



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARINA LEITE SOARES

**ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL: CRIA(E)AÇÃO EM EXPERIÊNCIAS
ESTÉTICAS ARTÍSTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA/CE**

**FORTALEZA
2025**

MARINA LEITE SOARES

**ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL: CRIA(E)AÇÃO EM EXPERIÊNCIAS
ESTÉTICAS ARTÍSTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Albuquerque
Figueiredo

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S655a Soares, Marina Leite.

Atividade criadora infantil : cria(e)ação em experiências estéticas artísticas em uma
escola pública de Fortaleza/CE / Marina Leite Soares. – 2025.
223 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. Atividade criadora infantil. 3. Dialogicidade. 3. Significado. I. Título.

CDD 370

MARINA LEITE SOARES

**ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL: CRIA(E)AÇÃO EM EXPERIÊNCIAS
ESTÉTICAS ARTÍSTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 29/05/25

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às crianças desta pesquisa que seguraram na minha mão na direção de uma aventura de descobertas.

AGRADECIMENTOS

A caminhada desta pesquisa foi difícil e cheia de percalços, mas tenho alguns agradecimentos a fazer.

Gostaria de agradecer aos meus pais, Luis Augusto e Penha, e a minha irmã Magali que sempre torcem e celebram as minhas conquistas.

Agradeço também ao meu companheiro, Alisson, que me incentivou em cada passo do processo e a minhas amigas, Darliane e Tatiana, que sempre me deram força para não desistir.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador), Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa e Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes que dispuseram de tempo para contribuir com valiosas colaborações e sugestões.

Ao GEAD (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica), grupo de estudos da minha linha, o qual, através de seus participantes, contribuíram bastante para as reflexões críticas e ampliação dos debates teóricos acerca de temas muito relevantes durante o percurso do mestrado.

Um agradecimento especial à professora regente da turma, Ana Flávia, na qual fiz a pesquisa, que se mostrou desde o início aberta e disponível para contribuir com todo o processo, sendo gentil e colaborativa em todo momento.

Por fim, às crianças, que encantaram os dias da pesquisa com suas investigações e narrativas criativas, com os quais criei um vínculo bonito, trazendo-as no meu coração.

“Temos de nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa” (Gandini, 2019, p. 9).

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Atividade criadora infantil: cria(e)ação em experiências estéticas artísticas em uma escola pública de Fortaleza/CE”, é resultado de reflexões acerca das corporeidades infantis na contemporaneidade que são deslocadas do centro dos processos educacionais através da valorização apenas do aspecto cognitivo da aprendizagem. A experiência estética dentro do campo das Artes emerge, nesse sentido, como um possível caminho para o estímulo à atividade criadora infantil, trazendo essas corporeidades para o cerne dos processos de aprendizagem com autoria e protagonismo. Temos como objetivo geral: analisar a relação entre as experiências estéticas artísticas realizadas a partir de uma perspectiva dialógica freireana e os processos criativos das corporeidades contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE; como específicos temos: identificar como essas crianças compreendem seus processos de criação artísticos a partir das experiências oferecidas no âmbito escolar; refletir sobre a relação entre o princípio da dialogicidade freireano e os processos criativos artísticos das corporeidades infantis contemporâneas destas crianças; e investigar quais os significados elas conferem aos processos criativos produzidos a partir de experiências estéticas artísticas. A pesquisa utilizou-se de uma metodologia qualitativa e participativa, realizando-se por meio de um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE, na qual, partir de uma observação participante sensível e de uma postura fenomenológica perantes as experiências vivenciadas, a pesquisadora acompanhou os processos criativos das crianças e a criação de suas significações para o processo, percebendo os elementos da atividade criadora em suas corporeidades a partir de intensos movimentos dialógicos com a Arte-Educadora. Para embasar este projeto, foram utilizados principalmente os seguintes referenciais teóricos: Freire (1970), Vea Vecchi (2019), Lella Gandini (2019), Charles Schwall (2019), Souza (2001), Rinaldi (2021), Duarte Júnior (2001), Vigotski (2018), Barbosa (1998), Barbier (2007), Dittrich; Leopardi (2015) entre outros. Concluímos que a realização de experiências estéticas artísticas, mediada por uma relação dialógica freireana, tem o condão de potencializar a atividade criadora infantil, a partir da integração das dimensões humanas no processo de aprendizagem, de um espaço que garanta a expressividade com liberdade e sensibilidade e da possibilidade de que as ideias e significados sejam construídos em relação com os contextos vividos, ganhando significado para a existência dos indivíduos, os quais se reconhecem como sujeitos atuantes sobre esta realidade, sendo, portanto, também responsáveis pela sua transformação.

Palavras-chave: atividade criadora infantil; dialogicidade; significado.

ABSTRACT

This research, titled “Children’s creative activity: creation and action in artistic-aesthetic experiences in a public school in Fortaleza-CE”, arises from reflections on contemporary childhood corporealities displaced from the core of educational processes due to the exclusive valorization of cognitive learning. Artistic-aesthetic experiences in the Arts field emerge, in this sense, as a potential path to stimulate children’s creative activity, bringing these corporealities to the heart of learning processes through authorship and agency. The general objective is to analyze the relationship between artistic-aesthetic experiences conducted from a Freirean dialogical perspective and the creative processes of contemporary childhood corporealities among Inf V children at a public school in Fortaleza-CE. Specific objectives include: identifying how these children understand their artistic creation processes based on school experiences; reflecting on the relationship between Freire’s dialogical principle and these children’s contemporary artistic creative processes; and understanding the meanings they assign to creative processes stemming from artistic-aesthetic experiences. The research employed a qualitative and participatory methodology, combining a literature review and field research at a municipal public school in Fortaleza-CE. Through sensitive participant observation and a phenomenological stance toward lived experiences, the researcher documented the children’s creative processes and their interpretations, identifying elements of creative activity in their corporealities via intensive dialogical exchanges with the art educator. Key theoretical references include Freire (1970), Vea Vecchi (2019), Lella Gandini (2019), Charles Schwall (2019), Souza (2001), Rinaldi (2021), Duarte Júnior (2001), Vygotsky (2018), Barbosa (1998), Barbier (2007), and Dittrich & Leopardi (2015). We conclude that artistic-aesthetic experiences mediated by Freirean dialogue enhance children’s creative activity by integrating human dimensions into learning, ensuring expressive freedom and sensitivity, and enabling the construction of contextually meaningful ideas. Children thus recognize themselves as active agents of reality, becoming responsible for its transformation.

Keywords: children’s creative activity; dialogicity; meaning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral do projeto “Linhas que descobrem”.....	103
Figura 2 - Autorretrato no meu diário de itinerância.....	118
Figura 3 - Desenho da criança e da mãe no meu diário de itinerância.....	119
Figura 4 - Exploração de linhas livres no meu diário de itinerância.....	119
Figura 5 - Árvore e balançador no meu diário de itinerância.....	119
Figura 6 - Arco-íris no meu diário de itinerância.....	120
Figura 7 - Mão no meu diário de itinerância.....	120
Figura 8 - Personagem de vídeo infantil no meu diário de itinerância.....	120
Figura 9 - Passarinhos na ponte olhando a lua no meu diário de itinerância.....	121
Figura 10 - Balão de São João no meu diário de itinerância.....	121
Figura 11 - Casa, árvore e coração no meu diário de itinerância.....	121
Figura 12 - Contação da história Lenço.....	123
Figura 13 - Dramatizando a história Lenço.....	123
Figura 14 - Organização do espaço da experiência.....	125
Figura 15 - Ângelo e seu lenço bebê.....	125
Figura 16 - Cecília, seu lenço bebê e sua cabana.....	126
Figura 17 - Maria Clara e o fantasma	126
Figura 18 - A menina rainha.....	126
Figura 19 - Luis Adrian e sua vestimenta misteriosa.....	127
Figura 20 - Fantasma que se tornou o sofá.....	127
Figura 21 - Ângelo desenhou o fantasma.....	129
Figura 22 - Cecília desenhou o quarto onde estão os lenços de bolinhas.....	129
Figura 23 - Maria Clara desenhou o armário onde ficam guardados os lenços.....	129
Figura 24 - Luis Adrian desenhou o fantasma.....	130

Figura 25 - Maria Clara gira com o lenço.....	131
Figura 26 - Maria Clara joga o lenço para cima.....	131
Figura 27 - Maria Clara se agacha e deixa o lenço cair em cima dela.....	132
Figura 28 - Ângelo gira com o lenço.....	132
Figura 29 - Ângelo tenta imitar o movimento de Maria Clara.....	132
Figura 30 - Ângelo arrasta Maria Clara pelo lenço.....	133
Figura 31 - Construção de cabanas.....	133
Figura 32 - Maria Clara cria sua rede.....	134
Figura 33 - Criança cria um cantinho aconchegante em sua rede.....	134
Figura 34 - Redário da turma.....	135
Figura 35 - Cecília e sua amiga dividem espaço em uma rede.....	135
Figura 36 - Vizinhança no redário aumenta.....	136
Figura 37 - Crianças observam as imagens sobre a modelagem.....	138
Figura 38 - Crianças observam as imagens do desenho com carvão.....	138
Figura 39 - Crianças reunidas escutando a Arte-Educadora.....	140
Figura 40 - Maria Clara registrando Arte em seu caderno.....	141
Figura 41 - Ângelo observando o seu caderno de registro.....	141
Figura 42 - Criança desenhando a Arte que identificou no chão.....	141
Figura 43 - Crianças observando a quadrilha.....	142
Figura 44 - Crianças procurando Arte na escola.....	142
Figura 45 - Painel da escola.....	143
Figura 46 - Crianças conversando sobre o registrado.....	143
Figura 47 - Desenho de árvore.....	144
Figura 48 - Desenho de corações e flor.....	144
Figura 49 - Desenho da chuva no mar.....	144

Figura 50 - Desenho do coração.....	144
Figura 51 - Desenho de árvore.....	145
Figura 52 - Desenho de sementes.....	145
Figura 53 - Centopéia do pátio.....	145
Figura 54 - Flores e folhas.....	146
Figura 55 - Crianças brincando de bola.....	146
Figura 56 - Dançarina de quadrilha.....	146
Figura 57 - Espaço organizado para exploração.....	149
Figura 58 - Crianças explorando a materialidade.....	149
Figura 59 - Ângelo pensando.....	150
Figura 60 - Ângelo explorando as linhas.....	151
Figura 61 - Maria Clara colecionando carvões.....	151
Figura 62 - Maria Clara mostrando os resíduos em sua mão.....	152
Figura 63 - Luis Adrian desenha robôs.....	152
Figura 64 - Cecília desenha coração.....	153
Figura 65 - Criança testa desenhar no carvão.....	153
Figura 66 - Criança faz um rosto em um pedaço de carvão.....	154
Figura 67 - Criança desenha com giz usando um pé.....	154
Figura 68 - Criança testa desenhar com dois pés.....	154
Figura 69 - Crianças desenhando de carvão com os pés.....	155
Figura 70 - Criança pintando o pé com giz.....	155
Figura 71 - Criança pintando a perna com giz.....	156
Figura 72 - Cadeira.....	157
Figura 73 - Letra X.....	158
Figura 74 - Carrinho.....	158

Figura 75 - Pessoa.....	158
Figura 76 - Trator.....	159
Figura 77 - Casinha.....	159
Figura 78 - Estrela e casinha.....	160
Figura 79 - Robô de um olho só.....	160
Figura 80 - Cofre.....	160
Figura 81 - Borboleta.....	161
Figura 82 - Casulo.....	161
Figura 83 - Serrinha de unha.....	161
Figura 84 - Linha do braço.....	162
Figura 85 - Menina.....	162
Figura 86 - Fogão.....	163
Figura 87 - Bigode.....	163
Figura 88 - Gangorra.....	163
Figura 89 - Três crianças me entregam folhas e galhos.....	166
Figura 90 - Uma criança me entrega uma folha amarela.....	167
Figura 91 - Uma criança me apresenta um galho.....	167
Figura 92 - Linhas do brinquedo de subir.....	167
Figura 93 - Linhas da madeira da casinha.....	168
Figura 94 - Linhas do pneu.....	168
Figura 95 - Linhas do brinquedo minhoca.....	168
Figura 96 - Ângelo me mostrando linhas em gravetos.....	169
Figura 97 - Ângelo me mostrando linha no caule de uma planta.....	169
Figura 98 - Ângelo me mostrando as linhas dos fios dos postes.....	169
Figura 99 - Crianças desenhando na areia.....	170

Figura 100 - Marcas dos desenhos das crianças na areia.....	170
Figura 101 - Ângelo e outras crianças testando linhas grandes.....	171
Figura 102 - Ângelo testando linhas pequenas.....	171
Figura 103 - Cecília testando linhas grandes.....	172
Figura 104 - Cecília e uma colega correndo e deixando marcas no chão.....	172
Figura 105 - Identificando com as crianças a lagoa da Parangaba.....	176
Figura 106 - Conversando com as crianças sobre as ruas.....	176
Figura 107 - Lagoa da Parangaba.....	177
Figura 108 - Grupo da Maria Clara.....	177
Figura 109 - Ruas com nomes.....	178
Figura 110 - Grupo da Cecília.....	178
Figura 111 - Casas do grupo da Cecília.....	178
Figura 112 - Criança escrevendo o nome do bairro.....	179
Figura 113 - Ruas com nomes criados.....	179
Figura 114 - Mapa completo.....	180
Figura 115 - Crianças apresentam o colhido umas as outras.....	184
Figura 116 - Crianças organizam o colhido.....	184
Figura 117 - Cecília organiza seus elementos na lagoa.....	185
Figura 118 - Visão de cima da lagoa.....	185
Figura 119 - Criança mostra elemento que coletou.....	186
Figura 120 - Criança desenha detalhes na lagoa.....	186
Figura 121 - Criança mostra como sua lagoa ficou depois que colocou os elementos.....	187
Figura 122 - Crianças investigam o pixo.....	190
Figura 123 - Grupo 1 pintando.....	190
Figura 124 - Grupo 2 pintando.....	191

Figura 125 - Cecília no início da pintura.....	191
Figura 126 - Luis Adrian construindo a casa.....	192
Figura 127 - Pintura do Luis Adrian.....	192
Figura 128 - Pixação de uma criança.....	193
Figura 129 - Pixação da Maria Clara.....	193
Figura 130 - Escada.....	194
Figura 131 - Final da pixação da criança.....	194
Figura 132 - Mar.....	194
Figura 133 - Crianças investigando o grafite.....	197
Figura 134 - Pixação de extraterrestre.....	198
Figura 135 - Painel de grafite no Mercado Central.....	199
Figura 136 - Painel de grafite de mulher negra carregando seu filho.....	199
Figura 137 - Ângelo pintando um mar de cores.....	201
Figura 138 - Luis Adrian iniciando suas investigações de cores.....	201
Figura 139 - Pintura de Luis Adrian finalizada.....	202
Figura 140 - Resultado da pintura da Maria Clara.....	202
Figura 141 - Iniciando a exploração com pontos.....	203
Figura 142 - Final do processo de investigação das cores.....	203
Figura 143 - Pintura da Cecília.....	204
Figura 144 - Imagens de movimentos de hip hop.....	206
Figura 145 - Maria Clara tenta executar o movimento de levantar as duas pernas.....	207
Figura 146 - Maria Clara tenta um movimento de levantar apenas uma perna.....	207
Figura 147 - Cecília tenta fazer o movimento que coloca uma das mãos no chão.....	208
Figura 148 - Cecília tenta fazer o movimento que a posição do corpo é em pé.....	208
Figura 149 - Ângelo tenta executar os movimentos de levantar as duas pernas.....	209

Figura 150 - Ângelo tenta executar movimento que apoia uma das mãos no chão.....	209
Figura 151 - Cecília posando para o desenho.....	210
Figura 152 - Maria Clara posando para o desenho.....	210
Figura 153 - Maria Clara desenhando a pose da amiga.....	211
Figura 154 - Maria Clara fazendo uma pose mais fácil para a amiga.....	211
Figura 155 - Criança fazendo uma pose mais fácil para Luis Adrian.....	212
Figura 156 - Criança fazendo uma pose mais fácil para Cecília.....	212
Figura 157 - Luis Adrian deitado no chão enquanto o amigo o contorna.....	213
Figura 158 - Crianças contornando as linhas do corpo.....	213
Figura 159 - Crianças brincando de identificar os amigos.....	216
Figura 160 - Imagens de crianças diversas.....	217
Figura 161 - Busto da Cecília.....	219
Figura 162 - Busto do Ângelo.....	219
Figura 163 - Busto do Luis Adrian.....	219
Figura 164 - Busto da Maria Clara.....	220
Figura 165 - Maria Clara pintando seu busto.....	221
Figura 166 - Cecília pintando seu busto.....	221
Figura 167 - Criança e seu primo pintados.....	221
Figura 168 - Criança pintando seu rosto e corpo.....	222
Figura 169 - Criança pintando seu rosto de preto.....	222
Figura 170 - Início da exposição com a rede.....	225
Figura 171 - Meio da exposição com a lagoa.....	225
Figura 172 - Fim da exposição com as modelagens.....	226

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Os passos do caminhar.....	91
Quadro 2 - Rotina da turma	92
Quadro 3 - Primeiro Passo.....	92
Quadro 4 - Eixos de planejamento.....	99
Quadro 5 - Círculo de Criação.....	102
Quadro 6 - Cronograma dos Círculos de Criação.....	104
Quadro 7 - Observações do Primeiro Passo.....	117
Quadro 8 - Experiência 1.....	122
Quadro 9 - Experiência 2	130
Quadro 10 - Experiência 3.....	137
Quadro 11 - Experiência 4.....	148
Quadro 12 - Experiência 5.....	156
Quadro 13 - Experiência 6.....	164
Quadro 14 - Experiência 7.....	173
Quadro 15 - Experiência 8.....	181
Quadro 16 - Experiência 9.....	187
Quadro 17 - Experiência 10.....	195
Quadro 18 - Experiência 11.....	205
Quadro 19 - Experiência 12.....	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCria	Círculo de Criação
CE	Ceará
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
GEPEL	Grupo de estudos de Práticas de Educação e Ludicidade
INF V	Infantil V
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UFC	Universidade Federal do Ceará
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1	“NO FUNDO, QUEM É MAIS PROBLEMA? É A CRIANÇA OU A ESCOLA?”: INTRODUÇÃO AO CAMINHO PERCORRIDO.....	14
1.1	“Que a gente se pergunte.”: problematizações da educação contemporânea.....	14
1.2	“Com carinho, com amor, a gente conseguia muito mais.” : o que compõe uma aprendizagem significativa.....	23
2	“TEORIZANDO O QUE VOCÊ ESTÁ VIVENDO”: REFLEXÕES A PARTIR DE CONCEITOS DIALOGADOS NA PESQUISA	31
2.1	“Que raio de educação é essa? Onde estão os problemas reais da educação”: a (r)existência da Arte-Educação na Contemporaneidade	31
2.2	“Sim, mas quando se fala de perguntar sobre educação no tempo, isso já levanta um problema de ‘Por onde partir?’ ‘Vamos partir de onde?’ ‘Da Infância’ ‘Provavelmente, não?’”: as infâncias como o início do processo.....	43
2.3	“Educar sem impor, com amor e arte”: corporeidades infantis e o papel da experiência estética artística.....	56
2.4	“Temos de passar para a criança tudo bom, sempre o melhor”: atividade criadora infantil e sua relação com a dialogicidade em Freire.....	66
3	“A MANEIRA DE TRATAR É QUE CONTA”: PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DA ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL.....	82
3.1	“Viver intensamente o risco.”: o caminho da pesquisa.....	88
3.1.1	“Isso me dá pistas” : o primeiro passo.....	91

3.1.1.1	<i>“À sombra das mangueiras, o giz eram gravetos e o quadro-negro o chão” : as crianças criadoras.....</i>	96
3.1.1.2	<i>“O ideal é juntar as duas coisas”: eixos do planejamento e o projeto.....</i>	98
3.1.2	<i>“Facilitador coisa nenhuma! Eu sou é professor.”: o segundo passo, organização e mediação de experiências.....</i>	103
3.1.3	<i>“Ir de peito aberto, escutar, dialogar”: terceiro passo, a culminância.....</i>	106
3.2	“Algo que pertence à própria natureza do ato de conhecer” : registros dos processos de criação e seus significados.....	108
4	“UM DADO DANDO-SE, MAS NÃO UM DADO DADO”: A COLHEITA DO VIVIDO NAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ARTÍSTICA.....	111
4.1	Primeiro passo: a observadora participante.....	112
4.2	Segundo Passo: a nossa aventura.....	122
4.3	Terceiro passo: culminância, um momento de celebração.....	224
5	“NINGUÉM PODE DIZER A PALAVRA VERDADEIRA SOZINHO” : CONCLUSÕES PARA UMA ATIVIDADE CRIADORA DIALÓGICA.....	229
	REFERÊNCIAS	235
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	240
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	241
	APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	242

1 “NO FUNDO, QUEM É MAIS PROBLEMA? É A CRIANÇA OU A ESCOLA?”¹ (2021, p. 122): INTRODUÇÃO AO CAMINHO PERCORRIDO

A Educação precisa ser um projeto político. Para tanto, precisamos refletir constantemente sobre seus processos, a fim de identificar a quem ela está servindo. Esta pesquisa defende que a Educação sirva à humanidade, estruturando processos que garantam a humanização das pessoas, assim como defendido por Freire (2004, p. 4), portanto garantindo a libertação de todas as formas de opressão que amarram as existências dos indivíduos. A Educação e, portanto, a escola, um dos principais ambientes educacionais, deve direcionar suas ações para a libertação e para a dignidade de todas as pessoas, de todas as crianças.

Este é o nosso ideal que se faz possível enquanto prática na escola na medida em que possamos romper, desde a primeira infância, com os controles que impedem a realização do Ser Mais (Freire, 2004, p. 4) das crianças, proporcionando espaço e relações que tenham o condão de realocar as crianças para o centro dos processos de aprendizagem, formando corporeidades ativas, sensíveis e implicadas com a transformação do mundo. Mas o que tem impedido esse processo? Passemos agora a analisar a nossa realidade.

1.1 “Que a gente se pergunte” (2021, p. 29): problematizações da educação contemporânea

A compreensão ocidental do corpo humano, ao longo da história da humanidade, sofreu várias alterações a partir das mudanças socioeconômicas que as sociedades ocidentais perpassaram. Dentro deste percurso histórico, destaco o advento da Modernidade, marco da mudança de um paradigma social, econômico e cultural que ainda impacta na percepção do corpo humano até os dias atuais.

O século XVIII, famoso Século das Luzes, trouxe à tona a filosofia moderna, inaugurando a defesa de uma supremacia da razão humana sobre o corpo, separando o corpo e a mente, processo denominado de dicotomia cartesiana. Descartes, por exemplo, defendia que apenas através da razão, intitulada posteriormente de instrumental, a humanidade conseguiria alcançar saberes confiáveis, fundados em experimentos científicos que traduzissem o mundo e seus fenômenos a números (Duarte Júnior, 2001, p. 43). O interesse pelo valor e a essência,

¹ Os títulos das capítulos e seções são trechos extraídos do livro Partir da Infância, de Sérgio Guimarães, um livro que retrata um diálogo entre Paulo Freire e o autor acerca da Educação, especialmente a direcionada para crianças da Primeira Infância.

por sua vez, foram substituídos pela valorização da função, assim como defendia Galileu. A eficácia somou-se à questão da funcionalidade, enaltecendo uma visão produtivista das pessoas e coisas dentro do sistema que emergia, o capitalismo (Duarte Júnior, 2001, p. 44).

A Revolução Industrial, por sua vez, imprimiu um novo modo de viver ao corpo moderno, uma vez que este precisou “de maneira acelerada, adaptar-se a um esquema produtivo que se mostrava indiferente às suas necessidades e ritmos vitais, os quais até então eram obedecidos pelos antigos lavradores e artesãos” (Duarte Júnior, 2001, p. 47). Encarregados de atender às necessidades fabris, externas às suas, estes corpos foram sendo obrigados a condenar ou reduzir em seus cotidianos práticas que estivessem relacionadas com as outras dimensões do corpo, como o prazer, o descanso, etc; em benefício da produção de bens de consumo.

O corpo, desse modo, foi reduzido a uma máquina. Um conjunto de peças menores que se relacionam para o funcionamento de uma organização maior, o que impulsionou a progressiva desconsideração de fatores sociais, ambientais, culturais, emocionais, etc, que pudessem atuar sobre ele, dando-lhe a condição de propriedade. Acerca desta percepção do corpo, aduz Le Breton (2011, p. 151):

Mas o homem ocidental é hoje animado pelo sentimento de que seu corpo, de certa forma, é outro que não ele, possuído qual um objeto muito particular, certamente mais íntimo que os outros. A identidade de substância entre o homem e seu enraizamento corporal encontra-se abstratamente rompida por essa relação singular de propriedade: ter um corpo. A fórmula moderna do corpo faz deste um resto: quando o homem está cindido do cosmo, cindido dos outros e cindido de si (infra).

Esta compreensão do corpo moderno ainda povoa nossa percepção de mundo ao percebermos que os corpos que habitam a pós-modernidade (ou contemporaneidade) ainda estão impregnados por uma visão mecanicista e fragmentada de suas existências, apesar de já emergirem estudosos que criticam e repudiam as bases estruturais deste pensamento, defendendo inclusive sua superação. Porém, adota-se nesta pesquisa a compreensão de que narra que apesar de “o homem contemporâneo estar cansado da Modernidade”. [...]”, “À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. [...] Essa é a verdade do pós-moderno” (Rouanet, 1992, p. 268-269), ou seja, o que corresponde ao mundo teórico ainda está longe de alcançar o mundo concreto.

A partir do advento da contemporaneidade, as revoluções tecnológicas democratizaram o acesso às informações bem como encurtaram as distâncias no que diz respeito à possibilidade de interação com as mais diversas partes do mundo, conectando os

seres humanos com uma infinidade de informações e possibilidades de comunicação com qualquer pessoa ou lugar de forma não presencial.

Esses avanços, à medida que se aprofundaram, acrescentaram novos hábitos para estes corpos, configurados por interações com o outro e com o mundo cada vez mais virtuais. Dentro de suas residências, adultos e crianças são alvejados por uma grande concentração de imagens oriundos dos mais diversos tipos de telas (televisão, computador, celular, etc), enaltecendo uma “cultura que se caracteriza pelo consumo e pela competitividade, rodeada de informações, incentivadora do descarte excessivo” (Kaiser e Konrath, 2018, p. 130), “enquanto o mundo lá fora parece esfumar-se mais e mais, tornando-se uma experiência distante e inatingível” (Duarte Júnior, 2001, p. 96).

Destaque-se o impacto que o consumismo, aprofundado pelas seguidas Revoluções Industriais, implementou em nossa sociedade globalizada, encontrando também nas crianças um nicho de consumidores, os quais, bombardeados por uma mídia ostensiva, afetam as corporeidades infantis que são muitas vezes formatadas pelos valores que sustentam o consumismo. Destaca Kaiser e Konrath (2018, p. 130):

É observável que esse “tempo líquido” ou “tempo das incertezas”, como caracteriza o autor, exerce influência constante sobre a infância contemporânea, estimulando o descarte, o consumo excessivo, levando a criança como “modelo” ou atrativo para chamar novos compradores e consumidores, visando à preocupação com coisas supérfluas, modo de ser e estar, deixando para trás a real preocupação com a existência, com o desenvolvimento infantil.

Além disso, os intensos processos de urbanização das cidades, voltados cada vez mais para a redução dos espaços coletivos de convivência, através da valorização e priorização dos espaços privados, diminuíram as possibilidades das múltiplas experiências que a interação com o mundo e as pessoas que o habitam podem proporcionar. Dentro deste contexto, trafegam os corpos que estão imersos nesta contemporaneidade, seguindo um ritmo de velocidade e adestramento estabelecidos desde a Modernidade. Nesse sentido, explana Duarte Júnior que

[...] às crianças não se oferecem mais oportunidades de contato com a natureza, com a cidade e seus iguais, em situações mais desprendidas e abertas do que aquelas verificadas nos parcos espaços livres de nossos edifícios. As crianças, tanto quanto os adultos, não contam mais com os espaços e locais amorosos e sensíveis para caminhar e correr em nossas cidades modernas. Cidades cujo propósito vem se restringindo ao estritamente econômico, ao estritamente prático, funcional e utilitarista.(2001, p. 83-84)

Le Breton, aduz que na contemporaneidade o corpo se desvanece, “[...], a carne do ser-no-mundo do homem -, ele está também infinitamente ausente de sua consciência. Ele atinge aí seu estatuto ideal em nossas sociedades ocidentais onde o seu lugar é aquele do silêncio, da discrição, do apagamento[...]” (2011, p. 192).

Em oposição a este modelo silenciador de corpos, os corpos infantis, apesar das condições acima narradas, resistem cotidianamente em busca de espaço para suas existências, uma vez que são corpos históricos, sensíveis e potências em amplo desenvolvimento, necessitando de ambientes e interações a fim de atuarem como sujeitos no mundo, especialmente no mundo sensível.

Os corpos infantis se recusam à lógica do corpo instituída desde a Modernidade, uma vez que experienciam a vida através de toda a sua corporeidade, compreendida para além da visão biológica do corpo ou de sua separação cartesiana, ao encontro de corpos que experimentam o viver a partir das diversas dimensões humanas - social, cultural, emocional, etc. Uma corporeidade em que o ser humano em sua integralidade é seu ator principal (Bezerra e Moreira, 2013, p. 62).

Nesse sentido, o papel da escola pode ser um diferencial na superação desta lógica moderna, uma vez que é neste espaço que as crianças passam uma grande parte de suas vidas até ingressarem na vida adulta e onde seus processos de aprendizagens são pensados e refletidos a partir de uma perspectiva pedagógica, ocasionando significativos impactos nestas corporeidades. Por esta razão, este trabalho escolheu como âmbito de pesquisa a escola.

A educação pública no Brasil, em sua maioria, ainda dialoga na prática com a perspectiva moderna acerca dos corpos infantis, uma vez que tem como foco o aspecto cognitivo do processo de aprendizagem, valorizando, em todos os componentes curriculares, a habilidade de acúmulo de informações e um conhecimento fragmentado, o que fomenta uma postura passiva dos estudantes perante a realidade, ensino este chamado por Freire de ensino bancário (Freire, 2004, p. 37), uma vez que não há qualquer margem de atuação, criação ou expressão, apenas depósito de informações prontas na mente dos estudantes.

Freire (2004, p. 37) defende uma outra perspectiva no processo de ensino-aprendizagem, na qual é imprescindível investir no protagonismo dos estudantes, proporcionando a construção de um conhecimento com significado:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca,

fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Nesse ínterim, as crianças são criadoras e estão sempre recriando caminhos, narrativas e compreensões do mundo através do brincar (Vigotski, 2018, p. 18). Os processos educacionais presentes nas escolas, todavia, em sua maioria tradicional, e a própria vivência neste mundo contemporâneo tem conduzido as corporeidades infantis a uma postura cada vez mais passiva e silenciosa perante as situações de aprendizado, diante da diminuição da oportunidade de um protagonismo infantil na descoberta do mundo, seus fenômenos e da cultura humana.

Adiciona-se a este fator que as corporeidades infantis que adentram à escola pública, *locus* onde será o campo de pesquisa desta dissertação, no geral, são corpos vitimizados por vários processos de precarização - sociais, raciais, culturais, etc - e que trazem em suas corporeidades as marcas de vulnerabilidades que não são consideradas dentro das perspectivas pedagógicas tradicionais, o que pode levar a uma outra camada de vulnerabilização, agora institucional. “Toda a organização escolar, seriada, etapista, sequencial, avaliativa é demasiado enrijecida para corpos-vida socializados em vivências tão nos limites. [...] Reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e aprendizagem” (Arroyo, 2012, p. 32-33).

Neste sentido, importa destacar que as crianças desta pesquisa estão inseridas dentro de um contexto urbano, frequentam a escola pública e habitam regiões periféricas, próximas à escola, o que envolve seus corpos nos processos de precarização acima mencionados. A escola, portanto, deve estar atenta às violências que estes corpos são atravessados, buscando políticas e práticas educacionais que potencializam essas infâncias, ao invés de criar outras situações de precarização de seus corpos.

A Arte-Educação pode representar uma faceta de resistência a este processo de formatação das corporeidades desde a infância, inclusive dos mencionados corpos precarizados, apesar da Arte no Brasil ainda ocupar um espaço marginalizado nos processos educativos, normalmente relacionados a eventos ou a tempos reduzidos no cotidiano escolar. A construção de uma relação de um processo educacional potente em Artes, rompendo com as amarras do tradicionalismo, envolve processos de intensa criatividade e expressividade, ocasião em que o sujeito atuante comprehende e inova significados sobre o mundo que conhece, em autênticos movimentos autorais.

Segundo Mackay (2019, p. 155), “[...]as artes talvez sejam a maneira mais poderosa de nutrir a criatividade das crianças pequenas e, ao mesmo tempo, permitir que os adultos percebam a expressão destas com autoria.” Nesse ínterim, as experiências estéticas artísticas, adotadas nesta pesquisa como potentes práticas pedagógicas dentro dos processos educacionais em Artes, podem despontar como um importante caminho para o fomento do protagonismo das corporeidades infantis, a partir de uma educação que considera os saberes sensíveis e auxilia a impulsionar processos criativos nas infâncias, impactando inclusive na construção do pensamento.

A racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto. Os vários filósofos e pensadores que falaram sobre o tema colocam a estética em uma zona limite de tensão e de aproximação entre o racional e o imaginativo, entre cognitivo e expressivo. Tensão e aproximação que tenderiam a levar a uma maior completude de pensamento. (Vecchi, 2017, p. 29)

Nesse sentido, ao se colocar a Arte “entre a experiência direta do real e a sua conceituação”, atentando “às especificidades de cada experiência frente a um objeto ou situação, ainda que elas possam ser classificados em categorias gerais de acordo com a linguagem, a filosofia ou a ciência” (Duarte Júnior, 2001, p. 140), integrando a experiência da construção do conhecimento a partir de uma percepção sensível do real em diálogo com abstrações culturais e científicas que lhe auxiliam na compreensão da realidade.

Porém, a fim de que essas relações se tornem mais complexas, considerando elementos diversos e fomentando importantes processos de criação nas infâncias é necessário que sejam oportunizadas a estas corporeidades infantis uma variedade de experiências estéticas artísticas que possam ampliar o repertório de significados das crianças, a partir da ativação de sua atividade criadora, ampliando seu repertório de elaboração de suas culturas infantis. Nesse sentido, estipula Vigotski (2018, p.25):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu, e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

No exercício de sua atividade criadora, as crianças vivenciam um processo de investigação que as conduzem a produzir soluções diversas e inovadoras diante de uma materialidade, de um problema ou de uma possibilidade de expressão, portanto tendo um

impacto transformador em suas subjetividades e também no seu entorno, a partir do compartilhar de suas ideias. Dentro dessa perspectiva, importante destacar o papel do mediador, no caso o professor, na relação das corporeidades infantis com a Arte, uma vez que se colocar na posição horizontal e dentro de uma perspectiva dialógica freiriana no processo investigatório das crianças, motivando suas explorações e criações através de questionamentos, é de fundamental importância para o aprofundamento de suas pesquisas. Faundez defende que “o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário” (Freire e Faundez, 1921, p. 24)

Neste sentido, questiona-se: os processos educacionais em Artes podem contribuir para a potencialização das corporeidades infantis no contexto contemporâneo? Que tipo de experiência das crianças com a Arte pode ativar processos de criação, ajudando-as a compreender melhor a si, a sua realidade emergente, a produzir a cultura das infâncias e a atuar com protagonismo no mundo? Qual a contribuição que os processos educacionais em Arte podem conferir para que a corporeidade infantil passe a estar no centro, tornando-se a criança o criador e a criação de seus processos de aprendizagem?

A partir dessas inquietações e objetivando contribuir para as reflexões sobre a relação da Arte e os processos criativos das corporeidades infantis, este trabalho definiu como pergunta geradora a seguinte questão: Qual a relação entre as experiências estéticas artísticas, realizadas numa perspectiva dialógica freiriana, e os processos criativos das corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE? Desta questão, elaborou-se o objetivo principal, qual seja, analisar a relação entre as experiências estéticas artísticas realizadas a partir de uma perspectiva dialógica freireana e os processos criativos das corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE.

Deste objetivo geral emergem os seguintes objetivos específicos: (a) identificar como crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE compreendem seus processos de criação artísticos a partir das experiências oferecidas no âmbito escolar, (b) refletir sobre a relação entre a prática pedagógica fundada na dialogicidade freireana e os processos criativos artísticos das corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE; e (c) investigar quais os significados que crianças do Inf V de uma

escola pública de Fortaleza/CE conferem aos processos criativos produzidos a partir de experiências estéticas artísticas.

A pesquisa utilizou-se de uma metodologia qualitativa e participativa, realizando-se por meio de um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza/CE, na qual, partir de uma observação participante sensível e de uma postura fenomenológica perantes as experiências vivenciadas, a pesquisadora acompanhou os processos criativos das crianças e a criação de suas significações para o processo, percebendo os elementos da atividade criadora em suas corporeidades a partir de intensos movimentos dialógicos com a Arte-Educadora.

Durante a pesquisa de campo, colhemos narrativas e significados oriundos das experiências estéticas artísticas com as crianças do Infantil V de uma escola pública de Fortaleza/CE durante o processo dos Círculos da Criação (CCria). De natureza investigatória e descritiva, o procedimento adotado neste trabalho consistiu na observação e registro das experiências por meio de fotos, vídeos, gravação de áudio e registro em diário de itinerância, produzindo uma documentação pedagógica sobre o processo. Alguns dos registros foram transformados em mini-histórias, os quais foram descritos no ponto da análise de dados.

De forma a atender os objetivos propostos nesta pesquisa, este trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “No fundo, quem é mais problema? É a criança ou a escola?”: introdução ao caminho percorrido, representado por esta introdução; o segundo capítulo, “Teorizando o que você está vivendo”: reflexões a partir de conceitos dialogados na pesquisa, no qual abordamos os principais conceitos que fundamentam a pesquisa, iniciando por meio de uma breve descrição da trajetória histórica que culminou com a proposta ora defendida, dentre outras, passando pela qualificação do tipo de experiência que devemos promover e qual a sua relação com a atividade criadora infantil e com o princípio da dialogicidade freireana.

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar as ideias deste capítulo são Duarte Júnior (2001), Friedman (2013), Gloton e Clero (1976), Barbosa (2010), Andrade e Zacchin (2017), Gatti (2023), Guedes e Patrocínio (2022), os quais trouxeram os principais dados históricos acerca da análise de como a educação foi se estruturando a partir de uma referência modernista, culminando na estrutura tradicional que ainda temos hoje na contemporaneidade; Freitas (2012), Àries (2006), Guido (2015), Xavier e Chaves (2018), Botega e Moruzzi (2023), Azevedo e Sarat (2015), Schueler (1999), Gallo (2021) e Silva (2019) que trazem contribuições a respeito da história social das crianças e da própria

compreensão de infâncias até os dias atuais; Barbosa (1998), Soares (2011), Silva (2011), Silva e Carvalhaes (2016), Viana (2017), Souza (2001), Martins (2015), Larossa (2016), Ferreira (2011) e Pontes (2015) que fundamentam o conceito de corporeidades infantis e das experiências estéticas artísticas defendidas por esta pesquisa; e, por último, Alencar (1995), Ostrower (2013), Barbosa e Fonseca (2023), Munari (2018), Mackay (2019), Pinazza e Gobbi (2014), Vigotski (2018), Vecchi (2017), Rinaldi (2021) e Freire (2004) os quais são a base teórica para os conceitos da atividade criadora infantil e da dialogicidade como uma perspectiva essencial para a mediação das experiências estéticas artísticas.

No capítulo três, “A maneira de tratar é que conta”: processos metodológicos para a investigação da atividade criadora infantil, propõe-se a apontar quais as escolhas metodológicas empregadas durante a pesquisa e os procedimentos adotados a fim de identificar a ativação da atividade criadora infantil durante as experiências estéticas artísticas e a construção de significados das crianças a partir da proposição de uma mediação dialógica por parte Arte-Educadora, tudo registrado através de uma documentação pedagógica.

Os referenciais teóricos utilizados foram Peruzzo (2017), Minayo (2001), Frota (2010), Silva Filho (2003), Alves (1991), Frota e Dutra (2021), Dittrich e Leopardi (2011), Moretti e Adams (2011), Ignácio e Camozzato (2023), Focchi e Pinazza (2018), Barbosa e Horn (2008), Freire (2004), Nimmo e Leekeenan (2016) e Barbier (2007), os quais fundamentaram as escolhas metodológicas para a estruturação das vivências e para a documentação pedagógica, importantes conceitos e ideias para a concretização do Círculo de Criação conforme proposto por esta pesquisa.

No capítulo 4, denominado “Um dado dando-se, mas não um dado dado”: a colheita do vivido nos Círculos de Criação, traremos registros e reflexões, a partir de análises críticas, acerca do vivido através do projeto Linhas que descobrem com as crianças da turma escolhida, a fim de investigar os significados que estas atribuíram às experiências estéticas artísticas vivenciadas ao longo da pesquisa de campo, relacionando-as a sua atividade criadora infantil.

No último capítulo, intitulado “Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho”: conclusões para uma atividade criadora dialógica, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, oportunidade na qual serão explanadas suas conclusões, respondendo às perguntas que embasaram os objetivos desta pesquisa, concluindo pela defesa de uma escola, especialmente na Educação Infantil, que resgate as crianças para o centro dos processos de aprendizagem, através da realização de experiências estéticas artísticas mediadas sob uma

perspectiva dialógica, em que as crianças se identifiquem como sujeitos que produzem cultura e que, portanto, transformam também a realidade.

1.2 “Com carinho, com amor, a gente conseguia muito mais.” (2021, p. 172): o que compõe uma aprendizagem significativa

As corporeidades infantis da contemporaneidade, conforme aludido acima, despontam em nossa realidade demandando um novo olhar sobre seus corpos históricos, sensíveis e culturais, uma percepção que vá de encontro à visão do corpo moderno para fundamentar a construção de uma nova compreensão destes corpos infantis, no qual se impõe o reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos, inclusive de direitos de aprendizagens, trazendo estas corporeidades para a região mais central dos debates políticos, portanto também da Educação. Desse modo, reflete-se: estas corporeidades são consideradas dentro dos processos educacionais existentes no país?

Adentrando ao contexto brasileiro, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que compila os objetivos e aprendizagens essenciais de cada etapa da Educação Básica Brasileira, há a normatização de seis direitos de aprendizagem das crianças compreendidas na faixa etária entre zero e cinco anos e onze meses - etapa da Educação Infantil, quais sejam os direitos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (Brasil, 2018)

Analizando estes direitos, é possível perceber que existe um direcionamento político institucional para trazer o corpo infantil, pelo menos na primeira infância, para o foco dos processos educacionais, demandando que a escola proporcione o desenvolvimento de uma corporeidade ativa, atenta, sensível e investigadora nas crianças, emergindo como protagonistas da trajetória de suas descobertas. Qual seria, portanto, um caminho pedagógico possível para se chegar a essas corporeidades infantis?

O ensino de Artes no mundo e, mais especificamente no Brasil, passou por intensas transformações ao longo da história. A compreensão da Arte enquanto área do conhecimento e a defesa das linguagens artísticas - sejam as visuais, as musicais, as corporais, etc - como meios de expressão e criação humana representaram importantes conquistas para o ensino das Artes do século XX em diante.

Apesar dessa conquista, verifica-se que os espaços formais de educação, majoritariamente tradicionais, ainda não reconhecem a importância da relação das infâncias

com as Artes para o desenvolvimento integral destas corporeidades, uma vez que ainda adotam uma visão em que a mente, o cognitivo, é o foco principal das aprendizagens infantis, reduzindo o contato com as Artes também a partir dessa perspectiva.

Desta feita, a relação que as crianças desenvolvem com esta seara do conhecimento resume-se muitas vezes a receber informações prontas sobre a história da Arte ou utilizar materiais básicos de Artes dentro de moldes pré-estabelecidos, deixando pouca ou quase nenhuma margem para o exercício da atividade criadora infantil. Tal fato acarreta a formação de uma corporeidade afetada por este ensino tradicional: passiva, descontextualizada e com um conhecimento fragmentado, desestimulando a autonomia criativa e o protagonismo infantil desde a mais tenra infância.

É importante, portanto, que a Arte-Educação no âmbito escolar caminhe em desencontro aos modelos tradicionais educacionais, viabilizando uma vivência que permita a integração do pensar, fazer e sentir a partir da experiência que além de artística seja estética, oportunidade em que a corporeidade da criança esteja integralmente envolvida em um processo educacional de investigação e descobertas, viabilizando verdadeiros movimentos autorais.

Destaca-se que a experiência estética artística, por esta razão, pode representar uma importante estratégia para a ativação dos processos criativos infantis, uma vez que favorece o contato com vivências diversas em que o saber sensível é convidado a dialogar com a descoberta do mundo e dos outros saberes, possibilitando uma trajetória educacional que potencializa a construção de um conhecimento sistemático, complexo, crítico e mais sensível consigo, com o outro e com o mundo.

Dentro desse contexto, a docente, também figurando como participante deste processo educacional na condição de mediadora das experiências, insere-se nos processos criativos das infâncias com fluidez e criatividade, impulsionando as pesquisas das crianças por meio de questionamentos que aguçem sua curiosidade, também renovando suas compreensões e significados a partir das interações com as crianças, em autênticos movimentos dialógicos.

Neste ponto, podemos então nos questionar sobre a relevância para a cultura humana acerca da formação de crianças criativas. O que motivaria a adoção de uma prática pedagógica que possibilitasse, desde a primeira infância, um percurso educacional que privilegia os processos criativos?

Conforme aludido na problematização, vivenciamos, além da herança da percepção do corpo moderno, um tempo de muitos avanços tecnológicos que, permeados por

uma teia consumista que enlaça as crianças em um contexto de valorização do ter, insere as corporeidades infantis dentro de uma lógica de constante exposição a violências - sociais midiáticas, físicas, verbais, promovendo o encurtamento de suas infâncias e o silenciamento de seus corpos. (Friedman, 2007, p. 29).

Por outro lado, a infância é onde tudo começa e diversos fatores influenciam nos “primeiros anos de vida de forma dinâmica, definitiva e dramática na formação de cada indivíduo. É nestes primeiros anos de vida que as crianças mostram e expressam, da forma mais pura, menos contaminada, mais transparente, seus potenciais, suas emoções, suas dificuldades, seus medos, suas tendências.” (Friedman, 2007, p. 14). Se, portanto, avançamos no sentido de garantir a estas corporeidades a condição de sujeitos de direitos, precisamos avançar no sentido de garantir a eficácia dos mesmos. Sendo esta faixa etária tão potente e importante para a formação humana, quais processos educativos seriam mais relevantes para potencializar estas corporeidades?

Investir, desta feita, em uma educação que viabilize a promoção de processos criativos nas infâncias nos traz a possibilidade de realocar as corporeidades infantis para o centro dos processos educacionais, através da promoção de uma educação que alberga o sensível como parte integrante da construção de conhecimento. Assim como aduz Duarte Júnior, esta mudança de paradigma auxiliaria não apenas em uma vivência mais integrada em relação a corporeidade, mas ajudaria na compreensão de mundo a partir de soluções mais criativas para os problemas que se revelam na contemporaneidade:

Assim, a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos (estésicos e estéticos) vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito do seu trabalho, por mais racionalmente ‘técnico’ que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e útil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda da qualidade de vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido. (2001, p. 171)

Estas reflexões, para além de teóricas, emergem da minha própria história de vida, uma vez que as linguagens artísticas atravessaram a minha experiência desde a infância e contribuíram profundamente para a minha formação humana e os caminhos que escolhi percorrer quando adulta. O percurso da minha relação com as linguagens artísticas sempre

envolveu uma sensação de fome. E quanto mais eu comia, apesar de extasiada pela satisfação, logo em seguida mais faminta eu ficava.

Quando criança, as condições de ser filha única e morar em apartamento me impulsionaram a buscar alternativas de brincadeiras e criações diversas que eu pudesse realizar sozinha. Desse modo, além de gostar bastante de brincar de bonecas e escola, eu amava desenhar e colorir. Minha mãe costumava comprar o almanaque da Turma da Mônica nas férias e eu ia saboreando cada página, devagarzinho para não acabar logo, o prazer que era colorir cada imagem. Quanto ao desenho, desde cedo aprendi a observar e desenhar, sem precisar utilizar de estratégias de medição, o que me fez receber muitos elogios sobre minhas linhas, reforçando o meu desejo de desenhar cada vez mais.

Tendo iniciado o meu processo de leitura a partir da Turma da Mônica, eu tinha muito apreço pelos personagens. Lembro-me com orgulho do dia em que decidi desenhar todos os personagens das revistinhas e coleei todos na minha parede, não sobrando quase nenhum espaço disponível nas paredes do quarto. Era um misto de competência e alegria por conseguir fazer um feito gigantesco para mim. Eu devia ter uns 7 anos.

Neste período, eu também tinha muito interesse em transformar sucata em brinquedos ou coisas funcionais. Na televisão, haviam programas que ensinavam a construir coisas e eu simplesmente amava. Adaptava os materiais, porque nem sempre eu tinha todos, e construía à minha maneira a proposta. Todo esse processo ativava processos de criação intensos na minha cabeça, ajudando-me a pensar em outras possibilidades para uso daqueles materiais, acompanhado de um sentimento constante de que conseguia fazer coisas incríveis com uma imensa satisfação.

No início da adolescência, me interessei por desenhos mais realistas, tentando retratar rostos e corpos de forma mais próxima à realidade, mas isso logo se apresentou como um desafio grande, o qual necessitaria de bastante investimento de tempo e prática. Minha mãe me matriculou em um curso de férias na Universidade Federal do Ceará, o qual era disponibilizado para filhos de funcionários e aprendi algumas técnicas nesta oportunidade.

Nesta época, porém, outra linguagem adentrou na minha vida e sobrepujou o interesse ao desenho, o teatro. Dentro da casa espírita que eu frequentava, intitulada Paulo e Estevão, havia um grupo de teatro chamado Arte em Cena, no qual ingressei com apenas 11 anos. Na época, eu era uma criança muito tímida, a qual tinha receio dos olhares do público, porém não gostava de ser assim, porque já compreendia que esse sentimento de vergonha me atrapalhava socialmente. Resolvi entrar no grupo com o apoio de uma amiga, como uma estratégia para melhorar esse meu aspecto. Esta experiência foi muito impactante para o meu

desenvolvimento, uma vez que de fato impactou profundamente na minha forma de expressão no mundo, tendo sido fundamental para uma reconfiguração da minha postura comportamental e de uma nova percepção de mim e das pessoas ao meu redor. Além disso, adentrando ao movimento jovem espírita, abracei posturas protagonistas na defesa e promoção de uma juventude ativa, criadora e produtora de Arte.

Apesar de toda a relevância das Artes na minha vida, já reconhecida por mim na época, as demandas familiares acerca de padrões sociais e financeiros acarretaram na escolha de outros caminhos profissionais, deslocando-me para a área do Direito, o que me afastou dos palcos e da linguagem do teatro. Porém, a chama da necessidade de outras formas de expressão a partir da Arte nunca parava de arder no meu peito.

À convite de uma amiga, no segundo semestre da faculdade de Direito, fomos experimentar um projeto novo que estava acontecendo na Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulado Projeto Dançar Faz Bem, uma proposta de resgate de várias modalidades de dança de salão de forma coletiva, incluindo bolero, samba de gafieira, swing, forró e zouk. Eu simplesmente fiquei apaixonada novamente e meu corpo novamente se reconfigurou para experimentar uma vivência de pares, de ritmo e de cultura, o que se manteve durante quase todo o período da graduação. Para além de uma experiência individual, ela era coletiva, pois o grupo se aproximou e a dança passou a ser uma linguagem de alegria, prazer e comunidade. Qualquer oportunidade que tínhamos para dançar era aproveitada, em aulas, bailes ou dançando nas casas alheias.

Explorando cada vez mais linguagens artísticas, indo do desenho, pintura, colagem ao teatro e à dança, essas experiências foram acrescentando novos elementos à minha corporeidade, relacionados à questões estéticas, comunicacionais, consciência corporal, protagonismo infanto-juvenil, leitura de imagem/símbolos, consciência de classe, relação de conexão comigo, com o outro e com o mundo e a exploração de soluções diversas diante de desafios.

Terminei a graduação em Direito e comecei a atuar na área, porém quase nada do campo de trabalho saciava o meu desejo de criação, o que me trouxe uma frustração a longo prazo insuportável. Precisei me perder para me reencontrar no âmbito das Artes, o que ocorreu apenas após o ingresso no curso de Pedagogia, quando decidi deixar a minha profissão anterior e investir em outra que trouxesse um propósito para meu caminhar mais relacionado com a minha existência, tendo escolhido a área educacional, a qual sempre simpatizei. Infelizmente, à época, não optei por algum curso em Artes, tendo em vista uma reflexão sobre a área de atuação profissional, um pouco mais restrita que a Pedagogia.

Na Pedagogia, consegui, finalmente, um campo de expressão e criação que trouxe unidade e sentido à minha trajetória. O desejo de que mais pessoas pudessem desfrutar de um caminhar mais integrado em seu desenvolvimento, desde a mais tenra idade e valorizando os aspectos sensíveis do ser humano, motivou-me à escolha de ser Arte-educadora, desejo que orientou todo o meu percurso acadêmico.

No decorrer deste caminho, vários referenciais teóricos foram se somando ao desejo de me tornar Arte-educadora, especialmente através das disciplinas relacionadas às Artes oferecidas pelo curso de Pedagogia - Arte-Educação, Educação Estética e Educação e Cinema - ou ofertadas por outros cursos - Ludicidade e Educação Musical I e II, Acrescente-se ainda as experiências estéticas artísticas no âmbito extra e intra acadêmico os quais foram se somando a minha formação, relacionados a cursos de dança, desenho, pintura, etc. Esta formação foi essencial para pensar o papel da Arte nos processos educacionais e ampliar meu repertório de reflexão e de práticas.

Outra experiência relevante para a formação do meu olhar de educadora foi a primeira experiência de estágio na Pedagogia, realizado no ensino fundamental na escola Micael Waldorf, o qual aguçou a minha percepção para um cotidiano escolar mais sensível, permeado por várias linguagens artísticas, reativando ainda mais a chama da descoberta em meu peito, através das linguagens da modelagem, costura, bordado, crochê, pintura em aquarela, desenho com uma diversidade de riscantes, etc. Nesta ocasião, percebi como as Artes podem integrar a rotina de forma fluida, trazendo leveza, criatividade e engajamento das crianças.

Apesar deste investimento de tempo, ainda não estava muito claro como poderia atuar no mercado de trabalho, uma vez que os profissionais da educação na área da Arte para a primeira infância são costumeiramente duplamente desvalorizados. Além, trazia algumas críticas em relação a forma como a Arte estava sendo ensinada, na maioria das vezes sem protagonismo infantil, sem criação, sem expressão, sem encantamento.

Entretanto, foi durante os estudos do GEPEL - Grupo de Estudo de Práticas de Educação e Ludicidade da UFC - que a figura da atelierista, a partir da abordagem em Reggio Emilia, despontou como um caminho profissional possível que valoriza preceitos que almejava serem orientadores da minha prática pedagógica: o protagonismo infantil e o papel da Arte e suas linguagens para o impulsionamento da expressão e da criação infantil.

Deu-se, então, uma revolução interna quando iniciei a trabalhar como atelierista em um espaço escolar e em um espaço não escolar. Pesquisando muito, buscando várias referências, estudando mais teóricos, conversando e partilhando com pares o planejamento e as práticas foram se concretizando, ao mesmo tempo em que as crianças demonstravam toda a sua potência criativa, transformando materiais de forma inusitada e explorando suas corporeidades de formas inesperadas. Neste trabalho, desenvolvi experiências estéticas artísticas, a partir da metodologia de projetos, com crianças de 4 meses a 6 anos, adaptando as propostas e o olhar para cada fase do desenvolvimento infantil.

As experiências eram atravessadas por uma ou mais linguagens artísticas, predominantemente as visuais (grafismo, pintura, modelagem, colagem, etc), e as crianças eram incentivadas a investigar os materiais em um convite à exploração com liberdade de criação e à indagação durante o processo, incentivando sempre as crianças a aprofundar sua pesquisa a respeito das materialidades e da experiência em si. Os projetos eram iniciados a partir da demonstração de interesse das crianças por algum tema ou ação ou sugeridos pela atelierista a partir de alguma demanda do grupo, o que gerava um maior engajamento das crianças. Neste momento, a minha própria experiência com as Artes se viu envolvida com as experiências das crianças, sendo motivada e ampliada pela observação delas, ativando importantes experiências de exploração de linguagens, criações e pesquisas a partir da inspiração delas. Foi uma oportunidade de intensa ampliação de repertório pessoal.

Desta observação das infâncias nestes trabalhos, emergiu a minha primeira pesquisa, o qual originou o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, cujo título era “O ateliê de Artes: um laboratório de encantamento para as infâncias”, orientado pela professora Dra. Luciane Germano Goldberg, cujo objetivo era identificar possíveis contribuições que o ateliê de Artes poderia dar às infâncias de espaços educacionais, porém com estruturas e organizações diversas, um sendo formal e o outro não formal. Esta pesquisa concluiu que o ateliê de Artes tem muito a contribuir para as infâncias, uma vez que representa um espaço enriquecedor de aprendizagens, possibilitando vivências integradoras, que geram conexões e associações de pensamentos e emoções bem como viabilizam a criação de sentidos para as culturas das infâncias, fomentando atitudes de colaboração, empatia e cuidado consigo, com o outro e com o mundo, representando um espaço onde as crianças puderam expressar suas subjetividades, agir de forma criativa e promover ações éticas perante seus pares.

Porém, minhas reflexões não se esgotaram neste ponto. Meu interesse pelos processos criativos das crianças se expandiam à medida que cada nova proposta era iniciada e as crianças traziam hipóteses surpreendentes às questões realizadas. Como elas criam um novo mundo, a partir de suas associações, suas imaginações, seus significados? O que motiva e impulsiona essa criação? E como esse processo criativo impacta na sua corporeidade?

Desta feita, tendo como base todas essas reflexões, esta dissertação investigou a relação entre as experiências estéticas artísticas e os processos criativos infantis, mediados por um processo dialógico freireano, tendo como grandes atores e palco de suas próprias existências corporeidades infantis que ainda estão na primeira infância, a partir da retomada do corpo infantil para o centro dos processos educacionais pelo investimento pedagógico em suas capacidades criadoras, tendo em vista a relevância deste redirecionamento, assim como defendido acima, para a contemporaneidade.

2 “TEORIZANDO O QUE VOCÊ ESTÁ VIVENDO” (2021, p. 216): REFLEXÕES A PARTIR DE CONCEITOS DIALOGADOS NA PESQUISA

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar esta dissertação estão situados nas grandes áreas de Educação Popular, Arte-Educação, Criatividade e Educação Infantil, os quais serão trazidos em diálogo para embasar e aprofundar as reflexões a que se propõe esta pesquisa.

Os tópicos a seguir aprofundam conceitos importantes para a reflexão da pesquisa. De início, há uma reflexão sobre o contexto contemporâneo e as marcas históricas que o representam como tal na atualidade bem como a escola e a Arte-Educação se relacionam com esse contexto e se apresentam dentro do âmbito brasileiro. Logo após, há um percurso pela história social da criança, sujeito principal desta pesquisa, culminando na concepção de criança adotada por esta dissertação. No terceiro ponto, adentramos aos conceitos de corporeidades infantis e experiências estéticas artísticas, refletindo sobre o lugar de ambas no âmbito da escola e como defendemos o seu desenvolvimento nas práticas escolares. Por fim, refletimos sobre a atividade criadora e os processos de criação das crianças e como estes se relacionam com a dialogicidade dentro do processo fomentada pelo educador. Seguimos, então, à análise destes conceitos, aprofundando o diálogo com os teóricos abaixo mencionados a fim de embasar as reflexões realizadas durante a pesquisa.

2.1 “Que raio de educação é essa? Onde estão os problemas reais da educação?” (2021, p. 222): a (r)existência da Arte-Educação na Contemporaneidade

Inicialmente, apesar de explicado na oportunidade da problematização do objeto da pesquisa, faz-se necessário retomar alguns marcos históricos da Modernidade que contribuíram de forma impactante para o modelo educacional vigente no Brasil bem como para o lugar da Arte-Educação dentro dos currículos escolares brasileiros.

Destaca-se que o século XVIII foi nomeado como o Século das Luzes, momento histórico em que houve uma reconfiguração do paradigma vigente da Idade Média, o qual enaltecia a produção do conhecimento a partir de referências divinas, para a validação da criação do conhecimento a partir do homem, único ser dotado de razão, elemento essencial para se chegar a verdade sobre os fenômenos, desconsiderando os aspectos humanos sensíveis e éticos na produção do conhecimento. (Duarte Júnior, 2001, p. 54)

Este período também foi chamado de Iluminismo, representando um momento histórico em que mudanças filosóficas, econômicas, sociais, culturais e estruturais foram amplamente produzidas, modificando toda a organização da sociedade vigente e dando os primeiros sinais para o sistema que estava emergindo: o sistema capitalista.

Alguns filósofos modernos foram precursores deste movimento, tais como René Descartes e Galileu Galilei, contribuindo para fundamentar essas mudanças a partir da apresentação de um novo paradigma de percepção do ser humano e do conhecimento na sociedade. Descartes, por exemplo, defendeu uma lógica cartesiana, na qual o corpo e a mente humanas deveriam ser considerados separados, uma vez que somente a este última caberia a produção de um saber confiável, o qual deveria ser produzido de forma quantificável, afastando-se, portanto, dos aspectos humanos subjetivos (Duarte Júnior, 2001, p. 43); além disso, também fundou a visão do corpo “[...] como um intrincado mecanismo constituído de peças menores cujo funcionamento assemelhar-se-ia à máquina de um relógio.” (Duarte Júnior, 2001, p. 60); Galileu, por sua vez, ressaltou a importância da função do corpo e suas partes, reforçando um olhar fragmentado e utilitarista e deixando à margem de sua análise as preocupações de outrora sobre a essência do que constitui o humano (Duarte Júnior, 2001, p. 44).

A supremacia da razão deu origem à criação do método científico e à valorização da especialização do conhecimento, o qual definiu os critérios para a elaboração do conhecimento válido na Modernidade e impulsionou a criação de novos meios de produção tecnológicos, fomentando o surgimento da indústria (Duarte Júnior, 2001, p. 47).

Deste processo, despontou a primeira Revolução Industrial, o qual promoveu “[...] alterações em todos os demais setores da vida humana, desde os hábitos e costumes diários até a configuração espacial das cidades, desde relações parentais até o comércio internacional” (Duarte Júnior, 2001, p. 47). A mudança na forma do trabalho inaugurada pela Revolução Industrial, com cargas horárias exaustivas, condições insalubres, divisão de trabalho, reconfigurou o espaço urbano, as famílias, a relação com o trabalho, os comportamentos e a própria experiência de vida humanas, redirecionando-a para a priorização do trabalho e da produtividade em detrimento dos demais aspectos do viver.

Na história moderna a sociedade moldou seus membros para o trabalho e para o serviço militar. Assim, tínhamos, por um lado, a obediência, o conformismo e a resistência, em oposição aos ‘vícios’ como a fantasia, a paixão e o espírito de rebeldia: o espírito tinha que ser silenciado. (Friedman, 2011, p. 119)

O corpo do operário precisou ser moldado para atender às necessidades emergentes desta sociedade industrial, portanto tudo que estivesse relacionado aos demais aspectos humanos sensíveis deveriam ser repreendidos ou controlados para que houvesse uma economia da “energia produtiva” (Duarte Júnior, 2001, p. 48), incluídos dentro desta massa produtiva as mulheres, homens e crianças. O indivíduo moderno era, portanto, regido por leis racionais e inteligíveis, disciplinado por um programa de educação baseado no fomento do pensamento racional e da resistência às pressões do hábito e do desejo que desviavam o indivíduo de uma vida conforme sua natureza de ser racional, acarretando a marginalização da dimensão sensível do ser humano.

Neste contexto Industrial, foi-se configurando a escola Moderna a partir dessas referências, assumindo estes valores em suas práticas que eram reproduzidas e ensinadas às novas gerações. Na Revolução Francesa, por sua vez, defendeu-se a ideia de uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, cabendo ao Estado o dever de sustentar a educação. O que se verificou, no entanto, foi uma mudança de discurso por muito intelectuais iluministas a partir de percepção do poder transformador que a Educação teve durante a revolução burguesa, posicionando-se pela limitação “[...] a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático” (Ariès, 2006, p. 128).

Evidenciou-se, portanto, que, ao contrário dos ideais pregados pelas revoluções burguesas, os espaços escolares tornaram-se instituições que estavam a serviço da sociedade emergente, querendo “[...] homens formados em função das suas necessidades objectivas e colocadas cada um no seu lugar” (Gloton; Clero, 1976, p. 66). Educar e civilizar eram formas de inserir os indivíduos no processo de modernização das sociedades ocidentais, ou seja, de disciplinar seus corpos.

Nesse ínterim, a escola instituída a partir do modelo inicial do sistema capitalista, estabeleceu-se a serviço de um modelo conservador, sendo sua função essencial a garantia da “continuidade e a estabilidade social, pela transmissão às gerações ascendentes das normas e técnicas existentes aplicáveis ao futuro.” (Gloton; Clero, 1976, p. 66), sustentando a manutenção das desigualdades sociais vigentes à época.

A escola Moderna, portanto, a fim de sustentar o modelo capitalista, o qual é eminentemente exploratório, promoveu uma diferença de experiência educacional entre os filhos da elite, aos quais foram reservados processos que estimulavam a criatividade e o protagonismo, enquanto para os filhos dos trabalhadores foram reservados uma prática

voltada para atender a uma demanda de mercado mais técnica, que não envolvia processos de reflexão e criação sobre a realidade em que estavam inseridos.

Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior. É preciso agilizar as formas de pensar dessa juventude privilegiada através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer. Quanto às classes subalternas, para continuarem subalternas, é preciso evitar que exercitem a reflexão. (Barbosa, 2010, p. 3)

Esta estratificação mantém-se ainda na Contemporaneidade. Avançamos no tempo em termos de período histórico para a Pós-Modernidade ou Contemporaneidade, atravessando a Segunda, Terceira e Quarta Revoluções Industriais, marcando uma época de intenso avanço tecnológico, encurtando cada vez mais as distâncias planetárias e promovendo mudanças significativas nas relações humanas, na economia, nas instituições das sociedades e nas comunicações, portanto, na cultura humana contemporânea.

Estabeleceu-se um enraizamento do sistema capitalista em todas as esferas da sociedade de forma global, passando a ser o consumo, atendendo a demanda produtiva desenvolvida pela era anterior, o centro da vida humana e seu valor principal. “Vivemos um momento histórico que o consumo permeia a vida social dos indivíduos, tudo acaba girando em torno do que a pessoa consome, de quais bens de consumo ela possui e de quanto ela consegue se diferenciar dos outros por meio de ambos.” (Andrade; Zacchin, 2017, p. 77), destacando o individualismo como uma das características principais da cultura destes tempos.

Neste modelo, que inaugura a Era Cibernética e um mundo com transações e comunicações globais complexas e imediatas, segundo Gatti (2023, p. 6), as verdades científicas baseadas exclusivamente na racionalidade humana são questionadas enquanto verdades permanentes, uma vez que o avanço tecnológico supera rapidamente descobertas pregressas e a diversidade humana, ao contrário da universalidade moderna, são evidenciadas na medida em que qualquer realidade local pode se conectar com as mais variadas realidades a partir das redes disponíveis. Além disso, o discurso da experiência passa a prevalecer sobre a percepção do corpo como objeto, porém esta é atravessada pelo consumo, conferindo valor social somente para aqueles que conseguirem financeiramente a melhor experiência de consumo (Andrade; Zacchin, 2017, p. 81).

A inserção do homem a um determinado contexto o caracteriza e acaba por delimitar toda a sua cultura e a forma como vive em sociedade. Daí sua formação não poder

ficar à margem do debate e da problematização que deslindam na esteira da globalização. A globalização significa a própria mudança da condição humana e de todas as suas dimensões fazendo emergir a vida quotidiana e a ética que põem em causa a concepção de pessoa/cidadão e de cultura. Tais fenômenos têm sido manifestados nos atos de terrorismo, xenofobia, homofobia, violência de toda ordem e natureza, guerra, fome, produção da pobreza, peste, pandemia vírus, como o COVID-19, que marcam a realidade social mundial, desde o ano de 2020. De igual modo, não se pode deixar de falar das diversas crises (econômica, ética, política, no modelo de família, do sujeito existencial) enfrentadas, historicamente, pela humanidade. (Guedes; Patrocínio *et al*, 2022, p. 23)

Desse modo, o exponencial desenvolvimento tecnológico e a conexão entre as várias localidades do mundo vem acompanhado “de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida” (Duarte Júnior, 2001, p. 70), aprofundando o processo iniciado desde a Modernidade. Segundo Rinaldi (2021, p. 167), a sociedade de consumo propõe e impõe novos valores, novas relações entre as pessoas e novos conceitos de tempo e espaço, trazendo mais velocidade e volatilidade para as relações humanas.

Por essa razão, nas relações humanas, as pessoas são transformadas em mercadorias, passíveis de troca caso exista “algum defeito”. [...] Em síntese, as relações afetivas se tornam líquidas porque são rápidas; mas esse mesmo processo, dificulta aquilo que há de mais próprio em uma verdadeira relação que é sua capacidade de ser durável, potencializando a geração de experiências significativas para o sujeito. [...] Por essa razão, a densidade do laço e relações de longa duração passam a ser evitadas. (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 80-81)

Nesse ínterim, “Não há tempo para os indivíduos ou para o grupo. O tempo seleciona a parte da humanidade que desejamos viver e transmitir, a qual se liga cada vez mais à dimensão do consumo e da produção” (Rinaldi, 2021, p. 167). O processo de urbanização e o aumento da população também mudou o perfil de organização das cidades, tornando-a menos convidativa à exploração, uma vez que foram reduzidos os espaços públicos de convivência, conduzindo as pessoas a uma ocupação primordialmente privada dos espaços. “As crianças, tanto quanto os adultos, não contam mais com locais amorosos e sensíveis para caminhar e correr em nossas cidades modernas. Cidades cujo propósito vem restringindo ao estritamente prático, funcional e utilitarista” (Duarte Júnior, 2001, p. 83).

As novas tecnologias e a globalização modificaram - e continuarão modificando - a identidade de muitos de nós como trabalhadores, cidadãos, mães/pais e crianças, não havendo muito espaço para as dimensões sensíveis, como a alegria e o medo, o luto, a celebração.

Destas transformações, emergiram a necessidade humana de lidar com a atual complexidade da sociedade contemporânea, trazendo desafios e contradições novas para a Educação das gerações deste período. “Essa realidade fraturada é um desafio real, que precisa ser enfrentado, diuturnamente, pela educação, visto que sua finalidade é contribuir para a elevação da dignidade humana.”(Guedes; Patrocínio *et al*, 2022, p. 23).

Desse modo, defende-se nesta pesquisa que a Educação é “uma área viável para se enfrentar os desafios postos à sociedade, construir valores éticos, dar significado às relações interpessoais e estabelecer um diálogo entre os diferentes grupos sociais, étnicos e culturais.” (Guedes; Patrocínio *et al*, 2022, p. 24), sendo, portanto, essencial para a superação dos desafios da contemporaneidade.

A escola, como uma importante instância educacional, seria, portanto, um dos ambientes ideais para realizar estratégias na direção da superação destes desafios. O que se verifica, porém, é que a maioria das escolas, especialmente aquelas voltadas aos filhos dos trabalhadores, ainda atendem a uma lógica Moderna, o qual determina rígidas normas disciplinares, nas quais “compete ao professor ensinar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos ensinados e acatar as normas disciplinares impostas ou negociadas.” (Xavier; Chaves, 2018, p. 265)

É muito mais fácil para um professor condicionar a criança, apoiando-se sobre a imagem do pai e as estruturas administrativas existentes: uma criança privada de liberdade, sob uma vigilância apertada e constante, coartada nos seus movimentos, dispondo apenas de iniciativas sem alcance autêntico e estritamente controladas, sem nunca ter tempo para respirar, sonhar ou divertir-se com ninharias, essa criança está colocada sob condições necessárias e suficientes para a esterilização de toda a criatividade de base. (Gloton; Clero, 1976, p. 71)

A maioria das escolas realizam, portanto, suas práticas através de uma Pedagogia tradicional, de cunho conteudístico, priorizando a dimensão cognitiva e racional dos alunos nos processos educacionais, os quais são acompanhados por avaliações marcadas por critérios quantitativos e que focam na capacidade de memorização das crianças, havendo quase nenhum espaço para o exercício da criação e para a dimensão sensível humana. Este modelo, apesar de majoritário, não atende às necessidades do modelo da sociedade emergente.

Não mais se justificam a concepção de processos educacionais diferenciados (educação geral e formação profissional), e também a tentativa de uma tradição taylorista, totalmente ultrapassada. No novo paradigma, nascido com a globalização, não basta que o trabalhador saiba fazer, mas também conhecer, e, principalmente, saber aprender. O novo paradigma valoriza a criatividade, a iniciativa, a intuição, o raciocínio lógico, a auto-estima, a capacidade de assumir responsabilidades, de

negociar, contra-argumentar, o espírito de colaboração e a aglutinação. (Júnior, 2003, p. 228).

Neste sentido, a globalização e suas mudanças consequentes transformaram o perfil do trabalhador contemporâneo e, por consequência, do estudante, demandando que o indivíduo tenha “capacidade criativa, mais autonomia, polivalência e cooperação” (Júniot, 2003, p. 228), características as quais a escola fundada nos valores modernos não conseguem atender, uma vez que este modelo visa formar um sujeito especialista em determinada ação, executor de uma parte específica do processo de produção, sem qualquer oportunidade para processos de criação no desenvolvimento da sua força de trabalho, apenas para memorização dos atos de sua função.

No Brasil, ainda adotamos um modelo educacional moderno de forma majoritária nas escolas, especialmente as voltadas para os filhos da classe trabalhadora, os quais tem seus corpos condicionados a uma postura passiva perante a realidade, recebendo as informações que lhes são fornecidas sem espaço para reflexões ou questionamentos. A preocupação permanente nestes ambientes educacionais tem sido voltada para verificar se os educandos conseguem atingir a um critério numérico relacionado a sua capacidade de memorização de informações, reduzindo a aprendizagem a processos meramente cognitivos dissociados das realidades dos aprendentes.

Traços da modernidade ainda são muito fortes na educação, em todos os seus níveis e modalidades. Isto é evidente nas diretrizes e matrizes curriculares, na distribuição e oferta dos conteúdos, tanto nas escolas como no ensino superior, nas avaliações, seja nas disciplinas, seja nas avaliações nacionais ou regionais. O conhecimento estanque, em si, é o valorizado, e, na maioria dos casos é justificado com uma racionalidade estreita e abstrata. Mensurações de aprendizagem baseiam-se nessa racionalidade e pouco contribuem, de fato, com a formação do humano, não de per si, mas, no formato e nas suas formas de utilização tal como usualmente feitas. A educação escolar que, nos documentos oficiais e acadêmicos, é decantada como busca de formação integral e integrada não encontra respaldo nos programas formativos e nas realidades institucionais premidas pelas exigências dos desempenhos cognitivos estritos. (Gatti, 2023, p. 7-8)

Freire comprehende que este modelo de escola vigente promove uma Educação Bancária, uma vez que fomenta uma relação dicotômica entre os homens e o mundo, tornando-os meros expectadores dos fenômenos que o circundam (Freire, 2004, p. 63), caracterizando-se por ser o educador o detentor do conhecimento a ser depositado nos educandos, os quais adotam uma postura passiva e receptiva perante a realidade, um “conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os

educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila". (Freire, 2004, p. 66).

Cabe, então, “[...] à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (Freire, 2004, p. 64), processo que interessa principalmente aos membros da elite capitalista, nomeado de opressores, uma vez que confere mais estabilidade ao sistema vigente que os beneficia.

Desse modo, este modelo educacional, voltado principalmente para a classe trabalhadora nas escolas públicas, tem como um de seus objetivos fundamentais dificultar o pensar autêntico, um pensar que tem sua “[...] fonte geradora na ação sobre o mundo [...]” mediatizado pelas consciências em comunicação (Freire, 2004, p. 65). Este modelo, portanto, tem o ânimo “de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.” (Freire, 2004, p.66), reduzindo sua própria humanidade. A Educação, portanto, não pode estar a serviço do consumo ou do mercado sob pena de perder de vista a própria humanidade que habita nos educandos e todas as suas dimensões.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 2004, p.68)

Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 5-6) defende que para que consigamos promover uma educação integral e humanizadora, a Arte é essencial “para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação da realidade”. Desse modo, a Arte-Educação pode ter um papel fundamental no diálogo entre a prática educacional majoritária atual e os desafios da contemporaneidade, uma vez que “[...] afeta a invenção, a inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (Barbosa, 2010, p. 2).

Na realidade brasileira, após um longo processo de embates e conquistas históricas, a Arte-Educação foi se consolidando no Brasil e atualmente é assegurada formalmente por vários instrumentos legislativos, os quais detém caráter normativo para os estabelecimentos escolares. Na Constituição Federal de 1988 (CF), em seu art. 206, inciso II,

emerge como um princípio educacional que garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar” (Brasil, 1988) a arte, o qual deve atravessar todo o ensino formal do país.

Por sua vez, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, os art. 58 e 71, ressaltam que as Artes são um direito da criança e do adolescente, devendo os processos educacionais respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social destas pessoas e garantir a possibilidade de trabalhar a criatividade e ter acesso à demais culturas (Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes para Educação Básica (nº 9394/96) determinou, em seu art. 26, § 2º e § 6º, que o ensino da Arte “[...] especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”, integrando as linguagens das artes visuais, a dança, a música e o teatro em seus processos educacionais.

A partir do final da década de 90, as Diretrizes Curriculares Nacionais emergiram com o objetivo de orientar a elaboração e a organização dos currículos na Educação Básica, assegurando uma formação comum nacional que respeitasse as diversidades regionais e culturais do Brasil, tendo caráter normativo para os estabelecimentos que promoviam uma educação formal.

Tendo em vista que a pesquisa desta dissertação atravessa a etapa da Educação Infantil, cabe destacar as legislações específicas relacionadas a esse nível da Educação Básica. Dito isto, desde o Parecer nº 22/1998 do Conselho Nacional de Educação, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovado em 17 de dezembro de 1998, também já vislumbramos o reconhecimento dos processos artísticos e do fomento da criatividade como fundamentais na prática pedagógica na Educação Infantil. Em seu art. 3º, inciso I, por exemplo, elenca quais são os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas para crianças desta etapa, como o ético, o político e o estético, dentre os quais destaco os princípios estéticos, os quais preconizam o respeito à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 1998).

[...]O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos

que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade [...] (Brasil, 1998)

Seguindo, em 2009, no processo de revisão das DCN da Educação Infantil, foi acrescentado o art. 9º, inciso IX, onde definiu-se como eixos norteadores da proposta curricular desta etapa as interações e brincadeiras das crianças, devendo essas experiências perpassar por “[...]diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2009).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular, voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, somou-se a este compilado de legislações, definindo as aprendizagens essenciais que os alunos deveriam desenvolver na Educação Básica, tendo caráter obrigatório para a elaboração dos currículos nos espaços escolares do país. Este documento define os direitos de aprendizagem das crianças deste nível de educação, quais sejam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; dentre os quais destaco o direito de explorar, definido pela possibilidade de exploração de “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil, 2017).

Ainda neste documento, no espaço reservado para a explicação dos campos de experiência, nomeado de Traços, Sons, Cores e Formas, evidencia-se que as Artes integram um campo muito relevante para o desenvolvimento infantil, justificado pela necessidade do desenvolvimento “da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades,” (Brasil, 2017) na medida em que ampliam seus repertórios e interpretam suas experiências. Desse modo, cabe às instituições de Educação Infantil promover experiências em diversas linguagens artísticas, tais como “as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.” (Brasil, 2017)

Apesar de todo este reconhecimento legislativo acerca da importância das Artes na experiência escolar dos educandos, em especial das crianças, foco desta pesquisa, o lugar das Artes na prática pedagógica das escolas brasileiras ainda é muito escasso, resumindo-se a momentos muito curtos dentro da rotina escolar e atravessados por metodologias tradicionais, tornando uma oportunidade que poderia ser de criação em também um modelo de memorização e reprodução cognitivista. Além disso, podemos encontrá-la também nos eventos escolares, onde as Artes são desenvolvidas geralmente de forma estereotipada, sem

muitas possibilidades de exploração ou de protagonismo dos educandos, sendo o momento conduzido pelos adultos.

Neste sentido, o referido modelo ainda atende à lógica bancária massificada em nosso país, especialmente nas escolas públicas, uma vez que mantém os processos educativos oferecendo o básico de informações aos filhos da classe trabalhadora, não promovendo processos reflexivos que os incluam dentro das novas demandas de trabalho da sociedade contemporânea ou que os impulsionem a modificar a realidade opressora em que estão inseridos. Nesse sentido, “Em geral, a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante.” (Barbosa, 2010, p. 3)

Para Barbosa (2010, p. 4), a Arte não é “apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. [...] Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedam nossa capacidade de dizer em palavras [...]” uma vez que o limite da nossa consciência extrapola o limite das palavras, impulsionando associações e reflexões capazes de impulsionar ações que transformem nossa realidade.

A arte na educação como expressão corporal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1998, p. 16)

Além disso, as Artes tem condão de trazer novamente a humanidade dos educandos para o processo educativo, resgatando dimensões do humano que são desprezadas pelo modelo moderno de ensino, direcionando-se para um desenvolvimento integral dos indivíduos, “cujas relações com os objetos do mundo não se restrinjam apenas a modos instrumentais e científicos, consoantes os descaminhos de nossa modernidade tardia, mas integrem também os modos sensíveis (ou estéticos) de se captar o real” (Duarte Júnior, 2001, p. 139).

Nesta dissertação, defende-se a Arte Educação como um caminho para se adotar um paradigma em que a Educação seja uma trajetória para a humanização das pessoas na direção do Ser Mais dos indivíduos, um caminho que possibilite a supressão das opressões perpetuadas pela realidade contemporânea e, portanto, a sua transformação (Freire, 2004, p. 40), pois enquanto houver um sistema de repressão, aos indivíduos e, portanto, também às crianças, não será permitido o seu desenvolvimento integral e pleno. Desta feita, a nossa

defesa pela Arte Educação sob uma perspectiva não moderna nas escolas não está vinculada à necessidade de mercado, mas à necessidade humana de desenvolver as suas potencialidades em um ambiente social livre de dominação.

Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (Freire, 2004, p. 76)

É recorrente, no entanto, o discurso de que a Educação deve atender às necessidades do mercado, o que faz com que os processos educacionais tenham várias distorções, conforme refletido nesta seção, posto que a humanidade dos educandos é marginalizada. Apesar disto, uma proposta educacional que favoreça o desenvolvimento de indivíduos cada vez mais inovadores e criativos, como a Arte Educação pode promover, parece também atender a esta nova demanda de perfil de trabalhador que o mercado tem apresentado. Segundo Barbosa (1998, p. 18), através “da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade.”, qualidades que tem sido apreciadas pelo mercado contemporâneo.

Pelo exposto, o fomento de um tempo e um espaço de qualidade para a Arte-Educação no currículo e nas práticas escolares, onde exista a oportunidade real para a experimentação e a criação a partir das linguagens artísticas, especialmente nas escolas públicas - espaço de estudo dos filhos dos trabalhadores, pode ter o condão de promover essa renovação dos processos educativos vigentes, distanciando-se do modelo cartesiano moderno para promover uma educação humanizadora, contemplando as dimensões sensíveis do humano, aproximando os educandos de sua realidade e promovendo reflexões, expressões e ações autorais sobre esta.

Contextualizado o ambiente social em que estão inseridas as práticas escolares no âmbito da Arte Educação no Brasil, faz-se mister avançar para compreender quem são os sujeitos desta pesquisa e como suas corporeidades infantis são compreendidas e percebidas neste contexto contemporâneo, assim como se suas potências criativas e transformadoras são utilizadas (ou não) dentro de seus processos educacionais escolares.

2.2 “Sim, mas quando se fala de perguntar sobre educação no tempo, isso já levanta um problema de ‘Por onde partir?’ ‘Vamos partir de onde?’ ‘Da Infância’ ‘Provavelmente, não?’” (2021, p. 30): as infâncias como o início do processo.

De início, então, faz-se necessário adentrar ao universo da infância, das quais as crianças são as protagonistas, a fim de que possamos compreender estes sujeitos que estão inseridos dentro dos ambientes escolares, os quais são diretamente impactados pelos processos educacionais refletidos na seção anterior e que são promovidos em nosso país.

Importa, preliminarmente, destacar que o conceito de infância não é biológico, relacionado estritamente a critérios etários, mas uma construção social e histórica acerca das etapas da vida humana, as quais “as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade” (Freitas, 2011, p. 21), diversificando-se ao longo da história e da cultura das nações.

Partindo de uma referência histórica Ocidental, do qual fazemos parte, o olhar para a infância variou consideravelmente no decorrer das eras históricas. O autor Ariès (2006, p. 17), em sua análise histórica acerca do surgimento e desenvolvimento da ideia da infância, ou seja, de quando foi identificado historicamente que a humanidade passou a destacar as crianças entre os adultos nos registros iconográficos, afirma que, até o século XII, não havia representação de crianças na arte medieval, o que evidenciava que a infância não tinha um lugar próprio na sociedade vigente à época.

Destaca-se que apesar da ideia de infância não ser evidente na maior parte da Idade Média, não significava que as crianças eram abandonadas, mas que não havia uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.”(Ariès, 2006, p. 99)”. Segundo Ariès (2016, p.18), “no domínio da vida real, e não mais apenas no da transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida”, tendo portanto um caráter transitório não apenas pela rapidez de sua passagem mas também pelos altos índices de mortalidade infantil da época.

A criança muito pequenina, demasiado frágil para se misturar à vida dos adultos, ‘não contava’ [...] porque podia desaparecer. Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (Ariès, 2006, p. 99-100).

Por esta razão, quando a criança conseguia viver sem o apoio de suas cuidadoras, seja a mãe ou outra, ela logo se inseria no mundo dos adultos, sem qualquer distinção. Havia,

portanto, uma indeterminação social entre crianças e adultos, o qual se estendia para todas atividades sociais, sejam brincadeiras ou profissões. Segundo o mesmo autor, até o fim do século XIII, “não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (Ariès, 2006, p. 18), confundindo-se a figura das imagens de crianças com a dos adultos.

A partir do século XIII, ainda na Idade Média, começaram a emergir algumas representações de crianças nas iconografias medievais. Destacam-se três representações predominantes, quais sejam, o anjo, o qual tinha traços arredondados de um jovem; a representação do menino Jesus ou da Virgem Maria em suas infâncias sagradas; e a criança nua, a qual estava relacionada à representação da alma ou da morte na infância (Ariès, 2016, p. 19), evidenciando-se que, inicialmente, as crianças registradas não eram reais e históricas, mas alegóricas.

Somente a partir do século XV emergem novas formas de se representar a infância, as quais se aproximavam um pouco mais da realidade. O retrato de crianças, antes ausentes na representação das famílias, revelaram-se como uma mudança de olhar para as crianças que, apesar de frágeis, haja vista a mortalidade infantil da época, passarem a ter suas existências registradas e lembradas (Ariès, 2016, p. 23), o que não era comum anteriormente. Tendo em vista que representavam crianças reais, suas imagens refletiam, na maioria das vezes, a realidade de suas formas, trajes e trejeitos.

Outra representação que se destacou nessa época foi a figura do *putto*, o qual exprimiu uma retomada da tendência helenística grega da representação da nudez, porém direcionada às crianças, o que teve uma grande aceitação pela cultura da época (Ariès, 2016, p. 26), porém a sua representação, ao contrário dos retratos, afastava-se da tendência de representação da infância real inaugurada na época.

A partir do século XVI, “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (Ariès, 2006, p. 100), trazendo uma associação entre as características destacadas às particularidades da infância. “Essa evolução terminou por dar à criança, à criancinha pequena - ao menos onde esse sentimento aflorava, ou seja, nas camadas superiores das sociedades dos séculos XVI e XVII - um traje especial que a distingua dos adultos.” (Ariès, 2006, p. 100). Ao longo do tempo, no entanto, essa exasperação da infância foi sendo criticada, afirmando que a prática

da paparicação tornava as crianças, seja qual condição social fosse, mal-educadas e mimadas. (Ariès, 2016, p. 103).

A partir do século XVII, educadores e moralistas desenvolveram e defenderam uma outra percepção em relação à infância, em uma resposta a como a sociedade à época estava se relacionando com ela, exprimindo um apego à infância a partir “do interesse psicológico e da preocupação moral” (Ariès, 2016, p. 104).

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela ‘paparicação’ - surgiu no meio familiar, na companhia de crianças pequenas. O segundo, ao contrário, provém de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Estes moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam neles frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou à vida familiar. (Ariès, 2006, p.104-105)

Nesse sentido, houve uma mudança drástica na concepção de infância da época. Ariés (2016, p. 107) aduz que, na Idade Média, os ambientes educacionais formais, como escolas e colégios, eram frequentados por indivíduos que compunham as igrejas, chamados de clérigos, ocupando pequenas salas sem qualquer distinção de faixas etárias. A partir do advento da Idade Moderna, no entanto, estes ambientes tornaram-se um local onde haveria uma separação das crianças da sociedade dos adultos, haja vista o surgimento de uma preocupação com a formação moral e intelectual destas, a fim de evitar que as crianças se entregassem às tentações da vida adulta.

Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores. (Ariès, 2006, p. 110)

O referido autor narra que, até o século XVII, a primeira infância era considerada o período até os 5, 6 anos, correspondendo o fim desta fase ao momento em que a criança ficava mais autônoma, podendo entrar no colégio aos 7 anos. Ocorre que, com o passar do tempo, essa faixa etária foi se afastando para os 9, 10 anos, justificando-se pela pretensa fraqueza e incapacidade dos menores de estar na escola tão cedo. (Ariès, 2026, p. 114)

“A repugnância pela precocidade marcou portanto a diferenciação através do colégio de uma primeira camada: a da primeira infância, prolongada até cerca de 10 anos.” (Ariès, 2026, p. 115), formando assim a noção inicial de uma infância primária mais longa,

sendo a fase da infância-adolescência direcionada para os indivíduos que estavam inseridos no âmbito escolar. O impacto desta noção, portanto, alcançava as crianças que iam para os colégios; haja vista que se tornou um marco na sociedade definindo quem teria uma infância maior ou menor. Caso a criança não fosse ao colégio, normalmente integrantes das classes populares, quando ela se tornasse autônoma, já era inserida na cultura do adulto.

A defesa pelos moralistas da época da necessidade social de preservação da infância, especialmente daquela considerada apta a frequentar a escola, estava atrelada à percepção da fraqueza da infância perante o mundo adulto com o sentimento de responsabilidade moral dos educadores de protegê-la (Ariès, 2026, p. 117). Esta preocupação era justificada porque as crianças eram “[...] consideradas testemunhas da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado.” (Ariès, 2006, p.104), elevando-as ao patamar de sagradas.

Estes educadores, portanto, detinham uma missão de, não apenas transferir conhecimento às novas gerações mas também “formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir.” (Ariès, 2026, p. 117), portanto também eram responsáveis pelo cuidado com a moral dos educandos. Este cuidado com a moral somente era possível através de processos educativos disciplinadores dos corpos infantis, inaugurando uma das características principais do colégio moderno, qual seja a “vigilância e enquadramento da juventude” (Ariès, 2006, p. 110).

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de correção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores adaptaram a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria” (Ariès, 2006, p. 126).

Desse modo, a diferença essencial entre as escolas da Idade Média e Moderna é o advento desta disciplina que, rigorosa e efetiva, distanciava a criança da liberdade do adulto (Ariès, 2006, p. 127). Esta característica se consolida ao longo da Modernidade, trazendo essa orientação disciplinadora como fundante dos processos educativos, com ênfase “na educação moralizante, na centralidade do ensino formal – calcado na gramática, na retórica e na lógica – e submetido à autoridade da palavra impressa dos manuais de ensino” (Guido, 2015, p. 610), tornando-se os conteúdos livrescos a base da metodologia de ensino.

Esse trabalho pedagógico que forja a identidade do aluno e prepara o cidadão se apoiou em uma série de dispositivos, tais como o caderno escolar, o cadastro

individual, os exercícios escritos, o trabalho de casa e a imposição de mecanismos de avaliação como testes e provas. Em seu conjunto, tais dispositivos organizam a conduta escolar de crianças e jovens, garantindo o enquadramento do aluno ao modelo pedagógico proposto. (Chaves, Xavier, 2018, p. 271)

Conforme explicitado na seção da contextualização, os filósofos e teóricos modernos, a partir do Renascimento e ao longo do século das Luzes, propagavam e defendiam uma educação que se relacionasse com as novas descobertas científicas do período, focando no processo racional da aprendizagem, único caminho para se chegar à verdade acerca dos fenômenos. Porém, estes conteúdos chegaram de forma irregular e fragmentado nos colégios. Este ponto foi severamente criticado por alguns pensadores da época, afirmando que a escola se manteve “confessional e arraigada aos valores religiosos, presa ao velho saber destituído de rigor e de certeza, em suma, meramente retórico”. (Guido, 2015, p. 605)

Sob esta ótica, “Ser aluno implicou, nesse caso, a interiorização das leis e da ordem social que, a princípio era obtida preferencialmente pela coerção.” (Chaves; Xavier, 2018, p.271), seja ela simbólica ou física, a partir de um modelo pedagógico fundado eminentemente pela disciplina religiosa. Além disso, “Ao adentrarem a escola, a criança e o jovem passam a ser comparados a um aluno do tipo ideal que, de bom grado, aceita e incorpora as lições escolares.” (Chaves; Xavier, 2018, p. 271), firmando a noção de uma infância única, um modelo ideal que supostamente representava todas as existências infantis, porém que na realidade não retratava nem a classe social a que se destinava, imagina as classes que não compunham a burguesia.

A infância é uma forma e essa forma, quando emerge na modernidade, apresenta características explícitas de uma criança branca, materializada numa imagem eurocêntrica e hegemônica de infância, que é viva, feliz, criativa e representada pelos ideais da burguesia. A imagem de criança pobre e negra é pouco representada nos espaços de convívio social. (Botega; Moruzzi, 2023, p. 5)

Importa destacar que a obra pastoral dos jesuítas, os quais se tornaram a maior rede de ensino da época, deu um impulso considerável na ampliação da quantidade de colégios, mas especialmente “na normatização do trabalho educativo com o estabelecimento de regras que abarcaram o ambiente escolar, da administração até os regulamentos para os professores e os estudantes;” (Guido, 2015, p. 603 - 604) criando uma estrutura escolar que ainda é seguida por muitos modelos nos dias de hoje.

O modelo jesuítico de educação atravessou os oceanos e atracou no Brasil recém invadido pelos Portugueses, durante seu período colonial, época que foi marcada por tragédias, onde a preocupação com as crianças era ausente. A experiência destas,

especialmente as nativas e negras, era marcada pela escravidão, “pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais e exploração de sua mão de obra” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 21), não havendo a percepção ou valorização de qualquer particularidade destas infâncias.

Conforme já escrevemos em outros momentos, durante a colonização portuguesa, a prática em relação à criança indígena era a de separá-la de sua família para moldá-la aos costumes ditos civilizados e cristãos, e em relação às crianças negras era a de sua incorporação como força de trabalho escrava, tão logo atingisse a idade dos sete anos. Quanto à assistência, limitava-se ao recolhimento de expostos e órfãos em instituições caritativas administradas pelas irmandades leigas como a Santa Casa da Misericórdia (Arantes, 2022, p. 8).

“Nesse contexto, a história das crianças no Brasil precisa ser compreendida a partir da presença de diferentes grupos de crianças nativas, escravas, filhas dos senhores de engenho – que dão visibilidade a diferentes segmentos da população” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 23) e, portanto, a diferentes perspectivas de como o sentimento de infância emergiu para cada classe de forma estratificada.

Para as crianças nativas, por exemplo, consideradas com hábitos bárbaros, sua infância era absorvida pelo processo civilizatório disciplinador de modos e costumes realizado pelas escolas jesuíticas, justificado pelo modelo europeu da crença na “criança-mística e da criança-santa” que deveria imitar Jesus – uma concepção de criança descontextualizada do cenário brasileiro do período (Azevedo; Sarat, 2015, p. 22), a qual as crianças nativas deveriam se aproximar através de uma rígida instrução religiosa. “A criança considerada mística era a que deveria suportar todas as agruras em prol da fé e essa era sua maior qualidade além da pureza da ingenuidade e da inocência.” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 22), incluindo inclusive castigos físicos.

Para as crianças negras, por sua vez, não havia possibilidade de frequentar um ambiente escolar, restando para ela apenas o aguardo para o início das atividades laborais assim que conquistasse autonomia corporal. No que diz respeito à criança branca, esta “recebia instruções nas escolas jesuítas, ou na própria casa, através de preceptores contatados pela família. Para estes havia espaços para o ensino das primeiras letras, com um mestre particular que além de instruir nos rudimentos da leitura e escrita também deveria disciplinar.” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 24). Vê-se, portanto, que a educação brasileira, desde os seus primórdios, diferenciava os modelos educacionais a partir da classe social que integrava cada criança.

Tal processo foi se desenvolvendo ao longo do período inicial da Colônia, e posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI. Estas escolas foram experiências educacionais da Colônia consideradas as únicas e primeiras instituições criadas no país. (Azevedo; Sarat, 2015, p. 23)

Durante o período do Império, apesar da estrutura econômica permanecer eminentemente agrária e exportadora, tendo uma grande população rural, evidenciou-se um grande crescimento demográfico e urbano nas principais capitais do país, onde 60% da população era de negros ou mulatos libertos (Schueler, 1999, p. 5), vivendo situações de pobreza extrema. Este crescimento urbano impulsionou o surgimento da manufatura, emergindo novos postos de trabalho precarizados nas cidades. "Escravos, homens, mulheres e crianças livres e libertas ocupavam-se com uma infinidade de serviços urbanos, apresentando aos olhos de muitos viajantes estrangeiros o espetáculo atordoante do movimento diário das ruas nas cidades imperiais." (Schueler, 1999, p. 6), um verdadeiro caos urbano.

As crianças de classes sociais não abastadas habitavam as ruas, onde travavam a luta pela sobrevivência. "Moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história." (Schueler, 1999, p. 7), trabalhando desde cedo para sustentarem a si e suas famílias.

As cidades imperiais tinham uma vida intensa e desordenada, o que motivou a defesa pela elite da época quanto à necessidade de higienizar e modernizar as cidades, fundados nos ideais modernos de racionalidade científica e da ordem e progresso: "higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, habitações salubres, edifícios, escolas e colégios etc, os higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais intentavam [...] atingir os costumes e hábitos da população" (Schueler, 1999, p. 7). Evidencia-se, desta feita, que a modernização das cidades passava pela necessidade de limpar as ruas das pessoas pobres que a habitavam, especialmente as crianças, sendo a construção das escolas e colégios uma estratégia para esse fim.

A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da "ideologia da higiene", responsável pela

prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população. (Schueler, 1999, p. 7)

Nesse ínterim, a defesa pela educação pública passou a ser pauta a partir de 1850, junto à abolição da escravatura, especialmente nas grandes províncias e na Corte Imperial, demandando-se a difusão da instrução primária para as crianças e adolescentes livres ou libertas, enquanto um direito assegurado na Constituição de 1824 (Schueler, 1999, p. 8), estando excluídas as crianças escravas. Em 1854, a lei nº 1331 A de 17/02/1854 estabeleceu o ensino primário e o secundário foi delimitado.

O primário tornou-se obrigatório, representando o conhecimento mais básico, também chamado de popular, tendo impulsionado a saída de muitas crianças da rua, um dos motivos relevantes que motivou essa decisão política. As crianças e jovens da classe trabalhadora que o integravam, quando finalizam, eram direcionados a oficinas ou ofícios que não demandavam uma extensa formação, predominantemente a postos de trabalhos manuais; já os filhos das classes mais abastadas, seguiam para o secundário, onde aprendiam atividades intelectuais e políticas, reforçando a estratificação na educação brasileira (Schueler, 1999, p. 11). Educando e instruindo as crianças, as elites planejavam a “construção de uma nação na qual as hierarquias e as desigualdades sociais permanecessem resguardadas, sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria da população” (Schueler, 1999, p. 16).

A partir do advento da República, a educação das crianças e jovens continuou a ser uma pauta dos novos dirigentes republicanos, reiterando-se a tendência histórica de relação de dependência entre a noção de criança e a de escola, uma vez que a construção histórica de uma alimentou a outra e vice-versa. As instituições educacionais continuaram a aumentar progressivamente e os Estados brasileiros detinham autonomia para gerir o ensino primário e secundário, não havendo uma unificação de modelos de políticas, o que gerava uma grande disparidade entre as localidades (Schueler, 1999, p. 24).

O aumento demográfico nas cidades e o crescimento das indústrias em solo brasileiro impulsionou uma demanda por grande quantidade de mão-de-obra, o que modificou e reorganizou as estruturas familiares, uma vez que homens e mulheres entraram no mercado, gerando como consequência uma expansão das instituições escolares, especialmente creches,

a fim de evitar que uma grande massa de crianças, a maioria menores de 6 anos, ficassem sem supervisão pelas ruas das cidades, enquanto seus pais trabalhavam extensos horários nos novos postos criados pela modernidade, impacto sofrido mais pelas famílias trabalhadoras brasileiras.

Neste sentido, o surgimento e expansão das instituições de atendimento educacional a infância de zero a 6 anos passa a ser percebida como proposta inovadora, símbolo da modernidade, exaltação do progresso e da indústria no país. As instituições são difundidas para educabilidade das crianças, mas também, como mecanismo de combater o abandono, sendo percebidas muitas vezes como um ‘mal necessário’, pois a difusão especialmente das creches para a infância pobre brasileira colocava em conflito a capacidade da família no cuidado e educação das crianças, e questionava principalmente o papel materno idealizado para as mulheres. Diga-se, de passagem, uma idealização que favorecia as classes mais abastadas, e não condizia com as condições de mulheres pobres. (Azevedo; Sarat, 2015, p. 28)

Neste sentido, no início da República, as elites se preocupavam que as crianças e adolescentes que não estivessem na escola, ou seja, estivesse nas ruas, fossem necessariamente cooptados para a criminalidade. “O primeiro código legal aplicado a estas faixas etárias do período republicano, [...], introduziu a categoria de “menor” para caracterizar a criança e o jovem, e não diferenciava o menor carente do menor infrator” (Gallo, 2021, p. 9). Este dispositivo legal determinou uma noção de infância por faixa etária, porém a partir de um nítido recorte social, sendo a criança tutelada como um objeto, não como um sujeito, portanto não detendo direitos. Esta noção permeou a cultura nacional durante muitos anos.

A educação formal e escolar tornou-se, ao longo do século XIX e XX, um problema do Estado, à medida que se tornou um território de disputas entre o melhor para o Estado e mercado e o melhor para a formação humana. O Estado, após muitos embates, viu-se impelido a universalizar o ensino a todas as camadas sociais, “provocando um processo de homogeneização de padrões de comportamento no domínio das emoções, da vergonha, do pudor, da coerção e da autocoerção, do controle e autocontrole.” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 29) das crianças de todas as classes sociais, garantindo a manutenção da ordem e do *status quo* a partir da disciplinarização das infâncias, porém com o intuito de reverberar nos futuros adultos.

Portanto, imprimem novas necessidades educativas que exigem cada vez mais dos indivíduos autocontrole, regulação dos impulsos e dos afetos, características importantes e necessárias à existência de um processo de longa duração das aprendizagens sociais. Tais movimentos permitem que o processo de institucionalização da infância se constitua em uma estratégia para a civilização dos indivíduos e de seus comportamentos, começando na infância e seguindo pela vida

adulta, o que torna os grupos sociais civilizados cada um a seu modo. (Azevedo; Sarat, 2015, p. 28)

Durante o século XIX e início do XX, o Brasil já sustentava uma diferença de serviço educacional de acordo com a classe social da criança, sendo direcionado um modelo assistencial para classes populares e um pedagógico para os filhos das elites. “O modelo do “jardim-de-infância” era destinado para atender crianças privilegiadas e os “asilos” ou “creches” para as crianças pobres” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 28), reservando às crianças menos abastadas apenas o cuidado e a guarda; enquanto que as crianças abastadas recebiam instruções e conteúdos formativos para sua vida.

Mais adiante na República, no período da ditadura militar, na década de 1970, após a constatação de um generalizado fracasso escolar das escolas públicas, por haver um alto índice de analfabetos e semi-analfabetos e por conta da intensa evasão escolar e reprovação, as políticas públicas se voltaram para o fortalecimento dos métodos tradicionais disciplinadores e conteudísticos, estendido agora desde a Educação Infantil, a qual ainda não estava inserida neste modelo.

Antes desta mudança, a Educação Infantil contemplava o “atendimento das crianças das classes baixas priorizando o cuidar, a higiene, a segurança e a alimentação, não tendo nenhuma preocupação com o desenvolvimento integral, mas de um olhar voltado para o assistencialismo e a caridade.” (Silva, 2019, p. 151). A partir da mudança, as crianças eram submetidas a intensos “treinamento da leitura e a escrita”, garantindo, através desta prática, o sucesso da escola de primeiro grau. (Silva, 2019, p. 152).

Essa concepção é marcada pelo controle das crianças através do autoritarismo, enfatiza os conteúdos escolares de forma mecanizada, e só foca no desenvolvimento intelectual das crianças. Com isso, o brincar, fica em segundo plano. Essa concepção sai dos limites das escolas de crianças pobres e carentes, para a rede particular de ensino. (Silva, 2019, p. 152)

A Nova República, por sua vez, em 1985, próximo ao processo de redemocratização do país, instaura uma nova perspectiva sobre as infâncias e seus processos educacionais, agora centrada na cidadania, na afirmação do sujeito de direitos e na democracia. “Crianças e adolescentes perdem a condição de ‘menor’ e assumem a condição de cidadãos detentores de direitos” (Gallo, 2021, p. 9), assim como os demais cidadãos. Neste contexto, surgem marcos legais, fruto de vários embates teóricos em prol das crianças e da

educação no país, que consolidam uma nova visão das crianças e infâncias na nossa sociedade, unificando a concepção de criança e também as políticas públicas voltadas para este público.

Um desses marcos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, publicada em 1990, a qual alterou a visão de menor das crianças e adolescentes, muito relacionado à criminalidade, para a de cidadão, portanto detentor de direitos. Neste sentido, definiu-se a nova concepção de criança do país:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990).

A criança e adolescente passam, portanto, a ter direitos fundamentais e a serem protegidos de forma integral, sendo-lhes assegurado sua liberdade e dignidade humana. No que se refere à educação, soma-se a esta referência outro marco legal, qual seja a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Publicada em 1996, em seu art. 2º afirma que a educação é dever da família e do Estado, devendo promover o desenvolvimento integral, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996), colocando as crianças sob os cuidados compartilhados da família e do poder público. Importa destacar que com o advento da LDB também houve uma alteração da concepção de infância a partir de um novo olhar para educação, percebendo as crianças como seres integrais, portanto não apenas percebidos como uma mente separada do corpo (Silva, 2019, p. 154).

Outro marco legal que destacaremos é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, que trouxe elementos para uma concepção de criança mais alinhada às reflexões sobre infâncias que se consolidaram no contexto histórico vigente, consagrando-lhe como um sujeito também social e histórico.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. [...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (Brasil, 1998).

Por último, importa destacar a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), publicada através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, para a consolidação da concepção de criança resultado desta construção legal, social e histórica, dispondo em seu artigo 4º:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

Evidencia-se, portanto, através deste percurso histórico, que as crianças saíram do anonimato, tornaram-se visíveis, porém ainda vistas como um sujeito apenas no futuro, para se tornarem sujeitos de direitos enquanto crianças, evolução que acompanhou diversos contextos sociais, políticos e econômicos ao longo da história, saindo de uma percepção tutelada e sem direitos, para serem indivíduos ativos, detentores de direitos e construtores da nossa cultura contemporânea. Esta, portanto, é a concepção de criança adotada por esta pesquisa.

Podemos dizer que passamos de um período de ausência social da infância e da criança na história do Brasil, para um período no qual sua participação e sua existência social têm sido valorizadas e consideradas fundamentais, especialmente na continuidade geracional e nas transformações ao longo do século XX. (Azevedo; Sarat, 2015, p. 31)

A criança, a partir desta concepção, constrói sua própria percepção de si, não mais dependendo do adulto para trazer à realidade sua existência, construindo suas infâncias, independente de suas condições sociais. Reconhecendo-se “a singularidade da criança e da infância como construções sociais, pelas quais o sujeito se forma, se conforma e é compreendido a partir de uma determinada sociedade e grupo” (Botega; Moruzzi, 2023, p. 5), rompe-se, portanto, com os padrões adultocêntricos e estigmatizantes.

Pensar em uma infância contemporânea, resultado das múltiplas e diversas relações entre adultos e crianças e o contexto social desigual e globalizado vigente é nos confrontarmos com uma realidade em que a diversidade e a pluralidade de existências infantis se fazem presentes. Evidencia-se, então, que não é possível se falar em um modelo genérico

de infância, mas de infâncias, uma vez que a experiência social das crianças são diversas e dependem de questões locais, sociais, econômicas, familiares, etc.

Olhar para as infâncias, no plural, é reconhecer que há crianças que não brincam, que há crianças que trabalham, que as crianças se expressam de variadas formas, diferentes das formas convencionais, que há crianças que são abusadas sexualmente, que há crianças em situação de pobreza, que existe infância em comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas e que há infância também na escola. Botega; Moruzzi, 2023, p. 5)

Portanto, assim como nos demais ambientes sociais, na escola as crianças também vivenciam suas múltiplas infâncias através de suas construções e produções acerca de seus mundos sociais, em interações com as crianças e crianças/adultos, elaborando e desenvolvendo sua cultura infantil. (Botega; Moruzzi, 2023, p. 6). A cultura infantil é “o elemento que faz circular os saberes das crianças e que produz uma dinâmica diferente de socialização e educação dessas” (Botega; Moruzzi, 2023, p. 9), representando uma educação que é protagonizada por elas e para elas.

Concebemos a infância em um abraço às múltiplas formas de infâncias e de crianças, de modo a valorizar o que ela é e deixar extravasar sua potência da forma mais livre possível. Nessa infância radiante, que propicia novos inícios, a criança é concebida como devir-criança, é abertura para o novo e sabe usufruir dos instantes, interrompe a história e cria e recria o mundo por meio da brincadeira (Rosa, Ferreira, 2020, p. 219)

Portanto, esta pesquisa adota uma concepção de infâncias que comprehende as crianças como sujeitos de direitos, incluídos os de aprendizagem; como seres potentes em desenvolvimento e competentes, manifestando-se através de suas corporeidades sensíveis (Rinaldi, p. 2021, p. 170) a sua expressão e compreensão do mundo.

Para que isto aconteça, estas corporeidade infantis precisam ser alimentadas por experiências potentes que impulsionem seu desenvolvimento integral, desde a mais tenra infância, atravessando a Educação Infantil. Os conceitos de corporeidade infantil e de experiências (estética artística) são, desta feita, extremamente relevantes para refletirmos sobre os processos educacionais promovidos na escola bem como sobre como podemos resgatar uma educação que se proponha a ser sensível, integrando todas as dimensões humanas no ato de aprender, conforme passaremos a expor no próximo tópico.

2.3. “Educar sem impor, com amor e arte” (2021, p. 165): corporeidades infantis e o papel da experiência estética artística

O corpo não é resultado apenas de suas condições biológicas, mas da relação destas com o contexto cultural e social, os quais moldam sua expressão no mundo. “Ele é inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado revelando trechos da história da sociedade a que pertence.” (Soares, 2011, p. 111), recebendo a ação educativa de todos os agentes que atuam sobre ele, de forma mais diretiva ou mais sutil.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (Soares, 2011, p. 112)

Nesse sentido, o corpo contemporâneo expressa, através de seus hábitos, gestos, ritos, etc, as relações de poder que compõem a sociedade vigente, sendo, portanto, um reflexo da sociedade no qual está inserido, qual seja, a do consumo. Evidencia-se que concorrem de forma paradoxal duas visões acerca dele: uma sobre a libertação e cuidado com o corpo, os quais são atravessados por uma ótica consumista de mercado, onde essas qualidades estão relacionadas a aquisição de produtos direcionados ao corpo; e outra como um portador de repressão social, representado por um corpo produtivo intensamente explorado pelo capitalismo, “cujo fim único é trabalhar para manter-se e satisfazer suas necessidades básicas [...]” (Silva, 2012, p. 219).

Em ambas as percepções, o corpo não representa uma visão integral da existência humana, compondo um todo articulado com as suas demais dimensões, mas ainda um suporte objetificado para a vida humana, ora constituindo-se como mercadoria, ora representando uma engrenagem que funciona em função da produção de mercadoria, alimentando a estrutura consumista vigente.

Importa destacar que a objetificação do corpo humano remonta à era Moderna, conforme explanado no primeiro tópico desta seção, momento histórico em que o corpo foi separado da mente, gerando um dualismo que conferiu-lhe a qualidade de máquina inicialmente, portanto desvinculando-o de qualquer essência ou sensibilidade humana (Silva, 2011, p. 25), o que segue sendo uma percepção da contemporaneidade, porém a partir da ótica de um corpo que também é mercadoria.

A valorização da mente e do racionalismo deste período em oposição aos aspectos subjetivos humanos teve impacto na própria estruturação da sociedade, a qual produziu outros dualismos, como “trabalho manual e trabalho intelectual, [...] existência e essência, empirismo e idealismo, natureza e cultura; [...]” (Silva, 2011, p. 26), os quais ainda se encontram impregnados na cultura contemporânea e refletem o distanciamento do corpo de dimensão sensível.

Na sociedade de consumo, o consumismo é marcado pela não permanência, pela velocidade e pela instantaneidade, características que marcam a durabilidade dos objetos, das relações humanas, dos postos de trabalho, etc. “A vida em estado de mudança e fluidez é vivida em termos episódicos, muitas vezes sem ligações uns com os outros. Por tal característica, muda-se a temporalidade da existência que passa a ser vivenciada de forma mais rápida e sem linearidade” (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 74), fomentando processos superficiais e fragmentados no modo de viver sem considerar o tempo orgânico dos processos subjetivos humanos.

Pelo contrário, tenta-se capturar a subjetividade humana através da relação entre a aquisição de produtos e a sensação de saúde, jovialidade, beleza, competência, etc, dos corpos, fomentando um falso sentimento de liberdade, direcionado apenas para aqueles que detém o poder de consumo para adquiri-lo, aprofundando as já intensas desigualdades sociais e criando ideais de corpos que são inalcançáveis para a maioria da população. Ocorre que essa liberdade é mais uma das amarras sociais que recaem sobre os corpos contemporâneos, ditando padrões que formatam sua expressão na sociedade.

Assim, coloca-se em marcha uma lógica de mercado que incentiva o consumo ao relacioná-lo, ainda que por um instante, à sensação plena de liberdade. A vida passa a ganhar sentido nas práticas de comprar e consumir. O marketing trabalhará exatamente sobre essa esfera, buscando a captura subjetiva na sensação imaginária de que a maior expressão de liberdade é adquirir o produto desejado. (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 75)

Nesse sentido, as emoções humanas são precificadas e a busca por uma integralidade corporal, por sua identidade, passa a ser um objeto de compra, desvirtuando a própria experiência existencial humana. O consumo é o centro da vida contemporânea. (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 76)

Nesses meandros, o corpo se transforma em mercadoria para atender às exigências do desenvolvimento da ciência e das tecnologias, à expansão do mercado e de produtos e serviços para o corpo, à substituição da higiene pelo prazer, à identificação da personalidade com a aparência. (Silva, 2012, p. 219)

O corpo, no entanto, constitui um “processo de construção cognitiva e sensível/afetiva do sujeito. Como processo, o corpo se caracteriza em constante transformação, numa complexa rede de trocas de informações e de relações dinâmicas com o meio.” (Viana, *et al*, 2017, p. 58), portanto possível de mudanças e transformações. Por esta razão, esta dissertação defende uma virada de paradigma acerca da percepção do corpo e de como ele se relaciona com a sociedade, defendendo uma reintegração de todas as suas dimensões. “O entendimento do sujeito completo, ou seja, sujeito composto além de corpo e mente, também afeto.” (Viana, *et al*, 2017, p. 56), especialmente nos espaços educacionais, os quais ainda perpetuam essa fragmentação dos corpos das crianças.

Porém, a educação escolar e a representação da infância ainda parecem presas ao velho humanismo e por isso são tomadas pela crise do ocidente. O lugar da criança nesse cenário, que mescla a crise moral com a superprodução da ciência, é evidente: ela permanece refém da velha representação, que reconhece a sua potencialidade para o aprender, mas reforça a ambivalência, ou seja, o tempo da criança só tem a finalidade de torná-la um adulto rapidamente. (Guido, 2015, p. 604 - 605)

Esta retomada é fundamentada na falsa percepção de que o conhecimento vem de apenas uma dimensão do humano, o racional, defendida desde os tempos Modernos, para compreendermos que esta construção advém de todo o corpo implicado neste processo, considerando dimensões cognitivas, emocionais, motoras, relacionais, etc. Integrar todas essas partes possibilita o fomento de uma visão mais holística, não apenas dos processos individuais dos seres, mas de uma compreensão do mundo, complexificando o olhar para o todo.

Analizando o sujeito a partir da infância, nota-se que ele foi desintegrado, destituído de sua forma integral/completa para o estudo das partes como formação do todo. Toma-se a mente como peça principal da educação e nos esquecemos do corpo, desvinculamos a mente do todo e desvinculamos o corpo da importância no processo de construção do entendimento do todo. (Viana, *et al*, 2017, p. 57)

Apesar dos corpos infantis também serem um território de disputa da cultura consumista contemporânea, este pode ser o momento propício para o investimento na consolidação de um outro paradigma, uma vez que representa uma etapa da vida humana que ainda resiste, expressando-se de forma mais integral, haja vista a ainda não consolidação da fragmentação de seus corpos como nos adultos. Neste sentido, Freire (*apud* Ahlert, 2010, p. 92) enaltece a figura do corpo durante o processo de aprendizagem, para afirmar

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço

coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

Nas infâncias, o corpo representa o seu referencial com o mundo; por meio dele existe e se relaciona com os demais de forma integral, implicando todas as dimensões humanas nessa relação bem como compreendendo a cultura que atravessa os seus corpos, produzindo suas culturas infantis, portanto sendo essencial a sua consideração em todos os processos, especialmente os educacionais. “[...] a criança vive a sua corporeidade, pois ela não é simplesmente um corpo físico que se desloca no espaço, mas é um corpo, indivisível e atado ao universo, uma possibilidade real e um espaço vital de interação com outro na construção do seu conhecimento. (Souza, 2001, p. 141)

“[...] Atuar sobre o corpo é atuar sobre a sociedade. O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem e este é um ser essencialmente corporal. Pelo corpo manifestamos aspectos de nossa existência, de nossa cultura, de nossa sociedade. [...] Sendo a aprendizagem parte integrante e essencial desse desenvolvimento, o corpo não pode e não deve ficar esquecido nesse processo.” (Fabrin, 2009, p. 59)

Este corpo, no entanto, está em constante movimento, em descoberta, em investigação, que a criança revela o mundo, enquanto também se revela para ele, a partir do que constitui sua corporeidade. Aduz Silva que o corpo em movimento das crianças pequenas “[...] produz conteúdos/linguagens (expressões corporais) durante o processo de desenvolvimento infantil, os quais não estão dissociados das possíveis mediações com as políticas do corpo dos adultos, da família, da mídia, e da sociedade como um todo.” (Silva, 2012, p. 220). Sobre a relevância e o aprofundamento deste movimento, defende Duarte Júnior (2001, p. 139) que

É preciso, portanto, não apenas recolocar o sujeito humano no centro das considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar a real dimensão, transcendendo os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, tout court, com a racionalidade científica e operacional. Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais em vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma.

Avançamos nesta pesquisa para ampliar a percepção do corpo, através do conceito de corporeidade, percebendo aquele para além do biológico, concepção dominante desde a Modernidade, para considerar a criança em todas as suas dimensões humanas, visando o desenvolvimento integral de suas potencialidades e o fomento de uma cultura para o reconhecimento cotidiano das crianças como sujeitos de direitos, inclusive de direitos de aprendizagens. Neste sentido, Souza defende que:

A compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomizou (corpo e mente). Falar do ser humano como unidade viva é mais do que referir-se ao homem/mulher como ser biológico, é buscá-lo entender dentro da complexa teia de relações que nos constitui e marca nossa existência no mundo, valorizar igualmente todas as dimensões presentes na nossa história, ir ao encontro delas percebendo suas interações e relações na construção dos indivíduos e principalmente compreender que nossa existência se dá concretamente a partir da nossa corporeidade é o que sugerimos para uma educação voltada para a formação mais integral dos sujeitos. (2001, p. 195)

No mesmo sentido, Martins defende que a compreensão da corporeidade implica em reconhecer que ela é integrada pelas dimensões humanas “física (estrutura orgânico-biofísica e motora); emocional-afetiva (instinto, pulsão, afeto); mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, consciência); e sociocultural e histórica (valores, hábitos, sentidos, etc.). Parece, assim, definir-se como uma complexa dinâmica de auto-organização de uma corporeidade viva, baseada no conhecimento ‘do’ e ‘sobre’ o corpo”, constituindo um todo inseparável na constituição da corporeidade dos seres humanos. (Martins, 2015, p. 175)

É necessário entendermos que a ação humana é a expressão de uma complexidade que, no homem, atinge um nível extremo, pois, a cada gesto, a cada movimento, sua história, e sua cultura são afirmadas, sendo, então, o movimento humano a possibilidade viva de manifestação da corporeidade do indivíduo; temos de entender, então, que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são um processo corporal. Com essa concepção, estaremos superando o conceito dicotômico de corpo/alma, de matéria/espírito. (Souza, 2001, p. 53)

Esta categoria embasa a reflexão sobre o corpo contemporâneo que adentra os espaços escolares públicos durante a fase da primeira infância, percebendo-os para além de seus aspectos biológicos ou suas habilidades cognitivas, para avançar em uma compreensão de que representam corporeidades entrelaçadas por condições sócio-históricas, culturais, emocionais e físicas que influenciam seus comportamentos e modos de viver e compreender o mundo, ou seja, através de uma educação também do sensível.

A educação do sensível “consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criança de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de

pesquisa. (Duarte Júnior, 2001, p. 204)”, os quais são realizáveis por meio de experiências que oportunizem a expressão das corporeidades.

Nesse sentido, a partir desta compreensão, faz-se mister destacar o papel da escola dentro do contexto do desenvolvimento destas corporeidades infantis, haja vista a relevância dos processos formativos que ocorrem em sua seara durante toda a infância das crianças, a fim de se averiguar a que servem as práticas pedagógicas dos espaços escolares e se essas corporeidades são consideradas neste processo, integrando à educação as dimensões sensíveis do humano, portanto realizando um desenvolvimento integral das crianças

O processo de desenvolvimento da criança tem, enfim, uma inscrição corporal. Temos de entender que o sonho, o amor, o prazer, o brincar, o jogar e o viver são frutos do corpo real; suas razões surgem das emoções vividas. E, na criança, o brincar constitui-se na sua possibilidade de interação com o universo, exigindo da vida, não mais do que ela é, um momento de amor, de alegria, de prazer, de existir. Nessa interação com o cosmos, brincando, acontece na criança um encontro entre os processos cognitivos e vitais de sua existência. Assim, não há em nós um corpo se alimentando independentemente da alma, tudo o que ele admite, incorpora, transforma é dignamente sublimado por ela (Souza, 2001, p. 54).

Nesse sentido, conforme já discorrido, apesar dos avanços da sociedade contemporânea, as escolas permanecem, em sua maioria, privilegiando o acúmulo de informações, ou seja, o aspecto cognitivo da aprendizagem, à valorização do aprendizado experiencial, o qual tem a potência de integrar as dimensões humanas na apreensão do mundo a partir da relação com a experiência. Deste modo, as escolas ainda privilegiam práticas que marginalizam ou disciplinam as corporeidades infantis, produzindo aprendizagens fragmentadas e descontextualizadas que, muitas vezes, não se integram de maneira relevante em suas vidas práticas ou em seu contexto social. Para Larossa, um indivíduo que não passa por experiências é

um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massa sobre a conformação de nossas consciências (2016, p. 21)

Desta feita, este autor ressalta que uma corporeidade que não é perpassada por uma aprendizagem experiencial fica mais suscetível às influências e imposições culturais de massa, impactando nos seus modos de viver. Nesse sentido, o aprendizado experiencial advém de uma perspectiva de construção de conhecimento que considera o indivíduo em sua integralidade, considerando as múltiplas facetas do ser humano para a elaboração e criação de

significados bem como todos os seus sentidos, tendo uma relação concreta com o objeto de conhecimento.

Ver as coisas do mundo, portanto, consiste numa experiência, na medida em que elas se mostram presentes, postando-se frente ao nosso corpo. Já olhar uma imagem não possui caráter interno de experiência, dado não se poder alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado; isto, sem contar os outros sentidos, que também se acham envolvidos numa verdadeira experiência [...]” (Duarte Júnior, 2001, p. 97)

Por esta razão, esta experiência tende a trazer uma compreensão mais ampla e integral do vivido, conferindo uma unidade ao aprendizado. (Vigotski, 2018, p. 27). Duarte Júnior aduz que “[...] todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido - ao mundo - depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido - àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal.” (2001, p. 130). Corroborando esta compreensão, o conceito de experiência por John Dewey, também perpassa pela importância da relação dos sentidos com os processos cognitivos, destacando que desta relação são produzidos significados que passam a ter relevância no plano da ação cotidiana dos indivíduos (Ferreira, 2011, p. 151).

Dewey concebe a experiência como interação do sujeito com as condições que o rodeiam; desse modo, a experiência tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Para o autor, o pensamento não se desvincula das situações práticas do cotidiano. O autor relaciona pensamento e experiência aos acontecimentos cotidianos que instigam crianças e/ou adultos à resolução de problemas e à produção de conhecimentos. (Pontes, 2015, p. 205)

Adentramos, então, ao conceito de experiência estética, a partir do olhar de Dewey, a qual se constitui em um tipo de vivência que, além de envolver toda a corporeidade dos educandos, fomenta uma construção de significados e conhecimentos sobre o que os atravessa. “É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. [...] Uma experiência incompleta nada significa. As experiências incompletas alienam e confundem o universo de significados vitais do ser humano.” (Barbosa, 1998, p. 21). Portanto, trabalharemos com este conceito a fim de buscar os significados que as vivências proporcionam aos sujeitos da pesquisa.

Nessa concepção, experiência e educação estão relacionadas organicamente. A educação, entendida como um fenômeno direto e particular da vida humana, é processo de reconstrução e de reorganização do conhecimento que provoca o sujeito para experiências futuras. A educação é a experiência em curso, ao mesmo tempo em que é resultado da experiência. (Pontes, 2015, p. 205)

Uma experiência, portanto, traz uma qualidade estética quando ela se torna significativa para o indivíduo, ou seja, ela é permeada por um processo sensível que revela um “conhecimento e reconhecimento; construção e reconstrução; produção e percepção da produção [...]” (Barbosa, 1998, p. 23), culminando na consumação da vivência a partir da ressignificação de algo já conhecido. Pereira e Icle (2020, p. 207) afirmam que é “uma experiência extracotidiana, não necessariamente prazerosa, porquanto sensível; é experiência que não encerra em si mesma, que catapulta o pensamento, via sensibilidade, a um outro nível de compreensão, de entendimento”.

Duarte Júnior (1981, p. 84), sobre experiência estética, ainda afirma que:

Na experiência estética ‘o cotidiano’ é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente’. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja.

Para esta pesquisa, no entanto, nos interessa investigar as experiências estéticas que ocorrem no âmbito das Artes, ou experiências estéticas artísticas, uma vez que, por situarem-se em um lugar intermediário entre a experiência imediata (relação do corpo com a vivência) e a suas conceituações (pensamento abstrato), promovendo um constante processo de concretização das abstrações através de uma percepção sensível da realidade, podem representar um caminho relevante para a construção de aprendizagens significativas dentro dos espaços escolares, não apenas para esta área de conhecimento. Rinaldi (2021, p. 217), nesse sentido, ressalta que “É absolutamente indispensável reconsiderar nosso relacionamento com a arte como dimensão essencial do pensamento humano. A arte da vida cotidiana e a criatividade da vida cotidiana devem ser direitos de todos.”

Corroborando com este entendimento, defende Barbosa (1998, p. 24):

É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. A existência desta unidade está constituída por uma qualidade única (qualidade estética) que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas. [...] Esta organicidade é o ideal perseguido nas outras áreas de conhecimento e pensamento. A arte na educação é, portanto, essencial para potencializar a operacionalidade da experiência significativa em outras áreas.

A vivência da experiência estética artística, defendida aqui como o caminho para a uma aprendizagem integral, estabelece-se, segundo Duarte Júnior, em uma relação EU-TU de unidade entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sem qualquer relação hierárquica, e “todas as formas possíveis de a consciência apreender o mundo estão presentes no momento da relação” (1981, p. 83).

Merleau-Ponty defende que o sujeito deve buscar o sentido de sua existência no mundo, portanto a percepção de si mesmo não é uma abstração ideal, mas consolida-se a partir de uma existência vivida no mundo. “Só existe enquanto incorporação da experiência vivida. Sendo assim, a experiência não provém de antecedentes ou do ambiente físico e social; ela caminha em direção a eles pelo olhar do sujeito que a vivencia.” (Ponty, 1999 *apud* Pontes, 2015, p. 210), criando e ressignificando compreensões a partir da relação concreta com o mundo.

A partir dessas experiências, evidencia-se o desenvolvimento da expressividade das crianças e também de intensos processos criativos que ocorrem concorrentemente e em relação. Nesse campo de expressão e criatividade criado pela relação de ensino-aprendizagem em Artes, os sujeitos participantes, crianças e educadora, imergem em um contexto de possibilidades em que os conceitos pré-concebidos são suspensos para dar abertura à experiência estética artística, momento em que o encontro entre os processos criativos dos participantes podem se tornar mais potentes, afetando suas trajetórias corporais e compreensões de mundo, em uma integração potente entre o pensar, o fazer e o sentir.

A dimensão estética da experiência, seja na arte ou nas experiências rotineiras, possibilita o vínculo entre a finitude e o processo da experiência. Torna possível a relação entre processo e produto, em que cada etapa é importante no continuum da experiência e contribui para sua consumação. A dimensão estética da experiência, por possibilitar o continuum experiencial, define a experiência como educativa. (Pontes, 2015, p. 208)

Nesse sentido, “Reconhecer a pluralidade das infâncias permite olhar para a Educação Infantil também como espaço de vivência e experiência da infância.” (Botega; Moruzzi, 2023, p. 5), especialmente as artísticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de assegurar a presença da Arte Educação na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, nicho no qual a pesquisa é inserida, estipula que os processos educacionais para crianças dentro desta etapa devem ser realizados a partir da promoção de experiências, as quais defendemos que deve ter a qualidade de serem estéticas e artísticas.

Na etapa da Educação Infantil, portanto, “comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto às vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências”, são consideradas as aprendizagens essenciais das crianças. (Brasil, 2017, p. 40). Desse modo, evidencia-se que não se está diante do paradigma conteudístico, mas do experiencial, da construção do conhecimento das crianças a partir de uma relação direta com sua cultura, modos de viver e pensar o mundo, a natureza e a ciência.

Estas experiências são organizadas em campos de experiência, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 36), representando os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. As experiências, portanto, devem ser planejadas pelas professoras a partir destas referências, enquadrando-se em um dos seguintes campos: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 36-39), aprofundando a percepção das crianças acerca do mundo.

Mas, as situações de leituras estéticas na infância se constituem no encontro da criança com a cultura. Esse encontro, que é corporal, pode ser mediado pelo acesso a imagens, sejam elas do cotidiano, da mídia ou das artes. Tanto em Dewey como em Merleau-Ponty a percepção é abordada como algo que sofre transformações/aprendizados, isto é, que pode ser ampliada pela vivência de novas experiências. Assim, cabe ao educador pensar sobre a articulação de experiências que ampliem o repertório cultural das crianças e que, ao mesmo tempo, considerem o seu processo perceptivo. (Pontes, 2015, p. 212)

Apesar de assegurada pela legislação que haja uma prática pedagógica a partir de experiências na Educação Infantil, o que se percebe, conforme já explanado, é que ainda se promove uma prática mais tradicional, o qual disciplina os corpos infantis e privilegia conteúdos, muitas vezes descontextualizados da realidade das crianças, desconsiderando suas corporeidades e afastando a aprendizagem das crianças de uma percepção mais integral e significativa da realidade em que está inserida, uma vez que não são oportunizadas experiências estéticas artísticas via de regra.

Pelo exposto, nesta pesquisa, defende-se a eficácia das normatividades vigentes para a Educação Infantil, a fim de que o que já é preconizado, possa se tornar uma realidade nos ambientes escolares para crianças até 6 anos, fomentando experiências que potencializem as corporeidades infantis, estimulando a expressão, a criatividade e a solução de problemas

através de diálogos e de uma mediação acolhedora e instigadora da curiosidade e da vontade de aprender das crianças.

2.4 “Temos de passar para a criança tudo bom, sempre o melhor” (2021, p. 181): atividade criadora infantil e sua relação com a dialogicidade em Freire

A realidade contemporânea nos coloca em frente a desafios cada vez mais complexos, uma vez que eles se estabelecem de forma globalizada e diversificada, em uma velocidade intensificada pelos avanços tecnológicos, demandando dos indivíduos um potencial criador em constante atividade e dinamismo a fim de compreender e buscar soluções mais adequadas às demandas constantes e em movimento desta era.

No Brasil, por exemplo, a violência urbana, o problema do menor abandonado, as tensões sociais, o desemprego e a pobreza dependem de fatores cada vez mais internacionalizados. As soluções que antes tínhamos para inúmeros destes problemas se mostram hoje inadequadas (Alencar, 1995, p. 85). Evidencia-se, portanto, a relevância de que o potencial criador humano, desde a mais tenra infância, seja resgatado e desenvolvido dentro dos processos educacionais.

É bem verdade que, no nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral, restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo. (Ostrower, 2013, p. 38)

No Brasil, durante as décadas de 50 a 80, o ensino de Artes tinha como objetivo principal o desenvolvimento da criatividade nos educandos. Importa destacar que o exercício da criatividade estava adstrito ao campo da Arte, sendo efetivo em algumas iniciativas escolares, porém ainda predominando o ensino tradicional na maioria dos espaços. A partir dos anos 1980 até meados da década de 1990, a palavra criatividade foi banida do vocabulário pedagógico dos brasileiros, dando ênfase mais aos conteúdos que às experiências, gerando a marginalização dos processos criativos das poucas práticas escolares existentes. Apenas nos anos 1990 voltou-se a falar em criatividade na arte-educação novamente (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 117). Porém, as práticas escolares ainda resistem em incorporar a criatividade nos processos de aprendizagens das crianças, ainda reproduzindo um modelo fundado nas

matrizes da era moderna, acarretando a formação de corporeidade passivas perante a realidade.

Isto é um reflexo dos valores dominantes em nossa escola, onde a tônica é a reprodução do conhecimento e a memorização de fatos e conceitos apenas. Pouco ou quase nada se faz no sentido de levar o aluno a pensar criativamente ou criticamente ou treiná-lo nos passos a serem guiados diante de um problema, para o qual não tem uma solução pronta e imediata. Tais habilidades são de crucial importância no processo de preparar os nossos alunos para lidar com um mundo complexo e cheio de desafios, onde tanto as tarefas da ciência como as da tecnologia, da produção e da liderança estão se tornando progressivamente mais complexas e exigindo progressivamente mais que os indivíduos façam uso de suas habilidades críticas e criativas. (Alencar, 1995, p. 97)

Por esta razão, “na medida em que a escola contribuir para formar no aluno o pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações mas também de produzir conhecimento” (Alencar, 1995, p. 85) mais ela estará contribuindo para enfrentarmos os problemas da atualidade e os futuros, em uma troca importante entre os indivíduos e a sociedade.

As paredes das instituições educativas são depositárias de todo tipo de imagens que em muitos casos não tem relação com o contexto. Não se deve perder de vista que para a etnoeducação o contexto é fundamental para o processo educativo - seja este comunitário ou escolarizado - na medida em que o contexto provê formas de conhecimento e de saberes culturais que permitem realizar uma educação pertinente (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 100)

Desta feita, o contexto cultural configura-se como o âmbito sobre a qual se dá o trabalho humano, incluindo os recursos materiais, os conhecimentos, os valores, representando estes os referenciais para os processos de criação. É a partir desses referenciais que se defronta a criatividade humana (Ostrower, 2013, p. 147), ou seja, a partir da realidade vivida recairá o potencial criador dos indivíduos, agindo, portanto, sobre esta cultura e, por consequência, transformando-a. Desta feita, “Uma pessoa criativa recebe e dá continuamente cultura à comunidade, cresce com a comunidade.” (Munari, 2018, p. 123), em uma troca potente e num processo contínuo de recriação.

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, amplia-se. (Ostrower, 2013, p. 27)

A potência criadora, portanto, tem a capacidade de renovar-se constantemente dentro do próprio dinamismo que constitui os processos criativos. Fatores culturais, sociais, familiares e a própria personalidade dos indivíduos, além de outros aspectos, constituem elementos que, associados, impactam de formas diferentes no processo criativo dos indivíduos. Ostrower (2013, p. 9) afirma, porém, que a constante busca por compreender a realidade e construir seus significados sobre ela motivam os indivíduos a continuar criando, em uma tentativa de encontrar seu lugar no mundo.

A criatividade, como qualquer traço ou característica humana, necessita de condições adequadas para que possa se desenvolver. Algumas dessas condições se relacionariam com o *Zeitgeist*, com o espírito da época, com o clima psicológico ou social que predomina em uma determinada sociedade ou entre um determinado povo. Estas condições mais ou menos favoráveis, estariam também relacionadas aos valores dominantes na família, aos traços de personalidade e características aí reforçados e cultivados. O que a escola propõe como objetivos a alcançar, em termos de aprendizagem e ensino, também poderá favorecer ou, pelo contrário, dificultar o desenvolvimento do potencial criador. Tanto fatores intrapessoais como interpessoais, tanto fatores individuais como sociais, tem um impacto significativo na produção criativa do indivíduo e da sociedade. É a interação entre estes múltiplos fatores que vai possibilitar a emergência e o reconhecimento da criação e de um número maior ou menor de produtos criativos. (Alencar, 1995, p. 61)

Destaca-se que esta pesquisa adota a concepção de que o impulso de entender o mundo e se relacionar com ele, fomentado pela criatividade e imaginação, são disposições naturais dos indivíduos (Mackay, 2019, p. 153), porém que podem se desenvolver mais ou menos a partir de fatores ambientais, sociais e internos das pessoas. “[...] simplesmente porque a actividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento.” (Gloton; Clero, 1976, p. 42)

Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção. (Ostrower, 2013, p. 56)

Neste sentido, o autor defende que os processos criativos tem a potência de promover aprendizagens de forma integral, uma vez que relaciona as diversas dimensões humanas nas experiências, proporcionando uma percepção mais ampla e complexa sobre o investigado. Portanto, a educação que privilegia os aspectos da criatividade em seu processo

tem o condão de promover uma educação integral, consistindo na crença no potencial humano de se apresentar ao mundo de modo único e, também, de apreendê-lo e transformá-lo com criatividade. (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 23). Os processos cognitivos, portanto, que envolvem os processos psicológicos do “conhecer, compreender, perceber, aprender, etc [...]” também estão presentes nos vários estágios do processo criativo (Alencar, 1995, p. 24).

Hoje temos cada vez mais a defesa desta educação como um dos propósitos fundamentais da educação através da promoção de situações que privilegiam as experiências da criança, visando seu desenvolvimento pleno. A Arte-educação, por exemplo, é protagonista na defesa de que experiências estéticas artísticas podem promover uma experiência integral. “Toda experiência plena, como acontecimento integral (ou uma experiência), tem uma qualidade estética que lhe é inerente. O artístico e o estético estão presentes na experiência plena, consciente do criador.” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 26)

A Arte, portanto, apresenta-se como um campo fértil para uma aprendizagem integral dos educandos, proporcionando um sistema de interpretação e interpelação da realidade a partir de um sistema de comunicação que torna inteligível nossa realidade ao mesmo tempo em que a problematiza (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 97), promovendo e incentivando processos criadores que incidem sobre estas realidades.

Não é fácil definir o que é arte na atualidade, mas é pertinente assumir o artístico como um ato criador a partir de diversas possibilidades expressivas, que fazem do sujeito individual e coletivo um detonador de oportunidades para incidir na realidade e afetá-la com propostas que sejam executadas. A arte como um processo sociocultural vai além da arte como produto e implica a possibilidade de construir novos olhares acerca dos contextos em que a criação tem lugar. (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 97)

A Arte é um campo essencial para o desenvolvimento da identificação cultural e do criador individual. Através dela, podemos “desenvolver a percepção e a imaginação para apreender o que acontece no meio ambiente, aprimorar a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e incrementar a criatividade” (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 117), tornando-se agentes transformadores da realidade vivente. Por esta razão, o contato dos educandos com a Arte dentro de um contexto escolar deve ser amplo e diverso, fomentando o potencial criador destes sempre em relação à realidade subjacente.

As teorias contemporâneas do ensino da arte demonstram que o ver arte, o analisar as obras de arte ou o campo de sentido da arte, o conviver reflexivo com a arte e a sua extensão em diferentes mídias, imagens e objetos de distintas categorias também desenvolve em alto grau as funções mentais responsáveis pelo processo criador. (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 120)

Por esta razão, a experiência em Arte deve promover uma ampliação da visão dos educandos acerca do mundo, das relações e de si, trazendo os mais diversos referenciais culturais na construção das percepções de mundo e, assim, promovendo uma cultura global que respeita e valoriza as manifestações culturais humanas, reconhecendo-se também como integrante e construtor desta complexa rede de expressão do ser humano. Neste ponto, destaca-se a relevância de evitar, nesse processo, qualquer “tipo de racialização estética e artística”, optando-se por valorizar “estéticas decoloniais que enfrentem os cânones de beleza e criação impostos por uma atitude que busque a hegemonia” (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 103), os quais representam qualidades que não atravessam a maioria da população marginalizada, especialmente dentro da realidade brasileira.

Desse modo, faz-se mister valorizar as criações artísticas que fogem ao conceitos dominantes de beleza, integrando as manifestações populares expressivas de cada localidade, uma vez que elas representam suas formas de estar no mundo, de compreendê-lo e de modificá-lo, portanto tratando-se de suas existências. Este ponto foi muito relevante na definição dos percursos desenvolvidos durante a trajetória da pesquisa, uma vez que os sujeitos da pesquisa estão inseridos dentro de um contexto de vulnerabilidade social, aspecto que será aprofundado na seção de análise dos dados.

E com essas estéticas decoloniais, é preciso trilhar o caminho da reexistência que permita reconhecer o que temos sido, o que somos e o que queremos ser, como também a maneira como queremos estar, sentir, fazer, atuar e sonhar em um mundo que torne factível a presença de muitos mundos. As estéticas decoloniais e de reexistência nos convidam a desaprender para iniciar um percurso por aprendizagens outras, nas quais se pode desvelar a existência de formas diferentes de ver o mundo e de pintá-lo com diversas cores. (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 103)

Esta pesquisa se propõe a se debruçar sobre os processos criativos das corporeidades infantis de uma turma de crianças do Infantil V de uma escola pública de Fortaleza/CE. Por esta razão, para além de compreender a importância da Arte, através de experiências estéticas artísticas, e do desejo inato dos indivíduos com o processo de criar, o qual se relaciona com elementos psicológicos e sociais, importa aprofundar acerca da atividade criadora, o processo de criação que estas vivências podem proporcionar e como a escola pode se relacionar com o fomento desses processos, especialmente na primeira infância.

Pelo exposto, evidencia-se que o elemento mais recorrente nas definições em relação à criatividade é que esta “implica emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes.” (Alencar, 1995, p. 15).

Ostrower (2013, p. 9), complementando, define que criar é formar, compreendendo este verbo com sentido de significar algo novo, representando “novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” O mesmo autor defende que “a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo” (Ostrower, 2013, p. 69), relacionando-o com as realidades subjacentes. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando seu presente” (Vigotski, 2018, p. 16).

Vigotski (2018, p. 21) corrobora com este entendimento ao conceituar a atividade criadora como “[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”. Esta pesquisa vai adotar o conceito de atividade criadora deste autor que, apesar de ter semelhanças quanto a elementos presentes em outras definições de criatividade, tem um processamento particular que a posteriori será refletido.

A percepção de atividade criadora adotada por esta pesquisa não dialoga com as concepções modernas, ou seja, relacionadas exclusivamente a aspectos cognitivos do ser humano e restringindo-a apenas à solução de problemas imediatos. Compreende-se que, estando a atividade criadora atravessando todo o processo de aprendizagem, os processos criativos emergem desde a observação e criação de hipóteses até à verificação das mesmas durante as experiências estéticas artísticas, sugerindo “a importância da experiência de fazer, de usar as mãos, de empregar a expressão plástica, num verdadeiro exercício de integração.” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 24).

Vários estudiosos que refletiram sobre o tema colocam a “estética em uma zona limite de tensão e de aproximação entre racional e imaginativo, entre o cognitivo e o expressivo. Tensão e aproximação que tenderiam a levar a uma maior completude do

pensamento.” (Vecchi, 2017, p. 29), desenvolvendo uma visão mais ampla e complexa da realidade. Dessa maneira, afirma Duarte Júnior (2001, p. 185):

Nesse sentido, a propalada consideração de que a criatividade tem a ver diretamente com a capacidade para a resolução de problemas talvez precise ser invertida. De maneira contrária a essa assertiva, quer parecer que o indivíduo criativo não é aquela que simplesmente resolve uma questão, em geral proposta por outrem, mas sim aquele dotado da acuidade e da sensibilidade para descobrir um problema, uma inadequação, um mau funcionamento, uma possibilidade de melhora ali onde todos os outros não vêem dificuldade. A sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, tátil e olfativa) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns outros processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual.

Destaca-se que não cabe mais falar em indivíduos que são criativos ou não, uma vez que todos, conforme explanado acima, nascem com o impulso criador, porém trata-se de uma competência humana que precisa ser desenvolvida para alcançar seu pleno exercício. Barbosa e Fonseca (2023, p. 225) afirmam, portanto, que a criatividade é uma competência intelectual, [...] “uma maneira de pensar móvel e fulgurante, que estabelece ligações, fusões, metamorfoses, conexões, aproveitando-se de tudo, para deixar à razão, à expertise e à criação o cuidado de escolher e realizar o que pode ser posto em prática.” e que, portanto, precisa vivenciar experiências que fomentem seu desenvolvimento, sob pena de que esse aspecto não alcance a sua potência, como ocorre, normalmente, com o decorrer dos anos escolares.

São frequentes os casos de crianças mais criativas (especialmente meninos) que não demonstram o mesmo grau de criatividade no decorrer dos anos. Este fenômeno de grandes quedas na criatividade, observado especialmente entre os alunos da quarta e sétima séries, é explicado em termos de pressões de grupos e pressões sociais, especialmente as pressões contra as crianças que tem o hábito de fazer mais perguntas; associação entre divergência e anormalidade; e a ênfase exagerada na divisão de papéis e de comportamentos entre os sexos. (Alencar, 1995, p. 29)

Este desenvolvimento dá-se através das relações, uma vez que a criação é um “projeto interativo, relacional e social” (Rinaldi, 2021, p. 216), potencializando-se a medida das trocas diversas em pares, em grupos, com as materialidades e com o contexto, aprofundando a percepção do investigado. A atividade criadora é potencializada quando é fomentada por interações sociais. É através das relações entre as crianças e destas com a Arte-Educadora que ocorre o encontro de diversidades de pensamento, criando uma tensão/aproximação com o já aprendido e viabilizando a formação de novas percepções de si, do outro e do mundo.

É manifesto que, sob o ponto de vista da educação, uma actividade criadora autêntica não pode ser a de um indivíduo isolado, cortado do mundo exterior e

encerrado em si mesmo, encontrando, em si por si, todos os recursos para alimentar a sua criatividade: esta não se concebe senão numa pedagogia de grupo, em situações de comunicação e de troca entre os indivíduos empenhados em conjunto numa ação tendente a objetivos comuns. (Gloton; Clero, 1976, p. 93)

Além disso, Rinaldi (2021, p. 216) defende que a criatividade compõe uma qualidade do pensamento, uma vez que a construção do pensar perpassa todo processo de significação. “É por isso que consideramos o processo de aprendizagem um processo criativo. Por criatividade entendo a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos” (Rinaldi, 2021, p. 213). Corroborando com esta autora, Mackay (2019, p.155) defende que não somente concernentes aos usos e ideias originais relacionadas ao trabalho com as materialidades, o processo criativo amplia-se para compor o próprio processo de aprendizagem que, em via de mão dupla, atravessa as trajetórias das infâncias e da docente.

O substrato para os processos criativos é a própria imaginação que “diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados.” (Duarte Júnior, 1981, p. 90). Por meio da imaginação, as crianças, em um ato de subversão, se desprendem do mundo físico para criar novas realidades que atendam aos seus interesses imediatos de conhecer, todos processos mediados pelo brincar, principal linguagem das infâncias.

O exercício humano de criação é encarado cotidianamente entre pares ou individualmente. Por trás das ações vistas pelo universo adulto como aparentemente inúteis, encontram-se elementos da cultura vivida e elaborada pelas crianças a partir do sexo, idade, etnia, classe social, religião. Seus segredos existenciais, desejos, hipóteses e teorias, o ato de conhecer e de criar encontram-se de modo concomitante, sendo manifestados em formas e conteúdos diversos. (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 35)

Tendo em vista que a imaginação, base do processo de criação, se manifesta em todos os campos da cultura, fomentando a pesquisa científica e a criação artística, “[...]tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos dos homens, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.” (Vigotski, 2018, p.16), ou seja, tudo que é experienciado por um corpo humano se torna matéria-prima para imaginação, portanto, para os processos criativos.

Nesse sentido, a atividade criadora, dentro do contexto da experiência estética artística, promove processos criativos que ultrapassam os pensamentos rotineiros, orientado por símbolos já conhecidos, para estabelecer novas e originais conexões e relações simbólicas entre experiências, recriando e ampliando sentidos e significados sobre o já conhecido e criando novos para o recém descoberto (Duarte Júnior, 1981, p. 88).

Acerca desta atividade criadora, estipula Vigotski (2018, p. 24):

Deparamo-nos, então, com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.

Nosso cérebro tem uma qualidade plástica que nos permite conservar a relevância de experiências estéticas artísticas, especialmente nas crianças, uma vez que a plasticidade de seus cérebros é muito mais ampla do que a do adulto. Neste processo, nosso cérebro e nervos “modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações” (Vigotski, 2018, p. 14), como os produzidos pelas experiências aqui defendidas. Neste sentido, quanto maior a diversidade e qualidade das experiências anteriores proporcionadas ao indivíduo, mais potente será sua atividade criadora, uma vez que representarão a matéria-prima sobre a qual recarão os processos criativos. (Vigotski, 2018, p. 24)

Vigotski, elaborando a atividade criadora, defende que a mesma realiza-se por meio de um círculo que envolve a percepção (interna/externa), a dissociação, a associação, a combinação e a cristalização, compondo cinco etapas que completam este processo.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criadora da imaginação. (Vigotski, 2018, p. 31)

Segundo Ostrower (2013, p. 57), a primeira etapa, intitulada de percepção “[...] envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo.” Vigotski (2018, p. 37), por sua vez, defende que percepção é externa e interna, representando aquilo que a gente apreende do mundo, o material sobre o qual recai as próximas etapas da criação, corroborando com o conceito anterior.

Logo após a percepção, segue-se o processo de dissociação, representando o processo no qual o todo percebido é fragmentado em partes, conservando-se umas, evidenciando-se outras e algumas são esquecidas, sendo essa seleção muito relacionada com

impulsos emocionais do indivíduo, os quais direcionam uma necessidade de exacerbação de alguns desses elementos (Vigotski, 2018, p. 38-39). “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens.” (Vigotski, 2018, p. 28)

Segue-se ao processo a associação, qual seja “a união dos elementos dissociados e modificados” (Vigotski, 2018, p. 40). Segundo este autor, essa associação efetiva-se de formas diversas, pois depende das experiências anteriores e dos significados pregressos dos indivíduos. Segundo Ostrower (2013, p. 20) “As associações [...] Geram um mundo experimental, de um pensar e um agir em hipóteses - do que seria possível, se nem sempre provável. O que dá amplitude a imaginação é essa nossa capacidade de perfazer uma série de atuações, associar objetos e eventos, poder manipulá-los, tudo mentalmente [...]”.

Em seguida, passa-se a uma combinação de imagens e sua organização em um sistema de significados, o qual conclui-se com o encerramento do ciclo a partir da cristalização da imaginação em imagens externas, trazendo-a para a realidade (Vigotski, 2018, p. 41). “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (Vigotski, 2018, p. 19). Este, portanto, é o círculo da atividade criadora, defendida por Vigotski, que perpassa tanto os processos infantis quanto os adultos.

Esta pesquisa pretende se debruçar sobre a possibilidade de fomentarmos o exercício da atividade criadora artística infantil nas experiências escolares, representando uma possível estratégia para uma prática educacional em que as infâncias e o protagonismo infantil sejam redirecionados para o centro das práticas pedagógicas, estimulando corporeidades infantis mais ativas, investigadoras e sensíveis a si, ao outro e ao mundo, afastando-se, portanto, do paradigma e valores da educação tradicional.

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo o seu ser solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade, e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança. Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, compreender e controlar as situações novas, e novamente a criança parte para a aventura. (Ostrower, 2013, p. 127)

Acerca dos processos criativos nas infâncias, é importante destacar que eles emergem desde a mais tenra idade, representados por uma busca constante de interpretar o mundo e buscar respostas para suas indagações, construindo hipóteses relevantes para sua compreensão de mundo.

Alguns podem considerar essas teorias ingênuas e inocentes, mas isso tem pouca importância: o que importa mesmo não é dar valor a uma coisa, mas, acima de tudo, entender o que há por trás dessas questões e teorias, e o que há por trás delas é algo verdadeiramente extraordinário. Há a intenção de produzir questões e buscar respostas, o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade. (Rinaldi, 2021, p. 206)

Quando brincam, as crianças trazem suas compreensões da realidade para o brincar “a decompõem e recompõem, consolidando essa qualidade de pensamento convergente ou divergente. Por meio da brincadeira, as crianças confrontam a realidade e a aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que quase sempre é opressiva” (Rinaldi, 2021, p. 215). As brincadeiras muitas vezes são reproduções de suas compreensões do mundo adulto, mas nunca uma cópia fiel, sendo constantemente atravessada por elementos de criação. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (Vigotski, 2018, p. 18).

As atitudes das crianças frente ao mundo podem ser relacionadas à ação do cientista. [...] trata-se de uma atitude aberta em que a dúvida e as suspeitas sobre as coisas encontram-se com indagações sobre os problemas da vida, não separando forma de conteúdo, de modo a fragmentar a compreensão. Ao contrário, culturas emergem, criam-se e se recriam entre desenhos, danças, sons, pinturas, cantos e movimentos, apresenta-se um mundo dinâmico, cheio de transformação em que ideias densas materializaram-se em criações abrangentes, inventivas, motivadoras. A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulação. (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 22)

Dito isto, conclui-se que é necessário que os espaços escolares diversifiquem e ampliem as experiências das crianças, especialmente para oferecer experiências estéticas artísticas, uma vez que representam o substrato para a construção dos processos criativos, auxiliando no aumento do repertório de compreensão das crianças da realidade. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vigotski, 2018, p. 25). Pinazza e Gobbi (2014, p. 32) afirmam que a educação como um caminho para a introdução à cultura humana constitui um “locus de negociação e de recriação de significados em que as múltiplas formas de linguagens: narração de histórias, teatro, expressões plásticas etc. intermedeiam as trocas e permitem a exploração [...]”, por esta razão é essencial que as

crianças tenham contato com os mais variados tipos de linguagens, especialmente as artísticas.

“As crianças precisam de amplas e múltiplas oportunidades para assimilar informações novas e expressá-las novamente de maneiras que sejam pessoais e originais - para se envolver em processos de autoria”(Mackay, 2019, p. 156-157), por esta razão os educadores precisam oferecer ferramentas e ambientes onde as crianças possam trazer para a realidade suas criações, materializando-as. Pinazza e Gobbi (2014, p. 38) afirmam que “Várias das complexas elaborações das crianças resultam de acurada percepção do mundo que as envolve. São embebidas de espírito plástico que pode ser reelaborado e visto por quem quiser e estiver disponível a isso [...].”

Desse modo, quanto mais linguagens as crianças tiverem acesso para investigar, mais oportunidades de expressão cada vez mais complexas irão emergir desta relação. As linguagens artísticas compõem um campo de diversidade e riqueza de materialidades as quais podem fornecer essa multiplicidade de possibilidades de expressões infantis, como a “[...]linguagem do corpo, a do gesto, da expressão corporal, da dança [...] da expressão plástica, do desenho, da pintura, da escultura, dos trabalhos manuais [...] da música, da canção, do som [...] da expressão lúdica, da brincadeira, do faz de conta, da expressão teatral.” (Friedmann, 2013, p. 87)

Cada materialidade tem a sua gramática e a sua plasticidade, despertando possibilidades de investigação que, por suas características, orientam seu manuseio ao mesmo tempo em amplia seu conhecimento sobre ela. Quando a materialidade sofre a ação da transformação pelas mãos das crianças, assumindo uma nova forma, ela ultrapassa seu caráter geral, para assumir uma condição de única, impregnada de significações. Este processo produz uma reelaboração interna a partir desta relação com a materialidade, resgatando significações anteriores e reconstruindo novas. “Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura” (Ostrower, 2013, p. 51), constituindo-se, portanto, em um processo de muita relevância para a formação humana e o desenvolvimento infantil.

Algumas características da criatividade são notáveis e citadas com frequência, como o pensamento divergente, a curiosidade, a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico, o pensamento analógico, a abordagem relacional, a dimensão estética, a autoestima, a coragem, a aceitação das contradições, a concentração, a perseverança, a capacidade de maravilhar-se, de produzir metáforas, de fazer metacognições. Podemos listá-las de maneira diferente, mas me parece, de

qualquer maneira, que é óbvia a importância da educação e do viver em ambientes que deixam espaço, sem temor, ao pensamento criativo. (Rinaldi, 2021, p. 184)

Nesse sentido, o exercício de elaborar um pensamento divergente auxilia a criança a pensar em caminhos não padronizados e estereotipados, mais originais e autorais, corajoso diante de questões complexas, competente para elaborar associações inovadoras e produzir novas formas e significações, sem medo de errar e acertar, em uma investigação eminentemente experimental. Este pensamento representa a “[...]fantasia, o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador. É também a forma de pensamento dominante na criança da idade pré-escolar. [...] o pensamento divergente é a própria tradução, no plano psicológico do termo criatividade” (Gloton; Clero, 1976, p. 36), portanto afasta-se do modelo abstrato do estudante ideal sustentado pelo paradigma moderno, marcado pela característica de produzir apenas pensamentos convergentes, haja vista a estrutura disciplinar a qual estava submetido.

O desenvolvimento de um pensamento divergente desagrada as classes abastadas (opressores), porque trazem consigo o elemento da conscientização dos indivíduos, uma vez que a realidade é apreendida e refletida sobre diversas formas e várias vezes pelos educandos, especialmente aqueles que integram a classe dos trabalhadores, a partir das experiências (estética e artística) que vivenciam, representando uma ameaça a estrutura social capitalista opressora.

Compromissados com a defesa de uma Educação sensível e para a humanização dos indivíduos, integrando o desenvolvimento humano e comprometendo-se a libertação das opressões existentes na sociedade, defende-se nesta dissertação que as escolas podem e devem exercer um papel de protagonismo no oferecimento de experiências estéticas artísticas, equilibrando desigualdades sociais, a fim de que possamos superar os modelos e valores modernos, focando em processo educativos que desenvolvam o potencial criador dos educandos, favorecendo uma mudança de postura perante a experiência de viver, uma posturaativa, protagonista, transformadora.

Desenvolver seu potencial criativo é antes de tudo aprimorar a flexibilidade mental, se autorizar a deixar fluir, a diferenciar a crítica, combinar, desenvolver, associar, ‘dissociar’, expandir, multiplicar, consertar retirando as partes, buscando funcionamentos diferentes etc. Trata-se de colocar à prova, sem cessar, os pensamentos, os julgamentos, as ideias pré-concebidas e, com isso, escapar dos conformismos, dos lugares-comuns, da doutrinação e agir sobre seu ambiente. Perante a multiplicação de informações, a educação pode agir de modo que a profusão não se desenvolva como porosidade passiva às ideias, mas sim favoreçam a

capacidade de transformar, emprestar, nutrir, fazer do repertório de saberes como um artesão faz, recolhendo e coletando seus tesouros com uma possibilidade de usá-los. (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 226)

Outro ponto relevante em relação aos processos criativos, os quais ocorrem e se aprofundam em relação, seja das crianças entre elas ou delas com a Arte-Educadora mediadora, é a necessidade de um diálogo que é mediatisado pela própria experiência e seu contexto, a partir da perspectiva Freireana. O diálogo, portanto, é “um encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 2004, p. 44).

As crianças criam, como um haicai, a representação de mundos e coisas deles, como também sentimentos, emoções, letras e suas formas. Os traços e as configurações que suas composições vão adquirindo mostram suas emoções e abarcam o mundo da imaginação, como uma objetiva que capta aspectos da realidade circundante e o mundo interior, convertendo em matéria visível diferentes formas. Estando atentos e aproveitando oportunidades, podemos saber sobre teorias, invenções, criações infantis ricamente elaboradas. (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 42)

Nesse sentido, não se está diante de um diálogo que se traduz em uma conversa ou simples troca de ideias. A dialogicidade, em Freire, demanda a pronúncia do mundo, um processo em que este é revelado aos educandos ao mesmo tempo em que os implica na transformação deste. A existência humana deve nutrir-se de palavras verdadeiras, “com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (Freire, 2004, p. 44)

Este processo dialógico compõe os criativos e também se constitui como “ato de criação” (Freire, 2004, p. 45), detendo mais liberdade para refletir sobre o contexto no qual está inserido, buscando favorecer o aprofundamento das pesquisas infantis sobre a realidade que a cerca a partir de uma escuta ativa e acolhedora da mediadora ou dos outros pares.

Nesse sentido, para Freire, a dialogicidade emerge na medida em que algumas qualidades humanas estão presentes na relação dialógica, tais como o amor ao mundo e aos homens; a humildade e a fé na humanidade. Sem estes três fundamentos defende que não é possível estabelecer uma relação horizontal, não hierarquizada, entre educandos e educadores. (Freire, 2004, p. 46).

[...] a necessidade de construirmos olhares e práticas que nos capacitem a ver e aprender com as crianças, desde que nascem, rompendo então com propostas e relações verticais em que o pensamento adulto predomina. Provocam a pensar que as

meninas e os meninos são sujeitos culturais, sociais e históricos e tomam para si a vida como grande problema a ser descoberto, vivido, experimentado. Com isso, vivendo e criando distintas experiências, nas mais diversas linguagens, podem passar das investigações às criações artísticas sem constrangimentos, mostrando-nos formas singulares e específicas de relações estabelecidas entre as crianças e com o mundo (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 33)

A confiança nesta relação se estabelece à medida em que os educandos se sentem reconhecidos em sua humanidade e reconhecem o educador que também se coloca na mesma condição de humanidade, acreditando e investindo na possibilidade da transformação da realidade a partir desta relação. Dialogando com esta relação horizontal no processo dialógico, defende Rinaldi (2021, p. 208-209):

A palavra ‘escutar’, então - não somente no sentido físico, mas também no metafórico - , deixa de ser apenas uma palavra e se torna uma abordagem sobre a vida. É assim que entendemos seu significado: escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. [...] Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos. [...] Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele.

Outros dois pressupostos que Freire destaca como relevantes para o estabelecimento de uma diálogo são a esperança e o pensar crítico. A esperança deve estar presente, uma vez que ela move pensamentos e ações para a transformação do mundo; o pensar crítico, “é um pensar que percebe a realidade como um processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático”; “pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 2004, p. 46-47). Todos estes elementos, segundo Freire, são indispensáveis para se pensar em um processo educacional permeado pela dialogicidade.

Neste ponto, destaca-se ainda a relevância da dialogicidade para desenvolver uma escuta afinada com as crianças, uma escuta em que as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em seus modos de sentir, pensar e agir perante suas descobertas. Esta escuta cria uma ambiente de compartilhamento de hipóteses e significações que impulsionam as aprendizagens de forma coletiva, aprofundando suas investigações e pesquisas enquanto produzem novos significados a partir da realidade que media a experiência. Nesse sentido, aduz Rinaldi (2021, p. 209)

Representar o ato de aprender e ser capaz de dividí-lo com os outros é indispensável para a reflexividade que gera conhecimento. Desse modo, imagens e intenções são reconhecidas pelo sujeito; elas tomam forma e evoluem por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações icônicas e simbólicas. Essa é a base geradora das linguagens, do aprendizado e da criatividade.

Deste modo, uma experiência estética artística que envolva uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educacional pode despertar a atividade criadora das corporeidades infantis, aguçando-lhes os sentidos e a percepção da realidade, podendo representar um processo revolucionário para as infâncias. Um ser criativo carrega em sua corporeidade um comportamento mais ativo e algumas posturas “consideradas perigosas, como a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico” (Vecchi, 2017, p. 183), portanto, a possibilidade de transformar a realidade. “A criatividade é revolucionária, pode desestabilizar muitas coisas, é perigosa, ou, pelo menos, pode ser para uma ordem social distante da democracia ou para aquela que não deseje realmente se inovar. A criatividade é incômoda.”(Vecchi, 2017, p. 183)

Esta dissertação, por todo o exposto, a partir deste arcabouço teórico acima explanado, investigou a correlação entre as experiências estéticas artísticas e os processos criativos infantis com o intuito de perceber como essas corporeidades se manifestaram quando lhes foram oportunizadas vivências em que pudessem criar e recriar significados e sentires a partir de uma mediação dialógica, podendo adotar uma postura mais protagonista perante seus processos de aprendizagem e também tornando-se criadores da cultura que os cerca. Deste modo, esta dissertação defende a atividade criadora como uma prática revolucionária e almeja ampliar o seu alcance para todas as infâncias.

3 “A MANEIRA DE TRATAR É QUE CONTA” (2021, p. 179): PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DA ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de caráter qualitativa e fenomenológica, realizando-se por meio de uma participação observante (Peruzzo, 2017, p.172) sensível dos processos artísticos das infâncias envolvidas na pesquisa e suas criações de significados durante este processo.

Nesse sentido, Minayo (2001, p. 22-23) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, possibilitando adentrar com mais profundidade no fenômeno. Frota (2010, p. 2), corroborando com este entendimento, estipula que “A metodologia qualitativa, sem sombra de dúvidas, permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais do que a quantitativa, dando uma relevância significativa aos aspectos subjetivos.”, campo onde são construídos os significados acerca do mundo.

Sobre a metodologia qualitativa Minayo (2007, p. 21) destaca que

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A escolha da pesquisa qualitativa para esta pesquisa deu-se por ela se mostrar mais adequada ao seu escopo, uma vez que a atividade criadora e os processos criativos infantis dentro de uma experiência estética artística no âmbito escolar envolvem a conjunção de várias dimensões das corporeidades das crianças (valores, crenças, cultura local, etc), as quais irão influenciar na construção de seus significados, dados que se afastam de uma percepção eminentemente quantificatória, demandando da pesquisadora uma investigação a fim de compreender o fenômeno a partir dos significados que as crianças deram aos seus processos e criações.

O fenômeno (entendido como aquilo que se mostra em si mesmo), que vai se revelando a partir do estudo em processo, ressignificará uma terminologia (signos) do cotidiano dos sujeitos envolvidos e permitirá também apreender uma nova maneira de dar sentido (através do logos) a esses signos constantes no mundo-vida [educacional] daquela realidade. (Silva Filho, 2003, p. 302)

Assim, adotando esta perspectiva qualitativa, a realidade será percebida “como uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação e em suas interações e influências recíprocas [...]”(Alves, 1991, p. 55).

Tendo em vista que trabalharemos com experiências estéticas artísticas com crianças, a análise destes fenômenos demandará uma ótica fenomenológica, uma vez que esta se mostra a mais adequada à compreensão de experiências, a qual se revelará através de depoimentos/narrativas (Frota, 2010, p. 6), os quais serão colhidos dos sujeitos da pesquisa durante as vivências, buscando identificar os significados que estes produziram das experiências.

Tal modo de abordar a pesquisa consiste numa perspectiva direcionada para a experiência, enfatizando a dimensão existencial do viver, e buscando, antes de tudo, a compreensão dos sentidos desvelados pelos sujeitos na sua condição de seres-no-mundo. [...] Assim, consideramos que compreender a experiência de alguém é acessar a dimensão existencial do vivido, dado que ela nos remete ao vivenciado pelos sujeitos. (Frota; Dutra, 2021, p. 3)

Desta feita, podemos concluir que esta metodologia representa a possibilidade da construção de um conhecimento rigoroso, onde a experiência e o modo como o sujeito a significa são valorizados, representando a manifestação deste ser-no-mundo. “Enfatiza o ser e a dimensão existencial do viver, buscando compreender sentidos e significados. Sinaliza que, para se conhecer uma realidade, é necessário entender a vida e seus fenômenos a partir de si mesmo e de suas próprias vivências” (Frota; Dutra, 2021, p. 7). A aparência, portanto, é o próprio fenômeno, sobre o qual recairá o significado produzido pelo pesquisador (Frota; Dutra, 2021, p. 5).

Isso tudo esclarece uma pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo de modalidade fenomenológica existencial-hermenêutica, cujo caráter é a interpretação reflexivo-crítica acerca do sentido da experiência [educacional] vivida pelos sujeitos em sua própria realidade cultural a partir das suas diversas dimensões (sociais, econômicas, políticas, éticas e técnicas), bem como a clarificação dos aspectos existenciais destes sujeitos. (Silva Filho, 2003, p. 301)

Corroborando com este entendimento, Dittrich e Leopardi (2015, p. 107) afirmam que se deve buscar a significação da experiência, “que efetivamente é o que permite a compreensão, ou seja, o que se quer compreender não é propriamente o contexto ou o sujeito da fala, mas a significação disto, sendo este o núcleo hermenêutico do processo que ocorre no

corpo criante do pesquisador, especialmente.” Para tanto, é essencial que a pesquisadora se relacione com o fenômeno, interagindo com os sujeitos a fim de melhor apreender as significações produzidas durante a vivência.

Neste sentido, a compreensão só é possível na convivência, na possibilidade de compartilhamento no e com o próprio fenômeno. O fenômeno não é somente algo para ser compreendido, mas é algo para ser vivenciado. A vivência fenomenológica oportuniza uma convivência que impulsiona à expansão da consciência, no sentido de atravessar níveis de percepção sobre o fenômeno e isso é a recursividade da consciência do pesquisador na produção do conhecimento, tendo em vista a compreensão sobre o vivido. Pois, não existe a compreensão sobre algo que não passe pela dinâmica dos processos vital-cognitivos do corpo-criante do pesquisador diante de seu objeto numa determinada realidade. (Dittrich; Leopardi, 2015, p. 107)

Portanto, a observação participante contribuiu bastante para a formação da percepção da pesquisadora, uma vez que, conforme aduz Peruzzo, “consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado” (2017, p. 163). Nesse sentido, o pesquisador se insere no grupo pesquisado e participa de suas atividades; observa, interage e pode assumir um papel no grupo; ao mesmo tempo, o grupo investigado conhece o propósito e as intenções do investigador; e, ao final da pesquisa, costuma-se haver a devolução dos resultados da pesquisa para o grupo pesquisado (Peruzzo, 2017, p.173).

Tendo em vista que esta dissertação investigou os processos criativos infantis dentro de um contexto escolar, em que as experiências foram estruturadas pedagogicamente pela Arte-educadora a partir de um intenso processo dialógico com as crianças, a observação participante se mostrou mais adequada, uma vez que permitiu que a investigadora, além da observação, adotasse uma postura mais ativa durante os processos de aprendizagem das crianças, sem perder o foco do protagonismo infantil na proposta.

Esta opção permite o estabelecimento de um ambiente de pesquisa fluido e aberto às possibilidades de criação dos sujeitos envolvidos no processo, sejam educandos ou educadores, conferindo um espaço de liberdade e segurança em que as corporeidades infantis podem se sentir confiantes para exercer sua atividade criadora, interagindo com as materialidades, seus pares e a pesquisadora, assumindo esta uma função de mediadora, incentivadora e parceira na investigação das crianças.

Dessa maneira, uma abertura ao inesperado se materializa entre o pesquisador, o meio e os sujeitos pesquisados, em que a relação se dará de maneira a se deixar fluir ao que o fenômeno constrói dia a dia, tempo a tempo, espaço em espaço. Aqui, o pesquisador se permite “artesanear” meios de pesquisa que brotam nesse contato com o seu objeto de estudo, sendo este, muitas vezes, o que

ofertará/mostrará/indicará meios de investigação nascidos/contextualizados no espaço pesquisado. (Pereira Júnior, 2025, p. 105)

A pesquisadora, nesta interação, deve afastar-se de seus valores e pré-conceitos, saindo de si a fim de projetar-se de forma intencional na direção do fenômeno a ser percebido. “Esse estado é abertura da consciência do pesquisador para fora de si mesmo, na busca de fazer acontecer percepções sobre aspectos do fenômeno” (Dittrich; Leopardi, 2015, p. 111). A percepção do fenômeno se apresenta de forma dinâmica, à medida em que o vivencia e o significa, sendo traduzidas através da linguagem transcrita. (Silva Filho, 2003, p. 109)

Para Dittrich e Leopardi (2015, p. 108), o processo de análise fenomenológico hermenêutico inicia-se com a intencionalidade da pesquisadora, ou seja, uma consciência direcionada para o objeto de seu estudo; passando posteriormente à percepção do fenômeno, momento em que a vivência atravessa a corporeidade da pesquisadora, e à “compreensão do pesquisador sobre os registros das falas dos sujeitos envolvidos nas vivências”, resultado das reflexões que traduzem os significados interpretados para a consciência. Estas fases não demandam uma hierarquia ou uma sequência, sendo resultado de uma dinâmica complexa que resulta da análise do fenômeno.

Para a análise dos fenômenos desta pesquisa utilizamos, além da observação da movimentação das crianças, seus relatos orais originados durante toda a proposta. Segundo Frota (2010, p. 6), a técnica de relatos orais traz consigo a “possibilidade de reaparecimento da aura dos fenômenos e, com ela, toda uma riqueza cultural e sabedoria da humanidade. Cabe a ela a maior fonte de conservação e difusão do saber, feita através das narrativas [...]” onde temos a oportunidade de acessar significados que as imagens às vezes não dão conta, revelando contextos e compreensões que não estão visíveis ao olhar.

Quando chegamos ao momento da construção da linguagem sobre o outro – o objeto, o fenômeno – fazemos a descrição para clarificar, explicitar a experiência vivida, sem impor-lhe algo, mesmo advinda da ciência. A descrição procura tornar explícitos os significados implícitos na experiência vivida, de tal forma que o fenômeno se torne presente e possa ser interpretado no surgimento de palavras chave, que emergirão dos registros da coleta de dados. O momento da Interpretação é quando se tenta especificar o significado, decifrar o sentido aparente, desdobrar os sinais de significação que vão aparecendo no discurso sobre o percebido. (Dittrich; Leopardi, 2015, p. 104)

Por esta razão, este processo de registro das narrativas e comportamentos das crianças devem ser preciosos momentos de documentação do processo, oportunidade em que a pesquisadora buscará identificar os significados produzidos pelas crianças, a partir da

nutrição de uma relação de escuta respeitosa e de confiança entre ambos, desvelando suas aprendizagens.

Nos contextos de inserção cultural das crianças, a presença das narrativas são elementos constituintes e constituidores de suas subjetividades e propulsores de seu processo de desenvolvimento. As narrativas fazem parte da vida das crianças e dos adultos, são inerentes ao agir e pensar humanos. A linguagem possibilita o conhecimento do mundo circundante, criando novas formas de comunicação com os outros e novas formas de compreensão de si e das relações com os outros e com o mundo. (Silva *et al*, 2018, p. 2)

As crianças, portanto, utilizam a linguagem e seus significados para construir seus conhecimentos sobre o mundo, a seu modo, pessoal e singular, construindo e reconstruindo sua experiência, promovendo assim seu desenvolvimento que “[...] é marcado pela interação verbal de adultos e crianças ou crianças mais velhas com crianças mais novas; por meio da interação com seus pares, elas vão ajustando os significados de modo a aproxima-los cada vez mais dos conceitos predominantes no seu grupo cultural” (Silva *et al*, 2018, p. 2).

Por esta razão, as narrativas produzidas pelas crianças são essenciais para perceber a atividade criadora que é fomentada pelas experiências estéticas artísticas propostas por esta pesquisa, percebendo quais ideias e fazeres elas estão relacionando dentro das vivências. Desse modo, na trama narrativa de sua vida, ao narrar-se para si, para os outros e para o mundo, as crianças produzem, adjetivam, significam, (re)interpretam, constituem e modificam a experiência de si em suas vivências. (Ignácio; Camozzato, 2023, p. 256)

A linguagem oral, sendo a forma de expressão mais valorizada no nosso contexto cultural, torna-se um meio muito utilizado pelas crianças que constroem e expressam a elaboração de seus significados, especialmente através das narrativas (Ignácio, Camozzato, 2023, p. 257) e, por esta razão, devem ser consideradas relevantes pedagogicamente, uma vez que revelam como as crianças estão processando as experiências, relacionando com o já aprendido. Quando a criança narra sobre si, ela fala sobre o seu contexto de emergência e na intertextualidade com outras histórias conhecidas (Ignácio, Camozzato, 2023, p. 257).

Partindo desse entendimento, a narrativa se constitui em um dispositivo pedagógico, que produz e transforma a experiência de si, suscitando ao sujeito aprender e/ou transformar suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Em meio às dimensões discursiva, jurídica e prática, a dimensão narrativa constrói e intermedia determinadas experiências de si, forjando sujeitos em/para uma determinada sociedade (Ignácio, Camozzato, 2023, p. 252)

Para analisar as narrativas das crianças, esta pesquisa buscou realizar uma documentação pedagógica, inspirada no conceito trabalhado em Reggio Emilia, a fim de

aprofundar o olhar da pesquisadora sobre os significados produzidos pelas crianças ao longo de seus processos criativos, tornando visíveis suas aprendizagens. Para isto, a presença de uma escuta ativa e de um envolvimento investigatório da pesquisadora a partir das explorações das crianças foi essencial. A documentação se torna sensível na medida em que sua construção (por meio de escrita, de slides, de vídeos, etc) “não somente testemunham as trilhas e os processos de aprendizado das crianças, mas que também pode torná-las possíveis porque visíveis.” (Rinaldi, 2021, p. 185), sendo uma importante estratégia para que as crianças tenham acesso à trajetória de aprendizagem e consolidem ou ressignifiquem o aprendido.

A documentação pedagógica, portanto, avança para além da observação e registro, deslocando-se para o lugar dos significados, onde a pesquisadora busca identificar as novas significações produzidas pelo processo. “[...] o caráter de prática investigativa da documentação pedagógica, que vai além do registro de observações, posto que implica a interposição daquele que documenta na construção de novos significados (Fochi; Pinazza, 2018, p. 18)

Desta feita, representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na construção de processos pedagógicos cada vez mais significativos, ampliando o conhecimento das crianças acerca do mundo. (Fochi, Pinazza, 2018, p. 24)

Saber que cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros (esquemas, planos), mas, ao contrário, que é um tempo possível de se construir com os outros, sejam crianças ou colegas de trabalho- uma busca de significado que somente as crianças podem nos ajudar a fazer -, é a coisa mais maravilhosa que encontramos em nosso trabalho e que gostaríamos de dividir com vocês. É o que denominamos de investigação pedagógica. (Rinaldi, 2021, p. 181)

A documentação favorece a compreensão dos significados estruturados nas relações entre crianças e adultos durante as experiências, oportunizando acessarmos as fontes interpretativas que cada ser humano tem dentro de si, expressadas de múltiplas formas (oral, poética, artística, lúdica, coreográfica, dramática, musical, entre outros), o qual é registrado e organizado em uma trama documentativa que trará ao público os conhecimentos, as teorias, as aprendizagens e as compreensões elaborados por cada um (Pereira Júnior, 2024, p.118).

Desse modo, as experiências registradas são recolhidas durante o vivido, mas a leitura/releitura e a interpretação/reinterpretação desse material se dão posteriormente, no final do itinerário, através da reflexão das lembranças e das memórias testemunhadas,

oportunidade em que a pesquisadora se debruçará, finalmente, sobre todo o processo, refletindo sobre as aprendizagens e as construções de significados produzidos pelos educandos.

Assim, fundamentados pelos preceitos da pesquisa qualitativa e fenomenológica, realizada a partir de uma observação participante refletida por meio de uma documentação pedagógica, passaremos a descrever as etapas que envolveram a realização da pesquisa objeto desta dissertação.

3.1 “Viver intensamente o risco.” (2021, p. 85): o caminho da pesquisa

Esta pesquisa iniciou com uma inquietação da pesquisadora. Arte-educadora e atelierista de escolas de Educação Infantil no âmbito privado por mais de três anos, sempre tive uma proximidade e uma relação investigativa permanente com os processos criativos infantis e suas construções de significados. Em certo ponto, refletindo acerca das experiências estéticas artísticas e sua reverberação nas corporeidades infantis, emergiu um desejo de que todas as crianças pudessem ter essa oportunidade, incluindo as da escola pública, uma vez que reparei que isto acontecia mais na seara privada. Esta pesquisa surgiu como uma defesa política por uma educação sensível, em que as linguagens artísticas sejam utilizadas para dar espaço para a criação infantil, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à transformação da sociedade, rumo à humanização dos indivíduos.

Desta feita, durante a pesquisa foi estabelecido um cronograma de organização da mesma, na qual o primeiro passo realizado dentro deste percurso de investigação foi o aprofundamento do levantamento, aperfeiçoamento e revisão da literatura pertinente, a partir de uma pesquisa bibliográfica ampla e diversa, os quais ofereceram conceitos e diálogos teóricos pertinentes acerca da realidade sobre a qual recaiu a pesquisa, as categorias teóricas de análise e os dados que foram colhidos como resultado desta, base que fundamentou todos as reflexões desenvolvidas nesta dissertação.

Seguindo o cronograma, a pesquisa de campo estava programada para ser realizada nos meses de abril a setembro de 2024, porém, devido ao tempo levado para angariar os documentos necessários e ao processamento de autorização da Secretaria Municipal da Educação para pesquisa acadêmica, a pesquisa teve início apenas em maio, conforme será explicado abaixo, encerrando-se em setembro.

No que atine à pesquisa de campo, defini que escolheria uma turma do Infantil V de uma escola pública de Fortaleza/CE para ser o *locus* da pesquisa. Esta escolha motivou-se

tanto pelo âmbito da Educação Infantil ser um lugar de experiência na minha prática como por, a partir da minha percepção profissional e do desenvolvimento infantil, as crianças do Infantil V produzirem narrativas amplas sobre seus processos, porém ainda não tão estagnadas ou afetadas pelo processo de alfabetização, tendo um espaço ainda rico para a liberdade de criação.

A escolha pela escola deu-se porque as crianças dedicam um tempo considerável de suas vidas nas escolas, sendo transformadas constantemente pelas experiências oferecidas neste âmbito, portanto tendo grande relevância social. O ambiente da escola pública, por sua vez, em teoria, é o ambiente do acesso democrático aos processos educacionais - direito de acesso à educação, motivo pelo qual a escolha do campo teve o recorte para privilegiar a instituição pública, compreendendo que um projeto educacional que vise trazer as crianças para o seu centro deve partir de espaços que tenham a possibilidade de oferecer isto a todas.

No que concerne à escola escolhida, sendo uma pesquisadora e uma empregada em relação trabalhista, algumas escolhas ao longo do processo se deram por razões de adaptação entre as duas demandas, a fim de não prejudicar nenhuma das duas. A escolha da escola, por exemplo, deu-se por razões geográficas, uma vez que sua localidade era próxima da minha casa, não gerando transtornos nem elevados custos adicionais em relação a locomoção, uma vez que meu trabalho já é bastante distante, estando a escola na rota da finalização do meu dia.

Outra razão que motivou a escolha dessa escola foi a presença da professora regente da turma que acolheu a minha pesquisa. Tendo em vista que eu não era professora da escola, portanto não estava com as crianças com frequência, precisava acordar com a professora um tempo mais flexível e amplo, com uso de materiais artísticos, necessitando, portanto, de uma docente que fosse aberta a este tipo de experimentação e possibilidade. Antes de iniciar a pesquisa, portanto, tive uma conversa com a professora regente, uma antiga colega de faculdade, a fim de perguntar se seria possível realizar minha pesquisa em sua sala, o que ela acolheu de prontidão.

Por estas razões, escolhi a escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Sarasate, localizada no bairro Demócrito Rocha, muito próxima a lagoa da Parangaba. Inicialmente, encaminhei uma carta de apresentação assinada pelo meu orientador João Batista de Albuquerque Figueiredo, solicitando autorização da diretora Gilmara de Moraes Dias para a realização da pesquisa na turma desta professora, durante o período de maio a setembro de 2024, o que foi autorizado (ambos os documentos seguem em anexo).

Em posse desses documentos, dei entrada na Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização para a realização da pesquisa, sendo ela concedida em 06/05/24 através do TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA, o qual também segue em anexo, tendo a pesquisa iniciado apenas em 15/05/24, por indicação da professora regente, tendo em vista que ela estava encerrando um processo que estava desenvolvendo com as crianças e que também desejava comunicar e explicar a elas a minha chegada.

Organizando os horários no meu trabalho e na escola, ficou acordado que a minha pesquisa seria realizada através da minha presença com as crianças duas vezes por semana, sendo combinado a quarta e a sexta-feira. A fim de que a experiência fosse mais imersiva na realidade das crianças na escola, me propus a ficar durante todo o período da rotina escolar, chegando no horário de chegada das crianças e indo embora no de saída.

Utilizarei para uma referência imagética do percurso desta pesquisa de campo um caminho, na qual eu me coloquei na condição de caminhante, observando, interagindo e se relacionando com o mundo que está constantemente sendo redescoberto, passo após passo, sendo, portanto, as sequências de momentos vivenciados intitulados passos, os quais deixarão pegadas que marcarão o processo da pesquisa e revelarão os significados resultantes dos processos criativos infantis analisados, ressaltando a riqueza que o caminhar da pesquisa proporcionou.

Inicialmente, tendo em vista que estamos falando de crianças pequenas, fez-se necessário um processo de adaptação e reconhecimento da pesquisadora pelas crianças, a fim de que se sentissem confortáveis com a minha presença em sala. Somente após este período, iniciou-se a promoção das experiências diretamente com as crianças e, por último, o passo de finalização, o qual se realizou com a culminância do projeto desenvolvido, sendo estes momentos melhor descritos abaixo.

Quadro 1 - Os Passos do Caminhar

Primeiro Passo: Observação e construção de vínculo	Segundo Passo: Mediação de experiências estéticas artísticas de um projeto educacional	Terceiro Passo: Culminância do projeto
15/05/25 até 05/06/25	14/06 a 20/09	27/09

Fonte: elaborado pela autora

3.1.1 “Isso me dá pistas” (2021, p. 71) : o primeiro passo

Neste ponto, aprofundaremos o Primeiro Passo, representado pela chegança da pesquisadora no *locus* da pesquisa, as primeiras relações com as crianças, a professora e o espaço, as impressões e as avaliações que subsidiaram as escolhas realizadas para a chegada do próximo passo.

No Primeiro Passo, intitulado de Observação e Construção de Vínculo, defini dois objetivos principais: observar a rotina escolar, as crianças e a existência (ou não) de processos criativos advindos de experiências estéticas artísticas na escola; e a construção de vínculo com as crianças, a partir de uma interação afetiva por meio do brincar e da escuta de seus interesses, em constantes diálogos.

Este momento inicial constituiu um marco importante para a projeção dos outros passos da pesquisa de campo. Através da Observação Participante, pude fazer um reconhecimento do campo e suas possibilidades de atuação, assim como uma percepção melhor das crianças, de sua rotina e o que a compunha. Compreender o funcionamento da rotina neste processo de observação foi essencial para perceber o fluxo de participação e engajamento das crianças em cada momento e as oportunidades (ou não) de vivências de experiências estéticas artísticas propostas. Nesta oportunidade, alinhei com a professora regente qual seria o melhor tempo da rotina para a realização das experiências com as crianças, tendo sido acordado que corresponderia ao momento após o descanso do recreio, correspondente a uma hora da rotina, uma vez que representava um tempo maior para proporcionar uma vivência mais aprofundada para as crianças.

Abaixo segue a descrição da rotina diária da turminha a fim de deixar evidente a organização de tempo e espaço da sala onde a pesquisa foi realizada. Importante destacar que o turno da turma era vespertino, iniciando às 13 horas e encerrando às 17 horas.

Quadro 2 - Rotina da turma

Brincar em sala	As crianças chegavam na sala e tinham um momento de brincar livre com os brinquedos disponíveis na sala
Acolhimento	Momento de canções com a professora regente, reconhecimento dos presentes e ausentes e do dia do mês e ano.
Agenda/atividade	Na maioria das vezes, este momento era reservado para a escrita da agenda e do nome. Algumas vezes, a

	professora utilizava este momento para falar sobre alguma temática ou contar uma história. Este tempo era mais breve, pois logo chegava o lanche.
Lanche	Momento muito aguardado pelas crianças, onde era oferecido, na maioria das vezes, um lanche com frutas. Algumas crianças se alimentavam apenas do lanche da escola, outras traziam de casa.
Recreio (tempo destinado ao INF IV e V exclusivamente e depois destinado ao recreio geral)	Ponto alto da rotina para as crianças, onde elas expressavam com o corpo toda a liberdade almejada no parque da área externa, inicialmente em convívio com pares da mesma idade e depois se integrando ao grupo maior de crianças. Neste momento, o que se destacavam eram as brincadeiras simbólicas e corporais (correr, escalar, pegar, etc)
Descanso	Momento de descanso pós recreio, onde a professora desligava as luzes e colocava uma música relaxante para as crianças descansarem
Atividade	Momento para a proposição de atividade/experiência com as crianças, tendo um tempo maior para este desenvolvimento.
Jantar	Segunda refeição da tarde, oportunidade em que as crianças se alimentam antes de deixar a escola.
Saída	Organização para a saída, onde as crianças organizam a sala e recolhem seus materiais para aguardar a chegada dos pais para buscá-las.

Fonte: elaborada pela autora

No que diz respeito a realidade da sala que foi *locus* da pesquisa, apesar dela estar situada no espaço da Pré-escola e acolher crianças do Infantil V, o espaço não detinha uma estrutura de sala de Educação Infantil por ser um espaço que era compartilhado com o 1º (primeiro) ano do Fundamental durante o turno da manhã. Por esta razão, devido a esta ambiguidade de propostas e ao uso partilhado da sala, havia uma dificuldade da professora regente do Infantil V em montar os espaços de brincar permanentes, uma vez que o controle das materialidades dispostas ficava mais difícil. Outro ponto, é que havia uma divisão espacial do ambiente da sala onde cada professora poderia utilizar, restringindo a atuação da professora regente do Infantil V às paredes do fundo da sala e da lousa, limitando o desenvolvimento de seu trabalho.

Outro ponto desafiante para a atuação nesta sala era a quantidade de crianças matriculadas, 27 (vinte e sete) no total, e de crianças laudadas ou em investigação presentes na turma, sendo o total de 4 (quatro) crianças laudadas e uma em investigação. Destas crianças, uma estava dentro do espectro autista com nível de suporte alto, necessitando de uma pessoa específica para auxiliá-la. Em momentos de crise, segundo relatado pela professora, esta criança tinha o hábito de arrancar os materiais que estavam na parede, o que foi confirmado por mim em algumas observações, o que representou um desafio quanto à visibilidade da documentação para as crianças durante o processo. Apesar de numerosa a quantidade de crianças, durante a proposição das experiências por mim, muitas crianças faltavam, não tendo chegado a ultrapassar a quantidade de 18 crianças, uma quantidade ainda numerosa.

No que diz respeito à construção de vínculo, as crianças se mostraram abertas, curiosas e interessadas na minha presença em sala, o que facilitou bastante a criação de um elo de confiança com eles, abrindo espaço para um ambiente seguro, o que facilitou o engajamento nas propostas apresentadas durante a pesquisa. Neste processo, percebi que estar disponível para as brincadeiras propostas pelas crianças e, principalmente, escutá-las atenta e respeitosamente, solidificou o vínculo em construção, impulsionando-as a buscar interagir e conversar comigo em vários momentos da rotina escolar. Esta aproximação se manteve forte ao longo dos meses, a tal ponto que as crianças começaram a me considerar professora delas, embora soubessem que eu estava de forma provisória, recorrendo a mim para solucionar problemas e perguntar sobre como seria a rotina do dia.

Outro ponto importante deste momento foi que, com a aproximação das crianças, pude conhecê-las melhor, o que me auxiliou na escolha de quais eu acompanharia mais de perto os processos criativos. Originalmente, no projeto de pesquisa, havia elencado a possibilidade de serem seis crianças selecionadas, porém na oportunidade da Qualificação do projeto, foi sugerido que fosse diminuído, a fim de que não se tornasse um volume de registro tão grande que inviabilizasse a pesquisa. Por esta razão, fiz o ajuste para quatro crianças. Esta escolha por um olhar mais específico para uma quantidade mais reduzida de crianças foi motivada pelo tempo que eu dispunha com elas bem como da própria pesquisa, uma vez que seria insustentável que eu, sozinha, conseguisse garantir um registro de qualidade de todas as crianças matriculadas na turma que participou da pesquisa.

O principal critério que utilizei para eleger estas crianças foi a relação de proximidade e interesse que elas estabeleceram com a minha presença na escola, o que facilitaria a interação e a comunicação e, portanto, o registro. Outros parâmetros se

associaram a este critérios, quais sejam o de sexo e o racial. Importa destacar que, dentro da realidade desta turma, a maioria das crianças eram negras, tendo apenas duas crianças brancas. Ambos os critérios foram adicionados a fim de que pudéssemos investigar se essas questões que trazem relevante impacto na subjetividade das pessoas atravessam os processos criativos das infâncias. Por esta razão, escolhi quatro sujeitos, dois meninos negros e duas meninas negras, todas com 5 anos de idade, os quais serão apresentados em tópico a seguir.

Outro ponto relevante deste Primeiro Passo foi que, através da Observação Participante, pude perceber o brincar, os interesses e o contexto social manifestos pelas crianças, o que me auxiliou na investigação temática (Freire, 1970, p. 55) dos assuntos que emergiram durante este período de observação, auxiliando na elaboração do projeto educacional que projetou os caminhos de investigação das crianças.

Nesse sentido, aduz Freire (2004, p. 56):

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco a realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Esta percepção de como a realidade se consolida nas corporeidades infantis é essencial para a análise dos processos criativos, uma vez que nesta possibilidade de livre expressão, a realidade emerge cheia de significados incorporados nas infâncias que se encontram e se modificam no processo. Esta investigação temática foi essencial para a colheita dos interesses imediatos das crianças e a estruturação inicial do projeto, auxiliando na proposta de experiências estéticas artísticas que tivessem significado a partir da relação com seu universo de experiências.

Nesta pesquisa, adota-se o conceito de projetos desenvolvido pela abordagem de Reggio Emilia, intitulada de projetual por possibilitar uma trajetória mais aberta e relacional aos interesses das crianças, os quais são constantemente revisitados e aprofundados dentro das experiências estéticas artísticas propostas e da percepção de significados que são produzidos nestas.

Os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores. O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente é claro desde o início. Existe um envolvimento ativo das crianças desde o início - até mesmo para ajudar a sugerir o tema para o projeto. Nesse modelo emergente, o professor começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças, que então são desenvolvidos em experiências concretas de aprendizagem. Através da documentação, reflexão, repetição e revisão,

as crianças são guiadas para experiências mais profundas. A abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente. (Nimmo e Lekeenan, 2016, p. 236)

Neste sentido, o projeto educacional sob essa perspectiva não define de imediato todos os objetivos específicos e ações que serão realizadas. A partir de objetivos gerais, a pesquisadora formula hipóteses sobre quais caminhos este projeto poderia percorrer a partir dos interesses manifestos das crianças. Junto com estas hipóteses, definem objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, “[...] os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança.” (Rinaldi, 2016, p. 107). Desta feita, o papel da escuta e da percepção da educadora pesquisadora é essencial para a proposta dos possíveis caminhos a serem desbravados pelos sujeitos da pesquisa.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que pertuba e que levante conflitos.[...] Quais serão os conteúdos e como será o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas ‘durante o caminho’. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (Barbosa; Horn, 2008, p. 42)

Deste modo, os passos durante o caminho foram sendo traçados ao longo da caminhada, tendo como mote uma provocação inicial da curiosidade das crianças, advindos do processo de investigação temática realizado no grupo, que motivou toda uma trajetória de pesquisa e descobertas das crianças, a partir da observação e dos diálogos realizados com as crianças da turma, delineados com mais detalhes no tópico específico.

No que se refere à duração do Primeiro Passo, segue a tabela abaixo, a qual demarca quantos encontros com o objetivo de observação e vinculação foram realizados, no total de 4 (quatro) antes do início da proposta das experiências por mim, a pesquisadora. Durante este período, algumas questões internas inviabilizaram a minha presença em turma, as quais seguem identificadas também na tabela. Ao final do Primeiro Passo, tendo em mãos as observações e um mote para o início do projeto educacional, reservei do dia 07/06/25 para elaborar o planejamento, prevendo para o dia 14/06/25 o início das experiências com as crianças. Antes, porém, de avançarmos, discorreremos sobre as crianças escolhidas para

análise de seus processos de criação e também de como se deu o início do projeto educacional que percorreu toda a pesquisa.

Quadro 3 - Primeiro Passo

Semana	Dia
1 ^a Semana	15/05 - Observação Participante e Vínculo
	17/05 - Dia da família na escola
2 ^a Semana	22/05 - Professora ficou doente
	24/05 - Observação Participante e vínculo
3 ^a Semana	29/05 - Observação Participante e vínculo
	31/05 - Fériado
4 ^a Semana	05/06 - Observação Participante e vínculo
	07/06 - Elaboração do planejamento

Fonte: elaborada pela autora

3.1.1.1 “À sombra das mangueiras, o giz eram gravetos e o quadro-negro o chão” (2021, p. 30): *as crianças criadoras*

Conforme explanado acima, o Primeiro Passo da pesquisa de campo me aproximou bastante das crianças, facilitando o processo de escolha daquelas às quais eu acompanharia mais de perto os processos de criação, sendo selecionadas a partir dos critérios já apresentados. Neste percurso, cada criança trilhou uma caminhada singular, atravessada por seus contextos e experiências pregressas. Um desafio que se apresentou em relação a estas crianças foi a questão da presença, uma vez que as crianças selecionadas por muitas vezes se ausentaram por motivos de doença ou familiares, tendo tido poucas experiências em que os quatro estivessem presentes. Passemos, então, a conhecer um pouco das características de cada criança através de uma breve descrição de seus comportamentos e interesses.

Estando em posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide em anexo) dos pais acerca da participação das crianças da pesquisa, utilizarei os nomes das 4 (quatro) crianças selecionadas. Quando, por outro lado, eu for fazer referência a outras crianças, identifiquei-as por meio de uma numeração a fim de destacar as crianças selecionadas. Cumpre destacar que todas as crianças sabiam a motivação de estar passando

esse tempo com elas na escola, tendo elas liberdade para participar ou não da pesquisa realizada a qualquer tempo.

Importa também destacar que temos a autorização dos pais para uso da imagem e da voz das crianças, permitindo seu uso na análise desta dissertação. Passemos, então, a uma breve descrição das crianças observadas durante o Primeiro Passo.

Cecília: esperta e atenta, observa de forma sorrateira tudo que ocorre ao seu redor. Inteligente e curiosa, questiona sobre todos os momentos. Anda com passos leves, feito um felino, mas quando se chateia, arranha com suas garras. Ama desenhar e tem um desejo muito forte por fazer alcançar padrões de desenho que não correspondem ao seu desenvolvimento. No brincar, expande-se e a liberdade vira sua companheira, criando várias realidades, especialmente relacionadas a rotina de cuidado e de casa. Foi a primeira que chegou perto de mim e se interessou pelo meu caderno de anotações, sendo a primeira criança que pediu para desenhar nele.

Ângelo: bem sociável, brinca com os mais diferentes grupos, assumindo diferentes jeitos de brincar e interagir. Tem olhos grandes cheios de curiosidade e sempre pergunta: porque? Me recebia na chegada com um abraço e me perguntava qual seria a brincadeira do dia. Tem muito desejo de participar, sempre solicitando o seu momento de falar. Na hora da experiência, observa, pensa, copia, pensa e cria, precisando de um tempo para processar a experiência. A pintura é sua linguagem favorita, perguntando com frequência quando seria a próxima.

Luis Adrian: é tímido com pessoas que não lhe são próximas demais, evitando meu olhar durante muito dias. Quando se chateia, se fecha em seu mundo, não querendo se relacionar com mais ninguém. Tem seu grupo com o qual brinca e constrói as mais variadas possibilidades de fantasia. E como fantasia! Com um simples perguntar, ele entrega enredos de histórias compridas, marcadas pelas referências da vida, aumentando exponencialmente seu entusiasmo. Todas as linguagens lhe aguçam a fantasia!

Maria Clara: ágil e alegre, adora dançar e se mover rapidamente. Busca sempre uma parceria para dialogar durante as experiências. E, ah, como ela adora explorar. Seu corpo inteiro adentra e mergulha na vivência, muitas vezes em uma experiência sensorial, sentindo as texturas, temperaturas, misturas com várias partes do corpo. Demonstra preferência pela pintura e modelagem, vibrando de alegria nas vivências com essas linguagens.

Estas foram as crianças sobre as quais me debrucei com mais especificidade, acompanhando com mais proximidade seus processos artísticos e suas elaborações de significados. Porém, no decorrer da pesquisa, outras crianças também trouxeram narrativas

criadores interessantes durante a exploração das linguagens, as quais acrescentarei aqui oportunamente, porém mantendo como eixo principal da pesquisa estas quatro crianças.

3.1.1.2 “O ideal é juntar as duas coisas” (2021, p. 144): eixos do planejamento e o projeto

O planejamento do projeto educacional foi construído a partir da observação e da investigação temática realizada durante o período do Primeiro Passo e ao longo dos demais passos, o qual foram relacionados com os objetivos desta pesquisa, criando um alinhamento em que os interesses das crianças e da pesquisa se encontravam de forma potente, dinâmica e aberta a condução de caminhos emergentes durante as vivências.

Portanto, sem perder de vista os objetivos desta pesquisa no decorrer do seu percurso, desde o início, o planejamento foi associado às perguntas motivadoras desta investigação, especialmente as específicas, haja vista que uma vez respondidas, elas contemplariam a resolução da mais geral.

Faz-se mister, desse modo, que resgatemos os objetivos específicos desta pesquisa a fim de justificarmos alguns caminhos percorridos pelo planejamento e seus objetivos próprios. A seguir trazemos uma tabela que reflete como foi definido a estrutura geral dos planejamentos das experiências.

Quadro 4 - Eixos do planejamento

Objetivos específicos da pesquisa	Eixos do planejamento	Objetivos gerais do planejamento
Como crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE compreendem seus processos de criação a partir das experiências artísticas oferecidas no âmbito escolar?	EU CRIOS?	Identificar o que é criação na escola.
Qual a relação entre o princípio da dialogicidade freiriano e os processos criativos artísticos nas corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE?	EU CRIOS O MUNDO.	Reconhecer-se como um ser que atua e cria no mundo na relação com os outros.

Quais são os sentidos que crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE conferem aos processos criativos realizados por meio de experiências estéticas artísticas?	EU ME CRIOS.	Reconhecer-se como um ser criativo.
--	--------------	-------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora

Como descrito na tabela, relatei cada objetivo específico da pesquisa a três eixos centrais do planejamento - EU CRIOS; EU CRIOS O MUNDO; EU ME CRIOS, os quais tinha como objetivo contemplar três níveis de percepção das crianças acerca de sua atividade criadora, qual seja, discernir ações criadoras, reconhecer-se como um sujeito que as pratica em relação e identificar-se como ser que atua e cria no mundo, transformando-o. Esta escolha se deu porquanto senti necessidade de deixar mais evidente o núcleo da pesquisa durante o campo, sem perder de vista a riqueza de elementos que foram observados durante o decorrer do Primeiro Passo.

Importa destacar que o primeiro eixo estruturante representa uma pergunta: Eu crio? Esta opção deu-se a partir da reflexão do contexto histórico e político já debatido acima na qual a escola pública foi sendo direcionada, desde os seus primórdios, para a formação de uma mão-de-obra mais técnica, sem espaço para o exercício do protagonismo e dos processos criativos, o que impacta nas corporeidades dos educandos até hoje. Esta pergunta, portanto, advém de uma indagação inicial sobre se as crianças reconhecem que exercem uma atividade criadora para, em seguida, identificar se percebem a relação desse reconhecimento consigo, com o outro e com o mundo, associando este processo aos seus interesses de descoberta.

Importa destacar que a tessitura das experiências e o processo de aprendizagem, dentro desta proposta, dá-se em um movimento em espiral, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, criando um movimento de aprofundamento que amplia os significados dos educandos acerca de um problema que está sendo investigado. Neste sentido, Edwards, Gandini, et al (2016, p. 27) afirmam que

[...] a educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, em vez disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e observar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.

Portanto, o início do projeto a partir do eixo “Eu crio?” deu-se com a intencionalidade pedagógica de trazer para as experiências esta provocação na forma de um problema a ser refletido durante todo o processo de pesquisa. A cada vivência emergia uma oportunidade de refletir sob uma outra perspectiva a mesma questão, aprofundando o olhar sobre esta provocação.

A partir desta estrutura de pensamento e reflexão, as observações e interesses das crianças documentadas no Primeiro Passo e no seguintes foram associados e costurados a esta estrutura. Neste ponto, o planejamento foi sendo encorpado com as experiências, as quais também foram se associando aos eixos acima expostos.

Cumpre destacar que a investigação temática do projeto foi se revelando tanto na observação dos interesses do brincar no Primeiro Passo como nas próprias narrativas das experiências estéticas artísticas durante os demais passos, construindo uma trajetória que conectou uma experiência à outra, em um processo semelhante a um alinhavo.

Da observação inicial, planejei a realização das 3 (três) primeiras experiências. Segundo Barbosa e Horn (2008, p.67), “em primeiro lugar, inicia-se com um esboço, e a documentação final é que realmente expõe a parte relevante do trabalho com projetos.”

A partir daí, o dinamismo das experiências e narrativas do contexto pesquisado foram criando e definindo os caminhos enquanto caminhávamos juntos, em um exercício de projeção, conforme será revelado no ponto a seguir, no qual discorreremos sobre como foi se desenvolvendo a trajetória das experiências. Além disso, tendo em vista que os rumos do projeto ainda estavam em aberto, sua nomenclatura foi definida apenas após o encerramento da pesquisa, sendo revelado posteriormente também neste espaço.

Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro de uma caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto. (Barbosa; Horn, 2008, p. 34)

Ainda no Primeiro Passo, defini como seria a estrutura da mediação com as crianças, de forma a assegurar que nós tivéssemos um momento para ter um diálogo potente, a partir da referência de dialogicidade de Freire, e um para a prática da atividade criadora, onde os processos de criação teriam a oportunidade de se realizar, integrando o pensar, o fazer e o sentir. Desse modo, nosso tempo diário foi dividido em dois momentos, consistindo no primeiro em um Círculo Dialógico e no segundo uma Experiência Estética Artística. Porém, estes momentos não eram estanques, uma vez que, costurado aos próximos, eram retomados

através de outro círculo dialógico aprofundado ou associando a outros temas relacionados, por meio de um movimento circular que intercalou diálogos com a atividade criadora, denominado por esta pesquisa de Círculo de Criação (CCria). Este segundo momento de diálogo, infelizmente, não era possível de ser realizado após a experiência por conta do tempo, pois logo após as crianças encerravam seus processos, eram destinadas ao jantar.

Quadro 5 - Círculo de Criação

CÍRCULO DIALÓGICO
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA ARTÍSTICA - (ATIVIDADE CRIADORA)
CÍRCULO DIALÓGICO

Fonte: elaborada pela autora

O Círculo Dialógico consiste em um momento de roda em que as crianças e a Arte-Educadora se põem no espaço no formato de círculo, assim podendo todos olhar e conhecer a todos, em uma posição de horizontalidade e de diálogo aberto, conversando, questionando e incentivando as crianças a refletirem sobre o que está sendo dialogado. Inspirado no Círculo de Cultura de Freire, no Círculo Dialógico, os sujeitos do processo educacional encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, “da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés.” (Freire, 2004, p. 10), fazendo com que produzam novos significados diante da realidade emergente.

Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. (Freire, 2004, p. 16)

O Círculo Dialógico a que nos propomos nesta pesquisa, portanto, inspira-se em Freire por utilizar a dialogicidade como sua princípio norteador, fazendo as ideias circularem de forma ampla e crítica, mediadas pela atuação da Arte-educadora que incentiva e instiga a continuidade das reflexões e investigações por meio de perguntas, fomentando o desejo de descoberta das crianças.

A Experiência Estética Artística, por sua vez, conforme defendido em tópico pregresso, é a construção de uma proposta de vivência em que as crianças tenham a liberdade

e a oportunidade de integrar o fazer, o sentir e o pensar na relação com a materialidade proposta, pensada com intencionalidade pedagógica e de forma estética, e com seus pares, sejam os iguais ou criança-adulto, utilizando-se das linguagens artísticas para tanto, os quais lhes oferece gramáticas e formas diversas para expressar suas compreensões de mundo.

Na verdade, o desenho, a pintura, e o uso de todas as linguagens são experiências e explorações da vida, dos sentidos, dos significados. São uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisa, hipóteses, reajustes, construções e invenções. Seguem a lógica da troca e do compartilhamento. Geram solidariedade, comunicação com nós mesmos, com as coisas e com os outros. Oferecem interpretações e informações sobre os fatos que ocorrem ao nosso redor. (Gandini, 2019, p. 10)

Evidencia-se que a elaboração de significados das crianças acontece durante todo este processo do Círculo de Criação, desde a circulação de ideias na roda até o momento da interação com a materialidade, fazendo a pesquisadora um processo de colheita desses significados ao longo de todo o processo. A forma da colheita destes significados será explanado no ponto oportuno.

Sobre a escolha das linguagens artísticas, iniciamos trabalhando com a do desenho, a qual já demonstrava ser uma linguagem de afeto às crianças. Percebendo que as crianças tinham pouco acesso a outros tipos, escolhi ampliar as linguagens e materialidades com o intuito de proporcionar uma maior variedade de possibilidades de expressão de significados bem oferecer mais oportunidades de criação a partir de elementos fortemente plásticos ou não estruturados. Desse modo, trabalhamos com o desenho com riscantes diversos (giz, carvão, lápis de cor, canetinha, etc), pintura (cores e tons diversos), modelagem (em argila), dança e dramatização, o que proporcionou uma gama de expressões das mais diversas.

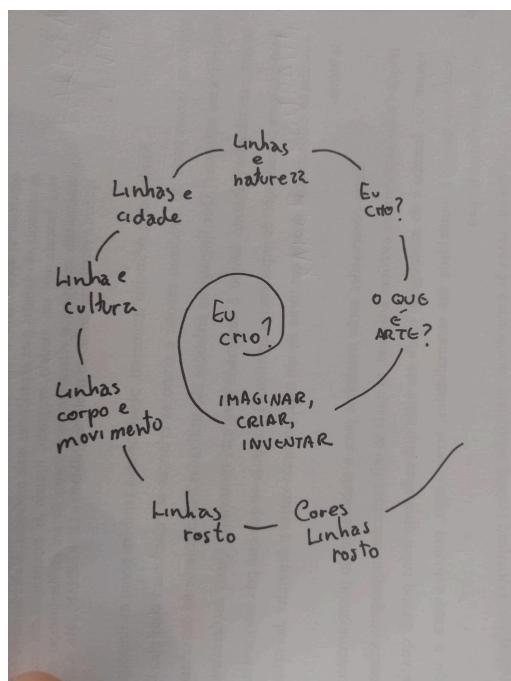
Finalizamos o Primeiro Passo, construindo a projetação do início da possibilidade de um caminho, a partir de três primeiras experiências que seriam vivenciadas pelas crianças tendo como problema motivador a pergunta “Eu crio?”, e, do resultado deste processo inicial foram sendo elaboradas as demais. Passemos, então, à descrição do Segundo Passo do caminho, correspondente ao momento em que se iniciaram as proposições de experiências e como elas foram se estruturando nesse caminhar.

3.1.2 Facilitador coisa nenhuma! Eu sou é professor." (2021, p. 147): o segundo passo, organização e mediação de experiências

Encerrado o Primeiro Passo, adentrei ao Segundo Passo com a expectativa de como seria o engajamento das crianças em relação às propostas associada à uma alegria imensa de poder estar começando esse processo com elas, as quais demonstraram estar bastante animadas com a possibilidade.

Iniciaremos com a apresentação de um esquema tecido no decorrer do processo do campo da pesquisa na construção da espiral das experiências e seu processo de aprofundamento desenvolvido no decorrer da mesma.

Figura 1 - Espiral do Projeto “Linhas que descobrem”



Fonte: registro da autora

A partir desta imagem, verifica-se que a pergunta motivadora que deu início ao percurso foi “Eu crio?”, com o fito de buscar identificar a autopercepção das crianças de sua atividade criadora, o qual se desenrolou em uma sequência de experiências relacionadas aos interesses, narrativas e brincar das crianças que culminaram no projeto desenvolvido pela pesquisa. Este Segundo Passo representou um total de 12 (doze) encontros, sendo o 13º, o último, a culminância do projeto, encerrando o processo desenvolvido ao longo do campo.

Desta feita, segue abaixo uma tabela do cronograma destes 12 (doze) encontros, iniciando em junho, pausando em julho em virtude das férias escolares, e retomando em agosto. Alguns encontros foram inviabilizados em virtude de eventos da escola, problemas de

saúde da professora ou problemas pessoais de saúde na minha família, correspondendo aos dias 09/08, 14/08, 16/08 e 06/07, todos de 2024, onde não tivemos encontro.

Tabela 6 - Cronograma de Círculos de Criação

EIXO DO PLANEJAMENTO	DATA	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA ARTÍSTICA
EU CRIÓ?	14/06	O lenço e suas descobertas
EU CRIÓ?	19/06	A retomada do lenço
EU CRIÓ?	02/08	O que é Arte? Quem se utiliza das linguagens artísticas?
EU CRIÓ?	07/08	Experimentando linhas com riscantes diversos
EU CRIÓ?	21/08	Transformação de linhas
EU CRIÓ O MUNDO.	23/08	A natureza e suas linhas
EU CRIÓ O MUNDO.	28/08	O bairro e suas linhas
EU CRIÓ O MUNDO.	04/09	Linhos que cruzam a história da Lagoa da Parangaba
EU CRIÓ O MUNDO.	11/09	Linhos que pixam
EU CRIÓ O MUNDO.	13/09	Linhos que grafitam
EU ME CRIÓ.	18/09	O corpo e linhas de seu movimento
EU ME CRIÓ.	20/09	As linhas que formam meu rosto e suas cores

Fonte: elaborada pela autora

A sequência de estruturação das experiências, a partir das narrativas e interesses das crianças, construiu um caminho em que, investigar a própria atividade criadora infantil, perpassou pela associação da ideia do criar, imaginar e inventar com suas práticas, a provocação sobre o que é Arte e linguagem artística através da observação do seu entorno e experiências de vida e pela descoberta das possibilidades de elaborar e reelaborar o mundo a partir das linhas que o compõem, convidando as crianças a um processo de rever o mundo por

meio de seus detalhes e minúcias que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que trazem para sua cultura e seu modo de viver valores, juízos e comportamentos.

O início do caminho confirmou de imediato a hipótese aventada no começo da pesquisa de que as crianças não tinham consciência sobre os conceitos de imaginar, criar ou inventar, apesar de na brincadeira estes conceitos se realizarem enquanto prática. Tal fato motivou o planejamento das três primeiras experiências dentro do eixo “Eu crio?”, os quais foram depois estendidas para mais duas, buscando aprofundar o olhar das crianças para suas práticas criativas. Em seguida, tendo em vista o notório interesse deles pela linguagem artística do desenho desde o início, representando suas relações e cultura infantil através de linhas, escolhi este mote para realizarmos um amplo percurso pelo entorno do seu contexto, indo desde o ambiente escolar, ao bairro onde sua escola e a maioria de suas casas se localizam, até a cultura que atravessa suas corporeidades e ao seu próprio corpo.

Destaque-se que para esta pesquisa os processos desencadeados pelas experiências estéticas artísticas serão muito mais relevantes do que o produto final produzido pelas crianças, representando o produto o resultado do processo de investigação das crianças. Sobre a grande aventura que é aprender a partir de projetos, narra Barbosa, Horn (2008, p. 31) que

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.

Cumpre ainda destacar neste ponto a relevância da mediação da Arte-Educadora durante as experiências estéticas artísticas vivenciadas pelas crianças. Gandini (2019, p. 46) afirma que a “criatividade não é apenas a qualidade do pensamento de cada indivíduo; ela é também um projeto interativo, relacional, social”, portanto as relações que são promovidas durante esta vivência são essenciais para acionar a atividade criadora das crianças, devendo a Arte-Educadora trabalhar para que isto aconteça.

Esta ativação dá-se pela promoção do encantamento e da curiosidade das crianças que, através de diálogos questionadores, inquietam e motivam as crianças a iniciarem processos de investigação, criando hipóteses e soluções para os problemas aventados.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental ‘emergí-las’ em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as

diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias. (Barbosa; Horn, 2008, p. 37)

Desta feita, segundo Edwards (2016, p. 153), o papel do professor “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução de conhecimento pela criança.”, devendo, portanto, a Arte-Educadora estar em estado de integração, presença e de plena escuta com o grupo de crianças, a fim de conseguir avançar no interesse de descobrir e na construção de novos significados sobre o pesquisado.

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem formas de relacionamento afetivo, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. À afetividade vinculam-se sentimentos e interesses que ultrapassam qualquer tipo de superespecialização. Ao mesmo tempo que se aprofunda na razão de ser de um fenômeno, essa afetividade implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida. (Ostrower, 2013, p. 39)

Destaca-se, ainda, que esta mediação deve atender ao princípio da Dialogicidade Freireano, conforme defendido antes, estabelecendo um diálogo amoroso, humilde, respeitoso e crítico com as crianças, sustentada na fé e na esperança que motivem a Arte-Educadora a buscar os melhores caminhos para que as crianças possam vivenciar experiências estéticas artísticas transformadoras, cujo impacto ultrapassem as barreiras da escola para se transformar em significados que as acompanharão por onde foram.

Estruturado o cronograma das experiências e as bases teóricas sobre as quais a mediação foi realizada, passaremos a ao Terceiro e último Passo da pesquisa, consistindo no último dia do campo, momento em que foi realizado uma culminância, retomando todo o processo vivenciado nos passos anteriores.

3.1.3 “Ir de peito aberto, escutar, dialogar” (2021, p. 229): terceiro passo, a culminância

O Terceiro Passo representou a culminância do processo da pesquisa de campo, realizando-se, portanto, no último dia. Projetei que este dia seria um dia de rever todo a trajetória percorrida através da documentação realizada ao longo dos meses em que ficamos juntos.

Cumpre destacar que, inicialmente, antes de ingressar no campo, havia planejado tornar visível a documentação nas paredes da sala durante todo o processo de investigação das crianças, porém, em virtude da realidade do espaço, não foi possível. Os motivos já foram elencados, mas traremos como um reforço para este ponto.

Uma das razões era porque a sala era dividida entre a Pré-Escola (à tarde) e o Fundamental (de manhã), havendo uma divisão territorial de paredes entre as professoras, restando apenas o fundo da sala para ficar os brinquedos, armários e mesas e, ao mesmo tempo, a documentação, havendo uma restrição de espaço. Outro fator desafiante era o movimento de uma aluna, que está dentro do espectro autista com elevado nível de suporte, de arrancar materiais que ficavam pregados na parede com frequência, reduzindo a durabilidade deles. Devido a condição específica desta aluna, a negociação para que isto não acontecesse era complexa e podia acarretar uma desorganização que a impediria de vivenciar as experiências, o que não era do meu desejo, uma vez que também quis garantir a sua participação.

Apesar desta realidade, ainda tentei afixar uma das nossas documentações a fim de avaliar se realmente não seria possível, porém, infelizmente, na minha próxima ida a escola, em menos de uma semana, o documento já estava todo rasgado. Então, precisei ajustar a estratégia, não afixando a documentação nas paredes, mas apresentando-as e retomando-as sempre no encontro posterior, no momento do Círculo Dialógico, incluindo também a criança citada neste processo. Porém, para que as crianças tivessem uma visão mais ampla da trajetória percorrida e eu pudesse registrar os significados que elas elaboraram do processo, era necessário que elas tivessem a oportunidade de entrar em contato novamente com todo o percurso.

Desta feita, decidi encerrar o processo da pesquisa de campo com uma exposição contendo a documentação pedagógica produzida durante o caminho. A participação das crianças neste momento seria mediada por mim, Arte-Educadora, incentivando-os a resgatar na memória as aprendizagens do percurso e colhendo os significados (re)criados durante ele. Então, preparei a exposição, contendo registros de todas as experiências vivenciadas, costurando-as com uma linha que ia indicando a sequência do ocorrido a fim de facilitar o acompanhamento visual das crianças.

Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. [...] Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando e narrando-o através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os

comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. (Barbosa, Horn, 2008, p. 65)

Este momento aconteceu logo na chegada das crianças e foi realizado com um grupo de 15 (quinze) crianças. Este dia foi reservado para o processo de encerramento da pesquisa de campo, conforme combinado com a professora regente, assim teríamos mais tempo para os processos planejados para o momento.

Por fim, projetei um encerramento com as crianças, a fim de agradecê-los pela parceria e delicadeza durante esses meses. Desejei fazer um momento de celebração, trazendo algumas comidinhas e entregando-os uma coisa muito cara a eles, os quais sempre demandavam. “Tia, posso levar meu desenho? Minha pintura?” Tão orgulhosos eles ficavam de suas produções que muitos me pediam para levar para casa. Porém, como eu ainda ia documentar, prometi que no encerramento da pesquisa eles receberiam tudo, o que foi feito para alegria geral deles. Nesta oportunidade também dei um bloquinho e um conjunto de giz para que eles continuassem a fazer suas linhas, registrando no bloquinho, assim como eles tinham tanto interesse em registrar no meu.

Pelo exposto, o Terceiro Passo consistiu no momento final do campo, representando o fechamento de um ciclo e a realização dos processos de agradecimento e parceria tanto com as crianças como com a professora regente, sempre disponível e compreensiva para as propostas realizadas. Acerca do material colhido durante o Terceiro Passo, desde à exposição ao encerramento, este será explanado durante a análise dos dados, onde concluirímos a análise do processo da pesquisa de campo com as informações finais vividas. Passemos, então, à descrição dos instrumentos de colheita de sentires e significados das crianças no exercício de suas atividades criadoras.

3.2 “Algo que pertence à própria natureza do ato de conhecer” (2021, p. 161): registros dos processos de criação e seus significados

A documentação na qual constarão as narrativas e significados dos sujeitos desta investigação será construída por uma gama de procedimentos e formas de se captar o vivido na experiência a fim de que traga a qualidade de uma “escuta visível” do processo, “que não somente testemunham as trilhas e os processos de aprendizado das crianças, mas que podem realmente torná-los possíveis porque visíveis” (Rinaldi, 2021, p. 185). Nesse sentido, defende esta autora que

Um manancial de documentação (vídeos, fitas cassete, notas escritas, etc) desenvolvido e utilizado durante esses processos é importante porque:

- torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem quando estão aprendendo; isto é, enquanto estão construindo conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais.
- tudo isso permite ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança. (2021, p. 185)

Desse modo, os procedimentos utilizados para a colheita dos dados elaborados pelas crianças durante as experiências estéticas artísticas realizou-se de formas diversas, utilizando-se de registros de fotos, vídeos, gravações de áudio e diário de itinerância (Barbier, 2007). Esta diversificação de instrumentos deu-se a fim de melhor captar o envolvimento das corporeidades infantis nas experiências bem como suas significações através de suas narrativas e hipóteses sobre o que foi vivido.

Estes meios foram escolhidos porque detém a qualidade de salvaguardar recortes mais fidedignos das experiências com as crianças, como as fotos, vídeos e gravações de áudio bem como os registros escritos. No que atine ao diário de itinerância, este representa um importante espaço de descrição, reflexão, registro de sentires e atravessamentos, através de linguagens diversas, acerca de como as experiências estão sendo vivenciadas pelas crianças e se é possível identificar a atividade criadora nestas. Em relação ao diário de itinerância,

[...] esse processo é organizado em três momentos: 1) diário rascunho, no qual são tecidas as primeiras impressões anotadas no dia a dia em relação com o objeto de estudo; 2) diário elaborado, em que são organizados os textos e as imagens (fotos e desenho), para que, a partir do diário rascunho, possa ser comunicado um texto refletido e 3) o diário socializado, momento no qual o texto elaborado é compartilhado, no caso desta pesquisa, com as crianças, a fim de que elas também tragam suas impressões do que foi registrado, rabiscado, desenhado, fotografado, poematizado. (Barbier, 2007 apud Pereira Júnior, 2024, p. 110 -111)

Nesta pesquisa, o diário de rascunho era realizado em um pequeno caderno, onde eu fazia as anotações e alguns desenhos sobre as narrações e experiências das crianças. Neste material, as crianças também tinham interesse em deixar suas expressões nele, solicitando com frequência para desenhar em suas folhas. O diário elaborado era realizado de forma virtual, onde eu refletia sobre os processos ocorridos com as crianças e adicionava fotos ao processo do dia, constituindo em um documento digital. No que concerne ao diário socializado, o refletido e vivenciado era resgatado de forma oral e através de imagens da

experiência durante o Círculo Dialógico posterior ao da experiência narrada, não se configurando em um documento físico afixado em algum ambiente pelos motivos elencados acima.

Neste ponto, importa destacar que uma das formas de captação dos significados das crianças no decorrer das experiências foram as mini-histórias, que representaram registros de episódios de aprendizagem das crianças, onde elas expressam ou narram suas compreensões e associação acerca da vivência, acompanhados de registros fotográficos. Segundo Cardoso e Conte, “[...] mini-histórias são breves relatos poéticos (de cuidado estético) acompanhados de sequência de imagens oriundos da vida cotidiana na escola” (2023, p. 4).

[...]são fatos episódicos do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vem de construções que as crianças realizam na trajetória formativa, assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória autoformativa das intervenções pedagógicas. (Santos; Conte, 2018)

Exposto os três grandes Passos da pesquisa de Campo, passaremos agora para a análise do que foi colhido durante as experiências estéticas artísticas vivenciadas pelas crianças, especialmente Cecília, Ângelo, Luis Adrian e Maria Clara, investigando a atividade criadora das corporeidades infantis e suas construções de significados durante o Círculo de Criação proposto por este estudo.

4 “UM DADO DANDO-SE, MAS NÃO UM DADO DADO” (2021, P. 98): A COLHEITA DO VIVIDO NAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ARTÍSTICAS

Enfim, adentramos ao capítulo que versa sobre o vivido, os atravessamentos, as criações vivenciadas pelas crianças através do exercício de suas atividades criadoras durante o campo da pesquisa. Aqui celebramos, neste momento, a ação do caminhar e os processos e atravessamentos do caminho, não apenas o destino, e, especialmente, como eles modificam nosso caminhar, nosso estar no mundo.

Este caminhar demandou perceber para além do óbvio, mergulhar no sensível e no extraordinário dos cotidianos infantis no âmbito de uma turma do Infantil V em uma escola pública, buscando nas ações e narrativas das crianças, especialmente as selecionadas, as expressões de vida, ideias e sentimentos que transbordam suas corporeidades, criando culturas e formas de habitar o mundo. Um processo em busca de investigar as atividades criadoras infantis e como elas podem refletir em seu atuar no mundo.

Sensibilidade perante o mundo, fluidez e mobilidade de pensamento, originalidade pessoal, aptidão para transformar as coisas, espírito de análise e de síntese, capacidade de organização coerente, tais parecem ser, no estado actual das investigações, as qualidades fundamentais do criador, e que é preciso formar e desenvolver nas crianças se quisermos torná-las primeiramente criativas e depois criadoras. (Gloton; Clero, 1976, p. 39)

Desse modo, a documentação pedagógica produzida aos longo dos três Passos desta caminhada (fotos, vídeos, escritos, etc) servirá de memória para a retomada de cada um destes, constituindo a matéria-prima sobre a qual recairá o processo de reflexão acerca das narrativas colhidas com o intuito de responder às perguntas que fomentaram esta pesquisa.

Em relação ao Primeiro Passo, correspondente ao processo da Observação Participante e da construção do vínculo, serão descritas as observações mais relevantes colhidas sobre o brincar e os interesses das crianças que culminaram nas escolhas feitas para a elaboração inicial do projeto educacional que foi experienciado pelas crianças ao longo da pesquisa.

No Segundo Passo, analisaremos as experiências estéticas artísticas proporcionadas às crianças e seu desenvolvimento, buscando identificar o exercício da atividade criadora das crianças durante a exploração das linguagens artísticas propostas bem como a construção de significados acerca do universo temático investigado. Além disso, nessa oportunidade também refletiremos sobre a relevância da mediação da Arte-Educadora nos

processos de criação das crianças, a partir da perspectiva dialógica Freireana, onde o diálogo impulsiona a tomada de consciência da realidade, estimulando, por consequência, uma transformação nesta.

Por fim, no Terceiro Passo, entramos no momento de encerramento da pesquisa de campo, momento em que será realizada a culminância do projeto educacional, finalizando o ciclo desta pesquisa a partir de um resgate da trajetória vivenciada por meio de uma exposição de todas as experiências, conectadas por um fio condutor que as conduziu em um movimento em espiral de aprofundamento de conhecimento, partindo do contextualizado e geral para o individual.

Cumpre salientar que o vivido será analisado e percebido a partir de uma perspectiva fenomenológica, assim como explanado na metodologia, buscando a pesquisadora identificar os significados criados e elaborados pelas crianças ao longo da vivência de suas atividades criadoras. “Na medida em que é narrada, a experiência é re-significada e re-vivida pelo sujeito no presente. Portanto, a narrativa não se restringe ao relato de uma experiência vivida e que já acabou. Ela se reconstrói e se re-configura no momento em que é relatada.” (Frota, 2010, p. 5), sendo, portanto, relevante para o processo estar sempre conversando com as crianças sobre o que foi vivido.

Passemos, então, à análise do que foi colhido em cada um desses Passos, buscando identificar primordialmente a mobilização (ou não) da atividade criadora das crianças através do Círculo de Criação proposto por esta pesquisa e qual a relação desta com a mediação da Arte-Educadora.

4.1 Primeiro passo: a observadora participante

Explicado no que consistiu este primeiro momento na Metodologia, faz-se mister destacar neste ponto os registros que se evidenciaram durante o período, no total de 4 (quatro) encontros, em que durou a Observação Participante, motivando a projetação inicial das experiências que seriam propostas. Este momento consistiu em uma oportunidade de registrar, a partir de um lugar dos bastidores, a minha percepção do espaço, das crianças e da rotina escolar em si e os meus atravessamentos de dúvidas, expectativas e alegrias durante o processo.

Neste sentido, destacarei algumas reflexões registradas no meu diário de itinerância correspondente aos dias de observação prévios ao início das experiências,

evidenciando alguns pontos importantes que motivaram as escolhas subsequentes de experiências.

Primeiro dia do encontro com as crianças e eu estava animada e receosa para conhecer as crianças. Quando da minha chegada, a professora já havia comunicado às crianças que eu estaria com eles durante uns meses, então não havia surpresa em seus olhos, mas uma intensa curiosidade. Cumprimentei a todos e me sentei reservadamente próximo ao armário, intentando estar de forma mais discreta neste primeiro momento, a fim de que eles não estranhassem muito a minha presença. **Fui surpreendida pela abertura e interesse das crianças sobre mim e o meu papel naquele ambiente, sendo questionada com frequência sobre o que eu estava fazendo.** Antes do início da roda com a professora regente, percebi que dois grupos de meninas brincavam com elementos de casa, em um brincar simbólico que representava papéis sociais familiares, enquanto um grupo de meninos brincavam com blocos e outro com carrinhos, em uma competição pela linha de chegada. Percebi que a sala dispunha de poucos brinquedos e de uma variedade baixa para a quantidade de crianças, estando uma boa parte dos brinquedos degradados (quebrados) ou incompletos (faltando peça), o que fazia com que momentos de disputa de brinquedos acontecesse com frequência. **No momento da acolhida na roda, a professora reembrou às crianças a informação que ela havia dado sobre mim e eu tive a oportunidade de me apresentar e dizer o porque da minha presença.** Logo após este momento, a professora chamou atenção para a data do dia e da semana, uma vez que estavam trabalhando o calendário. **No momento da roda, uma rolinha passou voando próximo ao teto da escola e as crianças gritaram chamando atenção para ela.** A professora parou para brincar dizendo que ela veio assistir a aula, era uma visitante. Observei, posteriormente, que esta rolinha estava fazendo um ninho na área externa da sala. Seguindo com a roda, a professora destacou as crianças que estavam presentes e perguntou quais as crianças que estavam ausentes, tendo as crianças respondido. A professora falou sobre uma criança que estava doente com dengue e perguntou às crianças se elas sabiam o que era dengue, dando algumas orientações sobre a doença. A professora finalizou a roda antecipando toda a rotina da tarde, a fim de que as crianças conhecessem cada etapa da tarde. Após, convocou as crianças a se sentarem nos seus lugares para fazer a agenda. A professora escreveu na lousa três palavras que seriam escritas pelas crianças nas agendas: ACOLHIDA, AGENDA e HISTÓRIA. Entregue as agendas, as crianças copiaram, tendo a professora ajudado as crianças que tinham mais dificuldade. **Após, as crianças tiveram o momento no parque da turminha e, neste momento, os meninos mostravam mais interesse em brincadeiras de correr, pegar e subir nos brinquedos; enquanto as meninas continuaram com as brincadeiras simbólicas, especialmente casinha, produzindo comidas diversas com areia e água dentro da casinha do parque.** Após o retorno do recreio e o descanso, a professora fez a rolinha novamente próximo à lousa para a contação de história, lendo um livro que tinha a temática que aborda a cultura indígena. As crianças ouviram atentas a história e, posteriormente, foram convidadas a desenhar a partir da história. **As crianças receberam cadernos de desenho, lápis coloridos e giz de cera. Demonstraram bastante interesse nesta linguagem, desenhando coisas relacionadas a seus interesses, trazendo referências do que eles gostavam de fazer para se divertir, como ir ao mar, ir para piscina, ou fazendo personagens relacionados à animações.** Neste momento, percebi que havia um grupo de meninas que tinha muito interesse em reproduzir imagens de desenhos com rosto fofo, inclusive objetos, sendo este desenho muito minucioso e cuidadoso para que ficasse real à referência de imagem que detinham na mente. Todas as crianças investiram bastante tempo nessa linguagem, tendo as crianças níveis bem diferentes de desenho, alguns bem estruturados, outros ainda bem simples, com esquema corporal ainda não bem estruturado. Observei alguns desenhos e fui tentando interagir com algumas crianças, percebendo as que mais se permitiam dialogar. **Eu, enquanto pesquisadora, observei o dia com meu diário de itinerância, onde anotei pontos e fiz desenhos. Tendo as crianças observado o meu movimento de sempre**

caminhar com um caderninho, elas desejaram saber o que eu fazia nele. Eu mostrei e algumas delas se interessaram por também desenhar nele. Neste primeiro dia, duas crianças desenharam, cada uma desenhou sua mãe ou família. O jantar chegou e logo após eles se organizaram para o momento da saída, guardando seus materiais e aguardando seus pais. (Diário de Itinerância, 15/05/24)

Neste dia, em virtude do trabalho, cheguei já no momento de acolhimento em roda com as crianças. Eles cantaram a canção da lavadeira com gestos em grupo, representando os movimentos desta função social. Após, disseram boa tarde e seguiram para o preenchimento do dia do calendário, chamando a professora a atenção para a sequência de números. Neste momento, a professora conversou com eles sobre o realinhamento de combinados: “não pode gritar no parquinho; depois que terminar agenda é pra ficar sentado aguardando, arrumar os espaços após utilizá-los e não pode correr na sala”. Após o momento, professora antecipou os acontecimentos do dia para as crianças e entregou a agenda de cada uma delas para que copiassem o que está na lousa: 1 - Acolhida; 2 - Brincadeira; 3 - Corpo Humano. Crianças copiaram da lousa e devolveram a agenda para a professora, mostrando suas letras. Algumas precisaram de ajuda para realizar a escrita. **Algumas crianças tinham pegado lápis de cor para desenhar após a agenda e a professora informou que havia o tempo específico para usar o lápis de cor, não sendo possível naquele momento. Reparei que duas meninas tentaram pegar escondido o caderno e os lápis para desenhar, porém quando a professora viu, solicitou que guardasse porque em breve iria ser realizado outro momento, então precisavam aguardar.** Duas crianças vieram me pedir para desenhar no meu caderno de itinerância, o que foi negado para manter a organização da professora. A professora convidou para a rodinha próxima a lousa para fazer uma brincadeira com as crianças. Iniciando com : Atenção, concentração! O objetivo da brincadeira era a nomeação das partes do corpo pelas crianças. A professora ia dizendo a parte e a dupla que estava jogando tinha que pegar na parte correta e pegar numa pecinha de brinquedo que ficava no meio da dupla. Quem pegasse mais rápido, ganhava. Ex: “Mão na cabeça, mão na pecinha”. As crianças identificaram bem as partes do corpo e eram bem ágeis. O desejo de ganhar também era grande, o que deixou os que perderam frustrados e, alguns, bem chateados. Após o lanche, as crianças foram para o recreio. **No tempo do parque da turminha, as crianças continuaram demonstrando muito interesse em brincadeiras de correr e pegar, brincando em grupo, neste dia misturando meninas e meninos, sendo um o monstro que corria atrás dos demais.** Também demonstraram muito interesse em escalar, subindo no teto da casinha e no ponto mais alto dos brinquedos de subir com facilidade. Um grupo de meninas manteve o interesse no brincar simbólico de casinha, fazendo comidinhas com folhas e areia. Neste dia, derramaram uma grande quantidade de água dentro da casinha, formando uma poça de lama em que elas prepararam comidinhas, bolinhos e apertaram bastante com as mãos a areia molhada. Após o descanso do recreio, a professora convidou o grupo a uma nova brincadeira. Cada criança ia ter em mãos um microfone imaginário e, diante de um espelho, as crianças iam dizer como elas eram e fazer algo que quisessem. Eu sou..(início da frase). As crianças ficaram bem envergonhadas com essa atividade, falando bem baixo apenas para a professora ouvir. Ao final, ela perguntava se a criança gostava do que estava vendo e a maioria das crianças disse, de forma envergonhada, que sim. Apenas uma criança disse que não. Para os meninos esta atividade pareceu ser mais difícil, tendo a maioria participado meio contrariado. Após esse momento, o jantar chegou. Depois do jantar, eles brincaram livre na sala até o momento da chegada dos pais com os blocos que a professora disponibilizou, brincando de construir elevações diversas, competindo em quem conseguia o mais alto sem cair. **Nesse dia, vi dois meninos fazendo movimentos de danças que me remeteram à dança urbana, o que achei muito interessante. Perguntei para eles onde eles tinham aprendido e se eles sabiam que dança era aquela e eles disseram que era a dança dos vídeos da internet, o que eu associei ao tiktok.** No momento da saída, as crianças chamaram a nossa atenção para o ninho de rolinhas que tinha sido feito na coluna na frente da sala deles, chamando os colegas para verem. Me chamou

atenção a empolgação e alegria que eles demonstravam ao compartilhar esta observação. A professora narrou que eles tiveram algumas atividades no parque em que eles procuraram os bichinhos que habitavam na escola e, desde este processo, eles estão mais atentos aos animais que surgem na escola. (Diário de Itinerância, 25/05/24)

No início desta tarde, como de costume, quando eu cheguei as crianças estavam brincando livre na sala. **As meninas continuam a preferir brincar de casinha, assumindo o papel de mãe e filhas das bonecas, e os meninos de montar com blocos e de carrinho, fazendo percursos de corrida e se batendo no caminho.** Sendo o terceiro dia que observo, percebo que o elemento cultural de gênero se realiza desde cedo no brincar, demonstrando meninas e meninos uma preferência notória por tipos de brincar simbólico e materiais. Neste dia, porém, observei dois meninos que também brincaram com os objetos de cozinha. Uma das meninas se aproximou de mim e perguntou se podia cantar uma música para mim e eu disse que sim. Ela cantou um funk desconhecido por mim com muita empolgação. Depois, ela perguntou se poderia dançar e eu disse que sim. Visivelmente inspirada em danças do tiktok, a criança reproduziu o trecho de uma coreografia completa. Outra menina viu e quis se juntar a ela, o que ela não deixou. Precisou que ela finalizasse para que a outra menina também pudesse apresentar a dança. Neste dia, três crianças pediram para desenhar no meu caderno, agora fazendo mensagens de carinho, perguntando **como escrevia eu te amo.** No acolhimento, a professora convidou as crianças a sentarem em roda próximo à lousa. Neste momento, conversou com elas sobre os dias da semana, os dias que vão para a escola e os dias que não vão, incluindo os feriados. Cantaram a música quem comeu o pão na casa do João, brincando em conjunto. Neste dia, não houve agenda. **A professora entregou giz de lousa para as crianças escreverem seus nomes completos no chão.** As crianças utilizaram todo o giz nessa atividade. Após escreverem seus nomes, passaram a desenhar e aproveitaram bem a possibilidade de riscar o chão de forma expansiva, explorando as linhas por todo o chão, desenhando a si mesmas e a personagens fictícios de animação. Lanche/Tempo de parque da turminha (observação da professora)/Recreio. Neste dia, fiquei conversando com a professora sobre os alunos e quem eu estava pensando em ter como referência na pesquisa, perguntando se eram assíduas as crianças com as quais estava me interessando. Ela me trouxe que até o momento eram crianças que não faltavam muito, mas que havia os períodos de doença. Neste momento, refleti que seriam critérios para a escolha o interesse das crianças na relação comigo e também que houvesse uma representatividade racial e de gênero, a fim de perceber se estas questões atravessariam suas criações. Durante o parque, uma das crianças me mostrou uma lagartixa na parede, entrando em um buraco. Um pouco depois, outra criança me mostrou um passarinho que estava em pé em um fio do poste. Estas observações das crianças me fizeram refletir como a natureza é fonte de encantamento para as crianças, apesar de nem sempre tão próxima a suas realidades. Após o retorno, descanso. Crianças pegam ursinhos e ficam mais calmas, conversando e brincando mais baixo. Depois do descanso, a professora propôs uma atividade de colagem, onde algumas figuras já estavam cortadas e mostrou uma referência de colagem no celular. As figuras eram retiradas de revistas e ainda podiam ser retiradas por meio do corte usando as mãos das revistas, portanto, as crianças ainda podiam escolher também as imagens nas revistas. As crianças escolheram algumas imagens, algumas tiveram dificuldade de cortar com as mãos, então eram auxiliadas pela professora. Utilizaram cola para pregar, sob controle de uso. Utilizaram bem e finalizaram suas colagens com as imagens que mais chamaram sua atenção. (Diário de Itinerância, 29/05/24)

Último dia de observação. Quando eu cheguei, as crianças estavam brincando livre pela sala. **Fui recebida com um grande abraço de algumas crianças, nosso vínculo estava se consolidando.** Um grupo de meninos estava brincando com brinquedos de montar, construindo estruturas verticais; as meninas estavam brincando de casinha, assumindo funções de mãe e filha e executando ações de

cuidado, como banho, comida, botar para dormir. **Uma menina pediu para desenhar no meu caderno, representando uma casinha e uma árvore.** Uma das crianças me perguntou em quem eu ia votar para prefeito, eu disse que no político X. Ela disse que ela era do político Y e de outro vereador Z, porque a mãe dela disse que ela ia ajudar eles e saiu. **Impressionante como o que está vivo no mundo também está vivo nas crianças, expressando das mais variadas formas.** A mesma menina do dia anterior me pediu para fazer outra coreografia, o que eu permiti e ela amou essa possibilidade de poder se apresentar para mim. No final, não emitia juízo de valor, apenas perguntava se ela tinha gostado, o que ela afirmava que sim. Após, a professora convocou as crianças para realizarem a agenda, copiando as seguintes 3 palavras: AGENDA, NÚMERO, DESENHO. Finalizada a escrita, o lanche chegou e, logo após, as crianças foram ao parque. **No parque, os meninos e algumas meninas brincaram bastante de correr e pegar uns aos outros, dando cambalhotas e com velocidade, pendurando-se no brinquedo para não ser pego.** Algumas meninas brincaram bastante de casinha assumindo funções dentro deste brincar simbólico, principalmente as de mãe e filha, dando castigo, alimentando, brigando, etc. Percebi que, no brincar do parque, assim como em sala, tendo em vista a escassez de recursos, há muita disputa por materiais e espaços, o que geram muitos conflitos físicos ou reclamações das crianças com as professoras. **A casinha, por exemplo, é motivo de confrontos frequentes, porque muitas crianças querem brincar nela.** Finalizado o parque, as crianças entraram na sala para o descanso, momentos de luzes apagadas e som ambiente. A professora segue fazendo massagem nos ombros das crianças até finalizar o descanso. Após o descanso, a professora chamou as crianças para sentar em roda e conversou sobre aniversário (o que é, o que fazemos nesta data, porque é especial, etc) e deu exemplo de aniversariantes a partir do calendário afixado na parede. A professora explicou a atividade que as crianças iriam fazer do livro didático delas, distribuindo o material. Consistia em duas páginas onde em uma a criança iria circular o mês e o dia do aniversário dela, tendo como referência uma ficha feita pela professora, e na outra iria desenhar uma festa de aniversário (o que tem em uma festa de aniversário?, disse a professora). Destes desenhos, saíram festas com bolos altos, enfeitados, bexigas e muitos presentes, enquanto as crianças narravam o aniversário que tiveram ou que gostariam de ter. Estes desenhos foram realizados com muitos detalhes e atenção, o que me fez refletir acerca de que a dedicação das crianças na elaboração daquelas imagens estava associada a um desejo muito forte de que aquilo fosse realidade, esforçando-se na tradução de todas as suas vontades em imagens. Neste último dia, refletindo sobre os dias pregressos, fui atravessada pelo pensamento do lugar das linguagens artísticas neste cotidiano escolar e sobre como ele era ofertado principalmente a partir da linguagem do desenho e de forma orientada, não deixando muito espaço para o exercício da criação infantil a partir das linguagens artísticas. Percebi que os momentos em que as crianças podiam exercer de forma livre sua atividade criadora eram os momentos de brincar livre em sala e no parque. Finalizada esta atividade, as crianças jantaram e, após, a professora ofereceu livros de literatura para as crianças pegarem e observarem até os pais chegarem para buscá-las, o que elas adoraram, pegando e trocando livros entre si e vendendo as páginas com animação. (Diário de Itinerância, 05/06/24)

Das informações destacadas, pude refletir e compilar as observações mais importantes acerca da turma, da rotina, das crianças e das experiências com linguagens artísticas vivenciadas por estas no âmbito escolar, organizando-as de forma estratégica a fim de auxiliar na construção do projeto e do fio condutor das experiências que seriam propostas por mim. Segue abaixo uma sistematização das informações colhidas durante a Observação Participante.

Quadro 7 - Observações do Primeiro Passo

A predominância de um brincar simbólico entre as crianças, os quais assumiram papéis sociais ou imaginários cotidianamente, reproduzindo realidades próximas de suas experiências traduzidas em suas narrativas, relacionados a relações familiares, competições, brincadeiras de corpo, etc.
As crianças demonstraram muito interesse pela linguagem do desenho e solicitaram seu uso com frequência. A linguagem do desenho, porém, era utilizada apenas no momento da atividade ou em alguns momentos pontuais do brincar em sala. Brincavam muito com as linhas no papel, ora representando imagens estereotipadas de desenhos animados, ora explorando as possibilidades das linhas, tudo acompanhado com narrativas diversas.
As crianças tinham um acesso bem restrito a outras linguagens artísticas, ocorrendo em momentos pontuais do semestre (relato da professora), não tendo acontecido em nenhum dos momentos em que estive observando. Materiais de outras linguagens ficavam guardados no armário, portanto as crianças não costumavam ter acesso e, por consequência, não pediam para utilizá-los.
O interesse pelo meu diário de itinerância para desenho. As crianças repararam que eu estava sempre com ele e, questionada, expliquei sua função. Em seguida, as crianças solicitaram-no com frequência para desenhar, representando a si, figuras de afeto ou deixando mensagens de carinho.
O interesse pela natureza, manifestado pela apresentação de qualquer animal que estivesse à vista.
O interesse das crianças em narrar/mostrar elementos da sua cultura e de seu contexto, como dança, música, religião, passeios, eleições, coisas que aconteceram no bairro ou na família.

Fonte: elaborada pela autora

Tendo em vista o interesse das crianças pelo brincar simbólico, assumindo funções sociais a partir do uso da imaginação, as narrativas das crianças tendo como referência suas realidades (relações na escola, em casa, outros ambientes, etc) e o desejo recorrente das crianças de usar a linguagem do desenho, projetei as três primeiras experiências a serem vivenciadas pelas crianças, dentro do eixo “Eu crio?”, previstos para os

dias 14, 19/06/24 e 02/08/24. Estas experiências estéticas artísticas tiveram o condão de identificar e provocar uma reflexão nas crianças a fim de perceber inicialmente se estas conseguiam reconhecer-se como seres criadores que imaginam, inventam, criavam coisas, relações e ideias na escola, os quais serão descritas no Segundo Passo.

As observações aventadas acima também foram consideradas no planejamento das experiências posteriores, sendo associadas às novas narrativas das crianças e informações que foram sendo colhidas ao longo do vivido.

Por fim, cumpre destacar que, conforme relatado pelos meus registros acima colacionados, meu diário de itinerância, não apenas neste Passo, mas também nos demais, tornou-se um refúgio para o exercício do desejo da expressão através da linguagem do desenho das crianças, tendo sido aproveitado por várias crianças, a maioria meninas, como um canal de aproximação, expressão de ideias e de sentimentos. Reparei que os meninos se interessavam em saber o conteúdo, mas demonstravam certa timidez ou desinteresse mesmo em representar em um objeto pertencente a outra pessoa, enquanto as meninas pediam sem qualquer inibição.

Desta feita, seguem abaixo alguns dos registros realizados pelas crianças ao longo da pesquisa em meu diário de itinerância, registros livres, de seus atravessamentos, desejos e emoções, representando também, ao longo da jornada, muitas vezes o vínculo e o afeto que nutrimos durante o momento em que estivemos juntos.

Figura 2 - Autorretrato no meu diário de itinerância



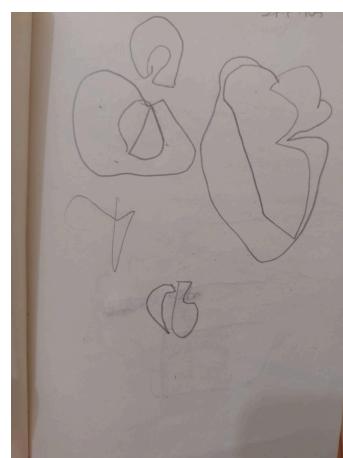
Fonte: Registro da autora

Figura 3 - Criança e sua mãe no meu diário de itinerância



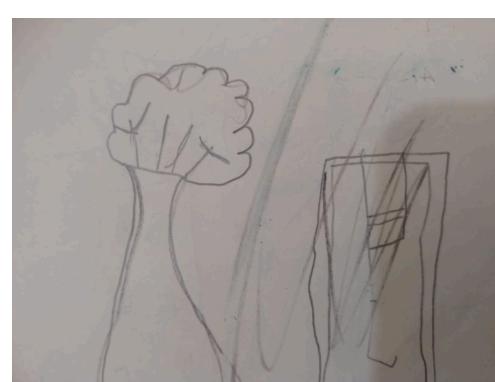
Fonte: Registro da autora

Figura 4 - Exploração de linhas livres no meu diário de itinerância



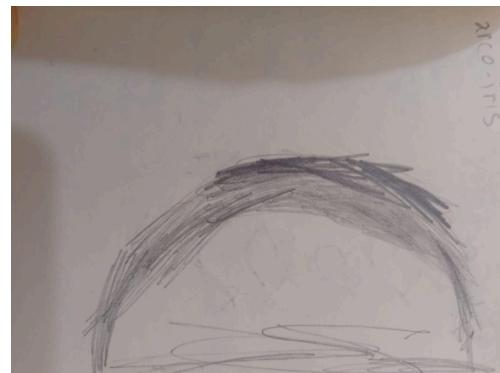
Fonte: Registro da autora

Figura 5 - Árvore e balançador no meu diário de itinerância



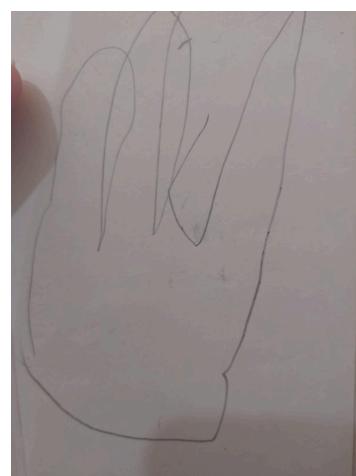
Fonte: Registro da autora

Figura 6 - Arco-íris no meu diário de itinerância



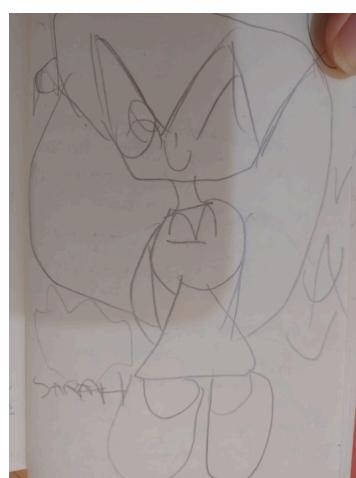
Fonte: Registro da autora

Figura 7 - Mão no meu diário de itinerância



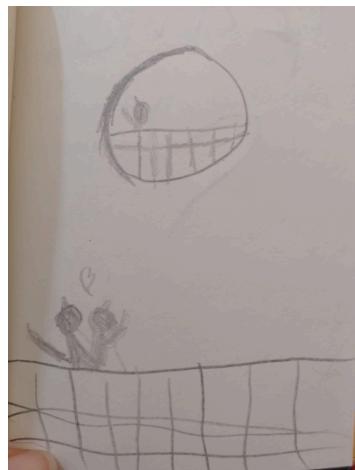
Fonte: Registro da autora

Figura 8- Personagem de vídeo infantil no meu diário de itinerância



Fonte: Registro da autora

Figura 9 -Passarinhos na ponte olhando a lua no meu diário de itinerância



Fonte: Registro da autora

Figura 10 - Balão de São João no meu diário de itinerância



Fonte: Registro da autora

Figura 11 - Casa, árvore e coração no meu diário de itinerância



Fonte: Registro da autora

Expostas as observações realizadas durante o Primeiro Passo e sua sistematização que culminou na construção da trajetória do projeto educacional, passaremos a análise deste

percurso, analisando o fenômeno da atividade criadora das crianças a partir de cada experiência estética artística vivenciada.

4.2 Segundo Passo: a nossa aventura

Adentraremos agora no ponto alto da pesquisa, representando o momento que as experiências estéticas artísticas projetadas inicialmente e ao longo do processo puderam ser vividas e experimentadas pelas crianças com liberdade e expressividade, mediadas por uma Arte-Educadora que buscou envolvê-los a partir da curiosidade e do interesse na investigação. Momento também em que as narrativas e elaborações das crianças, especialmente das crianças selecionadas, durante o percurso do Círculo de Criação foram colhidas na busca das significações que as mesmas construíram dentro do processo.

Conforme aventado acima, tivemos um total de 12 (doze) experiências estéticas artísticas vivenciadas pelas crianças, as quais seguem abaixo descritas com sua documentação pedagógica específica, a partir do que foi vivido e colhido com as crianças. Iniciaremos com as três experiências iniciais projetadas no início do Primeiro Passo, informando, ao longo delas, as informações que auxiliaram na escolha das experiências que se seguiram.

Quadro 8 - Experiência 1

Data 14/06/24	O lenço e suas descobertas
1.Círculo Dialógico	1.Contação de história do livro Lenço, de Patrícia Auerbach e, após, conversar sobre a história e investigar se as crianças se reconhecem nas ações da personagem.
2. Experiência estética artística	Organizar o espaço com caixas e lenços. Metade da turma vai pegar alguns lenços e criar possibilidades de uso por um tempo, enquanto a outra vai assistir. Depois trocamos os grupos. Durante o momento, conversar sobre os que os amigos criaram.

Fonte: elaborada pela autora

Figura 12 - Contação da história Lenço



Fonte: Registro da autora

Figura 13 - Dramatizando a história Lenço



Fonte: Registro da autora

O livro intitulado “O Lenço”, de Patrícia Auerbach, foi utilizado na contação de história como um mote para o convite de utilizarmos a imaginação no nosso brincar. Conforme observado no Primeiro Passo, o brincar simbólico, com a imaginação de situações diversas, predominava na brincadeira das crianças, sendo a proposta desta experiência inclusive uma oportunidade para ampliação deste repertório. Este livro conta uma história, utilizando apenas imagens, de uma menina que pegou um grande pano vermelho de bolinha da mãe e, brincando de imaginar, transformou-o em várias objetos e seres diferentes de forma sutil e encantadora, representando um verdadeiro convite ao universo da imaginação pela

criação de inúmeras possibilidades a partir de um único objeto. A história foi um sucesso e as crianças escutaram com bastante atenção.

No decorrer da história, fui questionando as crianças o que elas achavam que a menina estava transformando o pano, tendo tido uma excelente participação do grupo. Entre as hipóteses aventadas durante a narração da história, as crianças apontaram como possibilidades as seguintes frases: “É um travesseiro”, “É um lençol”, “É trançaaaaa”, “Ela se casou”, “É a chapeuzinha vermelha”, “Ela fez uma roupa”, “É um bebê”, “É uma minhoca!”, “Usando coleira? É um cachorro!”, “Tá cuidando do dodói do urso!”, “Tá num barco”, “Ela fez uma casa”, “Ela é um zumbi! Não, ela é um fantasma!”, “Ela é um rei! Não ela é uma rainha”, “Ela fez um vestido!”. Estas hipóteses acompanharam as mudanças de uso que a personagem fazia do pano, sempre instigando as crianças a repensar a imagem criada anteriormente, associando à imagens que já faziam parte de seus repertórios de conhecimento de mundo.

Ao final da história, perguntei com o que a menina havia brincado. Todos responderam “lençooooool”. Questionei se apenas com o lençol ela teria conseguido criar tantas brincadeiras ou se ela tinha usado mais alguma coisa. Uma criança afirmou que foi “com a cabeça” e a outra disse que foi “pensando”. Perguntei, então, o que era pensar e uma das crianças narrou que era “quando a gente tem ideias na cabeça e faz”. Em seguida, questionei se eles sabiam o que era criar, inventar ou imaginar. Uma das crianças disse “é quando nossa mãe diz - esse menino inventa cada coisa”, relacionando o inventar a ideias ou práticas que as crianças fazem que os adultos estranham. As demais crianças não conseguiram trazer referências em relação a essas palavras, não parecendo compreender seus significados. Então, mudei de estratégia buscando em suas experiências o significado destas palavras. Questionei, então, como eles brincavam de casinha ou de personagem? Uma das meninas disse que “de comidinha e mãe e filha.” Questionei se elas sempre imaginam as mesmas coisas e as crianças me olharam com um olhar de curiosidade. Uma das crianças disse “não tia, a gente brinca diferente.”

Então, fiz o convite para a experiência através do mote da brincadeira de imaginar, utilizando lenços diversos. Neste dia, tínhamos um grande número de crianças (18, no total), razão pela qual a Experiência Estética Artística precisou ser dividida em grupos. Preparei um ambiente com vários lenços coloridos em um grande cilindro, uma vez que não localizei caixas e convidei grupos de 3 (três) crianças para pegar os lenços e usarem a imaginação, transformando os lenços em outras coisas, inspirados na brincadeira da menina do livro. As crianças participaram com muito entusiasmo.

No entanto, a cada grupo que experimentava aquela brincadeira, percebi que as crianças estavam mais preocupadas em demonstrar que conseguiam reproduzir as imagens do livro do que realmente ativar seus processos criativos pelo brincar, em um espaço de liberdade e expressão, trazendo apenas as referências do livro, destacando-se as imagens do fantasma, do bebê, da casa, da roupa e do manto de rei/rainha.

Figura 14 - Organização do espaço da experiência



Fonte: Registro da autora

Figura 15 - Ângelo e seu lenço bebê



Fonte: Registro da autora

Figura 16 - Cecília, seu lenço bebê e cabana



Fonte: Registro da autora

Figura 17- Maria Clara e o fantasma



Fonte: Registro da autora

Figura 18 - A menina rainha



Fonte: Registro da autora

Luis Adrian, inicialmente, representou um fantasma, mas logo utilizou o lenço para se enrolar em um formato diferente. Questionado, respondeu-me com risos, o que me fez supor que talvez fosse algo que ele não gostaria de revelar, por alguma motivação interna, a qual não consegui extrair, porém que deve estar relacionada a alguma imagem que faça parte do seu repertório de mundo, podendo representar uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas”, conforme sugerido por Vigotski (2018, p. 18).

Figura 19 - Luis Adrian e sua vestimenta misteriosa



Fonte: Registro da autora

Tivemos apenas uma referência externa identificável que foi um fantasma que virou um sofá, no momento em que o Ângelo se agachou e disse “Eu virei um sofá”, trazendo a referência de um lugar para sentar coberto por um lenço que o protege, um elemento bem recorrente na nossa cultura regional. Outras crianças, observando este movimento, buscaram imitá-lo, levando à experimentação desta possibilidade.

Figura 20 - Fantasma que se tornou o sofá



Fonte: Registro da autora

Tentei, através da mediação, questionar quais outras coisas que os lenços poderiam se transformar, mas percebi as crianças um pouco acanhadas, tentando entender

como participar da proposta sem que houvesse um direcionamento mais específico. Tal fato me deixou um pouco frustrada, uma vez que eu havia criado a expectativa de que, inspirados no livro, as crianças expandiriam seus repertórios, dando visibilidade a processos espontâneos de criação em suas mentes. Porém, refleti que este era nosso primeiro momento e que agora precisávamos conquistar esta relação a partir de uma interação e da consolidação de uma confiança de que elas dispunham de um espaço de liberdade para imaginar e criar.

Após a finalização da brincadeira, alguns grupos de crianças manifestaram o desejo de continuar brincando com os tecidos, sem que houvesse a divisão das equipes, o que foi a chave para eu perceber que era o que faltava para a ativação da atividade criadora das crianças, dando espaço para o surgimento de seu pensamento divergente, através da fantasia e do pensamento inovador (Gloton; Clero, 1976, p. 36).

Infelizmente, no momento da experiência, não consegui proporcionar que todos brincassem ao mesmo tempo por insuficiência de material e pela quantidade de crianças, precisando haver um rodízio. Porém, o jantar logo veio e eles ficaram chateados com a finalização do tempo, especialmente Cecília que havia se juntado com duas amigas e estavam iniciando a montagem de uma casinha com os tecidos. Por esta razão, pensei em retomar os tecidos posteriormente, em um outro formato, a fim de perceber como seria esse brincar a partir de um ponto eminentemente espontâneo.

A minha hipótese foi que as crianças precisavam de mais tempo e intimidade com a materialidade bem como de compreender aquele momento como um espaço seguro de liberdade de criação a partir de suas expressões, o que precisava ser construído progressivamente, a partir da mediação e das propostas de experiências.

Após o jantar, convidei as crianças a fazer um desenho, linguagem muito afetiva a eles. Alguns trouxeram elementos da história, como o quarto da mãe onde havia os lençóis, outros trouxeram algumas representações da brincadeira, como os fantasmas. Após o desenho, as crianças se organizaram para voltar para casa.

Figura 21 - Ângelo desenhou o fantasma



Fonte: Registro da autora

Figura 22 - Cecília desenhou o quarto onde estão os lenços de bolinhas



Fonte: Registro da autora

Figura 23 - Maria Clara desenhou o armário onde ficam guardados os lenços



Fonte: Registro da autora

Figura 24- Luis Adrian desenhou o fantasma



Fonte: Registro da autora

Quadro 9 - Experiência 2

Data 19/06/24	A retomada do lenço
1.Círculo Dialógico	1. Conversar sobre a brincadeira do último encontro, resgatando memórias e significados que ficaram marcados em suas mentes, relacionando-as as palavras imaginar, inventar, criar
2. Experiência estética artística	Organizar novamente o espaço com os lenços e colocá-los disponíveis em livre acesso para o brincar

Feita a reflexão do encontro anterior, combinei com a professora que neste dia iríamos dispor os tecidos em livre acesso para as crianças a fim de investigar como seria a interação destas com a materialidade de forma mais espontânea. Neste dia, ao invés de estender o Círculo Dialógico, perguntei brevemente acerca da brincadeira do dia pregresso e uma das crianças afirmou “imaginar!”. Então, marcados por esta palavra, convidei as crianças a brincar novamente de imaginar com os tecidos. O resultado foi incrível! Um ponto que facilitou a potencialização desta experiência foi a forte chuva que aconteceu no dia, estando presentes 10 (dez) crianças no total, o que foi suficiente para a quantidade de lenços, tendo cada um exemplar. Isto me fez refletir sobre a dificuldade de se proporcionar experiências potentes dentro de contextos com grupos grandes, uma vez que ou dispomos de uma grande quantidade de material, evitando disputas, ou precisamos de apoio para dividir o grupo em menores, o que para mim não era uma opção, uma vez que ou diminuiria o meu tempo

consideravelmente com as crianças ou teria que realizar as experiências com apenas um pequeno grupo, o que eu não consideraria justo com os demais.

Imediatamente, as crianças desejaram fazer cabaninhas e foram se separando em pequenos grupos em partes separadas da sala para montá-las. Maria Clara e Ângelo optaram por um brincar com mais movimento, correndo e saltando com o lenço e vendo como o material se comportava. Maria Clara associou o lenço que pegou à ansiedade por ser de cor laranja, fazendo referência ao personagem Ansiedade do filme *Divertidamente*. Continuando a exploração, criou uma brincadeira em que girava e depois o lenço caía nela e ela desaparecia, o que chamou de mágica. Ângelo logo foi imitá-la; Ângelo vestiu o lenço como capa e disse que era o Zoro, personagem da animação *One Piece*. Maria Clara caiu em cima do lenço do Ângeli e logo eles transformaram essa situação em um brincar da criança que está em cima do lenço ser arrastada pela outra.

Figura 25 - Maria Clara gira com o lenço



Fonte: Registro da autora

Figura 26 - Maria Clara joga o lenço para cima



Fonte: Registro da autora

Figura 27 - Maria Clara se agacha e deixa o lenço cair em cima dela



Fonte: Registro da autora

Figura 28 - Ângelo gira com o lenço



Fonte: Registro da autora

Figura 29 - Ângelo tenta imitar o movimento de Maria Clara



Fonte: Registro da autora

Figura 30 - Ângelo arrasta Maria Clara pelo lenço



Fonte: Registro da autora

Cecília, a qual havia tentado montar sua casinha no encontro anterior e não havia conseguido, de imediato se juntou com suas parceiras para realizar este projeto. Percebendo este movimento, várias crianças quiseram imitar, criando suas cabaninhas, pedindo auxílio da professora para realizar as amarrações. De forma espontânea, as crianças foram se localizando cada mais próximos uns dos outros, escolhendo lugares cada vez mais centralizados e construindo uma grande vizinhança de cabanas. Maria Clara teve a ideia de uma amarração diferente, o que fez com que o tecido ficasse mais próximo ao chão, em um formato que logo associou a rede. As demais crianças observaram com atenção essa mudança e decidiram fazer também.

Figura 31 - Construção de cabanas



Fonte: Registro da autora

Figura 32 - Maria Clara cria sua rede



Fonte: Registro da autora

Outras crianças que estavam apenas observando se juntaram à brincadeira, emergindo um grande redário na sala. As crianças, aos poucos, foram trazendo alguns brinquedos e deitando, cantando, tornando todo o cantinho gostoso e afetivo. Mencionei que a vizinha estava crescendo, o que Maria Clara achou engraçado pensar em ter vizinhos e começou a dramatizar, reclamando que não gostava de vizinho fofoqueiro. Em certo momento, foi visitar seu vizinho Ângelo, batendo palmas e gritando “tem alguém em casa?”, tendo resposta afirmativa. Maria Clara, em sua rede, pegou uma lata e começou a compor um ritmo com batucadas e cantorias. Outra criança montou uma rede com vários ursinhos e colocou sua chinela do lado, criando um lugar de aconchego.

Figura 33 - Criança cria um cantinho aconchegante em sua rede



Fonte: Registro da autora

Figura 34 - Redário da turma



Fonte: Registro da autora

Cecília, junto a outra colega, montaram uma grande rede onde dormiam juntas com uma bebê, assumindo outras funções nesse brincar (trocando roupa, dando comidinha). Outra criança, próxima de Cecília, interessou-se muito pelo brincar de suas amigas, porém teve dificuldade de pedir para brincar, recorrendo à ação de tomar os objetos da brincadeira, inclusive a estrutura montada pelas meninas. Apesar de ser uma criança que tem dificuldade de aceitar mediação, nesse dia conseguimos fazer com que brincassem juntas. Desse modo, ela mesma foi trazendo mais elementos da sala para incrementar esse brincar de casinha. Afirmei que a brincadeira tinha ficado bem grande e perguntei com que parecia. Maria Clara sugeriu que o encontro dessas redes parecia uma floresta, um mar-floresta, fazendo referência visual a uma coisa grande que se formava e se conectava diante de seus olhos. Nesta experiência, constata-se a potência da atividade criadora ativada e fomentada pelas relações, representando um caminhar interativo, assim como defendido por Gandini (2019, p. 46).

Figura 35 - Cecília e sua amiga dividem espaço em uma rede



Fonte: Registro da autora

Figura 36 - Vizinhança no redário aumenta



Fonte: Registro da autora

Brincamos com essas possibilidades a tarde inteira. No momento do lanche e jantar, eles saíram e retornaram para a brincadeira após finalizar a alimentação. Era um dia de chuva, então não houve parque. A brincadeira durou a tarde inteira, sendo encerrada apenas no momento de ir para casa. O Luis Adrian não estava presente neste dia.

Este dia foi extraordinário em termos de atividade criadora, oportunidade em que pudemos visualizar a materialização da história do dia anterior no brincar das crianças através da imaginação. Tornaram-se visíveis os processos de associação, combinação e cristalização da atividade criadora, defendidos por Vigotski (2018, p. 41) a partir do seu brincar e suas narrativas, criando cabanas, redários e assumindo comportamentos que faziam sentido dentro do universo imaginativo criado de forma coletiva.

Neste dia, percebendo que as corporeidades estavam implicadas na criação, a minha mediação perpassou mais por uma postura de observação, dando o espaço de liberdade para que elas se expressassem, e por uma tomada de consciência coletiva deste processo, o qual eles perceberam com animação.

A partir dos lenços, das imagens pregressas que fazem parte do repertório cultural das crianças e das relações que elas estabeleceram entre elas e comigo, houve uma potencialização do brincar simbólico, o qual foi crescendo na construção de pontes para um brincar coletivo, formando uma grande unidade de sentido no brincar, a construção de um espaço de moradia e aconchego, com elementos de casa, de cuidado, de vizinhança, de alegria e de confusões.

Quadro 10 - Experiência 3

Data 02/08/24	O que é Arte? Quem se utiliza das linguagens artísticas?
1.Círculo Dialógico	1. Trazer a experiência anterior e conversar sobre ela. Apresentar imagens de crianças fazendo arte e perguntar o que elas estão fazendo. O que é arte? Vocês fazem arte? Na escola tem arte? Em que momento?
2. Experiência estética artística	Cada criança recebeu um bloquinho com 4 folhinhas e uma canetinha colorida. A proposta era dar uma volta na escola e elas iam registrar no bloquinho o que elas acreditavam que era arte na escola.

Fonte: elaborado pela autora

Neste dia, iniciamos o Círculo Dialógico relembrando a brincadeira passada, o que as crianças responderam que brincaram de “rede!”, “casinha”. Questionei o que elas tinham usado para brincar e tive duas respostas certeiras “Lençol!” e “Imaginar”, o que demonstrou que o conceito de imaginar estava se aproximando de suas práticas. Em seguida, questionei às crianças o que elas mais gostavam de brincar e, entre brincadeiras de correr e de boneca, tivemos o Ângelo e a Maria Clara afirmando que gostavam de “pintar”. Narrei um pouco sobre a minha experiência de brincar, afirmado que gostava de brincar de corda e elástico, mas também amava desenhar e pintar, buscando um olhar mais acurado das crianças para as possibilidades das linguagens artísticas. Neste momento, mostrei para elas imagens de crianças brincando com linguagens artísticas, questionando a elas do que elas estavam brincando.

Na primeira imagem as crianças indicaram que ela estava “pintando”, porém a figura representava crianças desenhando, demonstrando não ser muito claro para elas a diferença entre pintar e desenhar. Na segunda imagem, referente a modelagem de argila, elas logo reconheceram a argila, utilizada uma vez com a professora regente, afirmando:

Criança 1 :“É massinha”

Criança 2: “Uma massinha molenga”

Criança 3: “Aquela que pega, molha na água e faz uns bichinhos, né?”

Criança 4: “Parece lama e faz bolinha”.

Criança 3: “Vem dura, passa água e fica mole”.

Nestas frases, as crianças demonstraram compreender várias características do material e as suas possibilidades, inclusive associando a um material que é mais presente no seu cotidiano, a massinha, o qual detém a qualidade de ser modelável. Quando afirmei que o nome da brincadeira era modelagem de argila, o qual consistia em transformar a forma deste material em outra, uma criança falou “transformar em bonequinho, né?”, demonstrando compreender a plasticidade do material e o significado da palavra transformar.

Figura 37 - Crianças observam as imagens sobre a modelagem



Fonte: Registro da autora

Figura 38 - Crianças observam as imagens do desenho com carvão



Fonte: Registro da autora

Na terceira imagem, havia uma criança desenhando com canetinhas e eu perguntei o que ela estava fazendo. Algumas crianças falaram pintando, outras desenhando. Reenviei a pergunta de outra forma, questionando o que utilizamos para desenhar. De imediato as crianças falaram que canetinha e lápis. Perguntei, então, o que utilizamos para pintar, tendo algumas crianças falado canetinhas, fazendo referência ao movimento de colorir imagens, compreensão bem difundida entre as crianças. Uma das crianças respondeu que era o pincel, o que questionei se era apenas isso e ela acrescentou que a tinta também.

A última imagem fazia referência a uma criança desenhando com o carvão, o que eles logo reconheceram como riscante, tendo apenas uma confundido com giz. Questionei como eles reconheceram o carvão.

Maria Clara: Porque é da cor do carvão.

Arte-Educadora: E vocês já viram carvão aonde?

Criança 1: No saco do carvão.

Criança 2: É que usa para assar carne.

Criança 3: E milho.

Arte-Educadora: Vocês já desenharam com carvão?

Crianças: Não.

Arte-Educadora: Vocês sabiam que dá pra desenhar com carvão?

Ângelo: Tem que ter cuidado porque pode cair no olho

Criança 2: Aí, tem que tomar banho depois. Aí, depois, não pode mais brincar de carvão.

Arte-Educadora: É, depois de brincar pode se limpar sem problema. Mas vocês disseram que as crianças estavam brincando né? E se eu contar para vocês que elas estão brincando com linguagens artísticas também, com Arte? Vocês sabem o que é Arte?

Ângelo: Eu sei. A Arte é aquilo dali (apontando para a imagem). Desenhar.

Arte-Educadora: Alguém acha que Arte é outra coisa?

Camaleão: Pintura! Pintura!

Criança 2: Carvão.

Arte-Educadora: Tem mais alguma coisa que não está aqui que vocês sabem que é Arte?

Criança 3: A Argilaaa.

Ângelo: Fotoo.

Criança 4: Exame, que é coisa do nosso corpo.

Arte-Educadora: E aqui na escola tem Arte?

Criança 5: Tem. Ali, ali, ali (mostrando os desenhos que eles fizeram e imagens que estão coladas nas paredes).

Arte-Educadora: Muito bem, encontramos bastante na sala. Será que temos na parte externa da escola? Vamos já investigar isso. E vocês criam Arte na escola?

Maria Clara: Sim, desenho.

Criança 5: Sim. Eu pinto e risco.

Cecília: Eu pinto.

Ângelo: Desenho.

Arte-Educadora: Hoje nós vamos brincar de uma brincadeira nova. Vocês sabem o que é caçador?

Criança 1: É aquele que caça bruxas e mata.

Criança 3: Caça animais para matar.

Arte-Educadora: Sim, temos esses caçadores, mas nossa brincadeira não é para machucar ninguém, mas para encontrar uma coisa muito especial, as Artes da escola. Vamos imaginar que nós somos caçadores e, com os caderninhos de desenhos que vou entregar a vocês, vamos procurar onde estão as Artes da escola e vamos desenhar em nossos caderninhos. Será que vamos conseguir encontrar?

Crianças: Siiiiim.

Assim, saímos em grupo, para a Experiência Estética Artística, onde as crianças aguçaram seus olhares para a escola, buscando principalmente desenhos e pinturas, linguagens que ficaram mais fortemente associados ao significado de Arte para elas. Inicialmente, reconheceram as pinturas e letras presentes no chão do pátio da Pré-Escola, onde havia uma pintura de uma grande centopeia com letras em seu corpo e de um elefante, registrando algumas crianças em seus caderninhos. Saímos então da Pré-escola para darmos uma volta no grande pátio de entrada da escola e, depois, na quadra, onde assistimos a um trecho de uma quadrilha que estava ensaiando.

Figura 39 - Crianças reunidas escutando a Arte-Educadora



Fonte: Registro da autora

Figura 40 - Maria Clara registrando Arte em seu caderno



Fonte: Registro da autora

Figura 41 - Ângelo observando o seu caderno de registro



Fonte: Registro da autora

Figura 42 - Criança desenhando a Arte que identificou no chão



Fonte: Registro da autora

Figura 43 - Crianças observando a quadrilha



Fonte: Registro da autora

Figura 44 - Crianças procurando Arte na escola



Fonte: Registro da autora

A intenção de dar uma volta na escola é porque existe um grande painel pintado com vários elementos próximos à entrada, o que poderia ser um ponto para identificação das crianças de Arte, onde ficamos próximos por um tempo registrando. Neste momento, duas crianças se referiram a este painel comigo: Ângelo identificou o desenho de uma flor e outra criança identificou um coração, elementos extraídos deste enorme painel onde haviam representações de crianças brincando, folhas, flores, árvores, a figura da professora, mãos e um coração com o símbolo da inclusão.

Percebi que, neste ponto, as outras crianças começaram a direcionar seu olhar para a natureza, assumindo a liberdade poética de desenhar o que lhes chamava a atenção, registrando árvores, sementes e me mostrando com entusiasmo suas descobertas, mostrando que suas corporeidades vivas almejam uma abertura de sentidos para além do proposto, assim

como aduz Duarte Júnior (2001, p. 130). Provavelmente, o interesse pelo desenho de árvore e, posteriormente, sementes, tenha sido causado pela referência destes elementos na pintura da parede, onde constava uma frondosa árvore. Refleti também que, como a proposta era desenhar as Artes que elas estavam identificando, isto talvez estivesse filtrando o reconhecimento delas das imagens com o fito de que fosse possível a reprodução em seus cadernos, fazendo com que buscassem imagens de mais segurança e que elas se sentissem aptos a reproduzi-las.

Figura 45 - Painel da escola



Fonte: Registro da autora

Após a caminhada na escola, nos sentamos em roda para podermos compartilhar os registros que haviam sido feitos durante este passeio. O Luis Adrian, novamente, estava ausente nesta experiência.

Figura 46 - Crianças conversando sobre o registrado



Fonte: Registro da autora

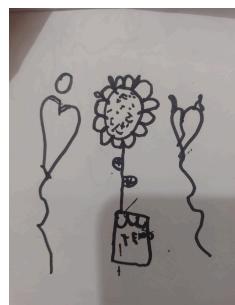
Cecília: Eu desenhei uma árvore, o meu nome, uma árvore com dois corações, as nuvens chovendo e o mar, coração, outra árvore.

Figura 47 - Desenho de árvore



Fonte: Registro da autora

Figura 48 - Desenho de corações e flor



Fonte: Registro da autora

Figura 49 - Desenho da chuva no mar



Fonte: Registro da autora

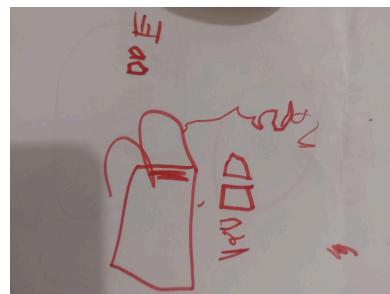
Figura 50 - Desenho do coração



Fonte: Registro da autora

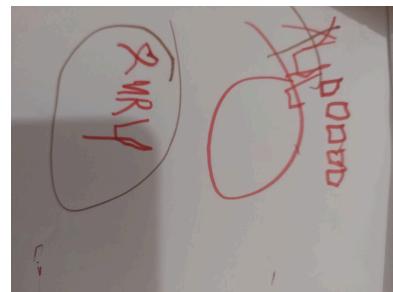
Maria Clara: Eu desenhei uma árvore e outra árvore e a sementinha. E um galho.

Figura 51 - Desenho de árvore



Fonte: Registro da autora

Figura 52 - Desenho de sementes



Fonte: Registro da autora

Outras crianças narraram que fizeram casa, prédio, boneca, coração, letras, ursinho, zebra, misturando elementos do observado na escola, relacionados ou não a ideia de Artes, com elementos que foram associando ao longo do caminho e que tiveram o desejo de expressar através do desenho.

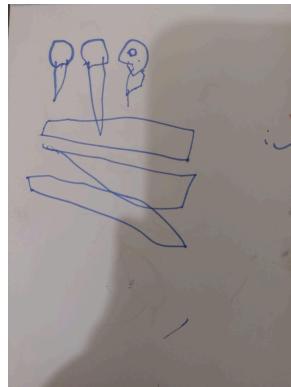
Ângelo não desejou compartilhar suas imagens em roda, mas durante o passeio se mostrou bem ativo na identificação de Artes na escola, tendo sido a criança mais engajada na proposta a Caça às Artes, especialmente as relacionadas a desenhos e pinturas que estavam no chão ou na parede da escola, sendo possível identificar o que fez pelas narrativas do caminho.

Figura 53 - Centopéia do pátio



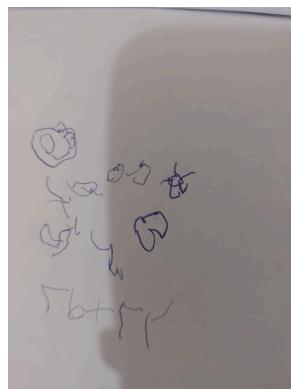
Fonte: Registro da autora

Figura 54 - Flores e folhas



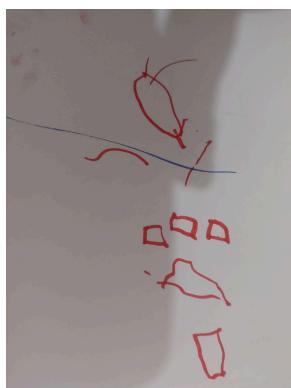
Fonte: Registro da autora

Figura 55 - Crianças brincando de bola



Fonte: Registro da autora

Figura 56 - Dançarina de quadrilha



Fonte: Registro da autora

Na figura 53, Ângelo buscou representar a centopeia pintada no pátio da Pré-Escola, trazendo seu rosto e linhas, porém decompostos. Acrescentou também várias das letras que observou presentes na centopéia. Na figura 54 e 55, ele buscou representar elementos do mural; no primeiro, as flores e folhas e, no segundo, as crianças brincando com bolas. Na última, figura 56, representou a dança da quadrilha. Neste registro, manifestou

frustração quanto à dificuldade de representar pessoas dançando. Refleti que por ser uma observação da realidade e em movimento, era completamente compreensível esta chateação, mas achei interessante como ele transpôs o que ele percebeu em linhas. Informei a ele que ficasse tranquilo, pois o desenho não precisava ser uma fotografia, mas que podia ser o que ele achou mais interessante do que está sendo observando, o que ele aceitou bem e continuou registrando, criando suas próprias soluções para a representação da pessoa, fazendo braços, cabeça, a peça de cima e de baixo da roupa, em um exercício da sua atividade criadora.

Desta experiência, afere-se que as crianças, durante o Círculo Dialógico, demonstraram compreender a relação entre linguagem artística e Arte, identificando esta por aquela. Evidenciou-se, também, que as linguagens do desenho e da pintura, apesar de terem assimilado a possibilidade de outras, como a modelagem, são mais fortes enquanto associação à ideia de Arte, sendo mais fáceis, portanto, de identificar imagens a partir delas. Identificaram também que realizam Arte na escola, principalmente através destas duas linguagens.

Na Experiência Estética Artística, a função de caçadores de Arte trouxe um desafio para suas mentes e para suas habilidades de expressão. Cecília, Maria Clara e Ângelo demonstraram compreender bem a proposta, porém as duas primeiras trouxeram, além dos elementos observados enquanto Arte, como a árvore e o coração do painel, representaram também outros elementos observados na natureza ou que atravessaram seus sentires, necessitando ser expressos, como a nuvem chuvosa que cai no mar ou as sementes.

Ângelo, por sua vez, assumiu o papel investigativo de descobrir se havia ou não Arte na escola, refletindo a cada identificação que fazia com a referência conversada no momento anterior, em um processo associativo e expressivo de muito envolvimento. Ele e outra criança foram as únicas que reconheceram a dança da quadrilha, a qual estava fora das referências que haviam sido conversadas, como Arte, a partir de uma reflexão individual.

Desta feita, podemos evidenciar a atividade criadora das crianças selecionadas nesta experiência a partir das soluções, associações, combinações e cristalizações que estas fizeram para identificar e representar elementos de Arte encontrados pela escola, assim como aventado por Vigotski (2018, p.16). A relação do painel de pintura próximo à entrada da escola com os elementos da natureza identificados no pátio, representou uma abertura para a criação de outros caminhos de expressão através do desenho, ampliando sua liberdade de expressão para o que estava vivo em suas corporeidades no momento do desenho. Além disso, as escolhas e a coragem de representar o observado, por mais desafiante que ele fosse,

explorando a capacidade das linhas de se transformarem, sem a necessidade de corresponder exatamente à realidade, para atender ao almejado.

Finalizada as três experiências iniciais, avaliei que as crianças estavam começando a se abrir para as experiências, em verdadeiros movimentos autorais. Por esta razão, planejei mais algumas experiências dentro do eixo “Eu crio?” a fim de consolidar em suas corporeidades o desejo pela investigação e pela associação deste processo ao pensar imaginativo.

Quadro 11 - Experiência 4

Data 07/08/24	Imaginação a partir de linhas
1. Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior. Trouxe novamente as imagens dialogadas no encontro anterior para trazer uma memória dos significados, focando na experiência com carvão.
2. Experiência estética artística	Proposição de um espaço coletivo e livre de experimentação de linhas através de dois riscantes diferentes, o carvão e o giz de lousa. Relacionar a prática desenvolvida com a ideia de Arte em construção.

Fonte: elaborada pela autora

No Círculo Dialógico, iniciei nossa conversa perguntando para as crianças se elas gostavam de brincar e, tendo uma resposta afirmativa, perguntei se elas costumavam brincar de um jeito diferente, criando novas formas.

Criança 1: Eu gosto de ser caçadora de pega joia.

Ângelo: Caçar ouro.

Criança 2: De caçar roupas.

Estas primeiras respostas me fizeram refletir que a imagem da brincadeira anterior ainda estava em suas mentes, trazendo a referência dos caçadores agora a partir da procura por algo, não mais dentro do contexto de matar algo ou alguém, como tinha sido anteriormente, havendo aí um mudança de significado em relação a esta ideia, agora associado a algo de valor que eles gostariam de ter.

Neste momento, reapresentei as imagens do encontro anterior para que pudéssemos refletir sobre elas e as crianças imediatamente identificaram todas as linguagens. Perguntei também se as crianças das imagens também estavam brincando ao pintar, ao

desenhar, ao modelar, a qual as respostas foram conflitantes, algumas crianças dizendo que sim e outras dizendo que não. Prossegui nas perguntas e questionei se quando a gente desenha, pinta, modela, a gente sempre faz as mesmas coisas ou a gente cria coisas novas, o que as crianças foram unânimes em afirmar que sim, faziam coisas novas. Sendo a última imagem referente ao desenho de carvão, perguntei novamente se eles já tinham desenho com o carvão e apenas uma criança disse que sim. Neste dia, as crianças estavam um pouco mais agitadas e dispersas, precisando reconvidá-las ao círculo algumas vezes, não estando muito engajadas no diálogo, motivo pelo qual encerrei o momento para que pudéssemos iniciar o próximo.

Convidei-os, então, para experimentar, durante a Experiência Estética Artística, uma nova possibilidade de desenhar, tendo como riscantes o carvão e o giz de lousa, em um suporte amplo de papelão disposto no chão para uso coletivo, o que eles aceitaram com animação. Precisei fazer alguns combinados prévios acerca do uso do espaço coletivo, uma vez que eu já havia observado uma certa dificuldade de divisão de materiais e de espaço, o que eles compreenderam bem.

Figura 57 - Espaço organizado para exploração



Fonte: Registro da autora

Figura 58 - Crianças explorando a materialidade



Fonte: Registro da autora

Ângelo iniciou sua exploração meio acanhado, sem saber muito bem o que fazer com aqueles materiais. Nesta experiência, ele teve o contato com uma proposta que não vinha de um tema ou de uma pergunta orientadora, como havia sido no encontro anterior, mas de uma possibilidade de liberdade de utilizar os materiais oferecidos de formas inovadoras, gerando um campo de possibilidades bem amplo, o que pode ter lhe impactado de início. Quando indaguei a ele se estava tudo bem e se ele queria contar o que ele estava fazendo, ele disse que estava pensando. Reparei que nesse pensar havia também muita observação do que seus colegas estavam fazendo, buscando repertórios para sua ação.

Iniciou, então, representando elementos que são de sua zona de conforto, como o coração, também utilizando um material já conhecido, como o giz de lousa. À medida em que o tempo foi passando e suas observações avançando, ofereci o carvão como uma possibilidade que ele aceitou e começou a explorar. Neste momento, sua postura mudou para uma exploração mais livre, buscando compreender aquele material, sua dureza, seus riscos, a força para utilizá-lo, fazendo vários testes, sem muito objetivo de representar algo, o que depois fez com o giz de lousa, comparando-os, dizendo que o carvão era “muito duro” e o giz de lousa “mais fácil de desenhar”.

Figura 59 - Ângelo pensando



Fonte: Registro da autora

Figura 60 - Ângelo explorando as linhas



Fonte: Registro da autora

Maria Clara, por sua vez, iniciou com muito interesse pelo carvão, riscando com força com diferentes pedaços e reclamando bastante de sua dureza. “Esse aqui não escreve não”. Foi testando vários níveis de força, até que encontrou um pedaço que, com sua ação de rabiscar com intensidade, esfarelou, o que chamou muito a sua atenção e a fez intensificar ainda mais o movimento. Testou então, fazer isso com vários pedaços, às vezes ao mesmo tempo. Selecionou alguns pedaços para colecionar, separando em um potinho. A partir de todas essas ações, reparou que sua mão havia ficado preta e eu perguntei porque, o que ela respondeu “foi o carvão”. Daí, se iniciou toda uma exploração sensorial, pintando seus pés, mãos e braços de carvão e vendo se a cor realmente pegava.

Figura 61- Maria Clara colecionando carvões



Fonte: Registro da autora

Figura 62- Maria Clara mostrando os resíduos em sua mão



Fonte: Registro da autora

Luis Adrian e Cecília decidiram representar algo desde o começo, utilizando-se dos dois riscantes para elaboração de suas imagens. Luis Adrian, junto com seu amigo, decidiram fazer dois robôs poderosos, com vários poderes diferentes que os deixava muito fortes. Houve a escolha da predominância do giz de lousa pelas crianças em virtude da sua facilidade em dar formas ao desenho. Já a Cecília representou elementos que fazem parte do seu repertório de segurança, como corações diversos e flores, esforçando-se para utilizar o carvão no processo de coloração das imagens.

Figura 63 - Luis Adrian desenha robôs



Fonte: Registro da autora

Figura 64 - Cecília desenha coração



Fonte: Registro da autora

Após a intensa exploração das linhas pelas crianças de toda a turma, começaram a emergir de forma espontânea caminhos inusitados de exploração do material. Uma das crianças testou se era possível utilizar um riscante para riscar outro, tendo uma resposta prática positiva em relação ao giz sobre o carvão. Perguntei se o contrário também seria possível, testando e afirmando que o “giz quebrava”. Mostrou-me também com alegria o rosto que havia feito sobre um pedaço de carvão, revelando a versatilidade e a profundidade que o pensamento desta criança estava na relação com esta materialidade.

Figura 65 - Criança testa desenhar no carvão



Fonte: Registro da autora

Figura 66 - Criança faz um rosto em um pedaço de carvão



Fonte: Registro da autora

Avançando nesta experiência, reparando uma das crianças que os pedaços de giz de lousa estavam pelo chão próximos ao seu pé, pegou um destes e encaixou entre os seus dedos do pé, tentando desenhar com esta parte corpo, o que teve um efeito positivo. Logo em seguida, colocou outro no outro pé e buscou tracejar linhas a partir deste manuseio inusitado do material, explanando que “era divertido”, que “era difícil”, durante esta descoberta.

Figura 67 - Criança desenha com giz usando um pé



Fonte: Registro da autora

Figura 68 - Criança testa desenhar com dois pés



Fonte: Registro da autora

Percebendo as crianças a experimentação com os pés, isto logo levou a uma tentativa com o carvão, o que se mostrou mais difícil devido a qualidade de dureza do material. Este processo chamou a atenção das crianças para os resíduos dos materiais que ficaram em suas pernas e pés, fazendo com que as crianças se perguntassem se o corpo delas também poderia ser um suporte de desenho. Maria Clara, que já havia feito isso com o carvão, chamou atenção das crianças para a possibilidade de fazê-lo com giz de lousa, o que teve um resultado mais visível, interessando e instigando as outras crianças a experimentarem.

Figura 69 - Crianças desenhando de carvão com os pés



Fonte: Registro da autora

Figura 70 - Criança pintando o pé com giz



Fonte: Registro da autora

Figura 71 - Criança pintando a perna com giz



Fonte: Registro da autora

Desta experiência estética artística, evidenciou-se que a organização, as materialidades e o espaço de liberdade, sem que houvesse uma orientação para o pensar, desencadeou uma sequência de ações investigativas, utilizando a linguagem do desenho, que avançou a cada nova hipótese criada pelas crianças durante a manipulação dos elementos dispostos. Ostrower (2013, p. 9) afirma que a constante busca por compreender a realidade e construir seus significados sobre ela motivam os indivíduos a continuar criando, o que se revelou durante toda a experiência.

Maria Clara e Ângelo aprofundaram mais na exploração da materialidade, explorando linhas, as qualidades dos materiais e os diversos suportes de forma autoral. Luis Adrian trouxe a expressão de sua atividade criadora na elaboração da imagem criada, narrando elementos que a compunham que faziam referência a sua cultura infantil. Cecília é uma criança que aparenta ter um grande desejo de explorar, porém mantém uma abertura de segurança para tanto, não buscando extrapolar o previsível.

Nesta oportunidade, a ação criadora se alastrou por outras corporeidade infantis presentes, conectando-as em um senso de descoberta que não se esgotava, explorando possibilidades de riscantes, de suportes e de usos do material de forma inovadoras, criando hipóteses, testando e concluindo suas ideias através da experimentação, sendo instigados a continuar suas explorações a partir de perguntas motivadoras realizadas durante a mediação.

Quadro 12 - Experiência 5

Data 21/08/24	Transformação de linhas
1. Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir

	do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidei-os a continuar a brincadeira de criar novas formas de ver e usar as coisas. Trouxe palitos para a roda a fim de instigá-los a criar formas a partir deles.
2. Experiência estética artística	Proposição de um espaço em cada carteira, onde haveria disponível um papel A4 dobrado no formato de uma cabana e embaixo dele estariam palitos, linhas e tampinhas dispostos.

Fonte: elaborada pela autora

No momento do Círculo Dialógico, conversamos sobre a experiência anterior e eu perguntei do que brincamos. Algumas crianças responderam “de carvão”. Questionei, então, quais jeitos a gente tinha brincado de carvão.

Criança 1: Desenhoo.

Criança 2: Eu pintei o carvão.

Criança 3: O carvão é muito duro. Eu usei só o giz

Maria Clara: Eu passei o carvão nas minhas mãos e pés. O giz também.

Diante desse resgate da experiência, conversei que eles haviam criado e inventado formas diversas de utilizar os materiais, associando estas práticas ao criar, ao inventar. Resgatando a prática do imaginar, convidei-os, então, a continuar brincando com linhas, porém agora diferentes, pois não eram linhas riscadas, eram linhas prontas advindas de objetos. Ainda no Círculo Dialógico, ofereci alguns palitos de picolé e linhas de barbante e convidei-os a transformar aqueles objetos em outra coisa, um por um, enquanto todos nós acompanhamos o processo. O resultado foi supreendente! Tivemos a representação de cadeira, letra X, carrinho, boneca, casa, menina, entre outras.

Figura 72 - Cadeira



Fonte: Registro da autora

Figura 73 - Letra X



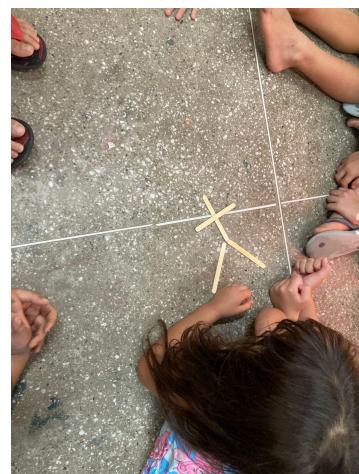
Fonte: Registro da autora

Figura 74 - Carrinho



Fonte: Registro da autora

Figura 75 - Pessoa



Fonte: Registro da autora

Figura 76 - Trator



Fonte: Registro da autora

Logo após esta brincadeira, que se realizou mais em um formato grupal, convidei-os a continuá-la, agora em suas cadeiras, em uma Experiência Estética Artística onde eu havia organizado um material para a livre experimentação deles, qual seja, uma folha A4 dobrada no formato de cabana e alguns palitos, linhas de barbante e tampinhas de garrafa embaixo, seguindo o mesmo convite à transformação daqueles materiais em outras coisas a partir da imaginação. Foi incrível perceber a habilidade que as crianças tiveram, especialmente com elementos não estruturados, de elaborarem várias possibilidades de associação e criação de imagem, em um movimento de renovação constante, recriando as possibilidades ininterruptamente.

Figura 77 - Casinha



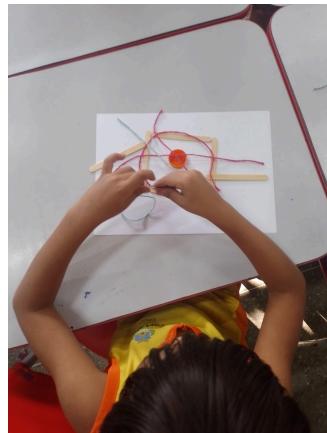
Fonte: Registro da autora

Figura 78 - Estrela e casinha



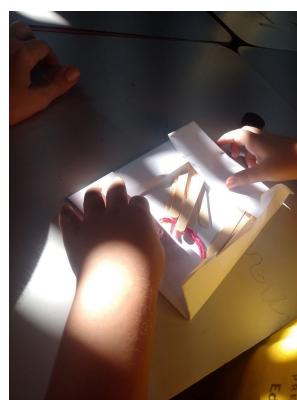
Fonte: Registro da autora

Figura 79 - Robô de um olho só



Fonte: Registro da autora

Figura 80 - Cofre



Fonte: Registro da autora

Ângelo utilizou suas linhas fixas e móveis para criar casas, estrelas, moradores, portão e escadas. Luis Adrian, fascinado pelo mundo dos personagens, criou um monstro com um olho só que solta gosma pelos tentáculos. Cecília, por sua vez, avançou para associar

também o papel como elemento, criando um pequeno cofre, onde ela guardou seus objetos preciosos.

Figura 81 - Borboleta



Fonte: Registro da autora

Figura 82 - Casulo



Fonte: Registro da autora

Figura 83 - Serrinha de unha



Fonte: Registro da autora

Figura 84 - Linha do braço



Fonte: Registro da autora

Maria Clara, assim como as outras crianças, foi criando imagens a partir das linhas, saindo da representação de altura e largura (2D) para a de largura, altura e profundidade (3D), associando suas criações a imagens que já fazem parte do seu repertório de vida. Na figura 81, temos a representação de uma borboleta, com sua longas asas e sua cabeça na ponta; na figura 82, temos uma lagarta se enrolando em seu casulo; na figura 83, temos Maria Clara simulando um outro uso para o palitinho, “ó tia, isso aqui é uma serrinha de unha”. Na última imagem, Maria Clara afirma para mim “ó, tia, essa é a linha do meu braço”.

Seguem abaixo alguns registros de outras crianças que também, a partir de sua imaginação, criaram imagens diversas dentro da possibilidade de associação destes materiais, emergindo um rosto, fogão, bigode, gangorra, casa e pessoa, respectivamente, nas imagens abaixo.

Figura 85 - Menina



Fonte: Registro da autora

Figura 86 - Fogão



Fonte: Registro da autora

Figura 87 - Bigode



Fonte: Registro da autora

Figura 88 - Gangorra



Fonte: Registro da autora

Deste Círculo de Criação, podemos constatar que a atividade criadora infantil novamente emergiu a partir da relação das crianças com as materialidades, transformando

elementos não estruturados em imagens que faziam referência a seus repertórios de imagem. Durante a elaboração destas imagens, não emergiram muitas narrativas, uma vez que as crianças se engajaram, em sua maioria, na construção e reconstrução das imagens de forma contínua, o que pode ser o reflexo de uma experiência diferente com as linhas, uma vez que o desenho com riscantes nem sempre é fácil ou possível de apagar. Nesta experiência, a mudança de ideia era uma constante, o que era possível de se realizar rapidamente no fazer, encontrando as crianças soluções inovadoras para o uso dos materiais, sendo tudo que foi experienciado a própria matéria-prima para imaginação, portanto, para os processos criativos (Vigotski, 2018, p. 16).

Este processo foi muito evidente em Ângelo e Maria Clara, os quais representaram várias imagens, expressando-se de várias formas. Luis Adrian, construindo uma narrativa para o seu monstro, investiu bastante tempo na criação de sua caracterização, mudando de ideia dentro de uma mesma referência. Cecília, iniciou representando uma casa e o coração e, após enrolar os materiais com um papel e eu perguntar o que ela havia feito, afirmou que transformou em um cofre, carregando até o final do dia, demonstrando que aqueles objetos tinham um valor afetivo para ela.

Pelo exposto, percebemos que, apesar da compreensão da palavra imaginação ainda não estar consolidada em todas as crianças, o exercício do brincar eleva a uma ampla capacidade de elaboração e imaginação a partir dos materiais oferecidos, associando um criar, por meio de suas mãozinhas, a imagens que fazem parte do repertório das crianças, matéria-prima sobre qual recai a atividade criadora infantil, revelando um processo rico de representação de como elas compreendem que se estruturam as coisas que conhecem do mundo.

Tendo em vista o envolvimento das crianças com as brincadeiras com as linhas, decidi tornar ela um fio condutor dos processos de descoberta posteriores, onde as crianças seriam instigadas a perceber e investigar as linhas presentes no mundo.

Quadro 13 - Experiência 6

Data 23/08/24	A natureza e sua linhas
1.Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidá-los a expandir a investigação, uma vez que as linhas estão em muitos lugares. Apresentação de fotos com linhas da natureza, mas tão próximo do

	elemento que as crianças teriam que adivinhar a quem pertencia essas linhas.
2. Experiência estética artística	Proposição de uma nova procura de linhas pela escola, agora focado nas linhas da natureza. Após, oferecer-lhes um galho e perguntar se a natureza também nos ajuda a fazer linhas.

Fonte: elaborado pela autora

No Círculo Dialógico, retomamos a experiência anterior e eu perguntei sobre o que a gente havia conversado na semana passada e uma das crianças respondeu “Linhas”. Questionei, então, o que nós havíamos feito com as linhas e outra criança afirmou que “a gente tinha usado a imaginação para criar várias coisas”. Perguntei sobre exemplos e as crianças narraram coisas que elas haviam criado, tais como boneco, monstro, casa, borboleta, etc. Percebi, então, que o significado de imaginar estava começando a se fazer mais presente no discurso das crianças, chegando como uma compreensão de suas práticas. Desta conversa, convidei-os a continuar com a exploração no universo das linhas, questionando-os se eles já repararam nas linhas que tem ao nosso redor, além daquelas que a gente faz com os riscantes.

Arte-Educadora: Por exemplo, na sala, vocês conseguem ver alguma linha?

Criança 1: Sim, a janela.

Ângelo: No chão.

Criança 3: Na lousa.

Criança 4: Na mochila da tia.

Maria Clara: Na mesa, na garrafa.

Criança 6: Na parede.

Cecília: Tem uma linha no livro. No armário.

Arte-Educadora: Isso, existem muitas linhas ao nosso redor. Mas vocês que sempre me mostram bichinhos e flores, vocês já repararam se existem linhas na natureza?

Criança 3: Na praia tem.

Luis Adrian: No tubarão também tem.

Criança 4: Na parte que o tubarão respira.

Criança 1: No pé.

Maria Clara: O braço é uma linha. Eu tenho duas.

Neste momento, todos começaram a olhar o corpo e contar quantas linhas tinham em seus membros. Surgiram também linhas de machucado. Uma das crianças trouxe que

quando ela brinca com folhas, ela vê linhas. Aproveitei que tinha recebido uma folha de árvore e uma flor de duas crianças e passei na roda para que eles pudessem investigar se havia linhas. Neste momento, as crianças localizaram várias linhas. Ainda no círculo, apresentei imagens de foto ampliadas para que as crianças pudessem olhar já diretamente para as linhas e tentassem reconhecer a que elemento da natureza correspondia. As crianças estavam muito animadas com esta pesquisa, me informando o tempo inteiro onde estava identificando. Identificaram as linhas das conchas do mar, das folhas, da areia. Quando chegou nas linhas da areia, as hipóteses foram as mais diversas:

Criança 1: Caranguejo que fez a linha na areia.

Maria Clara: A cobra que fez.

Ângelo: O mar que fez.

Criança 4: Tia, foi o caranguejo.

Ângelo: Eu acho que foi um carro, porque tem essas linhas de corda.

Criança 5: Eu acho que foi um arrasto.

Criança 6: Não é cobra, é pegada de pombo.

Cecília: Pode ser o Curupira.

Criança 8: Um elefante.

Validando todas as hipóteses, convidei, então, as crianças a assumirem a função novamente de caçadores, porém, desta vez, de linhas da natureza em uma volta ao parque da escola, iniciando daí a Experiência Estética Artística do dia.

Figura 89 - Três crianças me entregam folhas e galhos



Fonte: Registro da autora

Figura 90 - Uma criança me entrega uma folha amarela



Fonte: Registro da autora

Figura 91 - Uma criança me apresenta um galho



Fonte: Registro da autora

Deste modo, as crianças foram se aproximando, trazendo folhas, flores, capim e galhos diversos para me mostrar as linhas da natureza que haviam angariado. Não satisfeitos com o identificado e com o olhar bem ativado para as linhas do mundo, eles começaram a chamar a minha atenção para as outras linhas que habitavam aquele espaço e que eles identificavam no espaço que ocupavam, ampliando sua investigação para outras possibilidades, reparando em padrões e repetições.

Figura 92 - Linhas do brinquedo de subir



Fonte: Registro da autora

Figura 93 - Linhas da madeira da casinha



Fonte: Registro da autora

Figura 94 - Linhas do pneu



Fonte: Registro da autora

Figura 95 - Linhas do brinquedo minhoca



Fonte: Registro da autora

Figura 96 - Ângelo me mostrando linhas em gravetos



Fonte: Registro da autora

Figura 97 - Ângelo me mostrando linha no caule de uma planta



Fonte: Registro da autora

Figura 98 - Ângelo me mostrando as linhas dos fios dos postes



Fonte: Registro da autora

Ângelo demonstrou grande engajamento na proposta de investigação. Identificou linhas em galhos, nos caules de plantas e folhas, chamando bastante atenção à elas. Ficou surpreso ao olhar para o céu e reparar que os fios de energia também são linhas.

Logo após esta investigação, perguntei para as crianças se seria possível a gente utilizar a natureza para fazer as linhas que a gente quisesse. Eles ficaram intrigados. Entreguei a cada um deles um galho e perguntei se eles conseguiriam fazer linhas com eles. O resultado foi rico. Imediatamente, as crianças se dispuseram a desenhar linhas pela areia do parque de diversas formas, correndo, andando, em círculos, ao redor de objetos, em uma exploração das possibilidades dessas linhas transitórias.

Figura 99 - Crianças desenhando na areia



Fonte: Registro da autora

Figura 100 - Marcas dos desenhos das crianças na areia



Fonte: Registro da autora

Figura 101 - Ângelo e outras crianças testando linhas grandes



Fonte: Registro da autora

Figura 102 - Ângelo testando linhas pequenas



Fonte: Registro da autora

Ângelo, com seu gravetinho, explorou durante todo o tempo do parque várias possibilidades de se fazer linhas na areia, circulares, onduladas, retas, amplas e menores, construindo imagens ou apenas usufruindo o prazer de deixar marcas no chão, concovando-me com frequência para observar sua exploração, contente com o resultado do que estava produzindo. Apresentou frustração em um momento, quando percebeu que suas linhas seriam transitórias, pois estavam espalhadas por todo o parque, ambiente por onde as crianças circulavam, portanto, apagando-as. Conversei com ele que linhas em areia eram diferentes de linha em papel, pois duram pouco, mas podem ser refeitas muitas vezes e rapidamente, o que era uma característica muito importante delas, o que ele, a contragosto, entendeu e parou de reclamar.

Figura 103 - Cecília testando linhas grandes



Fonte: Registro da autora

Figura 104 - Cecília e uma colega correndo e deixando marcas no chão



Fonte: Registro da autora

Cecília também explorou amplamente as possibilidades de criação de linhas grandes, testando linhas retas, onduladas e a representação de algumas imagens, como o coração, figura bem constante em seus desenhos. Depois de um tempo, continuou realizando marcas, porém em uma outra proposta, onde ela seguia ou corria atrás das amigas encostando o graveto no chão, portanto deixando um rastro por onde passava. Neste dia, não estavam presentes nem Luis Adrian nem Maria Clara.

Cecília e Ângelo engajaram-se bastante na experiência, tanto no processo de investigação como de expressão de linhas. Acuraram seu olhar para o pátio e construíram hipóteses importantes sobre o que poderiam representar linhas da natureza, trazendo galho, folhas e flores, formando uma compreensão do que compõe este universo. Ângelo já demonstra uma liberdade de exploração em sua expressões que tem se aprofundado a cada experiência; no caso de Cecília, percebo que oferecer materiais diferentes, como linhas de barbante ou linhas em areia, a deslocam um pouco do lugar de segurança dela, instigando-a a

explorar mais possibilidades, o que pode ser positivo para o investimento em sua atividade criadora. É uma combinação de impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (Vigotski, 2018, p. 18).

Esta experiência seguiu a tendência das demais no que diz respeito ao aprofundamento do olhar das crianças desde o Círculo Dialógico até a Experiência, saindo da percepção que, para além das nossas linhas, o mundo é constituído por linhas, até a identificação das linhas que habitam o espaço da escola para a produção de linhas na escola pelas próprias crianças, fazendo um movimento em espiral que sai do indivíduo, passa pelo seu território e relaciona este eu com o espaço habitado, colocando-o como um criador também deste espaço.

As crianças, a este tempo, estavam demonstrando cada vez mais interesse investigativo e expressivo, utilizando todo nosso tempo disponível para suas explorações, o que sinalizou para mim que as experiências estavam indo pelo caminho certo, consolidando nas crianças uma percepção de competência pessoal para criação.

Quadro 14 - Experiência 7

Data 28/08/24	O bairro e suas linhas
1.Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidá-los a expandir a investigação para as linhas além da escola. Investigação das linhas que compõe os arredores das escola através de um mapa do google maps.
2. Experiência estética artística	Proposição da elaboração coletiva das linhas que se situam ao redor da escola, criando uma grande mapa a partir das reflexões e sentires das crianças.

Fonte: elaborado pela autora

No Círculo Dialógico, trouxe a imagem do fio da memória a fim de que eles trouxessem uma imagem que ajudasse a resgatar pela memória o vivido e os significados construídos. Convidei as crianças para puxar esse fio a partir da pergunta sobre o que brincamos no nosso último encontro. Eu sempre gosto de remeter os nossos encontros a brincadeiras, entendendo que esta é a principal linguagem das crianças e buscando ressignificar o brincar para um lugar de aprendizagem não apenas para os adultos, mas também para as crianças.

Ângelo: A gente brincou de cidade.

Arte-Educadora: Onde nós brincamos? E o que fomos fazer?

Criança 1: No parquinho procurar linhaaaaaas.

Arte-Educadora: Mas eram quaisquer linhas?

Crianças: Siiiiim.

Arte-Educadora: Algumas crianças procuraram diversas linhas, mas a Tia Marina tinha mostrado no início umas aqui em sala.

Cecília: Da naturezaaa.

Arte-Educadora: Isso, mas vocês acharam também outras linhas, linhas que as pessoas fizeram.

Maria Clara: A minha chinela.

Ângelo: Madeira do teto.

Criança 3: Na quadra tem muita linha, naquela grade.

Criança 4: O escorrega.

Criança 5: Pula-pula.

Criança 6: O brinquedo de subir.

Trouxe então, uma folhinha de uma planta para as crianças observarem novamente a linha, passando ela de mão em mão e destacando o que elas identificavam. Então, propus uma nova investigação. Perguntei se eles conseguiam ver bem as linhas da folha quando ela estava próxima e eles disseram que sim; então, me afastei e fiz a mesma pergunta, o que eles disseram que não, porém, quando eu perguntava se as linhas aumentavam ou diminuiam, eles não estavam conseguindo associar os conceitos de aumentar e diminuir. Fiz a mesma experiência utilizando uma linha maior desenhada no papel, o que ajudou eles a apreender o significado. Então, perguntei a eles se quando a gente se afasta, o que acontece com o tamanho das coisas e todos afirmaram que diminuía.

Convidei-os, então, a imaginar que todos éramos passarinhos e que iríamos voar até o céu e ver a escola e todas as ruas ao redor lá de cima, de perto das nuvens. Para este momento, pedi para eles fecharem os olhos e dizerem uma palavra mágica para esta transformação. Depois de um Simsabalim, olhamos de cima um mapa da região da escola, onde haviam várias linhas sinalizando as ruas e os locais importantes do bairro. As crianças identificaram onde era a escola e a lagoa pelo desenho do mapa. Questionei, então, que lagoa era essa.

Criança 1: Lagoa do Pato.

Ângelo: Lagoa dos Ratos.

Maria Clara: É a lagoa do jacaré.

Criança 4: É a lagoa dos peixes.

Criança 5: Lagoa do tubarão.

Arte-Educadora: Será que tem todos os bichos na lagoa?

Criança 2: Nãoooo, tubarão só tem na praia.

Uma das crianças perguntou o que era o ponto vermelho no mapa e eu devolvi a pergunta às crianças.

Criança 1: É a nossa casa.

Cecília: É um peixe.

Criança 5: Parece uma chuva quente.

As crianças identificaram também o símbolo de uma bolsa, que representa, segundo elas, um local de compras. Revelei para as crianças que o pontinho vermelho estava em cima da localização da escola. Questionei ainda se eles já haviam reparado como a lagoa é próxima da escola e se eles passavam pela lagoa para vir a escola, respondendo quase a totalidade das crianças que sim. Uma das crianças, apontando para o mapa, indicou qual o caminho que ele pegava, vindo ao redor da lagoa para chegar na escola. Perguntei então para elas o que eram as linhas que estavam cercando a escola e a lagoa.

Criança 1: É uma ponte.

Cecília: É o chão, tia.

Ângelo: Não, é a rua, porque é a rua é feita de cinza.

Criança 3: E aqui é a calçada.

Ângelo: E esses nomes aqui são os nomes das casas.

Criança 2: Eu moro no Demócrito Rocha, tia.

Arte-Educadora: Demócrito Rocha é o bairro onde essas linhas estão. Mais alguém mora nesse bairro?

Criança 5: Eu moro no Papoco. A minha rua é feia, toda quebrada, cheia de buraco. (falou a criança um pouco envergonhada)

Cecília: E eu no triângulo.

Arte-Educadora: É, cada lugar de morar tem um nome diferente né? Isso se chama bairro. Esses nomes que estão aqui no mapa são os nomes das ruas, não dos bairros. (Li alguns nomes de ruas e perguntei se eles conheciam alguma, porém não tive resposta afirmativa).

Criança 1: Onde está a praia, tia?

Arte-Educadora: Este mapa é mais pertinho da escola. A praia é perto da escola?

Criança 2: A praia é longe, tiaaa.

Arte-Educadora: É, é um pouco mais longe, onde esse mapa não alcança. Alguém sabe me dizer onde fica a casa de vocês nesse mapa?

Criança 4: Não sei não, tia.

Outras crianças afirmaram de forma negativa também.

Figura 105 - Identificando com as crianças a lagoa da Parangaba



Fonte: Registro da autora

Figura 106 - Conversando com as crianças sobre as ruas



Fonte: Registro da autora

Convidei-os, então, a adentrar à Experiência Estética Artística por meio de um trabalho coletivo, em pequenos grupos, para a montagem de um mapa onde, ao final, estaria

localizado a casa deles, utilizando papéis no formato de linhas e riscantes, como giz de cera e canetinhas, para trazer os detalhes. De imediato, as crianças já providenciaram a lagoa e as casas, estas de tamanhos diversos. Cumpre salientar que as casas representadas pelo grupo onde a Cecília estava incluída eram incrementadas a partir de seus desejos e emoções, contendo elementos de diversão, como parques, grandes janelas, cores vibrantes e bem grandes.

Figura 107 - Lagoa da Parangaba



Fonte: Registro da autora

Figura 108 - Grupo da Maria Clara



Fonte: Registro da autora

Figura 109 - Malha de ruas



Fonte: Registro da autora

Figura 110 - Grupo da Cecília



Fonte: Registro da autora

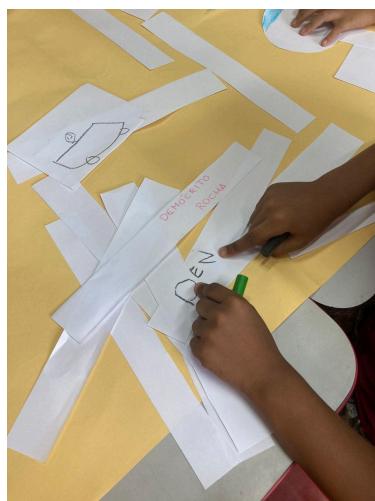
Figura 111 - Casas do grupo da Cecília



Fonte: Registro da autora

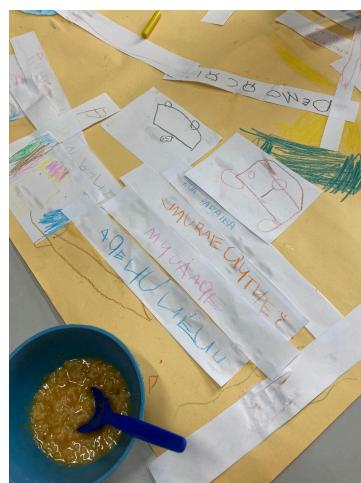
Identifiquei que as crianças construíram toda uma malha de ruas ao redor de suas casas, trazendo também elementos que compunham estas ruas, como carros, postes, árvores e pessoas, trazendo as referências de suas experiências de vida. Outro fato curioso, foi a necessidade que as crianças manifestaram de nomear as ruas, sendo elas repletas de letras que representavam suas identificações. Inclusive, uma das crianças me solicitou que escrevesse em um papel o nome do bairro para que ele pudesse copiar e escrever no mapa.

Figura 112 - Criança escrevendo o nome do bairro



Fonte: Registro da autora

Figura 113 - Ruas com nomes criados



Fonte: Registro da autora

Ao final, juntamos os trabalhos dos pequenos grupos, formando um grande mapa. Ângelo e outra criança foram os últimos a finalizar, estando dedicados em representar o máximo de ruas possíveis. Ângelo, vendo a dimensão do mapa, achou por bem desenhar o mar e o sol também nele, localizando ele no lado oposto ao da lagoa, fazendo referência a um diálogo ocorrido em que uma criança afirmou que o mar é longe de onde estávamos. As

crianças pronunciaram o mundo, modificando-o. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (Freire, 2004, p. 44)

Figura 114 - Mapa completo



Fonte: Registro da autora

Desta experiência, ficou ainda mais evidente como a relação desta com o contexto no qual as crianças estão inseridos potencializa o envolvimento e a expressão de significados pelas crianças no próprio fazer. Tendo em vista que este foi um trabalho mais coletivo e as crianças selecionadas para a pesquisa estavam em grupos diversos, a documentação deu-se de forma mais grupal. Nesta experiência, Luis Adrian estava ausente. Em relação a atividade criadora infantil nesta vivência, evidencia-se que os 3 (três) grupos compreenderam bem a proposta e, dentro do espaço de expressão oferecido, buscaram resgatar as suas referências ao redor de suas casas para construir a imagem do mapa, cristalizando suas associações e combinações na construção do mapa, especialmente Maria Clara e Ângelo. Estes fizeram um trabalho conjunto com seus pares, percebendo o espaço e dividindo-o de uma forma mais coesa. Cecília, por sua vez, é uma criança que possui uma situação residencial de muita vulnerabilidade, então, neste momento, percebe-se que expressou em seu desenho detalhes de uma casa desejada, sonhada, a partir de sua imaginação. Em seu grupo, todas as meninas pareceram ocupar um espaço individual para seus desenhos, sem conectar suas expressões com o todo.

Quadro 15 - Experiência 8

Data 04/09/24	Linhas que cruzam a história da Lagoa da Parangaba
1.Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidá-los a aprofundar o olhar para a lagoa da Parangaba, a partir de suas narrativas e da elaboração de sua importância para o bairro.
2. Experiência estética artística	Proposição da construção coletiva de uma representação da Lagoa da Parangaba e seus elementos.

Fonte: elaborado pela autora

No Círculo Diálogo, solicitei novamente que as crianças puxassem o fio da memória do nosso último encontro, ajudando o grupo a relembrar o momento e seus significados, perguntando o que nós tínhamos investigado.

Criança 1: Tinha a pista.

Arte-Educadora: E o que mais que conversamos? Alguém lembra da gotinha vermelha?

Ângelo: Era a escola.

Maria Clara: Tinha o lago.

Arte-Educadora: E ao redor do lago?

Criança 4: As casas, as ruas. O shopping Parangaba.

Cecília: Tinha o mercado.

Arte-Educadora: Depois que a gente conversou sobre esses assuntos, o que nós fizemos?

Criança 3: Um mapa.

Arte-Educadora: Isso, e esse mapa chegava até onde?

Ângelo: Eu fiz um carro.

Maria Clara: Eu fiz uma casa.

Criança 7: Para a lagoa.

Criança 8: Pra casa.

Convidei as crianças para que a gente conversasse mais sobre um elemento grande do mapa que ficava bem perto do meio, o qual eles responderam de prontidão que era a lagoa. Informei as crianças que esta lagoa é a maior e mais funda que temos em Fortaleza, sendo do tamanho de um prédio pequeno a sua profundidade.

Criança 1: Tu já tomou banho nela, tia?

Arte-Educadora: Nunca tomei. Quem aqui já tomou banho nela?

Criança 2: Eu já me afoguei na lagoa. Aí pegaram um submarino e me pegaram do fundo.

Arte-Educadora: Um submarino cabe em uma lagoa?

Ângelo: Um submarino em uma lagoa vai explodir.

Criança 9: A minha mãe contou que uma criança foi nadar e se afogou e uma mãe foi tentar salvar e morreu também.

Arte-Educadora: É, a gente só pode ir para lugares fundos se a gente souber nadar, se não a gente pode se afogar né?

Criança 8: ô tia, criança só pode ficar no raso, adulto só pode ficar no fundo.

Arte-Educadora: Sim, mas o adulto também precisa saber nadar. Mas me contem, todo mundo já viu a lagoa?

Crianças: siiim

Luis Adrian: Tia, eu fui pra feira e eu vi a lagoa.

Arte-Educadora: Alguém sabe me dizer o que tem na lagoa?

Criança 1: Patos

Várias crianças: O jacaré.

Maria Clara: O jacaré quase que mordeu o passarinho.

Criança 3: Lá na lagoa eu acho que tem bicho grande.

Arte-Educadora: Que tipo de bicho?

Criança 4: Tubarão martelo.

Ângelo: Uma pessoa gigante.

Criança 5: É mesmo, um polvo gigante.

Arte-Educadora: Mas na lagoa?

Criança 5: Não, no mar.

Arte-Educadora: Qual a diferença entre o mar e lagoa?

Cecília: A Lagoa é grande e o mar é azul.

Criança 4: Não, o mar é azul misturado com branco. E é salgado.

Arte-Educadora: E a água da lagoa é salgada?

Criança 8: É cheiro “pôde”.

Arte-Educadora: Porque ela é fedida?

Criança 5: Tia, eu fui tomar banho na lagoa e a água por debaixo é toda amarela.

Arte-Educadora: Será que toda lagoa é fedida?

Criança 5: Não, é porque tem lixo. Eu vi um peixe morto.

Arte-Educadora: Porque os peixes estão morrendo?

Criança 4: Por causa do jacaré.

Criança 5: Por causa do lixo, que a lagoa é “pôde”.

Arte-Educadora: Dá pra viver com lixo? Dentro da lagoa?

Criança 6: Só o jacaré que pode, o peixe não.

Arte-Educadora: Será que o jacaré consegue viver no lixo?

Criança 7: Porque quando a lagoa fica com pouca água o jacaré sai da lagoa.

Arte-Educadora: E pra onde vai a água da lagoa?

Criança 5: Jesus que seca.

Criança 6: Não é Jesus, é um buraco que cavam e a água sai.

Criança 3: Alguém que faz um canal e vai pro mar.

Arte-Educadora: Gente, e quem coloca o lixo na lagoa?

Crianças: As pessoas.

Arte-Educadora: E é correto fazer isso?

Crianças: Nãooo.

Criança 3: Mas a gente coloca o lixo para matar o jacaré, mas ele não morre.

Arte-Educadora: Porque a gente quer matar o jacaré?

Criança 5: Porque ele quer matar as pessoas.

Arte-Educadora: Será? O que será que o jacaré gosta de comer?

Criança 7: Peixe, peixe, peixee.

Criança 5: Também carne.

Arte-Educadora: Peixe é carne?

Crianças: siiim.

Arte-Educadora: Sabe quando o jacaré sai da lagoa procurando outro tipo de carne?

Ângelo: Quando não tem mais peixe.

Criança 5: Vai atrás do humano.

Arte-Educadora: Como a gente faz para garantir que a lagoa tenha peixe para o jacaré comer?

Criança 5: Não jogar lixo, aí tem peixe.

Este círculo dialógico, envolvendo um tema tão próximo deles, rendeu uma longa conversa, cada um querendo compartilhar seus conhecimentos sobre o tema, tornando a troca

ainda mais rica. O diálogo, portanto, foi “um encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 2004, p. 44). Após esta intensa troca de ideias, propus que nós criássemos uma representação da lagoa, a partir de todas as histórias trocadas. Antes disso, fomos dar um passeio pela escola para buscar elementos naturais que as crianças identificassem que poderiam estar dentro ou nas proximidades da lagoa citada, iniciando a Experiência Estética Artística.

Figura 115 - Crianças apresentam o colhido umas as outras



Fonte: Registro da autora

Figura 116 - Crianças organizam o colhido



Fonte: Registro da autora

As crianças retornaram do passeio pela escola repletos de elementos da natureza, tendo coletado sementes, galhos, folhas diversas e pedras, material que utilizariam para elaborar a construção coletiva da lagoa. Convidei as crianças para me ajudar a organizar o

espaço da lagoa, tendo a Maria Clara e outra criança me ajudado, dispondo o papel crepom como base no chão.

Cecília estava muito animada com seus elementos. Pegou uma grande folha de árvore e picotou em pedacinhos, chamando de peixinhos. Colocou as sementes e disse que eram pedras. Depois, pegou canetinha e foi trazer mais detalhes, trazendo bastante plantinhas verdes e outros tipos de peixinhos.

Figura 117 - Cecília organiza seus elementos na lagoa



Fonte: Registro da autora

Figura 118 - Visão de cima da lagoa



Fonte: Registro da autora

Algumas crianças, mesmo estando em um espaço coletivo, montaram sua imagem de forma individual, fazendo uma lagoa própria. Outras, assim como a Cecília, pegaram canetinhas para trazer mais detalhes para sua representação, trazendo plantinhas e mais peixinhos. Luis Adrian interessou-se mais pelas canetinhas, tenho focado principalmente no desenho de peixes diferentes e o próprio jacaré, tendo também explorado linhas sem estrutura

específica no papel. Maria Clara, a qual havia coletado várias sementes, trocou algumas por umas folhas de árvore e montou a lagoa transformando as sementes em peixe e as folhas nas plantas da lagoa. Depois, picotou as folhas e jogou na lagoa, informando que era a comida do peixe. Importa destacar que, no momento da colheita de materiais, as crianças souberam bem identificar os materiais disponíveis, não tendo dificuldades na seleção de itens que integram a natureza.

Figura 119 - Criança mostra elemento que coletou



Fonte: Registro da autora

Figura 120 - Criança desenha detalhes na lagoa



Fonte: Registro da autora

Figura 121 - Criança mostra como sua lagoa ficou depois que colocou os elementos



Fonte: Registro da autora

Esta experiência teve como ponto alto o Círculo Dialógico, momento em que a investigação do tema, através do uso da atividade criadora das crianças, para solucionar as questões apresentadas foi se concretizando a partir da oralidade e da dialogicidade, avançando desde narrativas acerca da lagoa até cuidados necessários com ela, a fim de que a população em volta pudesse usufruí-la sem representar um risco a mesma. O momento da Experiência Estética Artística consolidou o compartilhado, representando as crianças elementos para a formação de uma lagoa limpa, onde jacarés e peixes convivem e não representam uma ameaça, onde as pessoas entendem que jogar lixo na lagoa não é correto, afetando os seres que moram na lagoa, compreensão que foi representada também pelas quatro crianças.

Quadro 16 - Experiência 9

Data 11/09/24	Linhos que pixam
1.Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidá-los a observar e conversar sobre linhas que estão pela cidade, enfatizando o pixo.
2. Experiência estética artística	Proposição da uma pintura sobre tecido, tendo como referência a estética o pixo.

Fonte: elaborado pela autora

No Círculo Dialógico, retomamos a experiência anterior conversando sobre a Lagoa Parangaba e uma das crianças relatou que havia visto um jacaré no mesmo dia na

lagoa. Outra trouxe que tinha andado sobre uma ponte. Assim, fomos seguindo relembrando quais linhas já havíamos pesquisado, relembrando as crianças cada uma delas. Por fim, questionei para eles se, caso a gente juntasse várias dessas linhas, o que formaríamos.

Criança 1: Uma mistura.

Criança 2: Um monte de linha.

Criança 3: Desenho.

Criança 4: Com linha, a gente monta uma pipa.

Conversamos, então, sobre como nós, pessoas, gostamos e fazemos linhas. Então, mostrei, através de imagens, para as crianças que há muito tempo atrás, quando ainda não existiam casas e as pessoas moravam em cavernas, elas já tinham o desejo de fazer linhas e desenhos, o que era feito na parede. Relatei também que com o tempo e a invenção do papel, passamos a desenhar mais nesse local, diminuindo os desenhos na parede. Porém, que ainda existiam muitas linhas feitas por pessoas nas paredes em muitos lugares. Apresentei, então, imagens de pixo no centro do círculo. Enquanto eu organizava as imagens, as crianças já iniciavam suas narrativas.

Criança 1: Isso aí é spray.

Arte-Educadora: O que é spray?

Criança 1: É isso aí que a gente usa e fica essa cor. Tem vermelho também.

Criança 2: Isso aí vai preso. A polícia tava atrás de mim.

Arte-Educadora: Porque?

Criança 2: Porque eu pixei no muro.

Arte-Educadora: Entendo, mas deixa eu perguntar pra vocês. Porque vocês acham que as pessoas continuam desenhando e pintando nas paredes, mesmo que a gente já tenha papel?

Ângelo: Porque não tem dinheiro.

Maria Clara: Porque eles querem.

Criança 2: Para deixar o muro bonito. Eu tava querendo deixar o muro bonito aí a polícia veio atrás de mim.

Arte-Educadora: E o que é isso que tem na parede?

Criança 4: É desenho.

Arte-Educadora: Vocês conseguem identificar que desenhos são esses?

Criança 1: É a letra X

Maria Clara: São portas.

Ângelo: São letras.

Criança 3: Aí tem escrito entre para pegar os ladrões.

Cecília: Uma meninaaa, uma menina. Ela tá triste.

Criança 6: É sangue (pixo vermelho)

Luis Adrian: É desenho.

Diante da recorrência das crianças afirmando que havia algo escrito, indaguei para elas o que elas achavam que estava escrito, tendo uma criança afirmando que era um recado da polícia para pegar o ladrão. Indaguei, ao final, se eles já haviam visto linhas assim nos muros da cidade, o que eles responderam com unanimidade que sim. Perguntei se perto da escola ou no caminho de casa eles já viram essas linhas, tendo a maioria dito que sim. Conforme exposto, na trama narrativa de sua vida, ao narrar-se para si, para os outros e para o mundo, as crianças produzem, adjetivam, significam, (re)interpretam, constituem e modificam a experiência de si em suas vivências (Ignácio; Camozzato, 2023, p. 256), o que foi sendo revelado ao longo do círculo.

Arte-Educadora: E quem são as pessoas que fazem essas linhas?

Criança 2: Os meninos.

Arte-Educadora: As meninas fazem?

Criança 3: Quando eles passam de spray dá vontade de pintar, mas aí passa a polícia e não deixa.

Arte-Educadora: Então, vocês que são crianças precisam ter cuidado, porque a polícia provavelmente não vai permitir que aconteça em muros que não são permitidos. (Esta fala contradiz a cultura do pixo, o qual, por ser um movimento de resistência, não pede autorização para sua manifestação, porém para cuidar e preservar as crianças, precisei ter responsabilidade na minha manifestação a respeito deste receio das crianças. Refletindo posteriormente, pensei que a melhor mediação seria ter perguntado porque não podia pixar se era um desenho no muro, porém, no momento, esta indagação não surgiu na minha mente).

Criança 4: Tia, na minha casa tem uma pessoa que fez na casa do outro igualzinho como tá aqui na foto.

Figura 122 - Crianças investigam o pixo



Fonte: Registro da autora

Conversei com as crianças que, no passado, as pessoas desenhavam desejos e sonhos nas cavernas; hoje esse grupos desenhavam seus nomes, o nome de seu grupo, palavras importantes ou desenhos que os representassem. Convidei, então, as crianças a fazer uma pixação sobre um tecido com tinta, fazendo um grande painel de pixo da turma. As crianças demonstraram um pouco de receio, mas afirmei que pediríamos autorização para expô-lo nas paredes.

Figura 123 - Grupo 1 pintando



Fonte: Registro da autora

Figura 124 - Grupo 2 pintando



Fonte: Registro da autora

Não pude oferecer como material tinta em spray, por conta da dificuldade de manuseio com crianças pequenas. Tampouco pudemos pintar diretamente na parede, por isso ofereci realizar em um material que poderia ser afixado na parede. Mudei a cor também, oferecendo o azul a fim de quebrar um pouco com a referência de imagem, possibilitando abertura para outras expressões.

Figura 125 - Cecília no início da pintura



Fonte: Registro da autora

Figura 126 - Luis Adrian construindo a casa



Fonte: Registro da autora

Conforme vem demonstrando desde as primeiras experiências, Cecília possui uma zona de segurança em termos de imagem que dificilmente ultrapassa, independente de ter uma orientação acerca de uma ideia ou com ampla liberdade de autodirecionamento, suas representações fazem referência aos mesmos elementos estereotipados, como casas, árvore, coração, investindo pouco na ampliação de seu repertório de exploração de linhas. Neste caso, representou uma casa, uma flor ao lado da casa e a chuva caindo sobre ela.

Luis Adrian, por sua vez, mergulhou em uma narrativa intensa e emocionante a cada pincelada. Aproximei-me e perguntei se ele gostaria de me contar o que estava pintando e logo ele iniciou uma história animado.

Luis Adrian: Aqui, aqui é uma casa. E choveu muito e aumentou a lagoa. Aí, o homem queria entrar na casa para se salvar da água, mas não conseguia. Aí, ele tentou, tentou e aahhhh.. A água subiu e cobriu todo ele e ele morreu. E a casa ficou cheia de água.

Figura 127 - Pintura do Luis Adrian



Fonte: Registro da autora

Maria Clara, por sua vez, se inspirou mais na pixação, trazendo várias letras e alguns desenhos menores a fim de fazer referência à estética que tinha sido conversada. Neste dia, o Luis Adrian estava ausente. Ela e outra criança seguiram mais a estética, realizando as demais outros caminhos de exploração através da representação de outras imagens, como o mar, associação feita pela cor da tinta, ou de escadas, sol e outros elementos do cotidiano. Ângelo não estava presente neste dia.

Figura 128 - Início da pixação de uma criança



Fonte: Registro da autora

Figura 129 - Pixação da Maria Clara



Fonte: Registro da autora

Figura 130 - Escada



Fonte: Registro da autora

Figura 131 - Final da pixação da criança



Fonte: Registro da autora

Figura 132 - Mar



Fonte: Registro da autora

Diante do exposto, o contraste entre a estética da pixação e os materiais ofertados parece ter conduzido às crianças a múltiplas possibilidades. A cor azul traz um apanhado de referências de imagem que, em uso, se revelam em linhas e formas, com o mar, a lagoa, as nuvens, etc, tendo se sobreposto, na maioria das crianças, à proposta de uma pixação mais próxima aos elementos da referência da cor, como aconteceu com a Cecília e o Luis Adrian, tendo a força da materialidade impulsionado outras caminhos criativos de expressão.

Maria Clara e outro colega foram os únicos que utilizaram da referência estética do pixo para se expressarem, trazendo letras e imagens que remetiam ao visual. O exercício da atividade criadora, nesse ínterim, emergiu com as associações e combinações expressas pelas crianças na elaboração do fazer feitas com o dialogado no Círculo Dialógico.

Isto demonstra que a atividade criadora não pede licença ou nem se amarra a qualquer possibilidade única, mas se instala ali, na integração do pensar, agir e sentir, buscando caminhos não previstos para se realizar. Outro ponto de destaque foram as relações do contexto com a prática da pixação, tão próxima a realidade das crianças e tão proibida a sua experimentação, uma prática estigmatizada pela sociedade desde cedo, o que já integra a cultura infantil.

Quadro 17 - Experiência 10

Data 13/09/24	Linhas que grafitam
1.Círculo Dialógico	1. Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Convidá-los a observar e conversar sobre linhas que estão pela cidade, enfatizando agora a estética do grafite.
2. Experiência estética artística	Proposição da uma pintura sobre papel A3, utilizando tinta de cores primárias.

Fonte: elaborada pela autora

No Círculo Dialógico, convidei-os a puxar o fio da memória acerca do encontro anterior, resgatando imagens e significados formados. Eles demonstraram um pouco de dificuldade de recordar. Luis Adrian se ofereceu para lembrar o assunto na roda, mas na hora de falar ficou acanhado. Reparei que a experiência das linhas do bairro marcaram bastante eles, uma vez que eles faziam referência no momento de resgate da memória com frequência a esta experiência. Tentei, então, resgatar pela linguagem, afirmando que nós havíamos feito uma pintura sobre o tecido e perguntei se eles lembravam o que tinham feito ou se alguém conseguiria ajudar o Luis Adrian a lembrar o que ele fez. Ele lembrava especialmente porque era um assunto que lhe havia interessado muito.

Criança 1: Uma casa

Criança 2: Uma casa na lagoa.

Era exatamente isso que o Luis Adrian havia feito.

Arte-Educadora: Mas vocês lembram sobre o que a gente conversou no encontro passado? (mostrei a referência de imagem que utilizei no último encontro)

Criança 3: É o lixo.

Luis Adrian: Eu to vendo o 2.

Criança 2: As pessoas pintam, mas não pode. A polícia prende. Eu acho feio. Os policiais também.

Arte-Educadora: Quem que faz essas linhas mesmo?

Criança 3: As pessoas

Arte-Educadora: O que elas usam para fazer isso?

Criança 4: Elas usam um negocinho que aperta.

Criança 2: Spraaaay.

Arte-Educadora: Isso, dentro desse spray, vem a tinta. Você lembra como é o nome dessas linhas?

Crianças: Nãooo.

Arte-Educadora: Este é o pixo ou a pixação.

Criança 5: Tia, pixo, pinsher, igual aquele cachorro.

Arte-Educadora: Fazer essas linhas em muros que não temos autorização não é permitido pela lei, por isso os policiais não deixam.

Criança 2: Tia, se a gente fizer um negócio bonito eles gostam.

Arte-Educadora: Será que se a gente fizer algo bonito eles vão gostar?

Criança 2: Sim, porque a gente bate na porta, espera alguém chegar e nós perguntar se pode pintar. Se falar siim, mas se não tiver escolha, aí fala não. Aí eles pintam, aí os policiais aparecem, se eles chamarem, aí eles vão preso.

Arte-Educadora: Então, se a pessoa permitir pintar, tá tudo bem; e se a pessoa não permitir pintar, é um problema?

Criança 2: É, mas você tem que fazer uma obra de arte.

Criança 3: Às vezes na escola é pintada.

Arte-Educadora: E na escola é na parede?

Crianças: siiim.

Criança 2: Muito lindo, muito lindo.

Arte-Educadora: E vocês já viram essas linhas na escola?

Cecília: Não, mas eu vi no meu quintal.

Criança 2: Eu tava me acordando né, aí eu vesti minha roupa né. Aí eu vi um menino pintando a minha parede.

Ângelo: Os números começam com linhas.

Arte-Educadora: É verdade, o Luis Adrian encontrou aqui o número 2.

Maria Clara: Achei o 1.

Criança 4: Também tem o N.

Arte-Educadora: Siiim, então também temos letras. Resgatando um pouco o que a amiga disse. Quando ela falou do pixo, ela disse que não era obra de arte. O que vocês acham?

Criança 2: Olha eu não sei. Como essa obra de arte é muito esquisita, eu não sei se ela é ou não.

Criança 5: É.

Cecília: É porque a polícia disse que não é.

Ângelo: Parece a arte do -Nome de um jogo-.

Arte-Educadora: Tem essa arte lá, é?

Ângelo: Não, tem o policial correndo atrás de quem fez isso.

Maria Clara: Tia, no Roblox tem pixação. Eu fiz isso e fui pega.

Mostrei agora imagens de vários grafites espalhados pela nossa cidade.

Figura 133 - Crianças investigando o grafite



Fonte: Registro da autora

Arte-Educadora: Vocês sabem o que é isso?

Crianças: Não.

Arte-Educadora: As linhas são parecidas?

Algumas crianças disseram que sim, outras disseram que não. Então, precisei chamar mais a atenção aos detalhes, como formas e cores, tentando destacar as diferenças. As

crianças pareceram confusas nesse processo de identificação de diferenças e semelhanças, respondendo de forma contraditória. Expliquei, então que aquelas novas imagens tinham um outro nome, chamado grafite, e outra proposta, usando os mesmo materiais e perguntei o que eles identificavam. Degundo Edwards (2016, p. 153), o papel do professor “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução de conhecimento pela criança.”

Figura 134 - Pixação de extraterrestre



Fonte: Registro da autora

Criança 1: Um menino.

Arte-Educadora: Parece uma criança?

Criança 2: Parece um alien.

Criança 3: Ele tá na lua.

Arte-Educadora: E essa pintura é pequena ou grande?

Crianças: Grandeee.

Arte-Educadora: E o que ele está usando para pintar?

Crianças: Spraaay

Figura 135 - Painel de grafite no Mercado Central



Fonte: Registro da autora

Arte-Educadora: E esse?

Criança 3: Na torre.

Criança 7: Uma criança e uma vovó. Pode ser uma mamãe.

Arte-Educadora: E ela está segurando o que?

Camaleão: Espada de São Jorge.

Arte-Educadora: Como será que ela fez uma pintura em uma torre?

Criança 2: Escadaaaa.

Figura 136 - Painel de grafite de mulher negra carregando seu filho



Fonte: Registro da autora

Criança 2: Mãe com filhos.

Arte-Educadora: Tem muitos ou tem poucos?

Criança 4: Muitos.

Arte-Educadora: E o que eles estão fazendo?

Criança 5: Dormindo.

Arte-Educadora: É fácil carregar todos os filhos? Vamos contar quantos filhos ela tem?

Crianças: 1, 2, 3, 4...10 filhos.

Arte-Educadora: Será que é fácil ter 10 filhos?

Maria Clara: Não, tem que comprar muito leite.

Criança 6: Vai precisar de uma babá pra cuidar deles

Criança 7: Ela pode adotar alguma criança.

Arte-Educadora: E onde este desenho está?

Criança 4: No muro.

Arte-Educadora: E o grafite? Vocês acham que é obra de artes?

Criança 8: Porque eu não gostei desse.

Criança 2: Eu achei todos bonitos.

Ângelo: Sim, porque todos foram com spray.

Luis Adrian: Tia, eu gostei mais da pixação. Porque é raiva.

Arte-Educadora: Tu acha que eles estavam com raiva?

Luis Adrian: Eles sobem um no outro para ficar mais alto.

Na Experiência Estética Artística posterior à troca de ideias, convidei as crianças para pintar em uma folha A3, simulando um grande muro, para que pintassem a partir da estética do grafite, oferecendo as três cores primárias e o branco, a fim de que também pudessem ir investigando a descoberta de novas cores a partir destas.

Tendo em vista que as crianças na turminha tinham poucas experiências com tinta, reparei que a alegria tomou conta delas a cada descoberta de cores que elas iam anunciando: “tiaaaa, eu descobri o verde”; “tiaaa, eu descobri o marrom”. Esta experiência, portanto, ultrapassou o tema para representar uma investigação da própria linguagem, onde as crianças misturaram as tintas, alterando as proporções e ficando maravilhadas com o resultado. Um experiência de encantamento. Ainda assim, algumas crianças ainda desejaram trazer uma forma para seus desejos ou acrescentaram uma narrativa a suas explorações.

Figura 137 – Ângelo pintando um mar de cores



Fonte: Registro da autora

Ângelo, em sua investigação de cores, criou vários tons de cores diversas, testando várias hipóteses que lhe renderam um papel coberto que se tornou um mapa de suas experimentações. Quando conversei com ele, me indicou que estava fazendo um rio de cores, fazendo referência inclusive ao formato que estava pincelando no papel, o qual associou ao formato de um rio.

Figura 138 - Luis Adrian iniciando suas investigações de cores



Fonte: Registro da autora

Figura 139 - Pintura de Luis Adrian finalizada



Fonte: Registro da autora

Arte-Educadora: Você quer me contar o que você está fazendo?

Luis Adrian: Aqui tá cheio de pata de cachorro

Arte-Educadora: E o que tem mais?

Luis Adrian: Um castelo e tem uma lagoa pequena do lado. Eu fiz um colorido.

Arte-Educadora: E como você formou essa cor?

Luis Adrian: Eu pintei o branco, o amarelo, vermelho que virou verde. Tá cheio de chuva dentro da casa. Os cachorros correram foi pra casa deles, muito rápido e forte. Olha as patas deles, um monte de pata.

Figura 140 - Resultado da pintura da Maria Clara



Fonte: Registro da autora

Maria Clara fez uma casinha, mas reparei que, após testar a mistura de algumas cores, começou a cobrir toda a casa com uma cor.

Maria Clara: Tia, eu tô pintando a casa toda de vermelho.

Arte-Educadora: É mesmo? E aconteceu alguma coisa?

Maria Clara: É pro policial não ver.

Arte-Educadora: Tem algum policial se aproximando?

Maria Clara: Sim, tô fazendo a polícia e a sirene.

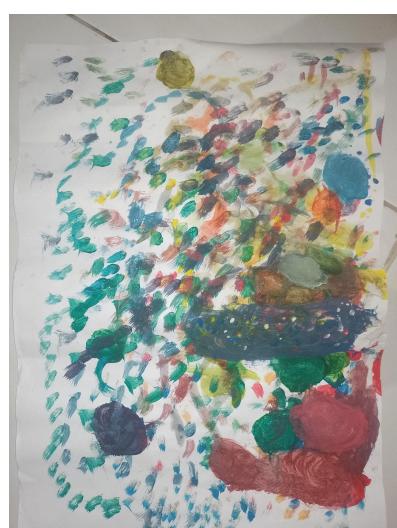
A Criança 1 também estava bem envolvida na exploração das tintas e cores, tendo feito várias experimentações de mistura e de marcas do pincel, cobrindo todo seu mural de pontinhos de cores diversas.

Figura 141 - Iniciando a exploração com pontos



Fonte: Registro da autora

Figura 142 - Final do processo de investigação das cores



Fonte: Registro da autora

Criança 1: Olha tia, os pontinhos vermelhos.

Arte-Educadora: Você fez vários pontinhos né?
 Criança 1: É tão fofo.
 Arte-Educadora: Porque é fofo?
 Criança 1: Porque parecem pinguinhos de coelhinho.

Figura 143 - Pintura da Cecília



Fonte: Registro da autora

Ao me aproximar da Cecília, perguntei também se ela gostaria de me dizer o que ela estava pintando.

Cecília: Uma casa, coração, borboleta e estrelas, tia.

Arte-Educadora: E quem mora nessa casa?

Cecília: Eu tia. É minha casa.

Reparei que ela tinha sido a criança que menos tinha experimentado as misturas de cores, tendo seu desenho se apresentado, em quase a sua totalidade, nas cores primárias. Cecília, em sua expressão, ao longo das experiências, foi demonstrando não avançar muito para além da sua zona de segurança na sua representação gráfica. Em todas as vezes, representou elementos que já dominava e que tinha certeza que iria dar certo. Quando instiguei ela a representar mais coisas através de perguntas, ela afirmou que não conseguia, desistindo.

Neste ponto, cumpre destacar que, durante o Primeiro Passo da pesquisa, fiz um desenho retrato da Cecília que ela gostou muito no meu diário de Itinerância. Depois, ela tentou reproduzi-lo, mas não conseguiu trazer tantos detalhes e teve muita dificuldade para pensar em transformar as linhas, tentar novamente ou criar de outras formas, o que deixou ela bem frustrada e chateada até o momento de ir embora da escola. A única opção para ela é que eu fizesse o desenho para ela dizer que ela tinha feito. Isso me fez refletir que ela já estava apresentando um comportamento que eu, enquanto professora, percebo apenas um pouco mais à frente, quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, que corresponde a uma

maior rigidez em seus processos criativos e uma necessidade forte de representar conforme a realidade. Neste ponto, me perguntei se na representação em 3D (comprimento, largura e profundidade) esta tendência se manteria.

Neste ponto, decidi que adentraríamos ao eixo “Eu me crio” a partir de uma perspectiva cultural, evidenciando o protagonismo do nosso corpo na construção da cultura, da consciência corporal e do nosso lugar no mundo.

Quadro 18 - Experiência 11

Data 18/09/24	O corpo e linha de seus movimentos
1.Círculo Dialógico	Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Mostrar imagens e perguntar o que são aquelas imagens, enfatizando a expressão do hip hop. Conversar sobre: vocês já viram? Alguém já dançou? Dançar é uma arte? Quem gosta de dançar?
2. Experiência estética artística	Tentar imitar as posturas das imagens, ouvindo a música. Depois desenhar a dança no chão com giz, atendo-se às linhas que representam o nosso corpo.

Fonte: elaborada pela autora

No Círculo Dialógico, iniciamos, como de praxe, perguntando o que havíamos feito no nosso último encontro, mantendo o intuito de resgatar a memória e os significados que permaneceram nas crianças da experiência anterior.

Criança 1: Tinta!!

Arte-Educadora: Tinta foi o material que nós usamos para a pintura.

Criança 2: Linhaas.

Criança 3: No muro.

Arte-Educadora: Como era o nome dessas linhas?

Criança 1: Sprayyy

Arte-Educadora: Esse também era o material utilizado para a pintura na parede que conversamos.

Criança 4: Pixa..

Arte-Educadora: Pixação, isso. Ou pixo. Depois eu trouxe outras linhas que são feitas na parede. Quem lembra quais são? Inclusive, tem uma delas na escola. O grafite, vocês lembram?

Criança 5: Lá fora, na escola.

Arte-Educadora: Hoje eu trouxe também outra coisa que também temos muito na cidade. Eu trouxe porque eu vi um dia desses dois dos colegas de vocês brincando disso, fazendo uns movimentos que são parte disso que eu trouxe.

Dito isto, apresentei para as crianças umas imagens de pessoas dançando hip hop, fazendo movimentos diferentes, e perguntei para elas o que achavam que era e elas foram unânimes dizendo que era uma dança.

Figura 145 - Imagens de movimentos de hip hop



Fonte: Registro da autora

Confirmei para as crianças que era uma dança e questionei se eles sabiam o nome dessa dança, o que uma criança narrou que “era a dança do tiktok”. Afirmei então, que o tiktok era uma ferramenta para assistirmos vídeos, mas não era o nome da dança, e que o nome daquela dança era Hip hop. Trouxe também que o hip hop não era só uma dança, mas um tipo de música também e coloquei a música Run it!, do artista Chris Brown e Juelz Santana, para eles ouvirem, o que eles adoraram e ficaram dançando de forma espontânea na sala. Após essa expressão espontânea, propus o desafio de que as crianças tentassem executar um dos movimentos dispostos nas imagens, o que elas ficaram muito animadas e tentaram ao som da música.

Figura 146 - Maria Clara tenta executar o movimento de levantar as duas pernas



Fonte: Registro da autora

Figura 147 - Maria Clara tenta um movimento de levantar apenas uma perna



Fonte: Registro da autora

Maria Clara observou bastante as imagens e fez várias tentativas interessantes, especialmente os movimentos mais desafiantes, colocando as pernas para cima. Maria Clara é bastante destemida no uso de seu corpo e, espontaneamente, já prefere brincadeiras de uso mais amplo do corpo. Este momento foi de concentração e muita alegria. A cada desequilíbrio, ela não se frustrava e ria bastante, tentando mais uma vez. “Olha tiaaaa” e caia na risada.

Figura 148 - Cecília tenta fazer o movimento que coloca uma das mãos no chão



Fonte: Registro da autora

Figura 149 - Cecília tenta fazer o movimento que a posição do corpo é em pé



Fonte: Registro da autora

Cecília, mais cautelosa, estudou por bastante tempo as imagens, tentando ajustar cada membro ao movimento, não tirando os olhos da referência para garantir uma boa execução. Tentava uma e, caso achasse que estava complicado demais entender como organizar o corpo, já abandonava. As mais difíceis não chegou a tentar. Encontrou uma imagem que conseguiu executar mais próximo a realidade, mantendo-se nela por um tempo e ficando contente com a sua execução.

Figura 150 - Ângelo tenta executar os movimentos de levantar as duas pernas



Fonte: Registro da autora

Figura 151 - Ângelo tenta executar movimento que apoia uma das mãos no chão



Fonte: Registro da autora

Ângelo, por sua vez, estava animado para tentar os movimentos, porém um pouco inseguro. Me olhou com olhinhos questionadores sobre se conseguiria, mas tentou mesmo assim. Achou muito interessantes os movimentos que colocavam as pernas para o alto e tentou executar, dizendo que era bem difícil. Depois tentou movimentos de grau de dificuldade mediano, tendo mais sucesso. A cada movimento que conseguia executar, me olhava com um grande sorriso. Tentou executar todos os movimentos.

Luis Adrian estava presente, mas não quis participar deste momento. Luis Adrian aparenta ter certa timidez para realizar ações na frente de muitas pessoas observando. Outras crianças amaram a brincadeira, desafiando-se nos movimentos e divertindo-se muito. Algumas, inspiradas nos movimentos do hip hop, criaram outros a partir da estética que eles

visualizaram, gerando uma exploração de movimentos, do corpo e de suas habilidades. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (Vigotski, 2018, p. 18)”.

Após este momento de exploração do corpo, convidei-os a olhar novamente para as imagens e perceber se, naquela brincadeira de dançar, eles conseguiam ver linhas, como a gente vinha investigando há bastante tempo. Eles ficaram reflexivos por um momento, mas logo seguida a resposta veio.

Criança 1: Siiim, linha da perna.

Criança 2: Tem a linha da perna e do braço.

A partir desta constatação, convidei a turma a mais um desafio. Será que conseguiríamos fazer as linhas dos nossos movimentos no chão? Entreguei a eles giz de lousa, e, em duplas, iniciamos as investigações. Inicialmente, as crianças tentaram fazer uma observação das linhas e, a partir delas, imitar em um desenho, o que se revelou para elas bem desafiante.

Figura 152 - Cecília posando para o desenho



Fonte: Registro da autora

Figura 153 - Maria Clara posando para o desenho



Fonte: Registro da autora

Figura 154 - Maria Clara desenhando a pose da amiga



Fonte: Registro da autora

De início, Cecília, Maria Clara e outras crianças executaram passos inspirados no hip hop e fizeram pose para os desenhos. Suas duplas aceitaram o desafio de desenhá-las, mas, durante o processo, sentiram muita dificuldade nessa representação, pedindo que optassem por poses mais simples. Outras duplas também fizeram a mesma coisa.

Figura 155 - Maria Clara fazendo uma pose mais fácil para a amiga



Fonte: Registro da autora

Figura 156 - Criança fazendo uma pose mais fácil para Luis Adrian



Fonte: Registro da autora

Figura 157 - Criança fazendo uma pose mais fácil para Cecília



Fonte: Registro da autora

Nesse sentido, a partir da tentativa e erro, as crianças foram criando novos caminhos de investigação para alcançar o objetivo de representar os movimentos do corpo através das linhas. Em dado momento, reparei que uma dupla havia tentado algo diferente. A dupla que compunha o Luis Adrian mudou sua estratégia de representação, tendo um deitado e o outro contornado as linhas de seu corpo.

Figura 158 - Luis Adrian deitado no chão enquanto o amigo o contorna



Fonte: Registro da autora

Tendo reparado as crianças a estratégia da dupla, logo em seguida, todas começaram a reproduzir e se divertir muito nesse processo, ampliando seu repertório de investigação por imitação e teste. As poses, nessa estratégia, eram mais estáticas e demandavam que o corpo das crianças estivesse todo em contato com o chão. Vendo esta imagem, uma das crianças explanou: “Parece um monte de gente morta”, trazendo uma referência de imagem que associou a postura corporal e às marcas deixadas no chão.

Figura 159 - Crianças contornando as linhas do corpo



Fonte: Registro da autora

Neste Círculo de Criação, as crianças puderam imergir dentro de uma manifestação cultural urbana expressa através da dança, a partir do interesse deles por esta

linguagem evidenciado pela relação com danças imitadas do tiktok. Experimentaram códigos corporais ao mesmo tempo que expandiram sua própria experiência de corpo, testando novas possibilidades e movimentos dentro de um ritmo que agradou bastante eles, ampliando seu repertório e sua consciência corporal.

Além disso, a investigação com linhas trouxe outra camada de desafios, ativando ainda mais sua atividade criadora, em que as crianças criaram alternativas para responder ao questionamento se seria possível representar os movimentos do corpo através de linha, o que eles concluíram que sim, após vários testes e ajustes, tendo Maria Clara, Luis Adrian e Cecília acompanhado esse processo.

Seguimos, então, a investigação com as linhas, uma vez que estas se tornaram um fio condutor de aprendizagens desde as experiências iniciais em que esta exploração foi proposta, sendo uma referência de imagem que ficou bastante consolidada em suas narrativas, traduzindo um interesse por esta investigação, a qual atravessou a escola, o bairro, a cidade, a cultura, atravessando, também, seus corpos e sua identidade.

Partimos, então, para a última experiência que, trazendo a atenção para aprofundar o olhar para o corpo, buscava investigar as linhas que compõem a nossa identidade.

Quadro 19 - Experiência 12

Data 20/09/24	As linhas que formam meu rosto e suas cores
1. Círculo Dialógico	Retomada da experiência anterior a partir do que eles criaram e do percurso de exploração. Adentraremos nas linhas do rosto e suas cores. No rosto tem linhas? Quais tipos de linhas? Grandes, pequenas? Retas ou em curva? Fazer uma brincadeira em dupla em que um amigo vai ficar vendado e com as mãos vão tentar reconhecer que amigo é esse. Após, mostrar imagens de crianças diferentes para que possamos conversar sobre suas linhas e cores.
2. Experiência estética artística	Propor uma modelagem em argila de um busto de cada criança e posterior pintura de suas linhas.

Fonte: elaborada pela autora

No Círculo Dialógico, questionei o que havíamos brincado no encontro anterior, sempre visando resgatar o vivido e os significados a partir das narrativas das crianças.

Criança 1: Brincadeira de dança.

Arte-Educadora: E vocês lembram o nome da dança que a gente brincou?

Criança 2: Hip hop!

Criança 3: É eu dancei hip hop, mas é porque eu tava com vergonha.

Arte-Educadora: E vocês gostaram de dançar hip hop.

Maria Clara: Eu amei.

Criança 4: siim, eu gostei.

Ângelo: Eu fiz até aquele pulo.

Arte-Educadora: E o hip hop, pessoal, é brincadeira? Ou pode ser uma arte?

Ângelo: É arte.

Criança 3: É brincadeira.

Criança 5: É uma arte brincadeira.

Criança 6: É, porque desenha e dança.

Cecília: Acho que é uma brincadeira.

Criança 5: É dançarina.

Arte-Educadora: Huumm, então. E depois que a gente dançou hip hop, fizemos o que?

Criança 5: O desenho do hip hop.

Arte-Educadora: E a gente precisou de que para fazer esse desenho?

Criança 6: De giz e de imaginação.

Arte-Educadora: Isso! E também do corpo do amigo né? Fazendo a pose. E no final? O que ficou no chão?

Criança 4: Linhaas.

Arte-Educadora: De quem?

Criança 2: Do corpo das crianças.

Arte-Educadora: No nosso corpo tem linhas?

Crianças: Siiim.

Arte-Educadora: Vocês conseguem me mostrar uma linha do corpo de vocês?

Criança 2: Sobrancelha!

Criança 4: Mão!

Criança 7: Cabelo!

Maria Clara: Tiaaa, olho!

Criança 9: A linha do pescoço.

Ângelo: A nossa boca tem linha.

Arte-Educadora: Temos muitas linhas no corpo né?

Crianças: Siiim.

Arte-Educadora: E no nosso rosto? Alguns amigos já trouxeram várias linhas do rosto. Vocês já repararam? E as nossas linhas de rosto são iguais?

Crianças: Siiim.

Arte-Educadora: Vamos olhar com mais detalhes? A linha do meu nariz, olhos e boca é igual a da Cecília?

Crianças: Nãoooo.

Arte-Educadora: Então, olhando para todos aqui na roda, nossas linhas são iguais?

Crianças: Nãoooo.

Então, convidei-os a uma brincadeira de adivinhar a linha do rosto dos amigos a fim de que eles percebessem que as linhas do nosso rosto identificam quem somos. Então, em roda, chamei uma criança para ser vendada e outra para ser tocada no rosto, devendo a vendada tentar identificar quem era. Tivemos cinco voluntários e três acertaram pelo toque no rosto, o que me surpreendeu pela capacidade de identificação tão sutil.

Figura 160 - Crianças brincando de identificar os amigos



Fonte: Registro da autora

Após este destaque e o contato das crianças com as linhas do rosto, apresentei às crianças diferentes possibilidades de linhas e cores a partir de imagens de crianças, os quais elas ficaram surpresas e acharam engraçado algumas cores. Perguntei então, observando as crianças, se eles conseguiam identificar a cor das linhas deles.

Figura 161 - Imagens de crianças diversas



Fonte: Registro da autora

Criança 1: Morena.

Cecília: Branca.

Criança 3: Tia, não é moreno, é marrom, a cor de pele é marrom.

Ângelo: Vermelho.

Criança 3: Não, é marrom.

Arte-Educadora: Vocês acham que existem muitas cores de pele?

Criança 5: Quando meu irmão vai pro sol ele fica rosa. Ele que fica queimado, mas ele é branco.

Então, fui mostrando cada uma das imagens e buscando dialogar sobre o que elas viam naquelas imagens, chamando atenção para as diferenças, para as cores e formatos, destacando-se a relevância de evitar, nesse processo, qualquer “tipo de racialização estética e artística”, optando-se por valorizar “estéticas decoloniais que enfrentem os cânones de beleza e criação impostos por uma atitude que busque a hegemonia” (Barbosa; Fonseca, 2023, p. 103). Ao mostrar uma imagem de uma criança negra e indígena, as crianças associaram a duas crianças que integram a turma, a negra a um dos meninos e a indígena a Cecília.

Criança 1: Uma índia.

Cecília: Morenaaaa.

Criança 2: Parece a Cecília.

Arte-Educadora: E que cor é o cabelo?

Crianças: Pretooo.

Criança 2: Parece a Cecília.

Arte-Educadora: E os olhos? Como são?

Criança 3: Pequenos e marrom.

Criança 4: Ei, tia. Tão dizendo que a Cecília é parecida com ela.

Arte-Educadora: É, a gente pode sim encontrar pessoas que são parecidas com a gente. Eu conheço uma pessoa que é muito parecida comigo. Mas e vocês, quais são as cores das linhas de vocês? (Neste momento, busquei naturalizar a semelhança da criança com a indígena, desvinculando esta percepção de qualquer estigma social).

Maria Clara: Meus olhos são preto e branco, meu cabelo é preto e minha pele marrom.

Criança 1: Meus olhos são preto e branco, meu cabelo é preto e minha pele marrom também.

Cecília: Meu cabelo é marrom, meus olhos são marrom escuro, branco e preto. Minha pele é morena.

Cecília ficou um pouco acanhada com a semelhança com a indígena. Inicialmente, ela pareceu ficar animada com a descoberta, mas a insistência das crianças afirmado que ela parecia uma índia começou a desconfortá-la. Outra criança que se mostrou desconfortável foi uma que foi comparada à imagem da criança negra retinta, sendo suas cores associadas. Estes desconfortos revelam como as questões sociais do preconceito atreladas a imagens que se relacionam ao negro e ao indígena, revelam-se desde cedo, sendo a ancestralidade fruto de constrangimento e vergonha para crianças tão pequenas, tendo a educação um papel importante na ressignificação desses processos de identidade.

Infelizmente, tendo em vista a finalização da pesquisa, este tema não poderia ser aprofundado, porém sugeri à professora que, se fosse possível, continuasse o trabalho referente à questão da identidade dessas crianças, haja vista a relevância da compreensão do seu estar no mundo para a sua atuação e transformação deste.

Após, convidei-as a construir as próprias linhas do rosto em um busto e trazer para elas as cores que formam o nosso rosto. Para tanto, preparei uma Experiência Estética Artística que envolveria a modelagem em argila das linhas do rosto e, posteriormente, a pintura, conforme se observavam no espelho da sala.

Figura 162 - Busto da Cecília



Fonte: Registro da autora

Figura 163 - Busto do Ângelo



Fonte: Registro da autora

Figura 164 - Busto do Luis Adrian



Fonte: Registro da autora

Figura 165 - Busto da Maria Clara



Fonte: Registro da autora

Neste dia, as quatro crianças estavam presentes, representando suas linhas com atenção e envolvimento. Cecília fez os cabelos e as linhas do rosto, modelando os cabelos e marcando as linhas do rosto com os dedos. Ângelo, Luis Adrian e Maria Clara optaram por modelar linhas e delas construir os formatos de olhos, cabelos, nariz e boca. Ângelo adicionou até uma pupila dentro do círculo do olho, demonstrando uma boa percepção dos detalhes do corpo. As demais crianças também se empenharam em representar suas linhas, tendo algumas estendido para as linhas do corpo.

Após a modelagem, passamos ao processo de pintura. Dispus pinceis e quatro cores para que eles investigassem suas possibilidades para representá-los, quais seja, o rosa, o amarelo, o marrom, o preto e o branco.

Figura 165 - Maria Clara pintando seu busto



Fonte: Registro da autora

Figura 166 - Cecília pintando seu busto



Fonte: Registro da autora

Durante a vivência da pintura, percebi que haviam processos importantes acontecendo, uma vez que, diante do desafio da própria representação, tendo Maria Clara e Cecília já identificado as cores de suas linhas no momento pregresso, no fazer, quando as emoções atravessam as ações de forma mais intensa, as escolhas foram atravessadas por questões sociais, provavelmente relacionados a pré-conceitos que elas ainda não tem consciência, mudando a identificação que haviam feito de si. Deste modo, Maria Clara e Cecília, que haviam identificado como marrom e pretos suas linhas, escolheram branco e rosa para representar sua cor de pele. Ângelo e Luis Adrian precisaram sair mais cedo da escola, então não participaram do momento da pintura.

Este acontecimento não apresentou-se apenas com elas. Outra criança, a qual tinha a cor de pele mais próxima da negra retinta, também, no momento da pintura, mudou seu registro de identificação. Pintou a própria pele de rosa e a do primo, o qual havia modelado, de marrom.

Figura 167 - Criança e seu primo pintados



Fonte: Registro da autora

As demais crianças se aproximaram mais das cores que representavam suas linhas, fazendo um movimento de observação constante do corpo no espelho disponível na sala, incluindo até outros elementos do corpo.

Figura 168 - Criança pintando seu rosto e corpo



Fonte: Registro da autora

Figura 169 - Criança pintando seu rosto de preto



Fonte: Registro da autora

Encerrei nosso último encontro reflexiva e inquieta sobre como as crianças estavam construindo esse eu delas, a partir de referências sociais, provavelmente externas à escola, que não valorizavam a sua ancestralidade, os seus traços e cores. Isto revela um problema presente na turminha que impacta no desenvolvimento da autoestima e da valorização de suas produções, ideias e pensamentos, fragilizando sua compreensão de que são sujeitos criadores de cultura e agentes transformadores da realidade.

A partir de todo o trajeto percorrido, cabem algumas considerações. Acerca da turma, no geral, as crianças, progressivamente, saíram de uma postura mais passiva, de aprovação da professora, para um exercício de expressão genuíno, em que elas se sentiram

seguras e confiantes para expressar alegrias, medos, valores, compreensões, etc, incorporados em duas corporeidades e exercer sua atividade criadora, aprofundando suas relações com as materialidades e com a Arte-educadora, o que levou-os a refletir sobre seu contexto, suas brincadeiras e sobre si.

Ângelo, durante o percurso, mostrou-se ativo e investigador. As perguntas movimentaram seu pensar, integrando seu sentir e agir no momento das experiências estéticas artísticas, os quais sempre buscava relacionar ao conversado no Círculo Dialógico, criando respostas inusitadas ou trazendo associações de sua experiência para compartilhar com o grupo. Demonstrou um apreço maior pelas linguagens de pintura e modelagem, solicitando com frequência que estivessem presentes. Ângelo se reconhece como uma criança que cria através da Arte, especialmente, ao final, da pintura, desenho e modelagem.

Luis Adrian, no decorrer da pesquisa, esteve ausente em muitos momentos, infelizmente. Mostrou-se uma criança que experimenta o mundo da fantasia em todas as linguagens, criando personagens com poderes diversos ou trazendo referências de suas experiências, as quais elabora em suas expressões artísticas. Durante os Círculos Dialógicos, contribui pouco, uma vez que se mostrava mais tímido diante de várias pessoas lhe observando. Porém, quando eu perguntava se gostaria de me contar o que estava fazendo na experiência, em quaisquer das linguagens, me contava com animação uma sequência de fatos, com começo, meio e fim, concluindo uma história de forma visual, em um exercício vivo de sua atividade criadora. Não consegui identificar se Luis Adrian se reconhece como uma criança que faz Arte, uma vez que suas contribuições na roda foram poucas, porém não há dúvida que a exerce com alegria e concentração.

Maria Clara, neste trajeto, mostrou-se uma eminente exploradora, especialmente sensorial, investigando as qualidades dos materiais de forma intensa, utilizando-se seu corpo como suporte. Permitia-se a liberdade de criar, tendo representando poucas vezes formas mais específicas. Assim como Luis Adrian, às vezes trazia algumas narrativas, relacionadas a referências de suas experiências de vida. Sua constante investigação das materialidades demonstrou um interesse genuíno pela descoberta, em um processo de constante aprofundamento de sua atividade criadora. Maria Clara se reconhece enquanto um ser criador, através do uso das linguagens artísticas.

Cecília, desde o início, mostrou-se mais comedida. Apesar de demonstrar bastante interesse nas experiências, no momento de expressar-se, especialmente naquelas linguagens onde ela já havia conquistado uma zona de segurança, como desenho, restringia a sua expressão a formas estereotipadas, representando sempre corações, casa, sol e chuva.

Percebi que, quando trazia materialidades inusitadas, abria-se uma brecha para o exercício de sua atividade criativa, porém ainda incipiente. Apesar disso, Cecília se reconhece enquanto um ser que cria através da arte, especialmente o desenho. Tive poucos avanços com Cecília, mas, pelo narrado por ela, nossas conversas atravessaram seu corpinho, tendo sido elaborados de alguma forma que ainda não se cristalizou no mundo real.

Sobre a mediação realizada, a partir de uma perspectiva freireana, destaca-se que ela foi fundamental para o aprofundamento do olhar e para a conscientização das crianças acerca do seu entorno, de seus processos criativos, de sua cultura e de si. Através de perguntas, as crianças iam repensando suas respostas, buscando novas soluções para o problema apresentado. Para tanto, a mediação precisou ser amorosa e humilde, imbuída de fé e de esperança e da provocação das crianças de pensarem sobre seus contextos, criticizando seus pré-conceitos. Esta mediação nem sempre é fácil de executar, porque demanda um pensar rápido e reperguntar os problemas, o que implicou em algumas falhas, como a de não reperguntar para as crianças porque elas achavam que pixar no muro era errado e porque a polícia não gostava.

Perpassada toda essa trajetória de experiências, precisei me organizar para o encerramento do campo, juntando toda a documentação pedagógica produzida para ser organizada em formato de exposição. Portanto, no dia 25/09/24 me dediquei a este processo, separando também todo o material que seria entregue as crianças e preparando nosso momento de encerramento e celebração do vivido.

4.3 Terceiro passo: culminância, um momento de celebração

Chegamos, depois de uma longa trajetória de encontros, ao momento de culminância do projeto, um momento de celebração e de resgate na memória acerca do vivido, o qual aconteceu no dia 27/09/24. A chegada deste dia já vinha sendo dialogada com as crianças, inicialmente pela professora regente e posteriormente por mim, informando para as crianças que a pesquisa estava encerrando e que meu tempo com eles também.

As crianças demonstraram compreender, mas ao mesmo tempo já demonstravam sentir saudades de forma antecipada, pedindo para que eu ficasse mais tempo, contando quantos encontros faltavam até o último, etc. O vínculo que nós criamos se tornou muito especial para ambas as partes, fazendo com que esse momento de despedida tenha se tornado um momento de alegria e saudades, uma conclusão festiva da conexão que construímos através de uma relação intensa de troca, de liberdade, de respeito e de possibilidades de

criação. Ao longo do trajeto, o afeto se fez gesto e, à medida que o tempo passava, se aprofundava. Todas as vezes que eu chegava na escola, era recebida com um grande abraço da turma, o que sempre me emocionava muito.

No dia 25/09/24, utilizando-me da documentação pedagógica construída, selecionei e organizei uma exposição tornando visível toda a trajetória percorrida por nós nesses meses juntos, percurso este conectado por um fio condutor que conectou uma experiência a outra. Refletindo sobre o percurso e pensando nas palavras mais recorrentes que as crianças disseram sobre do que nós estávamos brincando, nomeei, ao final, nosso projeto educacional de “Linhas que descobrem”, fazendo uma referência às descobertas que foram possíveis através da investigação das linhas a partir de seus contextos e suas corporeidades.

Figura 170 - Início da exposição com a rede



Fonte: Registro da autora

Figura 171 - Meio da exposição com a lagoa



Fonte: Registro da autora

Figura 173 - Fim da exposição com as modelagens



Fonte: Registro da autora

Neste dia, planejei com a professora que faria a montagem da exposição no fundo da sala, antes da chegada das crianças para, quando eles chegassem, pudessem ir fazendo uma visitação espontânea, sem mediação. Após a chegada das crianças, iríamos visitar cada trecho da exposição juntos, conversando sobre os momentos vividos. Depois, faríamos um fechamento, em que eu entregaria as produções das crianças e um caderninho com uma caixinha de giz, no intuito de incentivá-los a continuar a brincadeira com as linhas. No final, comeríamos um lanche juntos, em celebração a este momento.

Conforme combinado, as crianças chegaram e ficaram muito surpresas com o exposto, passando vagarosamente para ver as fotos delas, as imagens que fizeram referência a nossa experiência e suas produções. Logo no início da tarde, já sentamos em roda para iniciar nossa conversa e várias perguntinhas chegaram “Tia, a Sra vai embora”, “Tia é o seu último dia hoje”, “Não, tia, não vai não”. Comovida com tanto gesto de afeto, conversei novamente sobre a finalização da pesquisa e que este era o último dia que a Tia viria para brincar em sala, mas que a gente poderia se encontrar de outras formas.

Perguntei, então, se eles se lembravam de alguma coisa que a gente tinha brincado que eles gostaram mais.

Cecília: Hip hop.

Criança 2: As linhas da cara.

Criança 3: De tinta!

Criança 4: De adivinhar o rosto.

Ângelo: De caçador de pintura, a gente brincou.

Criança 3: E de linhas também.

Maria Clara: Da lagoa.

Criança 6: De rede né?

Arte-Educadora: Foram muitas coisas né? Como eu já havia dito para vocês, a tia Marina está encerrando a pesquisa dela sobre brincadeiras de Arte com as crianças. Depois de todas essas brincadeiras, o que vocês acham hoje que é Arte?

Criança 1: Pintura!

Ângelo: Imaginação.

Criança 3: Argila.

Maria Clara: Gesso.

Criança: 5: Descobrir o rosto

Criança 6: A lagoa

Cecília: Hip Hop

Luis Adrian: As linhas

Arte-Educadora: Como a gente transforma a linha em Arte?

Criança 1: Com a imaginação.

Iniciamos então, nosso passeio pela memória, lá quando nos encontramos pela primeira vez, perpassando todo o caminho e pausando em estações para perguntar para as crianças que nome daríamos a cada uma delas. Relembrando o caminho, as crianças nomearam as seguintes estações, as quais aglutinaram alguns experiências: Redinha, Carvãozada, Imaginação, Linhas, Lagoa, Pixar a parede, Pintura dos bebês, Hip Hop, Pessoas de argila.

A Redinha, fazendo referência às primeiras experiências, em que trabalhamos com os lenços e a linguagem da dramatização e da fantasia; a Carvãozada, à experiência de exploração ampla do carvão e do giz de lousa; Linhas, às experiências de procurar linhas na escola e na natureza; Lagoa, às experiências referente as linhas do bairro e da construção da lagoa; Pixar na parede, em alusão à pixação que pesquisamos; Pintura de bebês, à experiência do grafite, sendo esta uma imagem que marcou eles muito porque representava uma mãe com vários bebês; Hip hop, à experiência de experimentar o corpo a partir de seus códigos e estética e Pessoas de Argila, ao trabalho que foi realizado de modelagem e pintura das linhas do rosto.

Cumpre destacar que, nesta última estação, perguntei o que a gente tinha aprendido nas últimas experiências e a Cecília falou que as pessoas tinham linhas e cores diferentes, o que relevou uma elaboração do assunto tratado no encontro anterior. Porém, ao

olharmos para a imagem da indígena, ela me disse que os colegas falaram que ela se parecia com a imagem e eu perguntei se ela se achava parecida, tendo a resposta negativa.

Após a visitação, perguntei se eles gostaram do que a gente vivou juntos.

Crianças: siiiiim.

Arte-Educadora: Qual foi a brincadeira favorita de vocês?

Criança 1: Adivinhar as linhas.

Criança 2: Pintura!

Criança 3: Argila.

Criança 4: Desenhar as linhas.

Criança 5: Hip hop.

Criança 6: Argila.

Ângelo: Caçador de linhas e argila.

Maria Clara: Hip hop.

Criança 7: Tia, eu pixei lá no muro.

Cecília: Brincar de linhas, de argila e de tinta. De imaginar linhas.

Luis Adrian não quis falar, porque ficou com vergonha.

Do dialogado, consegui perceber que o processo do projeto “Linhas que descobrem” atravessou a turminha em níveis e formatos diferentes, havendo evidentes preferências e construções de significados diversos, porém todos dentro do universo das experiências oferecidas ou adicionadas por associação a este campo. Em todas as vivências, evidenciamos uma pesquisa infantil ativa, uma disposição para a exploração e descoberta dos materiais e do contexto que abraçava as linguagens artísticas, o que permitiu uma expansão da atividade criadora infantil pelas crianças e através das experiências até o final da pesquisa de campo. Passemos, então, às palavras finais.

5 “NINGUÉM PODE DIZER A PALAVRA VERDADEIRA SOZINHO” (2021, P. 16): CONCLUSÕES PARA UMA ATIVIDADE CRIADORA DIALÓGICA

Chegamos, afinal, ao desfecho deste Caminho, constituído de três grandes Passos, organizados em três eixos que representam as relações do indivíduo, do ser humano, das crianças, com sua atividade criadora. Antes de adentrarmos às reflexões finais, gostaria de destacar que no campo encontrei terra fértil para o trabalho com as crianças, crianças dispostas e disponíveis para explorar, investigar, criar, imaginar. Foi uma grande aventura que percorremos de mãos dadas, apesar de às vezes faltar mãos para a quantidade de crianças que tinha o desejo de se manifestar ao mesmo tempo. Muita gratidão a essas crianças que se colocaram como sujeitos desse processo, contribuindo de forma plena e enriquecedora com o projeto “Linhas que descobrem”. Outro ponto relevante que auxiliou no desenvolvimento da pesquisa foi a colaboração da professora regente que sempre se mostrou disponível e aberta às experiências, ainda que elas demandassem um processo posterior de limpeza mais longo, sempre apoiando as minhas iniciativas e dando suporte.

O caminho inteiro, no entanto, não foi de flores. Tive algumas dificuldades relacionadas a quantidade de crianças que estavam sob a minha mediação, sempre em torno de 18 (crianças), algumas com demandas específicas, o que dificultava em dar uma atenção mais específica às crianças selecionadas, uma vez que as demais demandavam muito a minha presença, me chamando com frequência, tendo que me dividir para atender a um grande grupo. Outro ponto importante diz respeito à documentação pedagógica, a qual tive dificuldade de dar visibilidade pelas paredes da escola, haja vista as condições da sala, já narradas em outro ponto, onde os espaços eram divididos entre duas professoras que ocupavam a sala e também pela presença de crianças com necessidades específicas que tinham o hábito de arrancar as coisas das paredes. Somente consegui expor a documentação no último dia e ainda tivemos que mediar algumas situações para que o material não fosse danificado.

Importa destacar que a metodologia empregada e os procedimentos foram essenciais para que eu pudesse realizar uma documentação pedagógica que retratasse com maior fidelidade possível as experiências, registrando falas, movimentos, expressões e produções, de forma a buscar extrair o máximo de informações acerca daqueles processos.

Outro ponto importante, diz respeito à importância do Primeiro Passo neste processo, momento da minha chegaça, da construção dos vínculos, da Observação Participante que foi fundamental para as reflexões que prepararam os passos posteriores, onde

colhi as primeiras informações para o planejamento e para a estrutura dos Círculos de Criação (CCria).

Partiremos, então, para as reflexões finais acerca do Segundo Passo, correspondente aos Círculos de Criação (CCria) proporcionados para as crianças, retomando a relação deste com os eixos do planejamento e os objetivos desta pesquisa, a fim de que possamos desenvolver as conclusões a partir desta rede de referências.

As experiências estéticas artísticas inseridas dentro do eixo “Eu crio?” foram destinadas a averiguar, inicialmente, se as crianças se reconheciam enquanto indivíduos que imaginavam e criavam na escola e que produziam Arte. Dentro deste caminho, descobrir-se como um ser criador inserido em um mundo é essencial para que a criança se perceba enquanto potência e se coloque nas situações como um sujeito de direitos capaz de criar soluções diversas perante os desafios da realidade.

O eixo de planejamento “Eu crio?”, portanto, buscava responder a seguinte pergunta advinda do primeiro objetivo específico desta pesquisa: como crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE compreendem seus processos de criação a partir das experiências artísticas oferecidas no âmbito escolar? Ou seja, essas crianças se percebem fazendo Arte na escola, vivenciando experiências artísticas?

A partir dos Círculos de Criação (CCria) vivenciados pelas crianças dentro deste eixo, evidenciou-se que, de início, as crianças não tinham consciência do significado de criar, imaginar ou inventar, necessitando o desenvolvimento de um trabalho em que elas fossem associando o fazer delas ao significado dessas palavras, tendo sido melhor absorvido o significado de imaginação, que acompanhou as narrativas de nossas brincadeiras do início até o final do campo, tendo as crianças associado esta ação a um processo mental de criar coisas que não estão evidentes na realidade.

Outro ponto importante deste eixo, foi que neste trecho do caminho as crianças perceberam que a proposta de participação delas nas experiências envolvia uma abertura para a liberdade de criação e uma escuta ativa à suas narrativas, fazendo com que elas saíssem de uma postura mais passiva e de aprovação do adulto, tentando se enquadrar nas suas referências, para dar vazão à sua atividade criadora, impulsionada pelas materialidades e pelos registros de suas experiências de vida em suas memórias, muitas vezes retomadas durante o fazer. Deste modo, as experiências estéticas artísticas se aprofundaram progressivamente na medida em que, neste início, a gramática da exploração foram as próprias materialidades e o desejo das crianças de explorá-las, sendo o contexto adicionado apenas no próximo eixo, o que gerou uma outra camada de engajamento.

Então, a atividade criadora foi se manifestando de forma progressiva, assim como a compreensão das crianças a respeito de suas ações. Inicialmente, reconheciam que produziam Arte na escola, através das linguagens da pintura e do desenho. Porém, conforme observado, eram oferecidas fora da perspectiva de uma experiência estética artística, por razões múltiplas, como escassez de material, falta de apoio para a professora atuar em uma sala numerosa, etc. Importa destacar que o conceito de Arte e de artista desenvolvido pelas crianças relacionou-se ao uso de linguagens artísticas, inicialmente a pintura e desenho, não tendo qualquer relação com outro fator. Portanto, eles se reconheciam como produtores de Arte, mas não compreendiam a relação de criação com Arte.

Adentrando ao segundo eixo deste caminho, “Eu crio o mundo.”, este busca responder à seguinte pergunta específica desta pesquisa: Qual a relação entre o princípio da dialogicidade freiriano e os processos criativos artísticos nas corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE?

Esta pergunta fala sobre as relações e sobre a escuta da professora mediadora. Neste caso, não estamos falando sobre ouvir apenas, mas sobre um estado de presença em que a palavra circule com liberdade, porquanto cada indivíduo é importante e deve ser considerado em suas falas, assim humanizando as suas existências. Ouvir as hipóteses, as associações e as histórias durante os processos criativos e interagir, através de perguntas que motivem as crianças a continuar seus processos de exploração gera um processo de encantamento, em que aprender é uma grande aventura.

Estabelecer uma relação a partir de um diálogo freireano é trabalhar, portanto, com amor, fé e respeito a todos os sujeitos envolvidos, acreditando que, apesar de aprendizagem diferentes, todos estão navegando pelas mesmas águas; é, algumas vezes, não encontrar a melhor pergunta para o momento, mas não desistir de, no momento oportuno, refazê-la; é contextualizar as experiências, confrontando as crianças com suas realidades, fazendo-as refletir sobre seus pensamentos já formados e convidando-as a olhar sobre uma outra perspectiva. É a construção de um espaço seguro de fala, onde as crianças podem falar sobre coisas que fizeram, ainda que julguem erradas, serem acolhidas a partir de uma reflexão sobre suas ações.

Nos Círculos de Criação (CCria) presentes neste eixo, as crianças tiveram contato com experiências estéticas artísticas que resgataram seus territórios de espaço físico e cultural, através de uma investigação de linhas que atravessou os lugares de seus interesses e os que habitam, com o parque da escola e sua natureza, o bairro em que moram e a lagoa da parangaba, lugar muito afetivo para eles. Além disso, investigaram as linhas que habitam e

ocupam os muros da cidade e seus significados, fazendo associações diversas às manifestações do pixo e do grafite.

Nas experiências deste eixo, sem perder de vista nas demais, a potência da dialogicidade se fez ainda mais marcante, posto que estavam relacionadas a seus contextos sociais, impulsionando as narrativas das crianças sobre suas experiências de vidas e associações realizadas, em um exercício criativo mental de hipóteses e sugestões, as quais eram manifestadas com empolgação e com a propriedade do vivido. Percebe-se, então, que é essencial para o aprofundamento das experiências estéticas artísticas uma mediação, fundada no diálogo freireano, que motive e instigue as crianças a continuar suas explorações a partir de novas estratégias e percursos de exploração, auxiliando no aumento deste repertório, o qual amadurecer cada vez mais, complexificando progressivamente suas atividades criadoras.

Nesta pesquisa, percebe-se que as indagações e as provocações realizadas pelas Arte-Educadora foram essenciais para que as crianças refletissem sobre os contextos que abraçavam as experiências e seus significados, como por exemplo a compreensão do significado de imaginar, da compreensão do pixo e do grafite como expressões de pintura, dos cuidados com a lagoa e seus bichinhos, da dança enquanto arte e sobre as diferenças entre as pessoas a partir de sua fisionomia.

Portanto, cultivar um diálogo freireano no decorrer de experiências estéticas artísticas com crianças é alimentar, é maravilhar, a atividade criadora infantil e seu desejo de continuar descobrindo, essencial para este processo. Conforme defendido na parte teórica, os processos de criação são relacionais e o papel da mediadora adulta é fundamental para a contextualização e ampliação do repertório de conhecimento das crianças.

Adentramos, por fim, ao último eixo do planejamento, cujo objetivo era responder a seguinte pergunta específica desta pesquisa: quais são os significados que crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE conferem aos processos criativos realizados por meio de experiências estéticas artísticas?

Esta pergunta retrata um questionamento acerca de como as experiências estéticas artísticas atravessaram essas corporeidades infantis, criando significados diversos que os acompanham para além da experiência, criando possibilidades de existência do eu enquanto ser criador.

Cumpre salientar que as crianças investiram tempo e energia na exploração e descoberta das materialidades ofertadas, sendo evidente o exercício de sua atividade criadora durante todo o campo, a qual foi também foi essencial para a criação de novos significados e para a expressão daquilo que a fala não expunha. As crianças, nas experiências, testavam

possibilidades, criavam hipóteses e concluíam suas proposições me mostrando uma nova perspectiva, em verdadeiros movimentos autorais, ao que as outras crianças imitavam e se seguia neste movimento de aprofundamento dos processos criativos. Neste processo, percebi que as crianças foram se apropriando de suas ações, desenvolvendo um sentimento de competência e uma autoestima, com algumas exceções, que as colocavam no lugar de protagonistas de suas produções, trazendo um sentimento de realização e de produtores de realidades.

Além disso, afigura-se que os significados foram sendo construídos ao longo de todo o processo, tendo sido eles alcançados de forma coletiva, mas dificilmente na mesma profundidade, haja vista as diferenças de aprendizagem. A partir das narrativas descritas, podemos aferir alguns significados importantes construídos pelas próprias crianças a partir de perguntas da Arte-Educadora, como quando as crianças saíram da não compreensão do imaginar para a incorporação em seu vocabulários, associando a imaginação a várias de suas brincadeiras; quando também associaram Arte às linguagens artísticas, inicialmente apenas a pintura e desenho e, ao final, à modelagem, incluindo materiais que não usamos, como gesso, ampliando sua compreensão acerca do que constitui essas linguagens; quando construíram o raciocínio lógico que levou à conclusão de que o problema dos jacarés na lagoa era causado pelo lixo das pessoas; quando identificaram que o bairro era formado por linhas que representavam as ruas e reconheceram o território ao redor da escola; quando compreenderam a diferença entre as expressões artísticas de pixo e grafite, a diferença de sua aceitação social e tentaram definir seus conceitos de beleza; quando identificaram que dança é arte, através da manifestação do hip hop, associando esta dança a vídeos progressos do tiktok; quando, a partir de uma observação de sua imagem e a de outras crianças, perceberam a diferença de fisionomia que existem nas pessoas, algumas valorizando seus traços, outras não, fomentando processos de construção de suas identidades.

Estes são alguns dos significados identificados ao longo do campo, porém não se esgotam nesta lista, uma vez que nem todos emergem durante a experiência, somente tendo como aferir com o acompanhamento das crianças em um momento posterior.

O Terceiro Passo, por sua vez, culminância desta pesquisa, afigurou-se como um momento de celebração e fechamento do processo com a retomada de toda a trajetória percorrida a partir de uma exposição que revelou que todas as experiências estavam vivas dentro das crianças, as quais lembravam de considerações, ações e ideias elaboradas durante o processo, evidenciando as marcas que sua atividade criadora deixou em suas corporeidades.

Por fim, respondendo à pergunta principal desta pesquisa, qual seja, “Qual a relação entre as experiências estéticas artísticas, realizadas numa perspectiva dialógica freireana, e os processos criativos das corporeidades infantis contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE?”, podemos concluir que existe uma relação direta e potente entre os processos criativos e a atividade criadora infantil e as experiências estéticas artísticas proporcionadas por uma mediação dialógica freireana, em que uma alimenta o desenvolvimento da outra. Desta feita, o Círculo de Criação (CCria) proposto por esta pesquisa tem o objetivo de reunir a atuação destas duas práticas que se retroalimentam, quais sejam, o Círculo Dialógico e a Experiência Estética Artística, os quais, juntos, em um movimento circular, encerrando novamente no processo dialógico, detém a potência de ativar processos criativos nas infâncias, conforme identificado nesta pesquisa.

Sendo, então, a atividade criadora infantil uma experiência eminentemente relacional, a relação que irá estabelecer-se durante este processo com a mediadora, Arte-Educadora, será fundamental para sua ativação, a qual, por meio de um diálogo instigador e crítico, tem o condão de motivar as crianças no processo investigatório, a partir, principalmente, de perguntas relacionadas ao contexto ou à exploração em desenvolvimento, auxiliando-os na ampliação de seus repertórios de significado do mundo e na sua implicação na transformação deste.

Por todo exposto, concluímos que é essencial que as escolas, especialmente as públicas, assumam o compromisso com a realização de experiências estéticas artísticas na Educação Infantil, por meio de uma mediação dialógica inspirada em Freire, a fim de que possamos realocar nossas crianças para o centro de suas aprendizagens, onde seus contextos, seus interesses, suas narrativas sejam respeitadas e suas expressões, através de diversas linguagens artísticas, tenham espaço para se manifestar. Precisamos favorecer o desenvolvimento, especialmente dos filhos dos trabalhadores, da compreensão de si e do seu entorno, construindo conhecimento contextualizados sobre suas realidades e, portanto, com significados mais relevantes para suas vidas. Um processo educacional que os façam se sentirem pertencentes a um território ao mesmo tempo em que construtores dele, como um sujeito que também cria cultura e transforma a realidade através das linguagens artísticas, integrando o pensar, o sentir e o agir para o enfrentamento dos desafios desta era contemporânea.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. Corporeidade e Educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Caderno de Educação Física**, v. 8, n. 17, p. 113-126, 2. sem. 2010

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Criatividade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; ZECCHIN, Gabriel. Sociedade do consumo e o papel da educação. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 2, n. 3, jun. 2017. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4388/2233?source=index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4388/2233. Acesso em: 23 fev. 25.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: SILVA, Maurício Roberto da Silva; ARROYO, Miguel G. (org). **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, abr. 2015, p. 19-33. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 22 fev. 25.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectivas, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Criatividade: da originalidade à ação criativa. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani (org.). **Criatividade coletiva Arte Educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Plano editora, 2007.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n. 1, p. 61-75, 2013.

BOTEGA, Giovana Alonso; MORUZZI, Andrea braga. Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate. **Educação, Cinema e cultura**, Canoas, v. 28, n. 1, 2023, p. 1-18. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10067>. Acesso em: 03 mar. 25.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 25.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 fev. 25.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial União, Brasília, DF, 13 abr. 1998, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rkp01_98.pdf. Acesso em: 03 dez. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 04 mar. 25.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcei_voll.pdf. Acesso em: 14 fev. 25

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 24.

DITTRICH, Maria Glória. LEOPARDI, Maria Tereza. Hermenêutica Fenomenológica: um método de compreensão das vivências com as pessoas. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 11, n. 18, p. 97-117, jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/19687>. Acesso em: 16 fev. 25.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia-os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn (org.). **As cem linguagens da criança A** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança A** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FABRIN, Filomena de Carlo Salerno. Corporeidade: educar para não reeducar. **Uninove**, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1728/1341>. Acesso em: 22 fev. 25.

GUEDES, Marilde Queiroz; PATROCÍNIO, José Tomás Vargues, PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. Educação e formação humana para emancipação: reflexões e novos desafios em tempos sombrios. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia (org.). **Educação Contemporânea**. Editora Poisson: Belo Horizonte, 2022.

GUIDO, Humberto. A história social da criança: subsídios para a pesquisa historiográfica da infância (1530-1599). **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 4, n. 2, ago. 2015, p. 555-618. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32527/17817>. Acesso em: 23 nov. 24.

GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: Diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IGNÁCIO; Patrícia. CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do consumo e narrativas orais: o que pensam, dizem e sentem os sujeitos infantis escolares. **Textura**, Canoas, v.25, n. 64, dez. 2023, 250-280. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7805>. Acesso em: 27 fev. 25.

JÚNIOR, João Ribeiro. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2003, p. 213-239.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência / Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011. MACKAY, Susan Harris. A criatividade no centro da aprendizagem. In: GANDINI, Lella; et al.(org.). **O papel do ateliê da educação infantil**. Porto Alegre: Penso. 2019.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões - uso da abordagem de projeto com crianças de 2 a 3 anos em uma escola-laboratório universitário. In: Edwards, Carolyn et al (org). **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A corporeidade na aprendizagem escolar**. Educar em Revista, n. 56, p. 163-180, abril/junho, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACKAY, Susan Harris. A criatividade no centro da aprendizagem. In: GANDINI, Lella; et al.(org.). **O papel do ateliê da educação infantil**. Porto Alegre: Penso. 2019.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Formação estética e suas (in)definições do estético ao poético. In: GONÇALVES, Jean Carlos et al (org.). **Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

PEREIRA JÚNIOR, Leandro da Silva. **As linguagens poéticas das crianças na Educação Infantil: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos**. 2024. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

PINAZZA, Mônica Apuzzato; GOBBI, Maria Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: PINAZZA, Mônica Apuzzato; GOBBI, Maria Aparecida (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINAZZA, Mônica Apuzzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias. Reflexões sobre experiência estética na educação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/56448>. Acesso em: 13 mar. 25.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. **O corpo brincante da criança**. In: GONÇALVES, Jean Carlos et al (org.). Linguagem, corpo e estética na educação. São Paulo: Hucitec, 2020.

ROUANET. **A verdade e a ilusão do pós-moderno**. As Razões do Iluminismo. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 268-269.

SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. Mini-histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. **Revista Gestão Universitária**, Florianópolis, v. 4, jul. 2018, p. 1-24. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>. Acesso em: 26 mar. 25.

SILVA, Maurício Roberto da. **Exercícios de ser criança**: o corpo em movimento da educação infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). Exercícios tensos de ser criança Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Natiley Almeida. Concepções que norteiam os documentos oficiais para a Educação Infantil. **Revista Práxis Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, dez. 2019, p. 149-159. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4322>. Acesso em: 13 abr. 25.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Revista brasileira de história, São Paulo, 1999.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, Flávia Fernandes. Consumo e felicidade na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 187, dez. 2016, p. 71-82. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34331>. Acesso em: 06 jan. 25.

SILVA FILHO, Aniceto Cirino da. **Para que fenomenologia da educação e na pesquisa educacional?** Belém: UNAMA, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo, conhecimento e educação**, notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). *Corpo e história*. São Paulo: Autores associados, 2011.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante**: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.

VIANA, Daniela Cristina, *et al.* **Atravessamentos dançantes na infância**. Curitiba: Appris, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação da infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

XAVIER, Libânea N.; CHAVES, Mirian W. A invenção da escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal da modernidade e os problemas contemporâneos. **História Caribe**, Colombia, volume 13, n. 33, dez. 2018, p. 255-282. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-88032018000200255&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em 26 mar. 25

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa intitulada **Atividade criadora infantil: cria(e)ação em experiências estéticas artísticas em uma escola pública de Fortaleza/CE**, cujo objetivo principal é investigar os processos de criação das crianças e sua relação com uma mediação dialógica realizada pelo professor. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar observações e análises dessas formas de expressão das crianças, sob minha responsabilidade. Informo também que o(a) diretor(a) e coordenador(a) e eu, o professor/pesquisador, concordamos com a realização da pesquisa.

Gostaria que os senhores permitissem que a(s) criança(s) sob sua responsabilidade participasse(m) desta pesquisa e que o pesquisador/professor possa fotografar, filmar a(s) criança(s) e gravar suas vozes. É necessário esclarecer que essas fotos e filmagens poderão ser utilizadas em textos e palestras, apenas para fins pedagógicos e educacionais.

Caso os senhores concordem com a participação da(s) criança(s) sob sua responsabilidade nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com os senhores e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) os senhores podem aceitar ou não a participação da criança; 2º) caso o senhor aceite, a criança não correrá nenhum risco nem será prejudicada nas atividades aqui da pré-escola; 3º) caso a criança desista de participar no meio da pesquisa, ninguém será prejudicado; 4º) estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre esta pesquisa; 5º) os senhores só assinarão este papel quando tiverem entendido o que lhe expliquei.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a) Secretário(a) da Educação,

Venho, mui respeitosamente, solicitar de V.Sa. permissão para que a estudante MARINA LEITE SOARES, portadora desta carta de apresentação, regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação desta universidade, possa realizar prática de pesquisa junto às crianças de uma turma de infantil V de escola Paulo Sarasate da Prefeitura Municipal de Fortaleza. A finalidade da pesquisa, intitulada "**ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL: CRIA(E)AÇÃO EM EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ARTÍSTICAS**", é analisar a relação entre as experiências estéticas artísticas realizadas *a partir de uma perspectiva dialógica freireana* e os processos criativos das corporeidades *infantis* contemporâneas de crianças do Inf V de uma escola pública de Fortaleza/CE.

Eu, na condição de professor da UFC e orientador da referida pesquisa que a estudante está desenvolvendo dou fé e assino a presente carta de apresentação.

Fortaleza – CE, 08 de abril de 2024.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "João B.O. Figueiredo".
Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Departamento de Teoria e Prática do Ensino
FACED - UFC

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Eu, Gilmara de Moraes Dias, abaixo assinada, responsável pela Escola Paulo Sarasate, autorizo a realização da pesquisa intitulada "ATIVIDADE CRIADORA INFANTIL: CRIA(E)AÇÃO EM EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ARTÍSTICAS", a ser realizada pela pesquisadora MARINA LEITE SOARES.

Fui informada pela referida pesquisadora dos objetivos da pesquisa *bem como dos* participantes e dos instrumentos a serem utilizados.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa.

Fortaleza, 12 de abril de 2024.

Gilmara de Moraes Dias

Gilmara de Moraes Dias
ESCOLA MUNICIPAL PAULO SARASATE
DIRETORA - MATRÍCULA 76928.02