contrário, a identidade está condicionada por vicissitudes, pelas contingências das experiências vividas.

O deslocamento dos sujeitos-entidades das posições binárias privilegiadas (passivo/ativo, aluno/professor, ação/reflexo, sujeito/objeto) para compreendê-los no contexto da linguagem nos ajuda a entender que os sujeitos, assim como suas identidades, são posicionados nas representações e seus discursos (hegemônicos, subalternos, de gênero, poder, saber, classe, etnia, e suas justificativas sejam elas biológicas, emotivas, jurídicas, morais...).

A partir da perspectiva foucaultiana Stuart Hall apresenta os princípios que orientam esta abordagem, qual seja: compreensão de que os “sujeitos podem produzir textos particulares, mas eles operam nos limites epistêmicos, da formação discursiva, do regime de verdade de um período e cultura particular<sup>11</sup>” (HALL, 1997-a, p. 55, tradução do autor). Ainda de acordo com Stuart Hall, os sujeitos estão posicionados dentro de discursos (inclusive os visuais – ênfase desta pesquisa) e, dessa maneira, “é o discurso, não o sujeito que o enuncia, que produz conhecimento<sup>12</sup>” (p. 55, tradução do autor).

Reconhecer o caráter social das representações pressupõe ampliar seu conceito para além de uma *apresentação* ou *mimese*. Implica aceitar os desenhos pedagógicos como negociações, traduções culturais e contingentes, como convenção social onde sua plausibilidade é dependente de relações culturais,

---

<sup>11</sup> Subjects may produce particular texts, but they are operating within the limits of the *episteme*, the discursive formation, the regime of truth, of a particular period and culture. (HALL, 1997-a, p. 55).

<sup>12</sup> It is discourse, not the subject who speak it, which produces knowledge. (HALL, 1997-a, p. 55).

sociais e de poder. Isso significa que as representações que esses desenhos fornecem tendem a ser internalizadas como códigos compartilhados culturalmente, gerando conhecimento de si e de outros,

não porque tal conhecimento esteja impresso nos seus genes, mas porque eles aprendem as convenções e assim, gradualmente, se tornam “pessoas culturais” – isto é, membros da sua cultura. Inconscientemente eles internalizam os códigos que permitem que eles expressem certos conceitos e idéias e seus sistemas de representação<sup>13</sup> (HALL, 1997-a, p. 22, tradução do autor).

Esses códigos, ainda segundo o pensamento de Hall, se manifestam de forma escrita, falada, gestual, visualizada e por meio de desenhos. Hall (1997-a) oferece, ainda, argumento pertinente para esta pesquisa ao afirmar que as crianças aprendem os códigos culturais não porque são seres biológicos, mas porque são seres culturais.

Isto é o porquê que crianças aprendem e como elas se tornam não simplesmente indivíduos biológicos, mas sujeitos culturais. Elas aprendem o sistema e convenções de representação, os códigos da língua e da cultura que os equipa com um “*know-how*” cultural habilitando-as a funcionar como sujeitos culturalmente competentes<sup>14</sup> (HALL, 1997-a, p. 22, tradução do autor).

Sob esta perspectiva teórica as representações constituem prática e processo onde os atores sociais usam seu aparato cultural e conceitual para construir

---

<sup>13</sup> Not because such knowledge is imprinted in their genes, but because they learn its conventions and so gradually *become* ‘cultured person’ – i.e. members of their culture. They unconsciously internalize the codes which allow them to express certain concepts an ideas through their systems of representations. (HALL, 1997-a, p. 22).

<sup>14</sup> This is what children learn, and how they become, not simply biological individuals but cultural subjects. They learns the system and conventions or representation, the codes of their language and culture, which equip them whit cultural ‘know-how’ enabling them to function as culturally competent subjects. (HALL, 1997-a, p. 22).

sentidos. Neste caso é importante não confundir mundo material (apresentações), onde coisas e pessoas existem, com práticas simbólicas, processos onde representações, sentidos e linguagem operam e são negociados (HALL, 1997-a). As práticas simbólicas são, então, produtivas na relação com as coisas e as pessoas. Compreendo que as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000, p. 8). São símbolos de diferença e identidade construídos num jogo conflitante de apropriação e resistência.



Imagem 7: Mural “de volta às aulas” confeccionado para o retorno das atividades do segundo semestre de 2007 – interior da escola campo. (Fotografia digital do autor 01/08/2007).

Como representações, os desenhos pedagógicos são constituídos por tecnologias e são, também, parte integrante do mundo material (apresentações). No entanto, meu interesse nesta investigação é reforçar a idéia de que as representações negociadas nesses desenhos (apresentações) fazem parte de uma “prática, um tipo de trabalho que usa objetos e efeitos materiais. Mas o significado depende não apenas da qualidade material [apresentação] do signo, mas da função simbólica<sup>15</sup>” (Hall, 1997-a, p. 26, tradução do autor).

Desta forma, as representações dos desenhos e seus discursos evadidos de “infantilismo” ao mesmo tempo em que dialogam com os alunos da escola campo, constroem posições de sujeito e insinuam um campo de diferenças identitárias por meio dos mais diversos estereótipos. Em outras palavras, ao produzir posições de sujeito definidas e fixas, essas representações/estereótipos personificam formas particulares de conhecimento sobre alteridade e identidade. Articulam, também, conhecimento contraditório sobre um mundo que, além de “infantilizado” e às vezes “assexuado” é, também, pretensamente apolítico e “acultural”, pleno de discursos de “igualdade”, mas ao mesmo tempo “multicultural” revelando uma concepção associada a uma perspectiva apolítica de tolerância. De modo redargüido, tais “simplificações” camuflam conhecimentos identitários fixadores de posições de sujeito que se assentam na sexualidade, na questão de gênero, no conceito de raça, no preceito da tolerância, da aculturação e na despolitização dos sujeitos representados de forma homogênea.

Esse quadro teórico opera um desvio conceitual dos desenhos para uma visão mais ampla de significado integrando-os numa dimensão discursiva. Como discussão crítica, esta investigação tem o intuito de desconstruir os desenhos como representações “naturais” situando-os como artefatos produzidos socialmente. Em sintonia com a cultura visual esse deslocamento conceitual e perceptivo compreende as representações como práticas culturais onde “o sujeito que vê e o

---

<sup>15</sup> Representation is a practice, a kind of ‘work’, which uses material objects and effects. But meaning depends, not on the material quality of the sign, but on its symbolic function. (Hall, 1997-a, p. 26).

visto – são mutuamente constitutivos. Um está implicado no outro, nenhum poderia existir sem o outro. O sujeito é em parte formado subjetivamente por aquilo e como se vê, como seu campo de visão é construído<sup>16</sup>” (HALL, 1999, p. 310, tradução do autor).

### 2.3 Posições de sujeito, saberes e poderes

A noção de identidade, força marcante neste contexto, é analisada como construto histórico, social e cultural – não essencialista, não purificada ou biológica, ou, ainda, territorial – mas da forma proposta por Hall (2005). Segundo ele, a identidade é vista como estruturação “provisória” dos processos de identificação através dos quais nossas identidades culturais são projetadas como “celebrações móveis: formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Como “celebração móvel”, a identificação subentende um processo que não é nem a percepção do duplo perfeito, nem do duplo antagônico, mas, através do qual me distingo numa negociação entre o que sou/identitário e o que o outro é/diferença. Assim,

Ela não é nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos

---

<sup>16</sup> The viewer and the viewed – are seen as mutually constitutive. Each is implicated in the other; neither could exist without the other. The subject is in part formed subjectively through what and how its ‘sees’, how its ‘field of vision’ is constructed. (HALL, 1999, p. 310).

materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença [...] (HALL, 2000, p. 106).

Nesse sentido, os recursos materiais e simbólicos que sustentam as identidades são representações de relações de poder. Eles se apresentam como discursos pronunciados de sujeitos tanto dominados quanto dominantes (para usar uma metáfora histórico-materialista) conferindo-lhes uma relação interdependente, “suturada” (HALL, 2000) de identidade e diferença. Identidade como marcação de fronteiras simbólicas, porém precárias entre o eu e o outro, pontes frágeis sobre solo lodoso ligando representações instáveis entre sujeitos.

Existe uma correlação entre saber e poder visto que “a noção de poder está compreendida no sentido que Foucault discute, ou seja, um poder que se *e s p a l h a*, que está por todos os lados e do qual não podemos (nem devemos) fugir”. (TOURINHO, 2007. p. 832 - assim no original<sup>17</sup>). Para Foucault (1988, p. 106) pensar que “estamos necessariamente “no” poder, que dele não se *e s c a p a*” constitui o desconhecimento do “caráter relacional das correlações de poder”. Mais do que uma entidade fixa o poder se *e s p a l h a*” se forma e atua nos aparelhos (escola, família, grupos, instituições...) perpassando performaticamente por todo corpo social e reconstituindo corpos e saberes dos indivíduos em uma inter-relação nodal que, como um tecido *espesso*, “atravessa os aparelhos e as instituições sem se localizar neles” (Ibid., p. 107, grifos meus).

As imagens – tratadas como discursos – funcionam como um *modus* saber/poder, ou seja, regimes escópicos<sup>18</sup> – formas socializadas de ver – bem

---

<sup>17</sup> Irene Tourinho na apresentação de trabalho no 16º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) inadvertidamente distribuiu textos personalizados com alterações gráficas em palavras “chave”. Essa transgressão me inspirou estes grifos coloridos que usarei nas passagens a seguir neste parágrafo.

<sup>18</sup> Stuart Hall, (1999. p. 312), reconhece a correlação entre regime escópico e regime de verdade.

como, tecnologias de clivagem, fixação, homogeneização, controle e produção de posicionamentos identitários. Ao apresentar discursos de verdade, ou seja, saberes sobre as identidades, as imagens, ou, dizendo melhor, o discurso imagético estereotipado dos desenhos pedagógicos institui formas de poder que definem e posicionam os sujeitos identitariamente. Compreender os estereótipos como práticas sociais pressupõe que domínios de saber/poder são engendrados e que “não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas faz nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento” (Foucault, 2005, p. 8), quer dizer, como práticas sociais as “verdades” ensinadas nos desenhos pedagógicos são discursos que reelaboram as posições de sujeito.

A relação entre saber poder e identidade é demonstrada por Stuart Hall (2005) como um dos descentramentos da identidade cultural na pós-modernidade. O poder é uma tecnologia que está preocupada com a vigilância, normalização e o controle da vida (a idéia mesmo é a de uma manutenção da vida) dos sujeitos, pois para Foucault (1988) “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (p. 197). Trata-se, então, de um regime disciplinar que regula “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidade (sic) e os prazeres do indivíduo assim como a saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar” (HALL, 2005. p. 45). Tendo como base esse poder as identidades se mostram reguladas e normalizadas.

Neste estudo as representações visuais são abordadas como instituidoras de posições de sujeito e não como categorias fundacionais, sintetizadas em representações objetivas. Para Stuart Hall (1999) o “sujeito que vê é entendido como socialmente posicionado e esses posicionamentos formam os parâmetros nos quais interpretações são feitas<sup>19</sup>” (p. 310, tradução do autor). As identidades que as interpretações pronunciam não são planos solidificados, mas possibilidades mutantes e fractais de posições de sujeito frente a uma relação que só existe pelo

---

<sup>19</sup> The viewer is understood as socially positioned, these positionings shaping the parameters within which interpretations are made. (HALL, 1999, p. 310).

duplo contraditório que é o 'outro'. As identidades se estabelecem pela enunciação de representações configuradas como pulsão entre "territorialização" e "desterritorialização" (para usar uma metáfora de Deleuze e Guattari)<sup>20</sup>

As identidades, ou "posicionamentos", nunca são fixos como afirma Stuart Hall:

Acho que identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais identificamos. Temos que viver esse conjunto de identidades com todas as suas especificidades (HALL, 2003, p. 409).

Esta forma de compreender as identidades está de acordo com a proposta que Foucault apresenta em 1973 ao fazer uma crítica da idéia clássica da constituição de um sujeito que

há dois ou três séculos a filosofia ocidental postulava, explícita ou implicitamente, o sujeito como fundamento, como núcleo central de todo conhecimento, como aquilo em que e a partir de que a liberdade se revelava e a verdade podia explodir (Foucault, 2005, p.10).

Foucault, ao fazer a crítica da posição essencialista da formação do sujeito admite de forma radical para a época, a provisoriade de sua compleição. Para o autor o sujeito e sua a identidade são constituídos, "fundados" e "refundados" na e

---

<sup>20</sup> Os autores oferecem a seguinte metáfora para ilustrar este pensamento: "A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, [...] da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando ela mesma uma peça do aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando seu pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade" (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 18).

pela história: “seria interessante tentar ver como se dá, através da história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, que a cada instante é fundado e refundado pela história” (Foucault, 2005, p.10).

Na assertiva foucaultiana vivemos num mundo de representações onde tudo é discurso. Nesse sentido as identidades também são discursos, não são apenas o cruzamento do sujeito com algum campo simbólico. É mais do que isso. As identidades são ações práticas, cotidianas que perpassam obliquamente pelo sujeito sugerindo tecnologias do “eu”. Essas “tecnologias” auxiliam os sujeitos a representar e determinar para si e para os Outros o “funcionamento” dos seus corpos e pensamentos, com a finalidade de conduzir (guiar, governar, orientar) a si e aos Outros a certos estados de felicidade, pureza, sabedoria, prudência, discernimento, erudição, bom senso, perfeição... *técnicas de si*

que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de *felicidade*, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2008, p. 2, grifo meu).<sup>21</sup>

Na formulação identitária foucaultiana as posições de sujeitos são “sujeitadas”/conduzidas por campos de saber/poder que tem como finalidade primeira e última o controle e a normalização; nas palavras de Foucault (2008, p. 4)

---

<sup>21</sup> FOUCAULT, Michel. Technologies of the self. In: MARTIN, L., GUTMAN, H. and Hutton, P. (eds) **Technologies of the Self**. A Seminar with Michel Foucault. Amherst, MA, University of Massachusetts Press, 1988, p. 16-49. (Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível na internet <[http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/biblioteca/tecnologias\\_eu.pdf](http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/biblioteca/tecnologias_eu.pdf)>). Esta referência de Michel Foucault foi localizada inicialmente por mim em: NIXON, Sean. Exhibiting masculinity. In: **Representation**: cultural representations and signifying practices. SAGE: London, 1997, p. 322. Como não há a tradução em português na versão brasileira de Dits e Escritos publicado pela editora Forense Universitária eu optei pela versão disponibilizada na internet.

“somos os herdeiros de uma moral social que fundamenta as regras de um comportamento aceitável sobre as relações com os outros”. Parte de nossa identidade é um ato de linguagem (para Foucault tudo fala) e parte é ato político. Para o autor não existe sujeito uno, soberano e universal; é sempre a contingência ou uma sujeição; assim podemos ser sujeitos sujeitados ou o inverso disso, sujeitos criativos, desejantes, localizados a partir de práticas de liberação, liberdade que se constitui os sujeitos. Convém observar, no entanto, que o investimento feito pelos sujeitos no/para seu “comportamento aceitável” (as aspas se fazem valer!) tais como pureza, normalidade, candura, benevolência, felicidade é parte de uma importante estratégia política de dominação que transpassa no/para o sujeito. Impregnar “bons sentimentos” tais como o de felicidade constitui elemento essencial do poderio do Estado (FOUCAULT, 2006, p. 313-314). Na felicidade cãibratica os sujeitos se representam e são representados controlados na pulsão criativa, na virtualidade de suas transgressões e revoltas.

## **2.4 Imagens de Identidades e Estereótipos**

A elaboração da discussão que venho desenvolvendo coloca em questão os modelos de representação dessas identidades. Para Grossberg (1996), não se trata efetivamente de uma teoria que faz as distinções dos modelos identitários, mas o reconhecimento do efeito de sua distinção política e historicamente construída. Assim, “o primeiro modelo assume que existe um conteúdo intrínseco e essencial em qualquer identidade com a qual é definida quer seja pela sua origem comum ou

por estruturas comuns de experiências, ou as duas coisas<sup>22</sup> ” (p. 89, tradução do autor), a esse modelo é dado o nome de “essencialista” – que vai de encontro à pulsão criativa da idéia de multiplicidade e diversidade cultural.

Para Hall (2005), as pessoas que coadunam com os princípios do modelo identitário essencialista estão munidas de ideais homogeneizantes como os fundamentalismos políticos, religiosos, econômicos ou nacionalistas e investem numa forte tentativa de reconstruir “identidades purificadas” que tem a intenção de “restaurar a coesão, o ‘fechamento’ e a Tradição, frente ao hibridismo e à diversidade” (p. 92), portanto narram para si posições de sujeitos confortáveis, baseadas no conservadorismo cultural, social, moral... e na exclusão de possibilidades de diferença. Assim esse grupo se encarrega na criação de imagens positivas de si próprio (e como é de se supor criam também imagens negativas do Outro) que reforçam a unidade/unicidade do grupo, que reivindicam ou que tentam evidenciar algum conteúdo possivelmente autêntico de identidade (GROSSBERG, 1996, p. 89). Dessa maneira, estas imagens constituem um conflito que representa as identidades como pertencentes a locais definidos, separados e distintos de outras identidades.

O segundo modelo de representação identitário entende que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2005, p. 13) uma vez as representações e os sistemas de significação se multiplicam e são constantemente interpelados nos seus limites e multiplicidade de possibilidades identitárias. Grossberg (1996) compreende a impossibilidade da constituição de uma identidade que tenha como argumento a fixação e a sua definição através de sistemas de autenticidade, originalidade e universalidade. A identidade é, portanto, uma multiplicidade articulada com a diferença, “é sempre um efeito temporal e

---

<sup>22</sup> The first model assumes that there is some intrinsic origin or a common structure of experience or both. (GROSSBERG, 1996, p. 89).

instável de relações que define as identidades pela marcação da diferença<sup>23</sup>”(p. 89, tradução do autor).

Portanto, o segundo modelo identitário é aquele onde o sujeito, segundo Hall (2005),

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 2005, p. 13).

Desta forma percebe-se que identidades são constructos sociais. Alguns prezam pela conservação e hegemonia, outros constantemente interpretam o processo de construção das identidades. Desta forma as identidades se fazem/são feitas na batalha da representação. Quem me representa? O que eu represento (para mim e para o Outro)? Como eu represento (eu mesmo e o Outro)? Quem tem o controle da representação está em posição de privilégio?

Estas perguntas fazem sentido na medida em que compreendo que as identidades são performances, práticas de representação. Para os grupos dominantes (hegemônicos) – aqueles do primeiro modelo de representação identitária com base na essência (raiz) do destino originário ou biológico – a representação identitária forçosamente envolve movimentos de adequação e/ou distorção<sup>24</sup>. Ponto elementar do delírio do estereótipo: forma que formata, conforma e simplifica as alteridades. Essa adequação é parte de um processo funcional para

---

<sup>23</sup> Identity is always a temporary and unstable effect of relations which define identities by marking differences. (GROSSBERG, 1996, p. 89).

<sup>24</sup> Do ponto de vista desse grupo, evidentemente.

os grupos dominantes (DYER, 1999) que essencializam as fronteiras identitárias. As técnicas desse circuito de fixação são constantemente re-produzidas nas imagens e representações da qual os grupos participam, quais sejam, por exemplo: o cinema, a moda, a linguagem, a corporeidade, os desenhos pedagógicos, dentre outros.

Esse ponto é nevrálgico para esta discussão, uma vez que representações não são sinônimos de adequações. Tal compreensão me leva a indagar: Em que sentido e por quem as identidades são projetadas, definidas e representadas? Pergunto, também, para quem e de que modo elas são definidas, projetadas e representadas? Que políticas constituem a produção e a representação das identidades? Quem está envolvido nesse processo? Que sistemas de representação se materializam nos desenhos pedagógicos? Que políticas de representação podem ser encontradas nos desenhos pedagógicos quando lido com identidades marginalizadas e dominadas, tanto econômica quanto culturalmente?

Outra questão que se apresenta refere-se à fixação das identidades através de estereótipos. Silva (2004) exemplifica tal questão da seguinte forma:

Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente dificultando que as mulheres chegassem à faculdade de medicina (p. 92).

Para Silva (2004), a questão é a perpetuação na sociedade de uma prática masculinizada provocadora de condições desiguais de acesso à formação educacional, à funções profissionais e à posições de liderança sejam elas sociais, administrativas, econômicas, políticas ou religiosas. Aparentemente o fenômeno se apresenta de maneira simples e normalizada como um dado natural, algo habitual, “parte integrante da formação” (p. 92). Porém, uma observação mais criteriosa dos desenhos pedagógicos como discursos imagéticos, sugere que sua dimensão de representação deve confrontar o aspecto de uma realidade prontamente fornecida,

isto é, dada/tomada como “natural”<sup>25</sup>.

Mesmo compreendendo que as crianças não são passivas na relação com desenhos pedagógicos estereotipados dos livros didáticos, convém lembrar que eles configuram representações simbólicas, práticas culturais contextualizadas no cotidiano escolar, sugerindo uma interação que organiza e mantém a dominação através da naturalização das tipificações identitárias. Assim, enquanto práticas culturais, entendo, de acordo com Hernández (2006), que as imagens (de modo geral e a dos desenhos pedagógicos especificamente) são mediadoras (refletem) nossas identidades e subjetividades em termos de classe, gênero, sexo, etnicidade, desejos, moral, ética, comportamento...

Do ponto de vista da educação para a cultura visual é necessário discutir esses desenhos, politizando-os, retirando a outorga de “naturais”, “infantis” ou “inocentes”. É preciso problematizá-los nas configurações estereotipadas que eles promovem/apresentam. Para Bhabha (1998), os estereótipos inventam uma anulação do jogo da diferença, e isso torna as representações de sujeito problemáticas, uma vez que não as simplifica, ou as representa falsamente, mas as torna representações fixas centradas e normalizantes.

Portanto, estereótipo é sinal, marca sólida, marca quantitativa e repetitiva, mas que também pode ser compreendida como uma marca incompleta, simplificada e amaneirada, assim como informa Homi Bhabha (1998):

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação, que ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (p.117, grifo do autor).

---

<sup>25</sup> Natural a partir de ponto de vista?

Para este autor, o estereótipo tem como função uma complexa e contraditória fantasia homogeneizante e normalizante das posições do sujeito. Para além de uma percepção das imagens como negativas ou positivas Bhabha (1998) propõe uma compreensão mais ampliada dos discursos dos estereótipos como “processos de subjetivação”, que marcam/diferenciam/hierarquizam profundamente os sujeitos na forma como são vistos e vêem a si. Portanto, para o autor, admitir que estereótipos constituem-se de uma essência normativa política é negar sua eficácia como um conjunto de posições ambivalentes de representações.

Para Bhabha (1998) o discurso colonialista, ou seja, aquele constituído com base numa dependência econômica e, sobretudo simbólico, das elites do mundo desenvolvido é essencialmente marcado pelos estereótipos como um tipo de discurso contraditório, paradoxal que

Conota rigidez e ordem imutável como também desordem e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso (p. 105).

Os indivíduos desses saberes identitários negociam, introjetam suas posições de sujeito nas falhas, naquilo que está fugidio, projetado, e isso impede o reconhecimento de posicionalidades identitárias transgressoras e críticas que minimamente se localizam no entre e no entorno das fendas representacionais que a imagem estereotipada apresenta, ou seja, ao sugerir posições fixas e simplificadas, os estereótipos ao mesmo tempo que subjetivamente informam sobre essas identidades, ansiosamente também deslocam percepções desvelando suas lacunas, suas contradições internas abrindo espaço para percepções identitárias ligadas à experiência com a vida real. Essa é a ambivalência essencial do estereótipo. Sempre em deslocamento, por isso mesmo, em repetição continua como estratégia técnica para sua operacionalidade, sua funcionalidade.

No contexto da teoria educacional crítica eles fornecem uma posição centrada e sobredeterminada de poder, mito, posicionamentos sócio-culturais de sexualidade e gênero, raça e etnia, como se o estereótipo estivesse intencionalmente no eixo de uma cultura dominante e capitalista que fornecesse sinais de fixação para outra cultura dominada, que a partir desse esforço tende a repousar-se.

Estereótipos são políticas de verdades (BHABHA, 1998; HALL, 1997; SILVA, 2004.). Não são simplesmente verdades que assombam as relações sociais dos sujeitos como se fossem condições exteriores e pré-existentes, das quais os sujeitos ao nascer apenas se adaptam.

Sendo política de verdade os estereótipos possuem sua genealogia de mudanças e significações. No fundo, eles possuem uma linhagem. Como verdades, saberes, eles são condições que modelam e remodelam os sujeitos. Condições/condicionantes. As imagens dos estereótipos são representações que reconfiguram relações sociais e psíquicas (BHABHA, 1998); pois “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas [mutáveis, intercambiantes, condicionantes e contingentes] que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Portanto, forças de desestabilização de identidades rigidamente apresentadas precisam ser desconstruídas nas escolas porque ali existem universos de representações visuais de “príncipezinhos” e “princesinhas”. São representações etnicamente, socialmente e tipologicamente homogêneas, onde identidades alheias são consideradas acriticamente, de maneira complacente e estereotipada. Assim, a representação do negro quase sempre se resume a um desenho simplificado de uma criança mal vestida rompendo grilhões e a representação do índio mostra aquele sujeito que ainda atira flechas ou usa penacho e tanga de couro. O adulto é sempre complacente, e a criança, é sempre feliz.

## 2.5 O chapéu de Exu é mágico? Diálogos com a cultura visual.

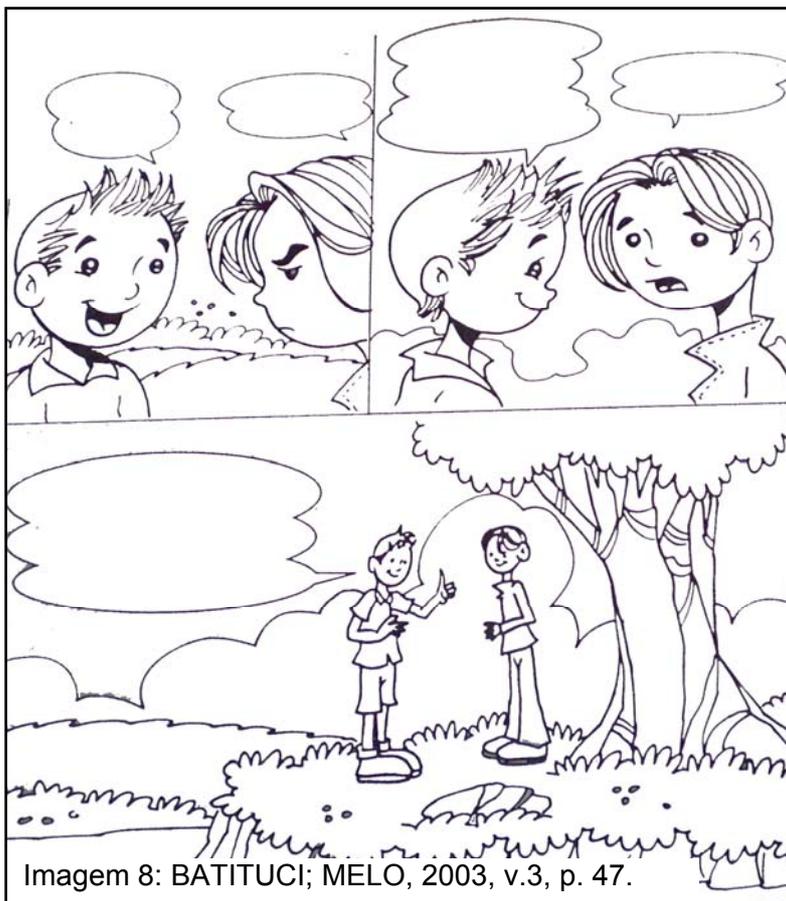


Imagem 8: BATITUCI; MELO, 2003, v.3, p. 47.

<sup>26</sup> Um Exu cruzava em meio a dois territórios de donos diferentes que se respeitavam e eram muito reconhecidos pela honestidade, porém eram grotescos e severos. O Exu passava calmamente com um chapéu que chamou a atenção dos homens. O chapéu tinha duas cores, uma de cada lado. Cada homem visualizava apenas um lado e, conseqüentemente, apenas uma cor. Após o Exu cruzar a fronteira calmamente, os dois vizinhos comentaram sobre o curioso homem que acabara de passar por ali. Um deles observou o chapéu e afirmou que este era vermelho, pois havia visto só um lado. O segundo discordou dizendo que o chapéu era preto, pois viu apenas o outro lado do chapéu. Os dois homens travaram uma discussão em relação à cor do chapéu de

Exu, um duvidando da palavra do outro. Brigaram e se mataram, enquanto Exu continuava sua caminhada pelo mundo dando gargalhada... (extraído de: Ilê Filhos do Fogo – A Lenda do Exu <<http://paginas.terra.com.br/religiao/filhosdofogo/exu/lenda.html>>).

<sup>26</sup> Imagem extraída do livro que os colaboradores da pesquisa usaram para selecionar os “desenhos pedagógicos” durante as entrevistas individuais. Essa imagem não foi escolhida por nenhum dos entrevistados. Apresento, abaixo, o texto que omiti dos balões.

- Que mau humor é esse?
- Minha vida vai mal!
- Mas ficar assim só vai piorar ainda mais a situação. Sorria!
- E sorrir traz felicidade?
- Sim. Atrás de um sorriso há sempre a conquista de muitos amigos (BATITUCI; MELO, 2003, v.3, p. 47.).

Os significados das representações visuais são entidades fictícias, uma vez que as coisas, em si, não portam, traduzem, transmitem, emitem ou emanam sentidos. Se assim fosse, os significados seriam fixos na cultura de um grupo humano, mas o que se percebe é que os sentidos das coisas, seus discursos, seus modos de ver são sempre históricos, política e economicamente engendrados. Nós, os sujeitos, projetamos e fabricamos os sentidos das coisas usando os sistemas de representação da linguagem.

Acontece que certas representações, de tão aparentemente “precisas” , só são possíveis de ser “lidas” se tivermos um mapa que auxilie sua compreensão. Os estereótipos, assim como os desenhos pedagógicos, são representações desse tipo, ou seja, conceitos astuciosamente engendrados/projetados para serem lidos de forma muito precisa e involuntariamente fixa. Como é possível compreender uma contradição como esta? Como é possível compreender significados que imprimem narrativas hegemônicas num sistema cujos sentidos das coisas são genealógicos?

As representações dos estereótipos fazem parte de uma estratégia bastante coerente e precisa de manutenção da ordem dominante que intenta universalizar e fixar os significados.

[...] assim, é fato que nossos modos de ver e interpretar imagens se fundamentam em sistemas pré-estabelecidos que não só tendem a influenciar o olhar como a incitar comportamentos e atitudes. Resquícios de uma cultura moderna ainda prevalecem em abordagens imagéticas pretensamente objetivas, formais, conseqüentemente tendenciosas, e que ainda aspiram universalizar significados (VALENÇA, Kelly Bianca Clifford; PEREIRA Alexandre; MARTINS, Raimundo, 2008, p. 3).

O que quero discutir não é a veracidade dos mapas, mas por quem e porque eles são criados, suas temporalidades e as relações de poder que eles estabelecem. Neste sentido compactuo com a narrativa de Hernández (2007) sobre as representações visuais que como espelhos refletem nossos modos de ser/ver/saber no mundo,

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas [mediadas] e corporificadas, a relevância das representações visuais adquirem papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa fazer parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiências de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam) (p. 31-32).

Assim, as representações visuais assentam narrativas socializadoras, constituidoras de desejos, formas de ver e ser visto, de representar o mundo e a si mesmo. A cultura visual, portanto, entende que é pelo visual – enquanto prática socializada e mediada de ver – que se cria, discute e compartilha significados, bem como que se inscreve nas nossas subjetividades e intersubjetividades, modos de ser, de ver e de ser visto. Desta forma a cultura visual, “refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22) definindo-se como campo de discussão crítico da visualidade e suas relações/implicações de poder – sem esquecer suas políticas e suas economias. Portanto, os grupos hegemônicos, ao estabelecer mapas que “orientam” determinadas “leituras” de certas representações visuais, intentam conservar e universalizar narrativas predominantes para práticas culturais e sociais de ver o mundo.

Ao olhar o chapéu bicolor de Exu cada um dos honestos homens o percebia sob um ponto de vista. Para um deles o chapéu era preto porque só via o lado preto; para o outro, o chapéu era vermelho, pois só via, “naturalmente”, o lado vermelho. Os dois se valendo de um fenômeno natural (irradiação de luz aos olhos) “naturalizavam” suas percepções; ambos tentavam autorizar/impôr/prevalecer suas percepções como predominantes, legítimas.

O efeito natural dos raios luminosos que chegava ao olho de cada um dos dois homens era suficiente para legitimar seu ponto de vista. Metafraseando Costa (2002, p. 17), o que quero dizer com esse exemplo é que a representação que

fazemos de algo, ou seja, a idéia que temos das coisas, são capazes de construí-las e, como diz Hernández (2007), nos construímos também. Então, de acordo com a visão de cada um desses senhores o que se construiu foi uma “verdade” (pouco preocupada com a parcialidade, aliás como tem sido grande parte dos discursos sobre/de verdade) sobre uma coisa, qual seja: a cor do chapéu de Exu, ou, uma verdade individualizada da percepção de cada um.

Assim, o que menos importa, nesta parábola, não é o chapéu de Exu – enquanto coisa em si, se ele é mágico ou não –, mas a representação que cada um dos distintos homens fez, a forma como tentaram impor sua versão sobre a cor do Chapéu do Orixá e as relações de poder que se estabeleceram na disputa para legitimar certa representação como verdade universalizada. É justamente nas representações que se assentam as relações de poder. Então, apenas para ressaltar a forte ligação entre as representações que se faz de algo e as relações de poder, vale lembrar que um dos homens, para fazer valer sua representação como a mais relevante, mata o outro.

A parábola apresentada acima é uma metáfora de uma possível transgressão em relação à narrativa dominante de determinadas representações visuais e suas pressões homogeneizadoras. Segundo Hernandez (2007, pp. 15 e 16), na cultura visual uma nova narrativa pedagógica deve questionar práticas de naturalização de determinadas verdades circundantes na escola; colocar em crise uma pedagogia escolar que educa para a resignação, passividade e homogeneização, abrindo caminho para a flexibilidade, o prazer, a surpresa e o risco - lembro que num mundo homogeneizador o prazer e o risco instituem uma performance de criatividade e resistência; quebrar a “norma da homogeneização” (que ocorre tanto na prática pedagógica e suas técnicas viciogênicas, quanto nas mentalidades escolares e suas *funções sociais*) abrindo espaços para Diferenças e representações de Alteridade ao invés de considerá-las um problema e assim pensar o ensino como uma performance. Desta forma, encarno, enquanto educador e também como estudioso das representações estereotipadas dos desenhos pedagógicos, a figura de Exu que escarnifica regimes escópicos dominantes de uma pedagogia da passividade que institucionaliza preconceitos e estereótipos, subvertendo as contradições internas

dessas representações preñhes de sexismos, racismos, homofobia, machismos e outras intolerâncias.

## CAPÍTULO III

### DETALHAMENTO DOS DADOS E INQUETAÇÕES

#### 3.1 Pressupostos Éticos

Os contatos iniciais (diferentemente daqueles que tive no plano institucional, com diretores, coordenadores, professores da escola campo) com os sujeitos colaboradores da pesquisa me pareciam bastante assustadores e angustiantes. Tinha sempre a impressão de que não sabia direito o que estava fazendo. A leitura que tinha sobre metodologia de entrevistas qualitativas, quase nunca colocava o pesquisador como um errante, alguém que vagueia imprecisamente pelos caminhos da pesquisa, alguém que pode errar, mas que se preocupa em perceber o erro e se dispõe a analisá-lo e, sempre que possível, tenta corrigi-lo. Os autores sempre dizem que é necessário traquejo no momento da coleta de dados. Pesquisa é coisa séria, deve ser rigorosa. Parece que errar não é permitido. As leituras quase nunca falam que o pesquisador passa pelo “crivo do primeiro emprego” e que são necessários muito mais que “seis meses de experiência mínima na área”.

Mesmo assumindo uma postura teórica e metodológica pós-estruturalista, consciente que verdades, saberes e poderes são constructos sociais e culturais, mesmo com a “disposição de operar com limites e dúvidas, conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber” (MEYER e SOARES, 2005, p. 40), ainda existia um bafo, um humo residual que me colocava numa perspectiva supostamente imparcial que

me “autorizava” a construir saberes, examinar sujeitos sem, contudo, me expor nesta relação. Colocava-me austeramente como pesquisador.

Então cheguei a campo para a coleta dos dados através das entrevistas individuais. No pátio coberto da escola fiz o convite aos alunos que eram encaminhados individualmente pela professora, ventava bastante. Antes de iniciar a entrevista explicava brevemente do que se tratava o estudo, perguntava se eles conheciam aqueles livros que estavam a sua frente e se eles lidavam com aquelas imagens. Quando falava que gostaria de gravar a entrevista, mostrava o intrusivo gravador e perguntava deliberadamente “você se incomoda se eu gravar a nossa conversa?” Fazia a pergunta, mas poderia ter autoritariamente feito em segredo a gravação. Ou pior, poderia ter apenas dito “vou gravar nossa conversa” e como se a ordem não fosse suficiente, acrescentaria, “tudo bem?” Era como se eu não soubesse a resposta que viria. De cada um daqueles alunos, de modo diferente, soava um monossilábico “sim” ou um interjetivo e desconfiado “hum hum!” que me autorizava a gravar.

Participar de uma entrevista qualitativa é diferente de participar de uma entrevista jornalística onde a concordância imediatamente autoriza sua publicação. Isso coloca a primeira questão ética: sendo os colaboradores, neste estudo, sujeitos do conhecimento não haveria um espaço mínimo para suas decisões autônomas? O fato de esses sujeitos estarem circunscritos numa esfera institucional não resguardaria uma proteção ética a eles? A minha posição de pesquisador, conhecido na dimensão institucional, mas estranho na dimensão pessoal, era posição que supervalorizava o eu (FINE, WEIS, WESEEN e WONG, 2006). Seria, portanto, uma posição de privilégio e autoritária? Intimidatória? Que relações de poder e saber se estabelece nesse tipo de escrutínio? Que espaços de empoderamento são construídos?

Numa sociedade como a nossa onde os espaços de repressão são cada vez mais marcantes, onde os oprimidos são historicamente silenciados, qual a minha responsabilidade na representação desses sujeitos? Como um turista errante, visitante esporádico, que legitimidade eu teria ao propor re-apresentar o universo

daqueles sujeitos? Fornecer espaços de negociação implica qualitativamente na autonomia dos sujeitos? Que formas de reflexividade política poderiam ser construídas com os sujeitos da pesquisa?

A partir do referencial teórico que uso neste estudo, entendo as pessoas, os colaboradores, como sujeitos do conhecimento. Pessoas inseridas em uma ambiência cultural, econômica e política, em campos de verdades, saberes e poderes que atuam ativamente nos processos de significação. Sujeitos de autonomia capazes de tomar suas próprias decisões. No entanto, a sociedade na qual estamos inseridos é adultocêntrica e reprime as crianças. Tira delas direitos mínimos como escolher, por exemplo, se querem que sua voz seja gravada ou não, se o que disserem será ou não publicado.

Então, a princípio, a única autorização que tinha para a realização da pesquisa de campo era verbal, dada pelas próprias crianças no ato da entrevista. Imaginava que isso não garantia, para mim e muito menos para elas, a proteção mínima que os protocolos éticos exigem. Então, fui ao encontro dessas crianças novamente e junto com as falas transcritas entreguei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma carta na qual solicitava aos pais autorização para realização da pesquisa. De acordo com Fine, Weis, Weseen e Wong (2006)

O formulário de consentimento encontra-se na base contraditória da institucionalização da pesquisa. Ainda que o objetivo seja presumivelmente proteger os entrevistados, informando-lhes [...] e convidando-os a desistirem se for sua vontade, ele também efetivamente serve para livrar a instituição [...] de qualquer responsabilidade (p. 121).

Não que eu discorde dessa dimensão institucional da pesquisa. Esses formulários, termos, cartas e autorizações são necessários porque informam e protegem, ao menos, minimamente, tanto o pesquisador quanto os colaboradores. Mas é fato que esfriam possíveis frágeis relações iniciais.

Ao entregar a transcrição das entrevistas individuais convidava cada um dos

colaboradores a ler com calma e sugerir, se quisesse, alterações do conteúdo da transcrição e até mesmo omitir alguma parte que não o agradasse. Também informava que necessitava da autorização formal dos pais para a realização daquelas entrevistas e para que o conteúdo delas – entrevistas individuais e entrevista focal – fossem futuramente publicado. Mas antes disso perguntei a cada criança, deixando-as bem à vontade para responder, se gostariam de continuar participando da pesquisa – “não se sintam coagidas, forçadas a participar do estudo”, eu dizia. Percebi, então, que as crianças estavam aparentemente dispostas a participar do estudo. Reunidas comigo na sala dos professores de uma outra escola, elas decidiram continuar colaborando.

A partir daquele momento as conversas e negociações com os colaboradores foram muito mais abertas. Eles estavam mais a vontade e compreenderam que podiam, a qualquer momento, decidir continuar ou não participando da pesquisa. Redigi uma carta de autorização e um termo de consentimento livre e esclarecido. Mas ainda me preocupava com o conteúdo delas. Sabia, também, que seria necessária uma autorização dos pais dos alunos, eles não deveria assinar esse documento à revelia, ou se sentir obrigados a fazê-lo. Essa situação refletia a condição social onde estavam inseridos.

Uma população expropriada tende ver as instituições como espaços inquestionáveis de poder. Portanto, assinar documentos poderia não se tratar de uma decisão, mas de uma obrigação. Isso ficou bem claro para mim quando tive que procurar uma colaboradora em sua casa para entregar os documentos diretamente aos seus pais. A deferência com que fui tratado indicava a desigualdade de falas e posições.

Em todos os casos, lia e explicava os documentos e dizia que ninguém deveria se sentir obrigado a assinar. Deixava meu número de telefone para tirar qualquer dúvida. No entanto, notei que neste segundo momento, havia maior interesse dos colaboradores em participar. O fato de terem participado da primeira fase da pesquisa, forneceu espaços de empoderamento para eles que passaram a se destacar positivamente no grupo (tanto em termos institucionais como entre os

colegas) como os “alunos da pesquisa”, referência institucional dada aos alunos colaboradores. Poderiam até não estar compreendendo os documentos exigidos pelo “código de ética acadêmica” mas a ânsia para participar da pesquisa era estímulo suficiente para chegar em casa e pedir a assinatura dos pais.

Como pesquisador, minha intenção é fazer um pacto politicamente comprometido entre pesquisa e o retorno social, pois

[quero] que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter conseqüências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices (KRAMER, 2002, p. 42)

Portanto, mesmo com a autorização dos pais, entendi que seria necessário preservar a identidade dos colaboradores através de nomes fictícios. Adotei a orientação de Kramer (2002), ao notar que

em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, [seria importante] pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho (p. 47).

No dia 27 de fevereiro de 2008, na visita feita aos colaboradores – já estudando em outras escolas da região – , sugeri que eles comesçassem a pensar em nomes fictícios para o texto final da pesquisa. Notei que eles demonstraram entusiasmo, porém, a escolha definitiva dos nomes fictícios foi feita somente em 08 de março, quando da realização do grupo focal. Todos já haviam escolhido previamente o seu nome fictício que, segundo eles, são os nomes dos novos professores<sup>27</sup>. Apenas um aluno não definiu seu nome fictício porque não

---

<sup>27</sup> Em 2008 a maioria dos colaboradores matriculou-se em duas escolas da região, visto que a escola campo não oferece o sexto ano (quinta série). Diferentemente da escola campo onde cursaram quinto ano (quarta série), as novas escolas dispõem de muitos professores e disciplinas, o que configurou uma novidade para os alunos outrora acostumados com um número reduzido de professores como acontece nas escolas de ensino fundamental.

compareceu ao grupo focal. Este aluno se chamará Paulo, posteriormente ele me informa que havia estado doente no dia.

**Tabela 2: Nomes Fictícios dos Colaboradores**

<b>Colaborador</b>	<b>Nome fictício</b>
Colaborador 1	Haroldo
Colaborador 2	Paulo
Colaborador 3	Junior
Colaborador 4	Yasmin
Colaborador 5	Sabrina
Colaborador 6	Flávia
Colaborador 7	Larissa

A decisão de usar nomes fictícios é necessária quando se pesquisa em espaços onde os colaboradores encontram-se em risco social e a narrativa apresentada trata-se de um texto comprometido politicamente que não admite cumplicidade com instituições e relações de saber-poder que legitimam as opressões. Portanto,

diante de uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgadas, sobre isso não há dúvida. A pergunta que se faz é: como denunciar sem expor as populações? Elas precisam falar, mas nossa indignação e a ousadia da escrita não podem aumentar o risco de vida que correm. Essa questão e suas implicações éticas merecem mais atenção do que lhes temos dado (KRAMER, 2002, p. 57).

As implicações do pacto do pesquisador com o quadro social em que atua é apontado por Kramer (2002) ao entender que o envolvimento do pesquisador implica

em formas de comprometimento político. As explorações, os ataques ideológicos (FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2006) que os menos favorecidos sofrem devem estar na pauta das responsabilidades sociais do pesquisador e devem ser denunciadas uma vez que

em países como o Brasil, a exploração do trabalho, inclusive infantil, a expropriação de bens materiais e culturais, a exclusão de serviços básicos de grande parte da população acaba por transformar um pesquisador comprometido com a sociedade em intelectual crítico que, além de produzir ciência, quer interferir. (KRAMER, 2002, p. 54)

Durante os seis meses em que foram realizadas as entrevistas individuais e o segundo encontro com os colaboradores, essas questões mediaram decisões e direcionamentos para o grupo focal.

### **3.2 Detalhamento dos dados**

Desde o primeiro encontro os alunos lidaram com as imagens do livro didático. Eu solicitava atenção especial aos desenhos, pedindo para não levarem em consideração os textos e as atividades que acompanhavam cada uma das imagens. Ainda assim, notava que parte dos alunos ficava lendo o enunciado escrito das páginas. Quando isso ocorria, solicitava o retorno da atenção de cada um apenas para os desenhos.

Ao todo, foram selecionadas 32 imagens do livro didático e mais três imagens mimeografadas oferecidas por outra professora da escola campo. Decidi utilizar as imagens mimeografadas nas entrevistas, pois percebi que as imagens poderiam

acionar discussão profícua sobre as representações que elas insinuavam.

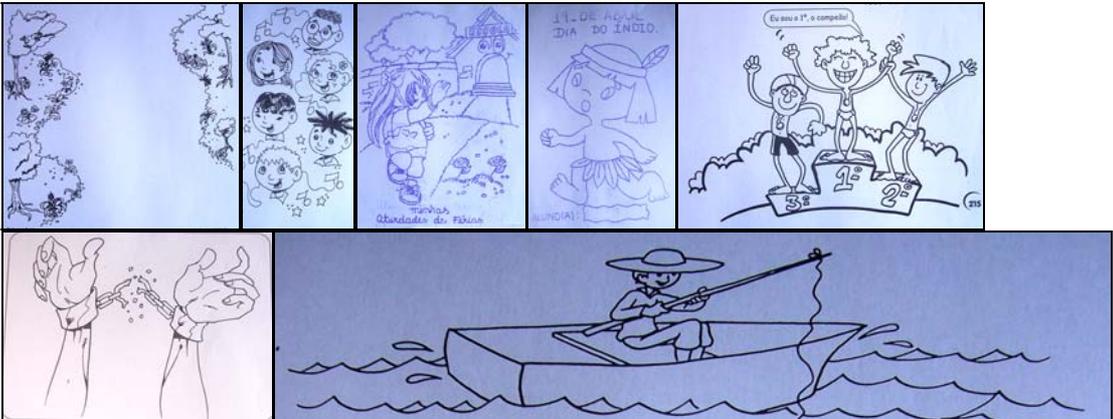
O livro didático utilizado na escola está organizado em 5 volumes orientados tematicamente com atividades bimestrais. O conteúdo do primeiro volume, corresponde aos meses de fevereiro e março; o segundo volume, aos meses de abril e maio; o terceiro volume propõe atividades para os meses de junho e agosto. O quarto e o quinto volumes, oferecem atividades para os meses de setembro e outubro, novembro e dezembro, respectivamente.

**Tabela 3: Escolha das Imagens do Livro Didático**

<b>Volume</b>	<b>Imagens escolhidas</b>	<b>Página</b>
V. 1	7 imagens	46, 54, 95, 140, 215, 266, 270
V. 2	1	241
V. 3	9 imagens	48, 132, 149, 154, 177, 178, 179, 272, 278
V. 4	5 imagens	111, 115, 130, 132, 263
V. 5	10 imagens	10, 65, 66, 67, 68, 69, 80, 81, 94, 180
Total	32 imagens	

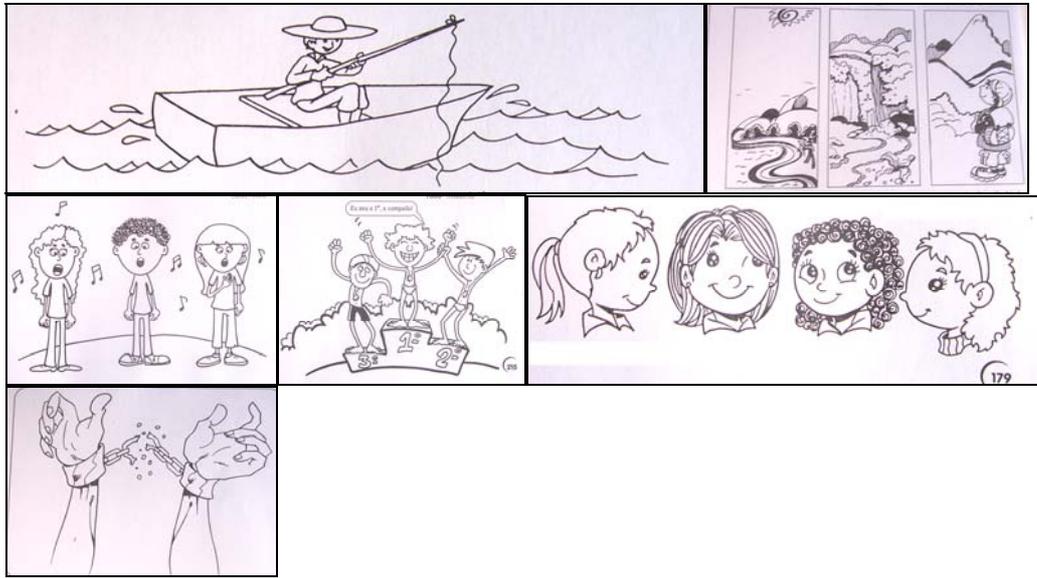
Durante as entrevistas individuais pedi que os alunos olhassem calmamente os desenhos do livro didático e escolhessem as imagens a partir de duas idéias: “as imagens que em sua opinião mais têm a ver com você”, e “as imagens que em sua opinião não tem nada a ver com você”. Enquanto eles selecionavam as imagens, eu ia anotando a página, o volume e, sempre que possível, fazia o registro fotográfico, pois, muitas vezes a escolha era muito rápida e não dava tempo para fazer as fotografias.

Tabela 4: Relação das Imagens Usadas nas Entrevistas Individuais

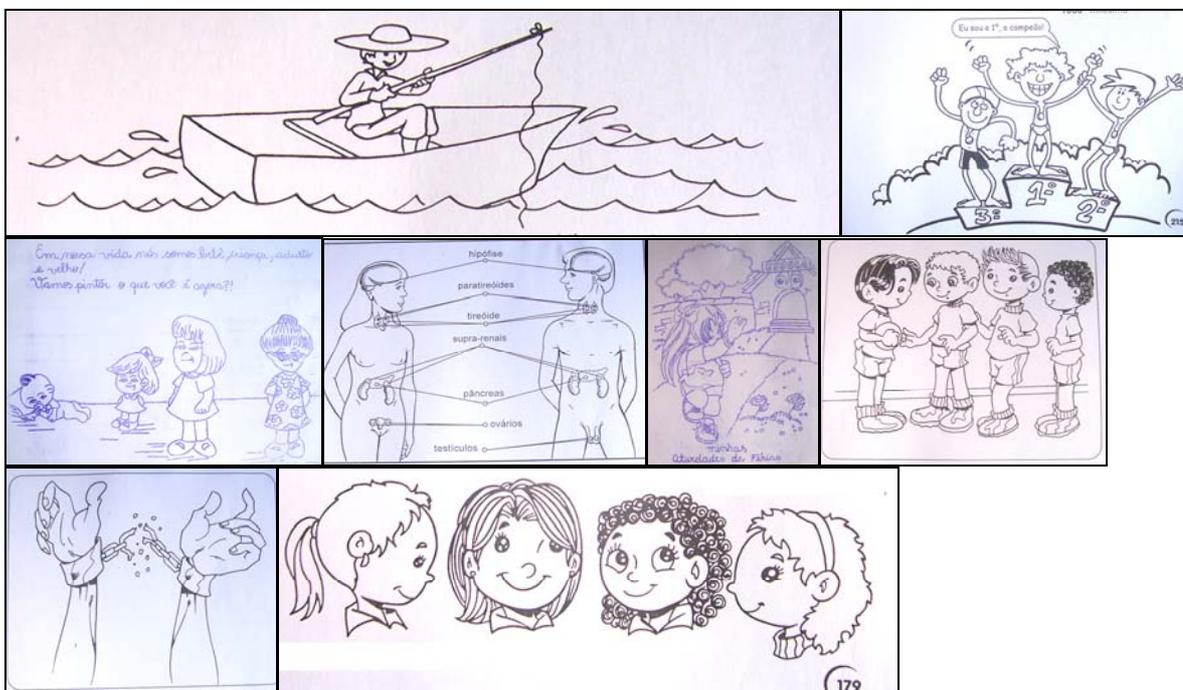
Colaborador/Imagens
<p data-bbox="252 595 368 629">Haroldo</p> 
<p data-bbox="252 1200 339 1234">Paulo</p> 



Junior



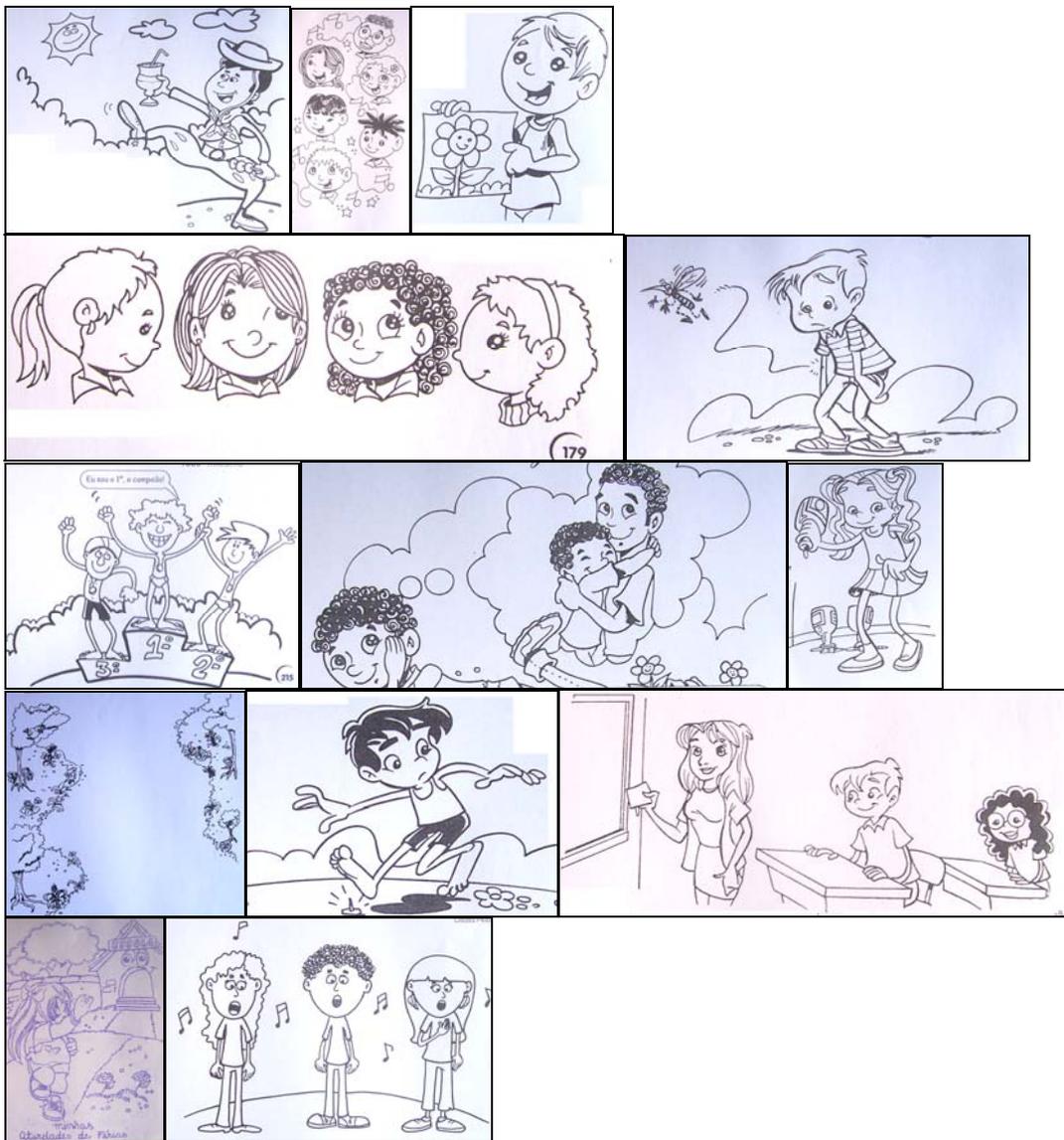
Yasmin



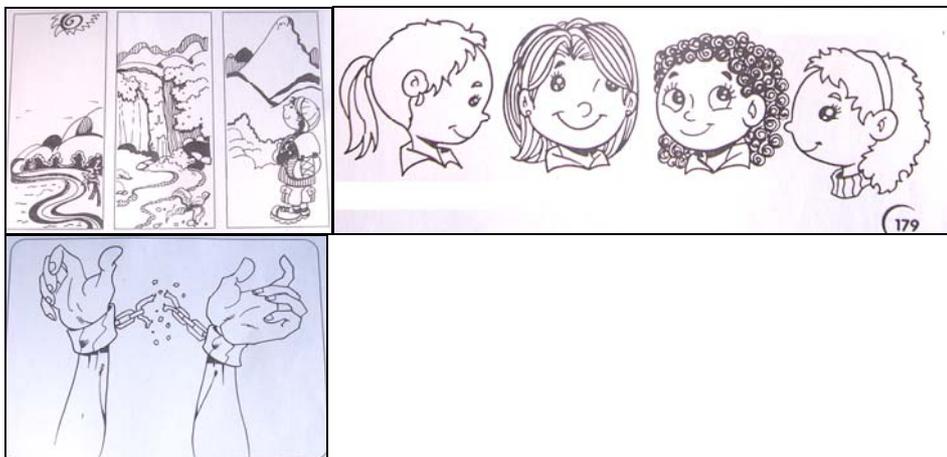
Sabrina



Flávia



Larissa



O objetivo desse exercício de escolha das imagens cuja responsabilidade foi deslocada para os colaboradores, foi promover uma maior integração deles com as imagens e comigo enquanto eram feitas as entrevistas. Ao proporcionar um “clima” de confiança e de autonomia enquanto eles escolhiam as imagens, eu ia deslindando percepções que eles tinham do ambiente social em que se encontravam.

Alguns colaboradores falavam das suas escolhas enquanto procuravam as imagens no livro didático, outros selecionavam em silêncio e, somente depois da escolha conversávamos sobre as imagens. O exercício de seleção de imagens foi importante, pois fazia com que os colaboradores se sensibilizassem com os desenhos ao mesmo tempo em que acionava discussões sobre as representações.

Muitas discussões foram desencadeadas a partir das imagens. Essas discussões encaminhavam aspectos importantes de suas vivências e experiências infantis bem como o modo como percebiam o ambiente em que estavam inseridos.

Os desenhos faziam-nos despertar para diálogos, olhares mais sensíveis e, ao mesmo tempo, em alguns casos, olhares críticos de diversas realidades tais como a noção de paisagem, ecologia, escola, riscos sociais, identidade e, também, percepções estereotipadas de alteridade associadas a uma forte vontade de experimentar desejos como afeto, amor e felicidade.

Muitas imagens se repetiram durante as entrevistas, conforme pode ser observado na Tabela 4. Esse padrão de repetição serviu de critério para a escolha das imagens que seriam o centro das discussões do grupo focal que ocorreu no dia 08 de março de 2008 das 9:00 as 11:00 nas dependências da escola campo.

Antes do grupo focal, propriamente dito, eu organizei junto com uma funcionária da própria escola um café da manhã para os colaboradores e seus pais para eventuais esclarecimentos sobre a linguagem dos documentos que haviam assinado, bem como as minhas intenções com as entrevistas e o caráter da pesquisa.

O café da manhã foi uma oportunidade para que os alunos voltassem à escola onde eu os havia conhecido no ano de 2007. Foi um importante momento de socialização, visto que em 2008 os alunos/colaboradores ficaram divididos em duas outras escolas do mesmo Bairro, distanciados aproximadamente 500 metros ao sul da Escola Campo. Desses alunos, 6 estudam pela manhã numa escola estadual e uma aluna estuda no período vespertino, numa escola municipal.

A decisão de iniciar o Grupo Focal com uma socialização informal foi bastante estratégica uma vez que esses alunos não estão todos reunidos, conforme outrora. O café da manhã durou aproximadamente 20 minutos, tempo suficiente para que todos chegassem.

Ao chegarem, eu disponibilizava um crachá em branco e pedia que eles colocassem seus nomes fictícios. Em conversas informais, enquanto eles escreviam os nomes fictícios nos crachás, os colaboradores iam me dizendo que escolheram nomes de seus professores. Também escolheram um nome para mim, Alexandro, mas que no andamento do Grupo Focal não foi utilizado, mesmo eu usando, assim como eles, um crachá com o nome sugerido, o tratamento dirigido a mim era de apenas “professor”.

Solicitei previamente à direção da Escola Campo a liberação da sala de aula em que os colaboradores haviam estudado no ano de 2007. Ao chegarmos lá, já estavam instalados os equipamentos de gravação de vídeo e o computador com uma tela plana (21 polegadas) para a exibição, em *Power Point*, das imagens selecionadas para o grupo focal. Foram selecionadas 5 imagens. O critério para escolha foi a frequência com que as imagens foram sugeridas durante as entrevistas individuais.

**Tabela 5: Referências das imagens abordadas no grupo focal**

<b>Imagem</b>	<b>Referência da Imagem</b>	
1	Volume 1	Página 215
2	Desenho mimeografado “minhas atividades de férias”	
3	Volume 5	Página 180
4	Volume 3	Página 179
5	Volume 3	Página 278

O grupo focal teve duração de aproximadamente 1 hora e 40 minutos. A ambiência proporcionou condições para que os colaboradores interagissem, posicionando-se em relação aos estímulos oferecidos pelas representações e mostrando, em alguns momentos, pontos de vista divergentes. Atuei como

moderador na construção do espaço de discussão, facilitando a participação e as falas dos colaboradores de modo a evitar a “monopolização” daqueles mais comunicativos.

Um roteiro orientou a realização do grupo focal, mas tive a preocupação de deixar que a discussão tomasse a forma de narrativas pessoais acionadas pelas cinco imagens apresentadas durante o debate.

## **CAPÍTULO 4**

### **CONVERGÊNCIAS:**

### **FALAS, DESENHOS, DISCURSOS E POSIÇÕES DE SUJEITO**

tudo sem-  
tido, tudo sem  
talvez

tudo tido, revém  
mais uma vez

*Rodrigo Garcia Lopes, 2002, p. 138.*

#### **4.1 Primeiros olhares**

Desde as primeiras entrevistas individuais, que tinham como propósito dar sentido para o espectro de conceitos e significados sobre as representações – práticas culturais – presentes nos desenhos pedagógicos obtive respostas que iam delineando tramas confusas, caminhos precários que me faziam pensar na relação dos colaboradores com esses desenhos e a forma como eles refletem suas posições de sujeito, seu sentimento de estar no mundo e, principalmente, como olham para si e para os outros.

Aos poucos ia percebendo que parte do que está representado no desenho pedagógico é reconhecido pelos alunos como elementos estruturantes de suas vivências. Para Hernández (2006), a cultura visual evoca a emergência da discussão da centralidade das imagens como mediadoras de nossas relações sociais, nossas identidades e subjetividades, bem como o efeito delas enquanto formas de representação na constituição de novas formas de poder, saber e controle.

Durante o grupo focal coloquei em discussão uma afirmação que freqüentou as entrevistas individuais: “o que está neste papel, o que está neste desenho é a mesma coisa que eu já vi acontecer”. Intrigado com esta afirmação, propus aos colaboradores que detalhassem de que maneira os desenhos se relacionam com suas vivências, ouvindo deles as seguintes explicações:

Flávia: *Eu acho que... assim: a gente tem alguma coisa na casa que tá no desenho.*

*A gente pode tá indo pra casa, tá saindo da escola, por exemplo: tá indo para casa e chegando quase duas horas que a gente tem que ir pra casa.*  
(relatando sua experiência de mudança de escola ao falar da imagem 12)

Sabrina: *Por exemplo: se acontece uma coisa bem feliz, viver bem feliz.*

Yasmin: *Eu acho que a gente vê muitas coisas assim, tem gente que tão é assim, tão feliz! (Entrevista em 08/03/2008).*

A fala dos colaboradores torna evidente que cada um de nós opera em espaços sociais compartilhados e vivencia identidades contingenciais. Embora possa existir uma sensação de unicidade entre as representações e o modo como as percebemos, o que está em jogo ou, o que ocorre, são situações que ocupamos cada um a seu modo, posições de sujeitos diferentes de acordo com as representações, com as expectativas e limitações do meio social em que atuamos.

O detalhamento dessas relações entre colaboradores e desenhos continuam...

Flávia: *Por exemplo, lá em casa de minha avó, a minha tia, ela teve neném e tem vez que eu chegava lá e ela tá bem alegre, tem vez que ela tá triste. Por exemplo: tem vez que ela tá fazendo uma coisa pra nenenzinha e vai outro lá e bate no neném dela. Agora ela tem um quarto pra ela agora. O outro foi lá e deu uns tapas na cara da nenenzinha, aí ela foi e ficou triste, aí ela foi lá e contou pro pai da criança.*

Haroldo: *Esses desenhos têm a ver com a vida da gente que tem gente brincando. Às vezes uma pessoa vem e fura a outra (fazendo gesto de estocar a própria barriga) a gente não sabe por que.*

Yasmin: *É gente que mora lá mesmo (apontando para a onde mora) (Yasmin, Haroldo e sua irmã Sabrina são vizinhos relativamente próximos).*

Alexandre: E vocês vêem isso nos desenhos?

Haroldo, Yasmin e Flávia (em sequência): *Hum hum!*

Flávia: *Eu acho que se refere a muitas coisas, por exemplo: quando a gente quer alguma coisa, mas não consegue, o outro que consegue, mas não quer; e aí no desenho tem muita gente que tá feliz e outras que são tão triste, por isso que eu tô dizendo assim: que a gente triste fica com o coração partido; eu acho por que assim..., não pode comprar assim. Eu acho que tá alegre tem que tá em paz, felicidade e amor.*

Neste trecho de falas, os colaboradores apontam contornos da identidade construída na contingência social. Representações de crianças compassivas, brincando felizes e interagindo com solidariedade são apenas parte de suas posições de sujeitos infantis – de certa forma, numa fronteira de expectativa identitária. Mas há outra demarcação fronteira delineada pela limitação própria do meio social marcado pela violência contra crianças com as quais convivem, pela insalubridade do espaço e pela inquietação resultante de um consumismo do qual elas raramente participam.

Os colaboradores traçam mediações entre suas subjetividades e as representações nos desenhos pedagógicos. A percepção de que os desenhos se inter-relacionam com o cotidiano informa o interesse comum dos colaboradores por suas representações ativas e sua função como produção de saberes identitários: suas amizades, risco social, gênero, consumo, resignação, poder, felicidade e alegria.

A identidade compartilhada com as representações dos desenhos pedagógicos, ou seja, o interesse comum dos alunos por essas imagens, não quer dizer que elas sejam mediadoras concretas da(s) realidade(s) dos colaboradores, uma vez que os significados que os entrevistados sugerem são, em parte, concebidos por suas formas de ver culturalmente construídas (HERNÁNDEZ, 2006; HALL, 1999).

Ao afirmar que as crianças se tornam seres culturais e que os sujeitos estão posicionados, ou melhor, engendrados nos sistemas discursivos, Hall explica que todo um aparato cultural deve ser disponibilizado para que as representações façam sentido. Esta compreensão explicita o fato de que os sujeitos falam a partir de alguma comunidade interpretativa, onde significados são continuamente produzidos.

Segundo Hernandez (2006), inspirado em Hall,

o significado também se produz em qualquer momento em que nos expressamos, usamos, consumimos ou nos apropriamos de 'objetos culturais', quando os incorporamos nos rituais e práticas da vida diária e desta maneira lhes damos valor ou significação<sup>28</sup> (pp. 49-50, tradução do autor).

Hall também afirma que as crianças aprendem os sistemas e códigos convencionais da representação e da linguagem não por um "dom" biológico, mas por uma necessidade de se tornarem seres culturalmente competentes. Assim as percepções de mundo são mediadas pela linguagem, pelas performances de gênero, classe social e raça, constituídas por relações de poder.

Desta maneira a visão não é só um ato de percepção, mas uma forma de expressão cultural e de comunicação humana, não redutível a ser explicada nos mesmos termos da linguagem falada ou escrita. O visual atua como um espaço de interação social e de definição de subjetividades em termos de classe, gênero sexo, etnia,...<sup>29</sup> (HERNÁNDEZ, 2006, pp. 20-21, tradução do autor).

---

<sup>28</sup>“El significado también se produce en cualquier momento en que nos expresamos, usamos, consumimos o nos apropiamos de 'objetos culturales'; cuando los incorporamos en los rituales y prácticas de la vida diaria y de esta manera les damos valor o significación” (HERNÁNDEZ, 2006, pp. 49-50).

<sup>29</sup> “De esta manera la visión no es solo un acto de percepción, sino una forma de expresión cultural y de comunicación humana, no reducible a ser explicada e los mismo términos del lenguaje hablado y escrito. Lo visual actúa como un espacio de interacción social y de definición de subjetividades en términos de clase, género, sexo, etnia...” (HERNÁNDEZ, 2006, pp. 20-21).

Souza (2006), embasada no conceito de gênero e usando um referencial teórico crítico-feminista, explica que além da linguagem, enquanto prática social, a organização escolar, os discursos dos professores, dos alunos, o livro didático, a dinâmica dos seus agentes e as atividades escolares das crianças constituem elemento de uma estratégia de controle que tem como finalidade operar distinções sociais, legitimando as desigualdades em termos de uma hegemonia de gênero, raça, classe social, de estética, de poder e seus estereótipos. Segundo a autora, essas diferenças são legitimadas mesmo quando os discursos oficiais panfletam igualdade e tolerância.

Assim, entendo que os significados das representações visuais ao refletirem (mediarem) nossas subjetividades

[...] também regulam e organizam nossa conduta e nossas práticas, na medida em que ajudam fixar as regras, normas e convenções através das quais a vida social é ordenada e governada. Isto faz com que aqueles que querem governar e regular a conduta e as idéias dos outros tratem de estruturar e modelar os significados<sup>30</sup>. (HERNÁNDEZ, 2006, p.50, tradução do autor).

Desse modo, as representações – enfaticamente as representações visuais dos desenhos pedagógicos –, aludem subjetividades e sentimentos de estar culturalmente no mundo. Nesse sentido, Woodward (2000), entende que as representações abrangem práticas de significação “por meio das quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (p.17). Para a autora, os sistemas simbólicos são processos culturais estabelecadores de identidades tanto no plano individual quanto no coletivo. Através dos significados processados pelas representações, a experiência diária da nossa sensação de estar culturalmente no mundo, nossas identidades passam a fazer sentido.

---

<sup>30</sup> “Los significados también regulan y organizan nuestra conducta y nuestras prácticas, en la medida en que ayudan a fijar las reglas, normas y convenciones mediante las cuales la vida social es ordenada y gobernada. Esto hace que quienes quieren gobiernan y regular de la conducta y as ideas de los otros tratan de estructurar y modelar los significados.” (HERNÁNDEZ, 2006, p.50).

Conforme Hall (2000), a contingência histórica, a linguagem e a vivência na cultura não constituem em termos de identidade aquilo que somos ou de onde viemos, mas, aquilo que nos tornamos, ou seja, “‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios’” (p. 109). Assim, os desenhos pedagógicos constituem um dos recursos culturais usados para essa “narrativação do eu”. Ao escolherem determinadas imagens do livro didático informando sua pertinência relacional comunitária – o sentido de que determinadas representações “têm mais a ver com a gente” do que outras –, os colaboradores falam da natureza arbitrária e ficcional de certas sensações de pertencimento. Falam de uma

‘suturação histórica’ por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2000, p. 109).

As narrativas propostas pelos colaboradores, ao des-significar/decifrar as representações estereotipadas dos desenhos pedagógicos vão constituindo agendas ambivalentes de suas posições de sujeito caracterizadas tanto pela marcação de fronteiras identitárias, um saber sobre o outro, quanto por fantasias de um saber sobre o eu. Assim, os possíveis efeitos normativos e disciplinadores das posições de sujeito desencadeados pelos estereótipos exigem atenção redobrada. Conforme apontei anteriormente (seção 2.4), Homi Babha explica que os estereótipos não devem ser vistos apenas pela sua (provável) função reguladora, mas também pelo modo como as representações estereotipadas atuam como amálgama das subjetividades, sempre articulando ambivalências.

Ao falar de seus desejos ubíquos em relação aos estereótipos, os colaboradores anseiam, efetivamente, posições semelhantes àquelas representadas nos desenhos pedagógicos. Também fantasiam, possíveis posições ao mesmo tempo em que reconhecem os limites de suas fantasias. Assim, há uma espécie de circularidade fetichista dos estereótipos na performance das identidades imaginadas, um tipo ansioso de fantasia frustrante e frustrada, percebida como algo incompatível

com a realidade. São imagens articuladas entre o dito e o não dito, com certos significados identitários centrados culturalmente num universo de imagens “positivas” e “otimistas” do discurso hegemônico que é tomado como modelo.

Essas representações ajudam os colaboradores a conceber suas posições de sujeito projetadas a partir de uma narrativa de supremacia que busca a homogeneização de suas identidades infantis. Mas, ao mesmo tempo, eles também percebem o limite antagônico de seus desejos e as posições de sujeito que institucionalmente são instados a assumir. No discurso dos estereótipos os saberes identitários manifestam sua ubiqüidade como saberes fetichistas, ao menos em parte, cnicamente mimetizados.

A figura abaixo foi escolhida por dois dos sete colaboradores. Um deles, embora não faça nenhum comentário, explicita o motivo da sua escolha: tem algo a ver com ele mesmo.

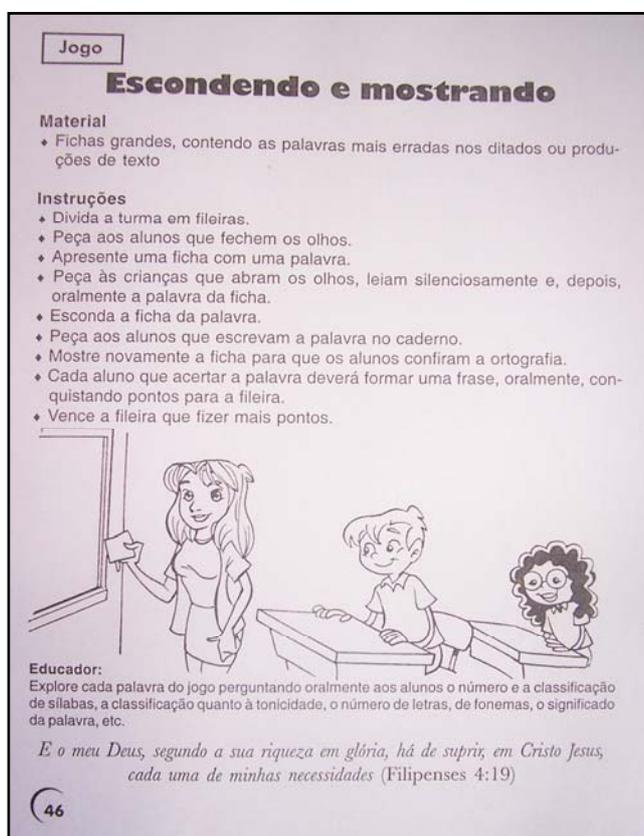


Imagem 9: Desenho Pedagógico de sala de aula. BATITUCI; MELO, 2003, v., p. 46.

A outra entrevistada, ao comentar a imagem afirma:

*Flávia: Me ensina a ser como uma menina e ser educada; a professora tava me explicando. A gente tá vendo, que não importa o que ela esteja explicando, não é bobagem é uma ensinção... Me importa muito, por isso que eu escolhi. A professora tá ensinando e seus alunos tão escutando, tão aprendendo e tão fazendo o trabalho (Entrevista em 3/08/2007).*

A imagem projeta um estereótipo de professora: jovem, carismática, sexy e dócil. Ela não olha para os alunos, mas eles escutam, atentos. O menino dirige o olhar para o quadro negro e para a professora, enquanto a menina, menor, está ao fundo. As posições sugerem a seguinte hierarquia: quadro, adulta/professora, menino e menina. A postura dos alunos reforça uma atitude de submissão, pouco comum em relação a conduta mais freqüente em sala de aula, apesar de ser esta a postura que muitos professores desejam.

O desenho fantasia um modelo aceitável de identidade escolar infantil obliterando pulsões transgressoras, atitude pouco condizente com o que o desenho propõe. Por exemplo, comportamento irrequieto, do tipo arteiro, bagunceiro, orgulhosamente apresentado pelos colaboradores durante o grupo focal. De todo modo, a imagem apresenta estereótipos que formam, formatam e informam o que se “deve” aprender enquanto menina, de acordo com as palavras de Flávia, e como deve ser a relação aluno-professora. A imagem apresenta, ainda, posições fixas que se contrapõem à percepção de outras experiências de sala de aula, percepções comuns que transgridem a informação sugerida pela imagem, mas que têm potencial como experiências educativas.

Assim, a docilidade permanentemente estável da professora, bem como a passividade atônita/atenta dos alunos são no discurso do estereótipo algo “natural” e “aceitável”, que não deve ser questionado, posto que é dado. Portanto, com os estereótipos, instituem-se formas compulsórias de saberes identitários, posições (provisórias) de sujeito marcadas por uma ansiedade sempre em deslocamento.

Carisma, docilidade, compassividade, alegria, pacificação, tolerância e

felicidade são efeitos de uma ética blasé que tenta colocar uma velatura sobre realidades que pululam de conflitos, ou sobre sujeitos cheios de inquietação, de atividade que se transforma em perigo e ameaça com as quais as instituições têm dificuldade de lidar.

As crianças parecem perceber esses limites instrucionais e, ao menos momentaneamente, mimetizam essas posições de sujeito “aceitáveis” institucionalmente. Esse cínico mimetismo assustadoramente revela a hipocrisia da instituição. Ao mesmo tempo em que os desenhos representam modelos de felicidade, amor, alegria, solidariedade, amizade, desprendimento, em suma, modelos de crianças e alunos ideais, os colaboradores mostram suas transgressões escolares e o modo como vêm a si mesmos como alunos bagunceiros, inquietos, bem diferente dos modelos apresentados nos desenhos pedagógicos.

Para Hall (2000), as identidades significam

O ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”[...]. [As identidades] são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso [...](Hall, 2000, pp. 111-112).

Segundo Hernández (2006), contrariamente ao que se pode pensar, – apesar da eficiência das representações na produção de nossas subjetividades – nossa relação com o processo de de-significação/decifração das representações não ocorre de forma direta, racional, técnica ou instrumental, porque somos mobilizados, pelo menos em parte, neste processo, por sentimentos e emoções significantes.

Em várias passagens podemos verificar que as falas dos colaboradores ao se relacionarem com as imagens são profundamente marcadas por um sentimento subjetivo de prazer ou, em determinadas circunstâncias, pela repulsa:

Alexandre: Qual desses desenhos você acha que te ensina mais coisas?

Paulo: *Esse daqui.*

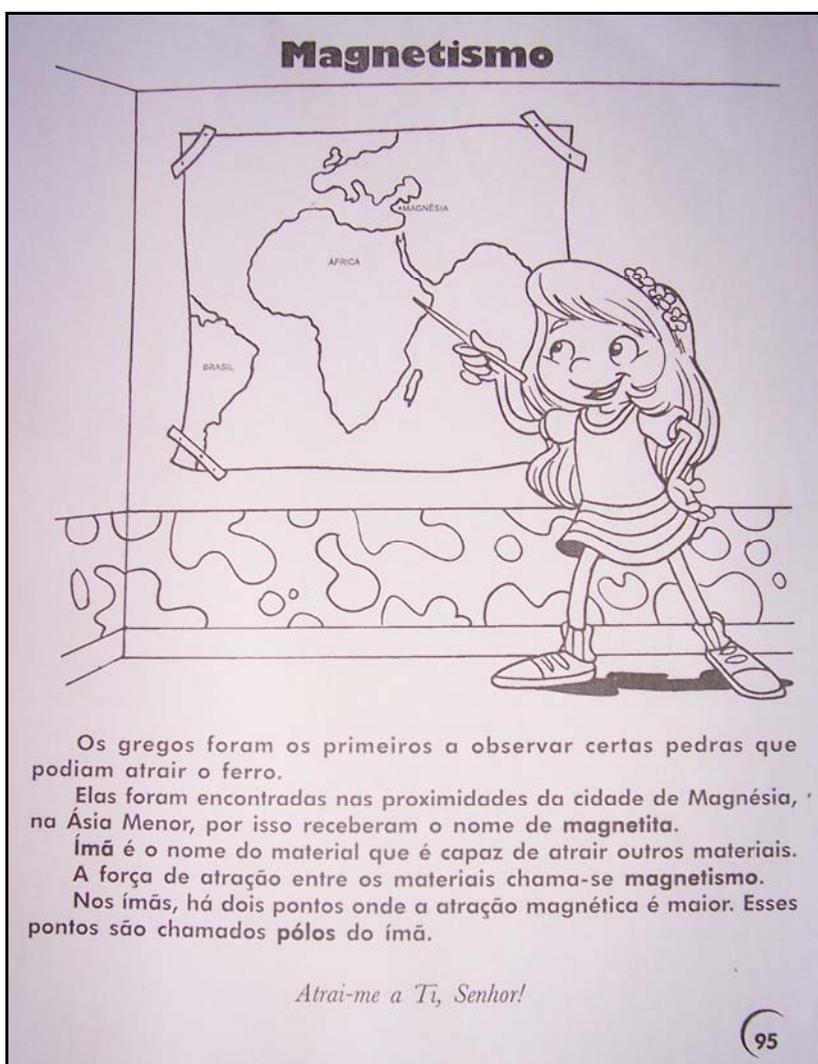


Imagem 10: Desenho Pedagógico. BATITUCI; MELO, 2003, v.1, p. 95.

Paulo: *Quando eu crescer quero ser professor, quero ser como essa daqui, é uma professora, ta mostrando os países, quero ser professor, ela ta mostrando alegria, ta fazendo coisa, ensinando pessoas.* (Entrevista em 02/08/2007).

Larissa, 11 anos, é uma das colaboradoras que escolheu a imagem representando o gesto de “*arrebentar de correntes*” (Entrevista em 03/082007; imagem nº15). Ela resume seu sentimento de repulsa em relação à imagem ao falar que não gosta dela por associar a alguma pessoa que fez algo de ruim ou de criminoso. Ela reafirma que não gosta: “*por que não!! Não gosto; esse daqui é feio, esse desenho... ele ta sofrendo*”.

Para Hernández (2006), nossos interesses por determinadas representações implicam diretamente na forma como interpretamos significados. Portanto, nossas relações com os processos de significação de uma representação é sempre situacional e vincula-se a sentimentos de medo, fantasia, bem como sentimentos de desejo, repulsa, ambivalência e agressão.

## **4.2 Itinerário para a felicidade: imagens do Grupo Focal**

Durante o itinerário dos meus encontros com os colaboradores fui percebendo, nas entrevistas, que não estava lidando somente com categorias identitárias familiares como classe social, gênero, raça e etnia. Portanto, deveria dar a devida atenção a outras possibilidades identitárias de emergência, outros olhares sobre identidades, conforme aponta Tourinho (2007).

Os diálogos com as crianças sobre os desenhos pedagógicos sugeriam outras posições de sujeito marcadas por uma idéia de felicidade como categoria identitária que deixa de ser uma tipologia que define um estado de humor para se tornar uma posição de sujeito. Deixa de ser um adjetivo para se tornar um substantivo. Um efeito prático, um lugar de onde determinados significados são construídos para certas representações. Dispositivos discursivos centrados na

estratégia da fixidez que define estereótipos e ensina a convivência com as pessoas:  
“Com amor, alegria e só” (Sabrina, Entrevista em 03/08/2007).

#### 4.2.1 Primeira imagem



Imagem 11: primeira imagem do grupo focal. BATITUCI; MELO, 2003, v.1, p. 215

Ao falarem sobre esta imagem durante o grupo focal temos a seguinte

passagem:

Flávia: (descrevendo a imagem) *É, três homens, três meninos, quer dizer. Eles tão representando que eles ganharam. Não foi porque ficaram em (pausa) primeiro, segundo ou terceiro lugar. Mesmo sendo por último estão orgulhosos.*

Sabrina: *Eles tão bem feliz de ter...*

Haroldo: (interrompendo Sabrina) *Acho que o primeiro tá bem feliz porque ele ganhou...*

Os colaboradores vão narrando suas percepções da imagem. A narrativa funciona como uma espécie de diagnóstico daquilo que estão vendo, o modo como significados são projetados ou negociados. Essa negociação não é simples reflexo ou designação descritiva daquilo que está representado na imagem, mas uma forma particular de relação de poder. Os significados são constituídos discursivamente gerando disputa por uma validade compartilhada no grupo. Continuando o debate no grupo focal Flávia se impõe discutindo suas percepções e discordância em relação a noção de felicidade

Flávia: (balançando a cabeça negativamente e murmurando, com voz bastante séria, enquanto Haroldo fala) *O outro não tá bem feliz.*

Larissa: (interrompendo Haroldo e completando seu raciocínio) *O primeiro lugar.*

Haroldo: *Os outros tão felizes também. Ganharam uma medalha de ouro e outra de prata.*

Nesta fala o conceito de felicidade é ampliado ao ser vinculado ao ganho de alguma recompensa. Constitui parte de uma narrativa (que é educacional, mas também social e econômica) competitiva e ao mesmo tempo compensatória, ou seja, que admite deficiências, ao menos no plano inconsciente, mas as equilibra com aparentes desejos vitoriosos de orgulhosos ganhos. Ironicamente os alunos percebem esta contradição.

Enquanto alguns falam que os três personagens estão felizes, mesmo aquele que ficou em terceiro lugar –, outros admitem a felicidade incontinente e projetam seus desejos de vitória. Todavia, outros discordam, apontam que a felicidade parece

não ser representada de modo igual para todos os personagens. Compreendem, de modo preliminar, a contradição de ter felicidade numa lógica competitiva e com esta percepção vão negociando insatisfações e frustrações.

Continuando o diálogo:

Larissa: (falando ao mesmo tempo que Haroldo) *Estão felizes também, mesmo tendo ganhado o segundo e o terceiro.*

Haroldo: *E eu também, se eu fosse ganhar uma medalha de ouro eu ia ficar muito feliz.*

Larissa: *Professor, não é porque eles tiraram o segundo e o terceiro lugar que eles tão triste, eles tão alegre também.*

Sabrina: *Só por que... Porque o primeiro lugar ficou bem feliz, porque ele ganhou uma medalha de ouro.*

Flávia: *Eu acho que o segundo não tá bem feliz, por ele ter ficado em segundo lugar. Ele tá com uma cara assim meio triste assim meio feliz, só para disfarçar porque (levantando a cabeça com uma voz bastante ativa) assim, eu acho que ele ficava mais feliz se ele ficasse em primeiro lugar (os outros colaboradores em silêncio olham atentamente para a imagem na tela do computador enquanto Flávia fala).*

Em outros momentos do grupo focal os alunos admitem que para ter felicidade, certos prêmios, objetos de consumo, são necessários. Parte das frustrações desses alunos, ou das suas projeções de felicidade está relacionada à incompreensão das relações de força do mecanismo da competição.

Junior: *Eu acho que os três... Estão felizes porque não é só porque eles ganharam o prêmio, porque ele ganhou que ele ia ter que ficar feliz. Ele ganhou, ele tá feliz, tá em terceiro mas tá feliz e ele tá feliz porque ele competiu e competiu também com os outros.*

Alexandre: Você acha que eles estão igualmente felizes?

Flávia: *Acho que sim.*

Júnior: *Eu acho que eles estão feliz igual, os três.*

(Enquanto Junior fala Yasmin balança a cabeça afirmativamente).

Yasmin: *Eu acho que eles são amigos, eles estão felizes juntos.*

Enquanto a amizade estabelece laços afetivos os colaboradores não designificam o desenho como cena resultante de uma competição, mas de uma felicidade compartilhada. Para eles, amizade é um conceito muito importante, um modo de relação social e de afeto. Em vários momentos, durante as entrevistas individuais e focal, eles falam de amizade como uma demanda frente à um mundo de necessidades e felicidades efêmeras em que os laços fraternos são despossuídos de emoção e afeto, o espírito de camaradagem torna-se mercadológico e competitivo. Sem o compromisso da afeição, as relações de amizade passam a ser mediadas por objetos visto que o mundo contemporâneo é especialmente alheio às amizades por ser um mundo competitivo. De certa forma a competitividade as desencoraja.

Apenas quando a amizade desaparece inicia a concorrência:

Alexandre: *E se eles não fossem amigos e se estivessem competindo?*

Haroldo fala de imediato: *Eles iam brigar.*

Flávia em seqüência, com voz bastante ativa: *Eles iam brigar.*

Larissa: *Eles iam brigar.*

Flávia: *Porque assim o primeiro lugar ele ia ficar feliz, os outros não iam querer ficar assim com a medalha assim, de bronze, de prata, aí eles iam assim, querer tomar dele, iam querer brigar...*

Flávia, enquanto pronuncia as três últimas palavras é interrompida por Haroldo que fala: *É assim, aquele que chegou em segundo lugar não ia querer ficar segurando assim a mão daquele que chegou em primeiro lugar!*

Nas últimas falas fica evidente que a noção de amizade passa a ser mediada por um objeto, neste caso uma medalha, que os direciona para uma cólera competitiva. Suas energias afetivas sobre felicidade compartilhada passam a ser mediadas por esse objeto. A felicidade é agora hedonista, individualista a ponto de dramaticamente impelir à briga para se ter o objeto mediador/acionador da felicidade.

O gozo, a satisfação, passa a ser condicionado pelo *ter para si*. Uma espécie de fraternidade fraticida cujo objeto é a medalha de ouro, o emprego, o carro, o “amor da minha vida”, o diploma, a vaga na escola, a bicicleta<sup>31</sup>. Jogo metaforizando o mercado, pódio como metáfora de competição, medalha como renúncia a amizade. Mercado-Identidade, competição-identidade. O *ter para si* é elemento mediador de uma posição de sujeito latente, da sensação de estar em um mundo capitalista. Sentimento ao mesmo tempo silencioso e ululante espelhado em modelos simplificados e estereotipados de coragem, força, vitória e felicidade compulsória.

Para Hall (1997) e Hernández (2006) o enfoque discursivo exige certa quantidade de energia para a compreensão dos efeitos e conseqüências da representação na produção e regulação de identidades e subjetividades. Essa inquietação promove uma mudança de foco com relação às representações. Ou seja, enquanto o enfoque semiótico está preocupado com a poética da representação e “como a linguagem produz significado<sup>32</sup>” (HALL, 1997, p. 6, tradução do autor), a abordagem discursiva examina a dimensão, ou melhor, o efeito político das representações. Não apenas como a linguagem produz sentido, mas como produz um tipo de conhecimento específico estreitamente ligado às relações de poder e capaz de regular condutas, compor (*make up*<sup>33</sup>) ou construir identidades e subjetividades (Hall, 1997, p. 6).

Ao perguntar por que certo colaborador havia escolhido essa imagem, ele responde: “*porque eles são tudo amigo, eles estão tudo feliz*”. Um pouco depois ele confessa que gostaria de ocupar o terceiro lugar no pódio “*porque ele está feliz*”. (Haroldo, Entrevista em 2/08/2007).

Esse sentimento ambivalente de espelhamento na imagem do vencedor e de submissão, que está na fala de vários colaboradores ao discutir a imagem, reforça a

---

<sup>31</sup> Os colaboradores entendem que medalha de ouro é metáfora de outros possíveis ganhos. Durante o grupo focal informam sobre esses exemplos como possíveis substitutos da medalha de ouro.

<sup>32</sup> “How language produces meaning” (HALL, 1997, p. 6).

<sup>33</sup> Pode ser traduzido também como enfeitar, criar, maquiagem, pintar, inventar.

idéia de que as representações marcadas pelos estereótipos são imagens de controle. Ou seja, os estereótipos possuem uma função na manutenção da ordem social hegemônica ao estabelecer “fronteiras simbólicas entre o ‘normal’ e ‘diferente’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, aquele que ‘pertence’ e aquele que não ou é o ‘Outro’, entre ‘*insiders*’ e ‘*outsiders*’, Nós e os Eles” (HALL, 1997, p. 258).

A narrativa construída pelos colaboradores a partir dessa representação descreve fronteiras de uma cultura burguesa que ao fornecer um modelo social e comportamental cria um lastro que acirra a concorrência: que ganhe o mais forte. Àquele que perde resta a constante frustração de ser – e não apenas estar - perdedor. Eles devem investir em suas emoções para se sentirem confortáveis no terceiro lugar. A eles, o destino da estagnação e sentimento de submissão, ou, quando muito, de rancor.

Esta narrativa educacional dominante cria um sentimento de quietação e mesquinhez, sugere uma pedagogia da resignação, da modéstia que fixa um sentimento de que mudanças são impossíveis. Ao fim, normaliza relações sociais instruindo uma pedagogia do conformismo, ao cabo, ser feliz tem a ver com a aceitação social dos padrões da narrativa hegemônica.

#### **4.2.2 Segunda imagem**

Nossos olhos não são janelas translúcidas para o mundo. Existem cortinas marcadas de diversas maneiras que se sobrepõem ao que é visto. Assim, reconhecer que as imagens são revestidas, através de discursos, por pontos de vista que instilam/aspergem disposições de poder sempre relacional e íntimo na

posição do observador em relação à na coisa vista, implica dizer, conforme Hernandez (2006), que as contingências da história dos processos de des-significação das imagens atuam na construção das subjetividades.

Os colaboradores constroem significações contingenciais para determinadas imagens uma vez que o significado está sempre localizado num ponto específico da história (HERNÁNDEZ, 2006). O fato de terem mudado recentemente de escola alterou qualitativamente a significação da imagem seguinte:



Imagem 12: segunda imagem do grupo focal. Desenho Mimeografado. Doação de uma professora da Escola Campo.

Num primeiro momento, nas entrevistas individuais essa imagem não foi alvo de muitos comentários. Os colaboradores a escolheram porque gostariam de colorir e, quando falavam dela, apenas descreviam a cena. No grupo focal a circunstância de de-significação se alterou. Eles passaram a associar a imagem à vivência de mudança de escola e se viam “*dando tchau pra escola, é que... nós né... que mudei de escola, aí dando tchau pra escola e vamos pra outra escola*” (Yasmin, Entrevista em 08/3/2008).

Os comentários durante o grupo focal convergem para o sentimento recente de mudança de escola. É importante notar que os colaboradores passaram grande parte da vida escolar em uma única escola e tinham como referência apenas a escola campo. Portanto, a mudança para uma escola maior foi muito significativa para esses alunos.

### **4.2.3 Terceira imagem**

A imagem seguinte foi pouco comentada na discussão do grupo focal. Na opinião dos alunos os personagens do desenho estão “*bem felizes*” e demonstram satisfação emocional em relação ao que estão fazendo. Os colaboradores apresentaram uma percepção qualitativamente diferente em relação ao primeiro contato com a imagem durante as entrevistas individuais.

Naquele momento a imagem sugeria mediações identitárias enquanto importantes aspectos marcadores da Diferença. Na entrevista individual realizada com Júnior (02/8/2007), sugeri uma atividade na qual ele escolhe uma das pessoas representadas em algum desenho do livro didático.

Alexandre: *Se fosse para você escolher uma dessas pessoas que estão aí desenhadas, qual você escolheria?*

Júnior: *Essa!* (apontando para a figura do meio do desenho)



Imagem 13: terceira imagem do grupo focal. BATITUCI; MELO, 2003, v.5, p. 180.

Alexandre: *Por que?*

Júnior: *Por que tem mais a ver com a gente.*

Alexandre: *Mas, por que?*

As identidades são reconhecidas pelo inverso que elas, potencialmente, e em alguns casos concretamente, articulam. São marcações simbólicas por meio das quais identificações são inventadas, produzidas, reguladas e vivenciadas. Muitas vezes, formas novas de se relacionar com as diferenças decorrem de mudanças no plano discursivo. Isto implica dizer que mudanças nos discursos sobre diferença alteram a forma como os sujeitos se relacionam com o diferente concreto.

Ao perceber que o colaborador não consegue responder o motivo que o levou a se identificar com a imagem eu o provooco no sentido de explicitar as diferenças visíveis.

Alexandre: *Talvez você pudesse falar como são e o que estão fazendo!*

Júnior: *Cantando. As roupas que nós homens não podemos usar; o cabelo dele é enrolado, ele é ... negro!*

Alexandre: *Você acha que ele sendo negro tem mais a ver com você?*

Júnior: *Hum hum! Apesar de ele ser negro a pessoa não pode ... é ... testar ele, só porque é negro.*

Alexandre: *Não pode o quê?* (não compreendi, no momento, o que o colaborador quis dizer com a expressão “testar”).

Júnior: *Não falar com ele – ficar... mas... Só porque ele é negro.*

Neste caso a mudança qualificativa da forma de se relacionar com a diferença é marcada pela lógica da tolerância que estimula sentimentos benevolentes frente à diferença concreta. Essas mudanças discursivas recentes estão em diversos planos culturais como as escolas e as mídias. São determinadas pelo princípio de um “multiculturalismo” que entende o “estranho” como aquele que deve ser digno de respeito, uma vez que ele está fixo em numa estrutura determinada pela identidade hegemônica estabelecida em um eixo acrítico entre dominantes (benévolos), e dominados (respeitados, porém afastados).

Woodward (2000), fornece o exemplo de narrativas midiáticas como telenovelas ou publicidade que constroem pontos de ancoragem a partir do qual identidades são produzidas, ou seja, “a mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular” (p.17). Segundo a autora, a subjetividade – apesar de constituir-se de modo bastante íntimo, envolvendo nossos sentimentos e crenças mais pessoais –, só é vivida em uma contingência muito específica, qual seja, “o contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2000, p. 55). Neste sentido é possível compreender que os desenhos pedagógicos

sugerem sentimentos especulares das experiências vividas, posições de sujeito particulares percebidas nas entrevistas durante algumas falas.

No momento do grupo focal os colaboradores olham para a imagem buscando descrevê-la e falam do motivo que leva as personagens do desenho a cantar e demonstrar alegria com intensidades diferentes.

Flávia: *A primeira, eu acho que ela não tá bem feliz, que ela tá olhando assim... querendo cantar.*

Sabrina: *Eu acho que a do meio tá mais feliz.*

Haroldo: *A terceira, eu acho que ela tá bem feliz, que tá com o brinco, tá com a mão no coração.*

A representação parece garantir uma sensação pessoal de bem estar emocional como “*amor, cantar, falar*” (Sabrina, Entrevista 03/8/2007) ao mesmo tempo em que gera percepções emuladas no sentido de quem se aproximou mais da felicidade. Ter acesso à felicidade gera uma promessa emocional que afirma a alegria como um objeto a ser assegurado. Sendo compromisso, a felicidade torna-se uma obrigação, um prêmio público a ser conquistado. Portanto, torna-se moralmente mais aceito aquele que demonstra mais felicidade, daí o motivo dos alunos criarem escalas de valor entre os mais e os menos felizes.

#### **4.2.4 Quarta imagem**

A discussão fica predominante entre as meninas que dão atenção especial ao “tipo” das figuras representadas. Haroldo acha chama a atenção para o cabelo encaracolado de uma das figuras e Flávia, rindo, narra sua relação com a imagem:

“acho o cabelo dela... dá um jeito, uma realçada no cabelo, fazendo um tipo. Eu acho que elas tão querendo provocar, cada um a tá se olhando pra outra” (Entrevista em 08/3/2008).

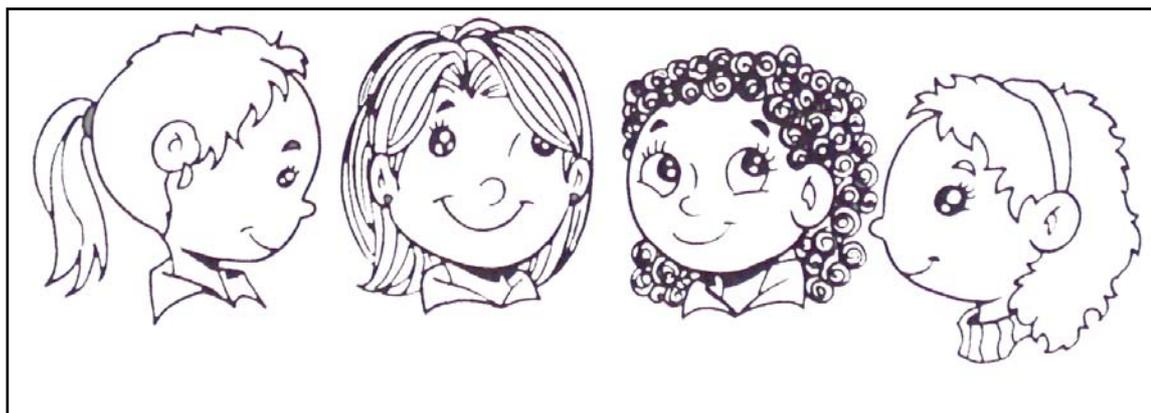


Imagem 14: quarta imagem do grupo focal. BATITUCI; MELO, 2003, v.3, p. 179.

Flávia, ao falar de certo tipo normativo de beleza, acaba estabelecendo relações de hierarquia, diferenciação e identificação para as figuras representadas “*porque uma é mais bonita que a outra*” (Entrevista em 08/3/2008). Desta forma, acaba discordando da opinião de Haroldo, afirmando, junto com suas colegas, que o cabelo dela é muito enrolado, portanto, não é bonito. De certo modo acaba também dizendo que, se nem todos neste desenho estão sendo representados igualmente em termos de felicidade, é porque certas condições relacionadas com a forma da apresentação estabelecem as diferenças entre felizes e infelizes.

Para Silva (2000), “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (p. 83). Assim, tipos físicos específicos, bem como manifestações de alegria e felicidade parecem ordenar estados de normalização dos sujeitos que propõem a construção de subjetividades com imagens que geram percepção ambivalente dos desejos (de se equivaler às representações normativas e hierarquizadas) ao projetar felicidade para tempos, tipos físicos e lugares que não existem.

Desta forma, na relação de saber (que posição ocupar quando se está feliz) e poder (se diferenciar socialmente dos infelizes), se estabelece a lógica saber/poder/prazer. Para Silva (2000), pode-se dizer que onde existe diferenciação, ou seja, uma relação direta entre identidade/diferença, também existe uma relação de poder. Assim, se estabelece uma distinção fortemente marcada pelo poder entre a norma (estar feliz), e a não-norma; neste vaivém os estereótipos (tanto como as imagens positivas para a norma, quanto as imagens negativas para a não-norma) são os modelos visuais que fornecem as pistas para a identificação e a exclusão.

#### 4.2.5 Quinta imagem

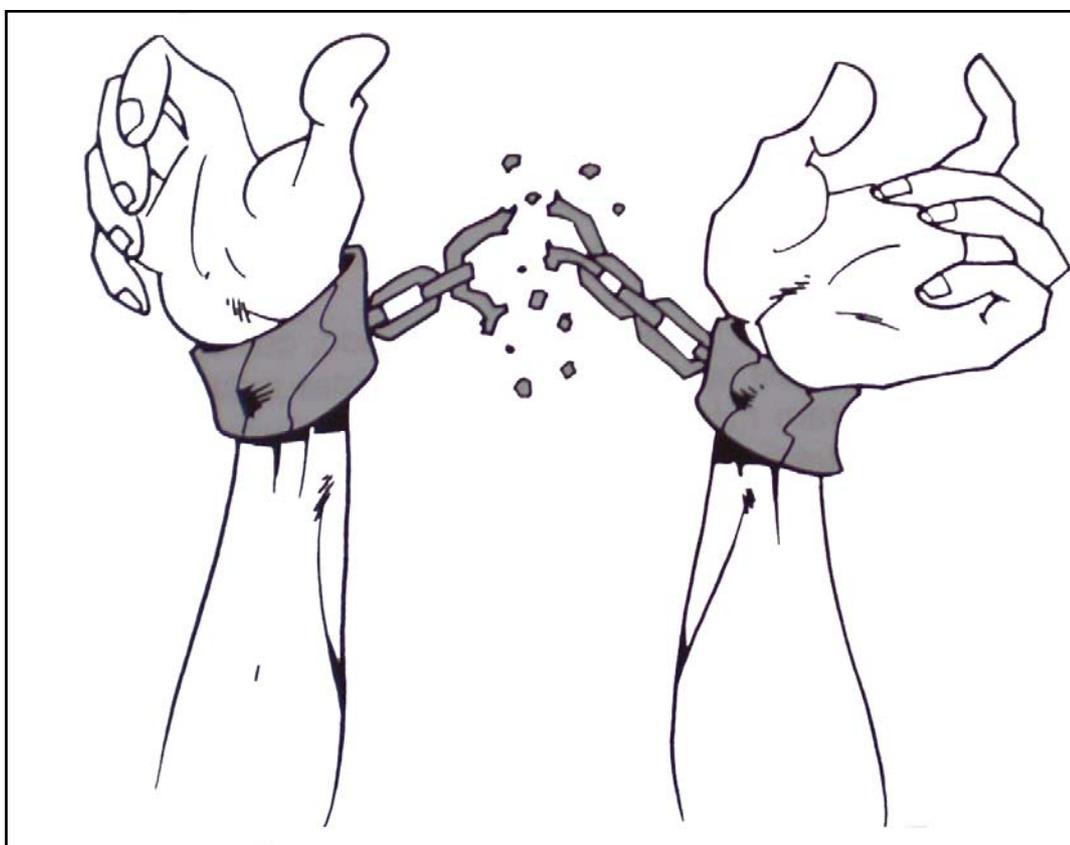


Imagem 15: quinta imagem do grupo focal. BATITUCI; MELO, 2003, v.3, p. 278.

A última imagem apresentada no grupo focal levanta uma reação imediata de Larissa que fica balançando negativamente o dedo indicador em movimentos amplos que se expandem para todo o braço.

Os alunos percebem a imagem como uma representação negativa ao dizer, *“eu acho que é uma prisão. A polícia militar...”* (Haroldo, Entrevista em 08/3/2008). Para os colaboradores trata-se da representação de um bandido, alguém que está na cadeia, alguma pessoa que está sofrendo. Para eles o gesto de quebrar a corrente para “ser livre” não representa liberdade, não metaforiza uma provável pulsão de transgressão, inquietação ou revolta contra opressões. Ao contrário, representa alguém que ainda está preso, prestes a fugir, um criminoso e, portanto, uma ameaça, uma intimidação.

A mão do *“homem grande”* é ameaçadora, representa alguém que foge da polícia, então eles a rejeitam *“porque eu vejo na televisão um homem assim: grandão e forte que tá na cadeia. Aí eu pintaria de marrom mesmo, essa mão... tá quebrando a corrente pra fugir”* (Yasmin, Entrevista em 02/8/2007). No decorrer do grupo focal, chamei a atenção para outras possibilidades de interpretação da imagem sugerindo/resgatando sentimentos de benevolência. Junior fala que a imagem *“representa Deus que se liberta”*, e Haroldo complementa: *“na páscoa”* ou, uma associação direta com os *“escravos também. Amarraram eles pra dar uma surra neles”* (Larissa, Entrevista em 08/3/2008).

Num espaço social marcado pela indiferença política do Estado, onde os alunos estão em permanente risco social, o imaginário estereotipado da libertação dos grilhões é de-significado em forma de ameaça. O sujeito que quebra as correntes é marcado pela tristeza, portanto ele é a exceção da norma social da felicidade. Está triste *“porque ele tá preso, mas não faz mais o mal pras pessoas”* (Larissa, Entrevista em 08/3/2008).

O sentimento compartilhado de estar feliz constitui uma norma social. A norma se estabelece a partir de posições hegemônicas e tem como intuito tanto uma

ortopedia pedagógica e social quanto o controle de virtuais forças criativas transgressoras. Souza (2000), fala da normalização como um sutil processo pelo qual o poder se manifesta na definição das identidades. Para o autor o ato de estabelecer uma norma significa eleger, de forma arbitrária, um tipo específico de identidade como o modelo pelo qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Existe norma em relação a professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, assim como existe entre aqueles que se vêem como “felizes” e os “infelizes”, ou seja, os “Outros”. Em suma, a norma se constrói entre os *in-group* e os *out-group*, ou seja, entre o Nós e o Outros, reverberando na relação identidade e alteridade.

A normatização das identidades impede a continuidade de um processo de percepção da diferença entre identidade e alteridade. Não se cria uma compreensão crítica dos conflitos presentes na relação, mas cria-se a exclusão e a definição de homogeneidades identitárias. Assim, os estereótipos são aquelas figuras-chave que facilitam esse processo devido sua função de exclusão e clivagem. Esse processo Stuart Hall (1997, p. 258) chama de “*splitting*”, ou seja, uma ação que estabelece uma “divisão”, uma “fenda” entre o normal e o anormal, o aceitável e o inaceitável. O efeito da fronteira simbólica, criada neste processo, é expelir tudo e todos que não contribuem para a manutenção da ordem social hegemônica. Os sujeitos que, de alguma forma, não se encaixam dentro na norma hegemônica passam a ser considerados anormais, diferentes e por isso são simbolicamente (em alguns casos) arremessados ou excluídos socialmente.

Para Hall (1997), os estereótipos instauram uma ligação entre os entes da comunidade que se vêem como normais. Para o autor, o efeito do estereótipo cria um vínculo que une os sujeitos dentro de comunidades imaginadas e expurga aqueles que são vistos como diferentes. Para os colaboradores da pesquisa “*ter a felicidade*” é sinônimo de “*uma vida nova*” (Larissa, Entrevista em 08/3/2008), ou seja, um lugar, onde se “*anda junto com os amigos*”, onde todos aqueles que são felizes se divertem, onde a “*mãe não fica pegando no pé*” (Yasmin, 08/3/2008). É, sobretudo, um lugar onde não se anda com “*pessoas marcadas*” (Haroldo, 08/3/2008). As pessoas marcadas são aquelas que, segundo Sabrina (08/3/2008)

que “*ficam porre (bêbada), e vão querer arranjar bronca (confusão) e por isso elas ficam marcadas*”, ou seja, pessoas que possuem marcas visíveis como cicatrizes de facadas, por exemplo. Mas, sobretudo, são pessoas que, segundo os colaboradores, são infelizes porque fazem “*alguma besteira na rua*”, pessoas que “*pertencem à alguma “ganguinha”... “pessoas malcriadas, assim [que] num obedecem os pais. “Saem pra rua pra fazer besteira” (Yasmin, em 08/3/2008).*

Para essas pessoas marcadas cria-se um repertório de saberes que faz distinção, ou melhor, marca essas pessoas para a exclusão. Esse jogo de verdade sobre o conceito de marcação classifica as pessoas segundo uma norma implícita, tornando-os os Outros, nesta relação (HALL, 1997). As pessoas marcadas são deslocadas para o exílio simbólico de que fala Hall, uma espécie de apagamento ou silenciamento dos sujeitos, ou, ainda, a criação de sentimentos negativos em relação a eles. O tema que esta imagem desencadeou não foi bem aceito durante a discussão do grupo focal. Quando Haroldo falou pela primeira vez que ser feliz significa se distanciar das pessoas marcadas, foi repreendido pelo colega que estava ao seu lado.

### **4.3 Outras rotas**

A opinião generalizada, no ambiente escolar, sobre os desenhos pedagógicos afirma que eles são “mediadores da realidade concreta”. No entanto o que foi percebido no decorrer das entrevistas é que essas representações se mostram distantes desta premissa. A provável realidade que é representada se mostra de forma plena, satisfatória, funcional e feliz e pouco condiz com as condições sociais e escolares encontradas no local. Desta forma imprime-se uma relação de ambivalência

entre o concreto e o extraordinário, um sentimento de falha, de que algo nesta relação está sempre em falta.

Os desenhos pedagógicos são investimentos na sensação de que falta alguma coisa, uma vez que “toda identidade tem a necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2000, p. 110).

É justamente no princípio de insatisfação, de frustração com a realidade concreta que se situa o ímpeto de mudança e de aproximação com realidades fantasmáticas, tomadas como plausíveis. Realidades desejáveis, plenas na sua mutilação, mas apenas realidades da carochinha, realidades ambivalentes, estereotipadas. Elas são um misto de incompletude ao mesmo tempo em que instigam um desejo dramático de adequação e impedem o reconhecimento politizado da realidade ao projetar e fixar as identidades numa ambivalência hierárquica.

Parte deste sentimento ambívio tem como efeito a obliteração da vivência de uma experiência conflitante com o real. O colaborador Haroldo, 13 anos, ao narrar o caminho de sua casa para a escola fala de experiências traumáticas diárias: “*eu venho pela ponte, aí eu vejo rato andando por lá, cobra... e só*” (02/08/2007).

A pausa em sua fala, o olhar distante e o jeito pensativo, demonstram o quanto se entristece ao lembrar as imagens que rodeiam sua moradia. Haroldo mora num casebre de madeira na “ponte”, nome dado pelos moradores ao caminho de palafitas no alagado. Suas lembranças da “baixada”, a favela onde mora, o faz antecipar a conclusão de um assunto que o incomoda. No entanto, Haroldo percebe que ao chegar à escola deve ocupar outra posição de sujeito. Suas experiências com a “ponte”, ou seja, as estivas, a degradação ambiental, a pobreza e a infelicidade da população devem ser anodinamente remediadas com doses de felicidade. Portanto, para Haroldo, os desenhos pedagógicos além de ensiná-lo a ser feliz e ir feliz para a escola, “*ensinam a pre... a preve... é..., preservar o meio ambiente*” (02/08/2007), apesar do pouco que isso possa representar no ambiente onde vive.

Os desenhos pedagógicos, desta forma, passam por um processo de de-significação marcado pela construção de opiniões sociais de felicidade compartilhadas pelos colaboradores. Assim, essas imagens constituem narrativas escolares que induzem a um desejo de felicidade uma vez que os desenhos *“ensinam pra gente que quando a gente ficar grande num é pra ficar triste”* (Sabrina, 08/3/2008).

De uma maneira geral os alunos percebem as contradições identitárias dos desenhos pedagógicos e constroem uma idéia de felicidade como objeto fetichico. Lidam com as frustrações desse objeto, mas também mimetizam, ao menos em parte, esses modelos identitários.

Esse discurso estereotipado inscreve uma pedagogia da governabilidade baseada na manutenção do Estado, que oferece uma clivagem identitária como pressuposto para ações didáticas normalizadoras. Para que isso ocorra cria-se uma estratégia de saber e um exercício de poder (BHABHA, 1998) que institucionaliza ideologias de condutas míticas, representações nas quais os sujeitos são persuadidos a se reconhecerem em forçosas imagens/saberes. É uma pedagogia autoritária, uma pedagogia cínica e amoral. O intuito primeiro é um apaziguamento da carne. Uma deserotização da vida visando uma moralização normalizante das historias, dos eus.

De um modo geral os colaboradores interpretam os desenhos pedagógicos como uma inscrição que ao mesmo tempo representa o outro e suas identidades, fala de amizade, proximidade e solidariedade como uma estratégia para suportar a desgastante realidade em que estão inseridos.

Neste sentido, a escola, como representante do Estado, tem a função de regular as subjetividades dos alunos. Eles interpretam os desenhos pedagógicos aparentemente sem demonstrar qualquer sutil subversão ou resistência em relação às representações que, neste caso, parecem materializar/conformar espaços de obediência.

No entanto, este efeito parece ilusório. Em vários momentos, durante o grupo

focal, os alunos se distanciavam das representações visuais dos desenhos pedagógicos simulando obedecer normas de subjetividade através da manutenção de atitudes e comportamentos que aquelas representações expressam/apresentam. Mas quando nosso bate-papo se distanciava dos desenhos pedagógicos, eles falavam com bastante orgulho da forma como se percebem como alunos. Contavam de suas agitações diárias, como burlam os olhares da professora quando *“ficam bagunçando, conversando, tem vez cantando”* na sala de aula (Larissa, 08/3/2008).

Ao falar de bagunça, antítese do que o desenho pedagógico apresenta, eles demonstram uma felicidade radiante e vital. Nesses episódios, os colaboradores articulam discursos ardilosos que tornam o espaço de significação do desenho pedagógico um lugar de cinismo, ou seja, um lugar onde eu, também, me tornava parte da instituição escolar. Assim, ao falar de suas percepções dos desenhos pedagógicos, pareciam articular para mim o discurso que a escola quer ouvir, construindo, portanto, com este cinismo irônico, um espaço mínimo de contra-resistência e desobediência ao que as representações querem impor.

## CAPÍTULO 5

### PONTES QUE LIGAM: CONCLUSÃO



Imagem 16: Olhar para quintais do Igarapé da Fortaleza. (Fotografia digital do autor, 17/09/2008).

A imagem que iniciou (imagem 1) este trabalho abria um caminho de reconhecimento. O olhar é distante, desvia-se das casas, pessoas, passarelas e quintais. Mostra pontes ascendentes<sup>34</sup> a partir do igarapé, atracadouros

---

<sup>34</sup> Ou dependendo do ponto de vista as pontes, ou melhor, os atracadouros podem ser percebidos como sendo caminhos/passagens descendentes.

improvisados para as embarcações que lá aportam, trazem e levam coisas e pessoas. Conectam-se complacentemente com o rio e se transformam nele... Mas também são trampolins para brincadeiras ribeirinhas.

A tímida e medrosa incursão avança pouco. Casas abertas àqueles que se atrevem a entrar, mostram uma resistência na frouxidão dos alicerces. Por isso, se adaptam aos fluxos ribeirinhos e exigem constantes reformas. Essas casas são o que elas se tornam constantemente.

Assim como acontece na pesquisa, que exige constantes revisões e adaptações, essas casas oscilam com as passagens e solicitam dos moradores atenção às mudanças e precariedades da fundação. Desta forma, a narrativa de pesquisa foi pensada, neste estudo, como um processo colaborativo onde os envolvidos falavam e interpretavam posições de sujeito como discursos produzidos a partir de uma instável, constante e negociada construção social.

Neste trabalho, ao conhecer as falas dos colaboradores durante as entrevistas, não tinha o objetivo de ouvir ou captar verdades, mas apenas tentar compreender como as paisagens culturais e representações são compartilhadas em torno de desenhos pedagógicos, como os sistemas de significação se articulam e comentam experiências do cotidiano, ou ainda, como as identidades são negociadas.

Desse modo a cultura visual ajuda a entender as representações como construções políticas uma vez que, além das práticas de ver, os processos de significação atrelados a relações de poder afetam diretamente vivências e posições provisórias de sujeito, ou seja, suas identidades. Na cultura visual, além de explorar os significados das imagens, dá-se atenção ao modo como elas constituem práticas discursivas, regulam identidades, saberes, dispõem relações de poder e reverberações políticas específicas.

a fotografia que abre este último capítulo, mais recente, roupas coloridas e perfumadas mostram-se a olhares que vêem divisões mais vivas, paisagens tão ricas agora quanto aquelas de dois anos atrás quando comecei a pesquisa.

No entanto, ao rever os registros fotográficos da pesquisa, noto que meu olhar, continua traspassado por um espírito viajante e curioso que ainda busca recorte de imagens. Imagens que confessam aproximações cautelosas às paragens cortadas por muitas outras pontes ligando caminhos, quintais, passagens que direcionam para uma conclusão, pontos de fuga e deslizamentos.

A labilidade dinâmica das pontes e casas me faz pensar em identidades culturais na pós-modernidade onde posições de sujeitos são celebradas na mobilidade, são mutáveis em contingência e adaptáveis em face de novas paisagens. Na construção das identidades “existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2005, p. 38). Ou seja, também somos o que nos tornamos.

A força das águas do rio muda os cenários à sua volta. Violentamente arranca árvores profundamente enraizadas, revira barrancos, re-ajusta sedimentos em outros lugares criando novas ilhas, bancos de areia. Alarga territórios e, sutilmente, também apodrece alicerces exigindo casas complacentes com essa energia e suas condições. Esses lugares precisam de re-estruturação constante e os moradores substituem esteios porque sabem que certas bases são provisórias. Pontes se desfazem, são refeitas, re-ligadas e novamente articuladas a outros pontos. Essa paisagem mostra, sobretudo, que a aparente fixidez das coisas é, nada mais, do que uma fantasia.

Assim, sempre olhando para pontos de fuga, fui percebendo durante as visitas que as generalizações identitárias sugeridas pelos desenhos pedagógicos fornecem pontos de ancoragem, conceitos identitários que se articulam duplamente com as vivências dos colaboradores.

Os desenhos pedagógicos apresentam um conjunto de estereótipos sobre identidades infantis de forma que parte da dinâmica identitária torna-se bastante ambivalente. De um lado, experiências cotidianas marcadas pela exclusão,

apagamento social e violência; de outro, um regime dominante de representação, marcado pela pacificação, pelo êxito constante, felicidade compulsória e posições de sujeito bem definidas. No anverso desta ambigüidade há algum sentimento de frustração. No entanto, a construção de significados para imagens negativas também ocorre. Desta forma, apresentei na análise e discussões, um conjunto estereotipado de imagens de controle sobre a diferença marcada por signos ameaçadores da bandidagem, alcoolismo e violência...

De certo modo, quando os colaboradores são levados a investir em discursos para suas próprias posições de sujeito, o que subleva são identidades suturadas e interpeladas pelas representações dos desenhos pedagógicos. As posições de sujeito dos alunos frente aos desenhos pedagógicos são resguardadas por um modelo lírico de identidade subjetiva, de modo que a figura discursiva do Eu passa a ser pautada por aspirações sentimentais e românticas. Plena de desejos morais íntimos, a projeção das posições de sujeito é marcada em um lugar onde felicidade, afeto, benevolência, contrição, submissão e resignação aparecem como ideal ético de existência – regimes de representação hegemonicamente aceitáveis que estabelecem o padrão/modelo de Identidade e também marcam a Diferença.

Em suas falas os colaboradores demonstram que esses regimes dominantes de representação são discursos que os interpelam e atuam como referências para construção de suas identidades pessoais e coletivas, mostrando o que são, ou ao menos, em parte, o que deveriam ser. Certos significados e práticas identitárias privilegiadas são produzidas e passam a ter validade em relações discursivas, instiladas de poder especificamente numa extensão de normatividade identitária.

Com esses discursos normalizados e moralmente aceitáveis uma prática se estabelece de forma que sutura em torno de si uma identidade aparentemente homogênea, regulada e construída em termos de imagens positivas/positivadas e exemplares de pessoas felizes, de ganhadores, afortunados, vaidosos, bem sucedidos e obedientes. Através dessas representações os colaboradores projetaram suas posições de sujeito.

Esse imaginário identitário positivo/positivado também homogeneíza tudo que for apresentado identitariamente como inverso, ou seja, como sendo diferente. Desestabilizada pela imagem da diferença, a identidade é construídas ao revés, pois existe a necessidade de marcação das posições de sujeito por imagens de controle que estabelecem o limite do não-identitário, uma vez que a identidade sempre carece da figura da diferença.

A constituição da imagem subjetiva da identidade (imagem/imago – aquilo que é ao que escapa de ser; a presença em estado de ausência de algo) é um processo sempre em deslocamento que de fato nunca se constitui como finalizado e que sempre necessita de uma imagem espelhada, obnubilada e densa de um duplo que lhe é contraditório. A identificação é um processo de escapatórias, de ambivalências, sua representação está sempre e repetidamente deslocada para a imagem do Outro, destarte, nunca se constitui em perfeição: é esta a condição para sua compreensão.

A representação da identidade e da outridade é construída na esfera cultural e seus significados são socialmente estabelecidos e se ligam a posições de poder. Assim, a ambivalência e a repetição que a imagem da identidade projetada no outro exigem, podem ser interpretadas como marcação de uma fronteira indulgente aos estereótipos, ou pode ser problematizada internamente nas relações de poder que se estabelecem nesta projeção, ou seja, as formações discursivas que ativamente produzem identidade e outridade.

Desta forma, os colaboradores também constroem um conjunto um pouco mais escasso, *prima facie*, de imagens negativas e ameaçadoras ao controle identitário do grupo. No entanto, também projetam para essas imagens os limites desses estereótipos ao perceberem que essas prováveis posições de sujeitos podem, dependendo da circunstância, não representar simplesmente uma clivagem para o Outro.

Neste caso o repertório de posições de sujeito não é de todo apresentado em termos de antagonismos ou bipartidos entre imagens de identidades boas e/ou ruins – os alunos constroem para as imagens “ruins” o sentido de que, parte do que é representado como perverso é devido a contingências específicas, e o que é ruim também pode ser bom, dependendo das contingências. Mesmo que provisoriamente, o bêbado pode ser feliz pelo efeito inebriante da bebida e o bandido pode não ser uma pessoa triste, pode nem sequer ser bandido e estar feliz ao escapar.

Esse trânsito, de certa forma, fragiliza um modelo maniqueísta de identidade baseado na delimitação precisa de posições de sujeito. Porém, cabe ressaltar que este trânsito implica em provisoriedade, de forma que o Idêntico é moralmente acolhido o tempo todo, enquanto que o Outro é aceito com tolerância e se ajusta às eventualidades específicas, o que o faz, em parte, se assemelhar ao Idêntico.

Modelos de diferenciação são estabelecidos culturalmente e conferem significado ao mundo social. Deste modo, os desenhos pedagógicos se encarregam de uma identificação que é coletivizada através de aspirações morais engajadas, bem como de ilustrar modelos identitários infantis, tais como, o bom aluno, a criança assexuada, tolerante social e culturalmente, mas, sobretudo, comportada e feliz.

No entanto, parte deste modelo identitário escapa do controle dos estereótipos e se transforma em desejos fantasmáticos e inquietantes dispostos às margens dessas representações quando elas se contrapõem às experiências cotidianas contrárias ao que apresentam. Quando esses modelos são percebidos como radicalmente antagônicos às vivências cotidianas, os alunos procrastinam uma constelação de saberes identitários ideais, ou melhor, idealizados, que desfilam junto aos desenhos pedagógicos para afirmarem outros saberes relacionados às suas experiências culturais e sociais cotidianas, tanto como alunos quanto como crianças.

As representações dos desenhos pedagógicos são discursos construídos em termos de imagens identitárias e de estereótipos. São narrativas de posições de sujeito estreitamente ligadas a relações de poder que legitimam certos saberes, significados constituintes da noção de Eu (para os que se percebem identitariamente) e de Outro (marcando a tênue fronteira entre outridade e estereótipo). Esses desenhos participam do jogo discursivo de constituição das identidades, despertam desejos funcionais de subjetividades confortáveis e úteis ao modelo hegemônico e institucional que prevê a coação da homogeneização das posições de sujeito. Frente a um mundo marcado pela flexibilidade e instabilidade, os desenhos pedagógicos ainda são possíveis pontos de ancoragem para uma aliviada sensação de estar identitariamente no mundo. Uma confortante posição onde a percepção de um falso mapa de mina, cheio de referências e sinais invisíveis de certas morais e conceitos chave da modernidade, é apenas um ruído incômodo que pode ser desvelado na sua genealogia inventada.

A questão chave da presença dessas imagens no cotidiano escolar é saber que conhecimentos elas dinamizam ao serem acionadas pelos alunos, mas, também, por professores e técnicos escolares. É saber, ainda, quais conhecimentos sobre identidade e diferença são politicamente produzidos, clivados e circundantes na escola e na vida cotidiana como uma extensão possível desses saberes. É perceber que esses saberes não se encerram *prima facie* nas suas aparências dóceis e que, dispostos sob rasura, ao se ligarem a outros saberes compartilhados comunitariamente, constituem um processo de socialização e promovem um efeito de verdade para certas subjetividades tornando determinadas sensações de estar culturalmente e identitariamente no mundo mais legítimas em detrimento de outras. São conhecimentos que, qualitativamente, devem ser postos/dispostos sob duplo risco de questionar o motivo pelo qual alguns discursos sobre identidade circulam e são socialmente mais aceitos, e, de questionar que repertório de conhecimento identitário forja certos Eus, celebra e/ou oprime alguns sentidos de estar no mundo e inventa determinado tipo de fronteiras aos Outros.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BATITUCI, Graça; MELO, Célia. **A maneira lúdica de ensinar**: 4ª série do ensino fundamental. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2003. 1-5 v.

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

CARLINI-COTRIN, Beatriz. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias**. Revista Saúde Pública, 30 (3), 1996. (p. 285-293).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: vozes, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Introdução: rizoma**. In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2 ed. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **The landscape of qualitative research – Theories and Issues**. London: Sage Publications, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DYER, Richard. White. In: EVANS, Jessica; HALL, Stuart. **Visual culture: the reader**. London: Ed. Sage, 1999. p. 457-467.

FINE, Michelle; WEIS, Lois; WESEEN, Susan; WONG, Loonmum. **Para quem? Pesquisa Qualitativa, representações e responsabilidades sociais**. IN: DENZIN Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madri: Ediciones Morata, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**, v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. A tecnologia política dos indivíduos. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política** (Coleção Ditos e Escritos. Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu. (tradução: Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves) Disponível em <  
[http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/biblioteca/tecnologias\\_eu.pdf](http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/biblioteca/tecnologias_eu.pdf)> acesso em: 15 de junho de 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 64-89).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSSBERG, Laurence. Identity and cultural studies – is that all there is?. In: Hall. Stuart Hall; DuGay Paul. **Questions of cultural identity**. London: Sage Publications, 1996.

HALL, Stuart. The work of representation. In: **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997. (a)

\_\_\_\_\_. The spectacle of the other. In: **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997. (b)

\_\_\_\_\_. Introduction. In: EVANS, Jessica; \_\_\_\_\_. **Visual culture: the reader**. London: Ed. Sage, 1999. p. 309-314.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade. In: SILVA. Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFGMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. In: **Visualidades: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia: UFG,FAV, 2006.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual**: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Fev 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Rodrigo Garcia. **Polivox**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2002.

MARSHALL, C; ROSSMAN, G.B.. **Designing qualitative research**. USA, SAGE Publications Inc. 1999.

MARTINS, Alice Fátima. Aspectos culturais do uso do desenho reproduzido o processo de alfabetização. In: **Visualidades: revista do programa de mestrado em cultura visual/Faculdade de Artes Visuais/UFG – Vol.3 n.1**. Goiânia-GO: UFG, FAV, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 146-158.

MAXWELL, Joseph Alex. Qualitative research design: an interactive approach. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

MEYER, Dagmar E.E; SOARES, Rosangela S. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 23-44).

MIRZOEFF, Nicholas. **Uma introducción a la cultura visual**. Paidós: Barcelona, 2003.

NIXON, Sean. Exhibiting masculinity. In: **Representation**: cultural representations and signifying practices. SAGE: London, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. Papirus: Campinas, SP, 2000.

PASAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. IN: PASAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2003.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESSEL, L.B; GUALDA, D.M.R; GONZALES. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), Article 5. Disponível em: <<http://www.uaberta.ca/~ijqm>> acesso em : 18 de setembro de 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V. e BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 9-22).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, Lamparina editora, 2007.

SILVA , Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA. Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/sceilo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0104-8333200600010000&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/sceilo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-8333200600010000&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: em 19 de mar 2008.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. Anexo 2: como operacionalizar um grupo focal. In: TANAKA, Oswaldo Y. e MELO, Cristina. **Avaliação de programas de saúde do adolescente – um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.

TOURINHO, Irene. De projetos e trajetos: circuitos conceituais e experiência docente. In: **Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – Anais do [Recurso eletrônico] /16º Encontro Nacional da ANPAP**. Florianópolis: Clicdata Multimídia, 2007. p 830-839.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford; PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Um olhar 'formatado'. In: **I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: FAV, UFG, 2008. CD-ROM.

VAN MANEN, Max. La reflexión fenomenológica hermenéutica. In: **investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003, p 95-126.

VIANNA, Maria Leticia Rauen. **Desenhos recebidos na imageria escolar brasileira** – uma possibilidade de transformação. *Arte e Cultura na América Latina*, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 83-92. 2º semestre 2002.

\_\_\_\_\_. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Disponível em <  
[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=44](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=44)> acesso em:  
23 de setembro de 2006-a.

\_\_\_\_\_. **Das “idéas reçues” francesas aos “desenhos recebidos” brasileiros.** Disponível em <  
[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=44](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=44)> acesso em:  
23 de setembro de 2006-b.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## APÊNDICE A – Convite para Participação na Pesquisa

**CONVITE****Para: nome sobrenome do colaborador**

Atenção a: Sr. Nome Sobrenome e/ou Sr<sup>a</sup>. Nome Sobrenome (responsável)

De: Professor Alexandre Adalberto Pereira

Assunto: Convite para participação de atividade de pesquisa acadêmica

Caro(a) Senhor(a) Responsável pelo aluno

O Professor Alexandre Adalberto Pereira, Aluno do Mestrado em Cultura Visual e pesquisador do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, tem o prazer de convidar **nome sobrenome do colaborador** para realização de Atividade de Pesquisa que será realizada no dia **08 de Março de 2008**, sábado, na Escola Estadual Margarida Rocha da Costa, das **10:00** às **11:00** horas da manhã.

Na ocasião será servido um café da manhã para os alunos participantes da pesquisa.

Cordialmente,

**Alexandre Adalberto Pereira**

**Mestrando em Cultura Visual FAV-UFG**

**Professor Colegiado de Artes Visuais**

**Universidade Federal do Amapá**

**Avenida Inspetor Marcelino, 446, Bairro Universidade, Macapá, Amapá**

**Tel.: 3243 0731**

## APÊNDICE B – Ficha Cadastral para Pesquisa de Campo

**Ficha Cadastral para Pesquisa de Campo****Mestrado em Cultura Visual turma 2007****Alexandre Adalberto Pereira**

<b>Nome</b>		<b>Colaborador</b>	
Idade:	Data de nascimento:.. / .. /	Local de nascimento:	
Escola onde estuda atualmente		Série/ano: 5ªsérie/6ºano	
Escola em que estudou em 2007	Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Margarida Rocha da Costa	Série/ano: 4ªsérie/5ºano	
Endereço Atual			
Telefones de Contato			
Nome dos pais/responsáveis		Nome sobrenome	

Obs.:

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

## APÊNDICE C – Carta de Autorização

**Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Artes Visuais  
Mestrado em Cultura Visual**

**Carta de Autorização**

**De: Professor Alexandre Adalberto Pereira (UNIFAP)**

**Para: Sr. Nome sobrenome e/ou Sr<sup>a</sup>. Nome sobrenome (responsável)**

Assunto: autorização para participação de atividade de pesquisa acadêmica

Eu Alexandre Adalberto Pereira, Mestrando em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Professor do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e morador da Avenida Inspetor Marcelino, 446, Bairro Universidade, Macapá, Amapá. Venho, com respeito, solicitar Vossa autorização para que eu realize com **nome sobrenome do colaborador** entrevistas para um estudo acadêmico sobre o significado do desenho didático e pedagógico na escola a partir do olhar do aluno.

O Estudo acadêmico consiste em questionários, formulários, entrevistas, debates com outros alunos, desenhos e fotografia e, portanto, sua autorização é muito importante para a pesquisa em educação.

Cordialmente, autorizo:

---

**nome sobrenome do/a responsável**

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, nome sobrenome e/ou nome sobrenome do/a responsável, declaro para os devidos fins, que autorizei por livre e espontânea vontade a participação de nome sobrenome do colaborador, em pesquisa de campo realizada pelo mestrando Alexandre Adalberto Pereira, como parte do Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou ciente de que a pesquisa tem a intenção de levantar opiniões e depoimentos sobre a prática do desenho pedagógico, fazendo uso de entrevistas com gravação de áudio e fotos.

Declaro, ainda, estar ciente de que esta pesquisa constará da aplicação de entrevistas, debates, fotografias, desenhos e questionários e que:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- Que as informações prestadas serão classificadas como confidenciais;
- Que ao estudo interessam as respostas obtidas nas entrevistas, nas discussões em grupo e nos desenhos sem a identificação individual, preservando a privacidade;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- Estou ciente de que posso, a qualquer momento, cancelar esta autorização comunicando esta decisão ao professor responsável;
- E que tanto o aluno colaborador, quanto eu, na qualidade de responsável legal, ficamos à vontade para pedir esclarecimento e para a retirada do estudo, se assim quisermos, em qualquer fase sem que isso implique em qualquer dano, custo ou penalização à minha pessoa.

---

Responsável

---

Pesquisador

Macapá, \_\_\_\_\_ de março de 2008.

## APÊNDICE E – Roteiro para grupo focal

### **Primeira parte: Resgatando alguns elementos que ocorreram nas Entrevistas Individuais**

Muitos de vocês falaram em felicidade nos nossos encontros.

O que é ser feliz para vocês?

(A partir do que responderem como definição de felicidade elaborar mais 2 questões tiradas das repostas deles tentando detalhar, esmiuçar, fazer que falem mais. Pedir, se for o caso, exemplos de pessoas conhecidas que eles considerem que sejam felizes e justificando).

Vocês também falaram sobre a importância de estar junto de outras pessoas.

Por que isto é importante?

O que significa ser menina para vocês?

O que significa ser menino para vocês?

Como vocês acham que a escola ensina a ser menino/menina? (aproveitar para falar dos desenhos: o que ensinam?)

### **Segunda parte: com o uso dos desenhos pedagógicos**

(power point com os 5 desenhos mais escolhidos - focar apenas nos 5 desenhos)

Que tipos de pessoas vocês vêem representadas nestes desenhos?

O que vocês acham sobre as formas que elas estão representadas?

O que estas imagens dizem de vocês?

(A partir das respostas, elaborar 2 questões estimulando que eles falem sobre as diferenças nas formas de representação).

Vocês acham que esses personagens estão felizes?

Por que?

De que maneiras esses desenhos se relacionam com a vida de vocês?

Obs.: as questões em verde poderão ser eliminadas, caso o tempo não seja suficiente.

## APÊNDICE F – Relação das Imagens Usadas nas Entrevistas Individuais

<b>Colaborador</b>	<b>Quantidade de imagens</b>	<b>Referência da imagem</b>
Haroldo	7	V.4, p.111; V.3, p.154; Desenho mimeografado “minhas atividades de férias”; Desenho mimeografado “19 de abril, dia do índio”; V.1, p. 215; V. 3, p. 132; V.3, p. 278.
Paulo	19	V.4, p.132; V.5, p.180; V.3, p.278; V.1, p.215; V.1, p.95; V.1, p.140; V.1, p.46; V.4, p.115; V.3, p.132; V.3, p.178; Desenho mimeografado “minhas atividades de férias”; V.5, p.81; V.5 p.80; Desenho mimeografado “em nossa vida nós somos bebê, criança, adulto e velho! Vamos pintar o que você é agora?!”; V.1, p.266; V.4, p.111; V.4, p.130; V.1, p.54; V.5, p.66.
Junior	9	V.3, p.132; V.4, p.115; V. 5, p.180; V.1, p. 215; V.3, p.179; V.3. 278.
Yasmin	8	V.3, p.132; V.1, p.215; Desenho mimeografado “em nossa vida nós somos bebê, criança, adulto e velho! Vamos pintar o que você é agora?!”; V.5, p. 152; Desenho mimeografado “minhas atividades de férias”; V.3, p. 178; V.3, p. 278; V.3, p. 179; V. 1, p. 215.
Sabrina	8	V.3, p.179; V.5, p.69; V.5, p.81; V.2, p.241; V.1, p.266; V.5, p.66; V.5, p.180; V.3, p.177.
Flávia	11	V.4, p. 263; V.3, p.154; V.3, p.149; V.3, p.179; V.5, p. 80; V.1, p.215; V.3, p.177; V.5, p. 81; V.4, p.111; V.5, p.68; V.1, p.46; V.5, p. 180.
Larissa	3	V.4, p.115; V.3, p.179; V.3, p.278; V.5, 180.