



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Paulo Nin Ferreira**

**"A GENTE TÁ FAZENDO UM FEITIÇO": CULTURA DE PARES E EXPERIÊNCIA  
ESTÉTICA NO ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Maceió

2016

**PAULO NIN FERREIRA**

**"A GENTE TÁ FAZENDO UM FEITIÇO": CULTURA DE PARES E EXPERIÊNCIA  
ESTÉTICA NO ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lenira Haddad

Maceió

2016

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

F383g      Ferreira, Paulo Nin.  
              “A gente tá fazendo um feitiço”: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil / Paulo Nin Ferreira. – 2016.  
              202 f. : il.

Orientador: Lenira Haddad.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 190-199.  
Anexos: f. 200-202.

1. Interação social. 2. Educação infantil. 3. Cultura. 4. Crianças. 5. Arte  
I. Título.

CDU: 372-053.2

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A GENTE TÁ FAZENDO UM FEITIÇO: CULTURA DE PARES E EXPERIÊNCIA  
ESTÉTICA NO ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS EM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

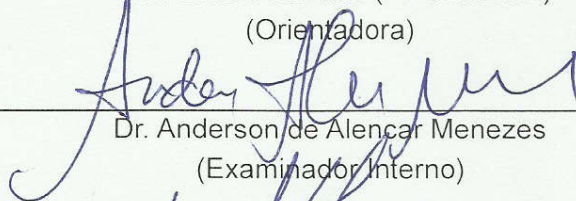
**PAULO NIN FERREIRA**

Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 19 de dezembro de 2016.


Banca Examinadora:



\_\_\_\_\_  
Dra. Lenira Haddad (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



\_\_\_\_\_  
Dr. Anderson de Alencar Menezes  
(Examinador Interno)



\_\_\_\_\_  
Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)  
(Examinador Interno)



\_\_\_\_\_  
Dra. Maria Isabel Patrício Carvalho Pedrosa (UFPE)  
(Examinadora Externa)



\_\_\_\_\_  
Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

*À Mariana Lanari (in memoriam)*

## **Agradecimentos**

Aos meus filhos, João Pedro, Dhyana e Francisco, por compreenderem as razões da minha ausência e por não permitirem que a distância geográfica instalasse a separação de nossos afetos.

À orientadora, professora Lenira Haddad, com quem tive o prazer de partilhar este trabalho, contar com sua grande experiência na pesquisa com crianças e pelas suas contribuições relevantes em todo o processo da pesquisa.

Aos professores Isabel Pedrosa e Walter Matias, pelas significativas contribuições das disciplinas e durante o momento da qualificação, indispensáveis para a realização da tese.

Às minhas colegas de curso, Renata Maynard e Éricka, pelos momentos em que dividimos nossas apreensões e ideias sobre as pesquisas.

À direção e aos professores da instituição de campo da pesquisa, por terem permitido que eu realizasse as oficinas que oportunizaram este trabalho.

À SEMED, por permitir que a pesquisa fosse realizada numa instituição de educação infantil da rede, instalando o diálogo e a confiança para novos trabalhos.

A Akauê Basili, ex-aluno, com quem pude contar inúmeras vezes como auxiliar de pesquisa durante as oficinas, pois sem ele eu não as teria realizado, e pela grande ajuda na transcrição dos episódios.

À Flávia Ferreira, minha cunhada, comadre e amiga, com quem tive a coincidência de ingressar no doutorado no mesmo período, embora em instituições diferentes, e dividir as angústias e as descobertas no processo de escrita da tese.

À Dhyana, minha filha querida, pela ajuda nas traduções do inglês e nas transcrições dos episódios.

A Felipe Pimenta, meu enteado e amigo, com quem pude contar em inúmeros momentos para diferentes tarefas da vida cotidiana que sobrecarregam quem está

no “transe” de elaboração de uma tese e pela tradução do resumo para o espanhol deste trabalho.

A Claudio Ribeiro Barros, meu amigo, companheiro de estrada e interlocutor, que, há vinte anos divide comigo ideias sobre a arte, enquanto criação, e sobre o seu ensino, tão necessário à formação das pessoas.

À Rosângela Pimenta, minha esposa, que com seu amor e alegria tornou essa caminhada mais suave e possível de ser realizada.

Gostaria de fazer um agradecimento especial às crianças participantes das oficinas, que permitiram que eu escutasse as suas vozes, tão fundamentais e necessárias para este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel das interações sociais de crianças para o processo de construção de produções artísticas em dinâmicas lúdicas e imaginativas, compreendidas como parte integrante da cultura de pares, em ambiente de ateliê de artes plásticas em escola de Educação Infantil. Busca compreender o papel das interações de pares de crianças na expressão de suas linguagens plásticas, no momento em que as criam de forma compartilhada, partindo do princípio de que a socialização e as culturas infantis são fenômenos situados, isto é, "acontecem" em contextos sociais, históricos, culturalmente determinados. A pesquisa se apoia na perspectiva psicoetológica de Ana Maria Almeida Carvalho e Maria Isabel Pedrosa, na Sociologia da infância de Willian Corsaro e em conceitos sobre a imaginação de Tania Zittoun e Frédéric Cerchia. A tese aqui defendida é que as produções visuais de crianças, compreendidas como parte constitutiva da cultura infantil, são construções instadas em interações sociais de pares, uma vez que estas propiciam processos de significações eivados de imaginação, em espaço pedagógico adequado às exigências das crianças, ou seja, circunscritos pela concepção de que elas são agentes de seus desenvolvimentos, criações, apropriações e transmissões da cultura. A pesquisa de campo, de tipo interpretativo, foi realizada em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió, Alagoas, com 11 crianças de 4 a 5 anos de idade. Uma das salas ambiente da escola, utilizada para leitura e vídeo, foi reorganizada para fins da pesquisa com a introdução de um espaço de ateliê de artes plásticas, com mobiliário e materiais necessários para a produção pelas crianças de trabalhos de desenho, colagem, pintura, modelagem e construção. Foram realizadas 12 sessões, no formato de oficina de artes plásticas, com duração de 45 minutos cada, duas vezes por semana, entre os meses de julho e outubro de 2016, onde as crianças atuaram na produção compartilhada de objetos visuais, em duas etapas. Uma etapa de apropriação do ateliê na qual o grupo foi dividido em dois subgrupos, e uma etapa final de estabilização, com todas as crianças. Em todas as sessões as ações e falas das crianças foram videogravadas e as produções visuais fotografadas. Após o exame das sessões, foram selecionados alguns episódios para serem transcritos na íntegra, cujas narrativas descrevem as ações, gestos, olhares, expressões faciais e falas. Estas transcrições serviram de base para uma microanálise das interações entre os diversos atores, no contexto de ateliê de artes plásticas para crianças com seus materiais específicos. A análise evidenciou que as significações construídas pelas crianças são afetadas pelas disposições concretas do espaço e dos materiais, indicando a importância do contexto para as trocas simbólicas e a construção da cultura de pares, incitando a imaginação em processos de compartilhamento que se configuram como uma cultura visual de pares.

**Palavras-chave:** Interação social. Infância. Cultura infantil. Educação infantil. Arte



## ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role of social interactions between children in the process of building artistic productions in playful and imaginative dynamics, understood as an integral part of the peer culture in settings of art studios in preschools. It seeks to understand the role of children's peer interactions in the expression of their plastic languages, at the time children create them in a shared manner, assuming that socialization and children's cultures are situated phenomena, i.e., they "happen" in social, historical, and culturally determined contexts. The research is based on the psychoethological perspective of Ana Maria Almeida Carvalho and Maria Isabel Pedrosa, on children's sociology of William Corsaro and on concepts about the imagination of Tania Zittoun and Frédéric Cerchia. My thesis is that the visual productions of children, understood as a constituent part of children's culture, are urged constructions in social peer-to-peer interactions, as they propitiate signification processes riddled with imagination in a teaching space adequate to the needs of children, i.e., processes circumscribed by the notion that children are agents of their own development, creations, appropriations and cultural transmission. The interpretative field research, was conducted in a public municipal preschool of Maceió, Alagoas, with eleven 4- to 5-year-old children. One of the school classrooms, used as a reading and video room, was reorganized for the purpose of this research with the introduction of a space for an art studio, with furniture and materials needed for children's production of drawings, collage, paintings, modeling, and construction. Twelve 45-minute long sessions were held in the format of art class, twice a week, between July and October 2016, where children worked in the shared production of visual objects, in two phases. The first, a familiarization phase of the art studio in which the group was divided into two subgroups, and a final phase, in which all children were brought together. In all sessions, children's actions and conversations were videotaped and the visual productions were photographed. After examining the sessions, a few episodes, whose narratives describe the actions, gestures, looks, facial expressions and words, were selected to be fully transcribed. These transcriptions were the basis for a microanalysis of the interactions between the various actors in the context of the art studio for children with their specific materials. The analysis showed that the meanings constructed by children are affected by space and materials' specific arrangement, indicating the importance of the context for symbolic exchanges and for the construction of peer culture, inciting the imagination in sharing processes that constitute a visual peer culture.

**Keywords:** Social interaction. Childhood. Children's culture. Childhood education. Art

## RESUMEN

Este trabajo tiene la meta de reflejar sobre la función de las interacciones sociales de los niños en el proceso de construcción de las producciones artísticas en dinámicas lúdicas e imaginativa, entendida como parte de la cultura de iguales e nel entorno del taller de artes plásticas en una escuela de educación infantil. Trata de buscar la comprensión de la función de las interacciones de iguales en la expresión de sus lenguajes plásticos, e nel momento en que se crean de forma compartida, asumiendo que la socialización y culturas infantiles són fenómenos situados, es decir, "ocurren" en contextos sociales, históricos y culturalmente determinada. La investigación se basa en la perspectiva psychoethologica de Ana María Almeida Carvalho y Maria Isabel Pedrosa, la sociología de la infancia de William Corsaro y los conceptos de la imaginación de Tania Zittoun y Frédéric Cerchia. La tesis defendida es que las producciones visuales de los niños, entendidas como parte constitutiva de la cultura infantil, son construcciones instadas en las interacciones sociales de iguales, ya que estos proporcionan procesos de significaciones plagadas de imaginación, en el espacio educativo adecuado a las demandas de los niños, es decir, circunscrito por la idea de que son agentes de su desarrollo, sus creaciones, apropiaciones y transmisiones de la cultura. La investigación de campo, de especie interpretativo, se llevó a cabo en un parvulario público de la municipalidad de Maceió, Alagoas, con 11 niños de 4-5 años de edad. Una de las salas de ambiente escolar, que se utiliza para la lectura y vídeo, se reorganizó con el propósito de la investigación con la introducción de un taller de artes plásticas, con muebles y materiales necesarios para la producción de los niños en el trabajo de diseño, collage, pintura, modelado y construcción. Ellos se llevaron a cabo 12 sesiones en formato de taller de artes visuales, con una duración de 45 minutos cada una, dos veces por semana, entre los meses de julio y octubre de 2016, donde los niños trabajaron en la producción compartida de los objetos visuales, en dos pasos. Una fase de apropiación del taller, en el cual el grupo se dividió en dos subgrupos, y una etapa final, de estabilización, con todos los niños. En todas las sesiones, las acciones y palabras de niños fueron grabadas en vídeo y las producciones visuales fotografiadas. Después de examinar las sesiones se seleccionaron algunos episodios para ser transcritas totalmente, cuyas narrativas describen las acciones, gestos, miradas, expresión esfaciales y palabras. Estas transcripciones fueron la base para un micro-análisis de las interacciones entre los diferentes actores en el contexto del taller de artes visuales para los niños con sus materiales específicos. El análisis mostró que los significados construidos por los niños se ven afectados por las disposiciones específicas de espacio y materiales, lo que indica la importancia del contexto de intercambios simbólicos y la construcción de la cultura de los iguales, a incitar a la imaginación en los procesos de intercambio que constituyen una cultura visual de iguales.

**Palabras clave:** La interacción social. La infancia. La cultura infantil. Educación Infantil. Arte

## Lista de Ilustrações

Figura 1 - Crianças em ação na oficina da pesquisa de mestrado.....	22
Figura 2 - Crianças em ação na oficina da pesquisa de mestrado.....	24
Figura 3 - Gustave Courbet: o ateliê do pintor.....	26
Figura 4 - Laço do imaginário: a imaginação como expansão da experiência.....	65
Figura 5 - Crianças na oficina da escola Arraial das Cores (SP).....	76
Figura 6 - Crianças na oficina da escola Arraial das Cores (SP).....	76
Figura 7- Corredor das salas de atividades da instituição.....	89
Figura 8 - Pátio coberto da instituição.....	89
Figura 9 - Estante com materiais das oficinas.....	93
Figura 10 - Caixa de materiais: o sucatório.....	93
Figura 11 - O ateliê da segunda parte.....	95
Figura 12 - "O desenho é da bolinha".....	108
Figura 13 - O desenho de lasmin.....	111
Figura 14 - O desenho de Acsa.....	112
Figura 15 - O desenho de Alan.....	112
Figura 16 - O desenho de Phellipe.....	113
Figura 17- O armário da sala de jogos da instituição onde foi realizada a pesquisa.....	120
Figura 18 - A curiosidade pela argila.....	124
Figura 19 - Batendo a argila.....	126
Figura 20 - Regina cheirando a argila.....	127
Figura 21 - As crianças no ateliê na oficina #2A;1.....	129
Figura 22 - Trabalho de Layane na oficina #2A;1.....	130
Figura 23 - Trabalho de Mirelly na oficina #2A;1.....	130
Figura 24 - Trabalho de Regina na oficina #2A;1.....	131
Figura 25 - Trabalho de José Eduardo na oficina #2A;1.....	131
Figura 26 - A sala na oficina #2A;2a.....	133
Figura 27 - A sala na oficina #2A;2b.....	134
Figura 28 - O sucatório na oficina #2A;2b.....	136
Figura 29 - Conexões de Viviane.....	139
Figura 30 - Conexões de Regina.....	140
Figura 31 - Conexões de José Eduardo.....	140
Figura 32 - Conexões de lasmin.....	141
Figura 33 - Conexões de Dhoranny.....	142
Figura 34 - Bianca se aproxima de Dhoranny.....	144
Figura 35 - Bianca ajudando Dhoranny.....	146
Figura 36 - Produção de Dhoranny com ajuda de Bianca.....	147
Figura 37 - Colagem de Bianca.....	147
Figura 38 - Colagem de Dhoranny.....	148
Figura 39 - Colagem de Anna Clara.....	150
Figura 40 - Colagem de Mirelly.....	150
Figura 41 - "Vou comer".....	153
Figura 42 - A pintura de João Pedro.....	156
Figura 43 - Lavando as mãos no pote.....	159
Figura 44 - "A gente vai matar a Ângela".....	163
Figura 45 - Mandala de Mirelly.....	168
Figura 46 - Mandala ao centro da produção de Layane.....	169

Figura 47 - Desenho e Colagem de Anna Clara.....	169
Figura 48 - Colagem de Regina.....	170
Figura 49 - Desenho e colagem de Alan.....	171
Figura 50 - Desenho e colagem de Anna Clara.....	171
Figura 51 - Produções de argila.....	172
Figura 52 - Três formas solares de Mirelly.....	173
Figura 53 - "É bom, é bom, é bom".....	175
Figura 54 - Viviane e José Eduardo pintando o painel.....	180
Figura 55 - Crianças da escola na exposição final.....	183
Figura 56 - Crianças junto às colagens na exposição final.....	184
Figura 57 - Mães das crianças na exposição final.....	184
Figura 58 - Crianças da escola diante dos painéis.....	188

## **Lista de quadros**

Quadro 1 – Princípios da sociabilidade.....	48
Quadro 2 – Etapas da pesquisa.....	95

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....</b>	<b>39</b>
2.1	Interação social e construção de vínculo.....	43
2.2	Cultura e infância.....	52
2.2.1	A abordagem da Psicoetologia.....	54
2.2.2	A abordagem interpretativa.....	56
2.3	A familiarização pelo corpo: a variável do contexto.....	62
2.4	O papel da imaginação nas relações sociais.....	64
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>68</b>
3.1	Algumas considerações sobre a pesquisa com crianças e as escolhas metodológicas.....	68
3.2	As oficinas de artes plásticas: uma tradição revigorada.....	74
3.3	Caracterização da instituição: o campo de pesquisa.....	87
3.4	Etapas da pesquisa de campo.....	90
3.5	Recursos de observação.....	97
3.6	Os sujeitos da pesquisa e cuidados de tratamento.....	99
3.7	O contexto de geração de dados.....	100
3.7.1	Reuniões de consentimento e assentimento.....	100
<b>4</b>	<b>DADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>104</b>
4.1	As dimensões da análise.....	104
4.2	A etapa preliminar.....	106
4.3	As oficinas de artes plásticas - primeira parte (#2A).....	120
4.3.1	Primeira oficina (#2A;1).....	123
4.3.2	Segunda oficina (#2A;2a e #2A;2b).....	133
4.3.3	Terceira oficina (#2A;3a e #2A;3b).....	149
4.3.4	Quarta oficina (#2A;4a e #2A;4b).....	153
4.3.5	Quinta oficina (#2A;5a e #2A;5b).....	165
4.3.6	Sexta oficina (#2A;6a e #2A;6b).....	166
4.4	As oficinas de artes plásticas - segunda parte (#2B).....	167
4.4.1	Sétima oficina (#2B;7).....	167
4.4.2	Oitava oficina (#2B;8).....	170
4.4.3	Nona oficina (#2B;9).....	173
4.4.4	Décima oficina (#2B;10).....	177
4.4.5	Décima primeira oficina (#2B;11).....	178
4.4.6	Décima segunda oficina (#2B;12).....	182
4.5	Finalização das oficinas.....	183
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>200</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre o papel das interações sociais de crianças para a materialidade do que elas expressam nas linguagens visuais na escola, em que fazem uso da imaginação e criam cultura no ambiente de ateliê. Este papel, porém, não é de fácil constatação, para quem trabalha diariamente com crianças em escolas. Reconhecer que a interação social tem alguma influência sobre as imagens e objetos que uma criança faz é difícil de perceber e atribuo esta dificuldade a dois fatores: primeiramente, às concepções comuns do que vem a ser a criatividade na arte, e, por analogia, a criatividade das crianças e, em segundo lugar, às relações que nós adultos estabelecemos com as crianças de um modo geral e na escola em particular.

Na nossa sociedade a criação artística é compreendida como fruto da alma do indivíduo e expressão da sua identidade no seu mais profundo ser. Estes valores se difundiram a partir do período romântico na arte e na literatura, sobretudo a partir do romantismo alemão que foram muito disseminados no Modernismo.

Na verdade, não existe produto da arte moderna, nenhum impulso emocional, nenhuma impressão ou estado de espírito do homem moderno, que não deva sua sutileza e variedade à sensibilidade que se desenvolveu a partir do romantismo. Toda a exuberância, anarquia e violência da arte moderna, seu lirismo balbuciante, seu exibicionismo irrestrito e profuso, derivaram dele. E essa atitude subjetiva e egocêntrica tornou-se de tal modo natural para nós, tão absolutamente inevitável, que nos parece impossível reproduzir sequer uma sequência abstrata de pensamento sem fazer referência aos nossos sentimentos (HAUSER, 1998, p. 664).

No século XX, na sociedade industrial moderna, estes valores foram amplificados e distorcidos. Quase diariamente nos deparamos com notícias que os reafirmam *ad nauseam*, por meio dos mais diversos produtos culturais contemporâneos de amplo acesso, como as novelas da TV, o cinema e a literatura das bancas de jornal, entre outros, que acentuam a mística que envolve os artistas de todos os tipos, dos pintores "importantes" às "celebridades" da TV, os "olimpianos", para usar um termo de Edgard Morin (1997, p. 107), seres idealizados, pasteurizados e colocados sobre pedestais.

A imagem típica desta forma idealizada, um senso comum, exhibe um artista solitário, realizando sua obra acompanhado apenas da sua inspiração, da sua

angústia e sofrimento, das suas perguntas, dos seus desígnios, da sua fama e de uma suposta riqueza. Esta mística do artista, uma espécie de aura mágica, está vinculada também ao valor financeiro que algumas obras alcançam em leilões. "Celebidades" e exibição de fortunas costumam andar juntas, e ambos os critérios cunham os olímpicos. Recentemente, uma revista de apelo popular que trata quase exclusivamente das tais "celebidades", publicou um complemento às suas edições, em banca de jornais de todo o Brasil, com reproduções das obras mais caras do mundo. Também não é difícil encontrar nas revistas voltadas para as finanças, notícias da venda de obras de arte por valores estratosféricos, símbolo de status social para os compradores. Estes são alguns exemplos de como uma certa ideia do que venha a ser o artista está disseminada na nossa sociedade, um pastiche, pois não se faz distinção de uma vedete da TV ou de um pintor. E, claro, ficam de fora desta lista, os pobres, os chamados "artistas populares" e os que atuam nas ruas dos grandes centros urbanos, por exemplo.

Mas o que importa disso tudo, é dizer que esta visão idealizada do artista encontra uma certa correspondência na concepção de arte e de artista que circula entre adultos nas escolas, de maneira geral. Verifico isso, por exemplo, na função que é atribuída por educadores para as atividades de arte na escola. A versão mais comum para a necessidade da arte no currículo, que ouço de meus alunos na universidade e entre professores da escola básica com quem converso é a de que desenvolver a criatividade da criança, a expressão pessoal, é importante para o desenvolvimento da motricidade ou para a aprendizagem da escrita.

O senso comum para o significado das atividades artísticas na escola parece não ter mudado com o tempo: Ana Mae Barbosa (1989, p. 171), em pesquisa realizada na preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, São Paulo, constatou que entre os 2500 professores entrevistados, a grande maioria identificou a criatividade de seus alunos com a capacidade de ser espontâneo.

Há nesses valores uma confusão entre o que significa ser espontâneo e o ser independente dos outros, como bem destaca a pesquisadora Fayga Ostrower (1987, p. 147). Ser espontâneo, para a autora, não significa ser livre de influências do meio cultural, mas sim ser coerente consigo mesmo. Para esta pensadora, a criatividade é um fenômeno que envolve a existência humana como um todo, não sendo possível separar as dimensões do indivíduo e da cultura (OSTROWER, 1987, p. 5). A espontaneidade para o artista não é necessariamente uma premissa para a criação.



Diz o artista brasileiro Waltercio Caldas: "a espontaneidade não é um valor. É uma partida ou uma chegada. A simplicidade ou a complexidade ocorrerão apesar dela" (INSTITUTO MINAS PELA PAZ, 2013, p. 7).

Uso neste trabalho a expressão "arte infantil" para designar as produções das crianças nas várias linguagens expressivas, embora essas expressões sejam muito diferentes da arte dos adultos. O que o artista expressa na sua arte, assim como a criança, ele filtra da sua própria experiência de vida na cultura, muito embora com interesses bem distintos: o artista pretende modificar a sociedade, as crianças quando se expressam nas linguagens artísticas modificam apenas a si mesmas (OSTROWER, 1987, p. 130).

Não estou querendo dizer, absolutamente, que não considero verdadeiro que a arte seja canal de expressão pessoal, organizadora dos estados internos da psique. Criar é sempre estar diante de seus próprios desejos e limites. Num ateliê com crianças é muito comum observar as crianças concentradas trabalhando sozinhas, em silêncio, falando consigo mesmas ou cantarolando, mas também, em outros momentos realizando algum trabalho juntas, de forma cooperativa ou individual, em ações paralelas com os mesmos materiais.

Edith Derdik, ao falar da criança, afirma:

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Neste jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a ser só". O desenho é palco de suas encenações, a construção de seu universo particular. (1989, p. 50).

Embora a expressão artística, na nossa sociedade, seja muito identificada com essa solidão, há diversos exemplos na arte de trabalho colaborativo de artistas. Um dos mais conhecidos foi a intensa colaboração dos pintores Picasso e Braque no movimento de vanguarda que ficou conhecido como "cubismo analítico" no início do século XX (CHILVERS, 2001, p. 137; WARNCKE, 2006, p. 75).

Para as crianças, em seus termos, não é diferente, o que me leva a não concordar inteiramente com a frase de Derdik acima. Para a pesquisadora Christine Marmé Thompson (2002), crianças em ateliês de arte nas escolas se engajam em práticas de colaboração na produção de desenhos e outras formas de simbolização, muito mais habitualmente do que se pensa. Para a autora, as crianças têm necessidade de introspecção, mas ainda mais em serem percebidas. E quando

simbolizam não são autocentradas nem completamente autossuficientes, mas são inerentemente sociais e hábeis em conhecer o mundo. A autora também afirma que suas simbolizações não são estritamente autoexpressivas, nem são necessariamente a expressão da realidade interior, mesmo que baseadas nas experiências pessoais.

Mas não há uma dicotomia entre o ser individual e o ser social, não se trata de afirmar a primazia de um sobre o outro. A arte, como outras formas de linguagem, está justamente na interseção entre o individual e o social, e uma interpretação que não leve em consideração estas duas dimensões será necessariamente incompleta. A arte como parte da existência é a "fala do homem" (POMPÉIA, 2004, p. 21), e uma fala só faz sentido quando há o falante e o ouvinte estabelecendo um diálogo.

Nunca se está só quando se cria e isso vale para a criança e para o adulto. O artista que, na sua solidão, enfrenta a obra ainda em potencial, a tela em branco que o indaga, leva consigo sua sensibilidade poética e habilidades de representação, acompanhadas de mil vozes e imagens que vem do exterior, da vida artística e intelectual e, também, da sua experiência na vida cotidiana com as pessoas com quem convive. A arte é um aspecto próprio da vida individual e social.

Não tenho a intenção de aprofundar a discussão sobre as relações entre a obra de arte e a cultura, a questão do estilo na arte, disso se ocupem os críticos e historiadores. Meu interesse é pela arte infantil e, nesse sentido considero fundamental olhar para a criança e sua vida na cultura.

Mas é importante fazer algumas distinções. A relação entre criança e cultura que trato neste trabalho não se refere diretamente às influências exercidas pela cultura do adulto nem, tampouco, das obras de arte ou a chamada cultura visual contemporânea, seja esta voltada à infância ou não, mas à cultura que as crianças compartilham e criam nas suas interações, mesmo que influenciadas pela cultura dos adultos.

Não obstante, num exame superficial, pode parecer que o adulto vive a cultura da mesma maneira que a criança, pois, afinal, ambos compartilham dos mesmos ambientes, mas a forma como adultos e crianças se relacionam com a cultura é diferente. Para as crianças pequenas importa muito mais a cultura vivida na experiência cotidiana com outras crianças do que com adultos (CORSARO, 1992; CARVALHO & PEDROSA, 2002).

Na vida do adulto, na sociedade contemporânea, há a presença forte da informação e da opinião. O filósofo espanhol Jorge Larrossa Bondía (2002, p. 24) chega a dizer que a informação e a opinião são, de fato, "inimigas" da experiência, pois a destroem e a aniquilam. O autor caracteriza experiência como "o que nos acontece" ou "o que nos toca" e o sujeito da experiência como aquele que é permeável ao que lhe acontece, pois possui abertura e receptividade aos eventos da sua existência.

Sobre a informação Bondía diz:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (2002, p. 21).

E sobre a opinião:

(...) a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 22). (sic)

Diferentemente dos adultos, as crianças estão imersas na experiência do cotidiano em que interagem com outras crianças, criando e compartilhando significações, estabelecendo vínculos de afeto e amizade. A cultura que elas criam entre si, a cultura de pares, é fruto da experiência de conviver continuamente, e uma ampliação dos compartilhamentos interpessoais em processos complexos, que envolve as atividades imaginativas e simbólicas como as brincadeiras e a expressão artística.

Talvez a ideia da criança solitária e autocentrada se deva ao fato de ela ter sido construída numa época em as crianças ficavam muito em casa, apenas no âmbito familiar, numa vida social restrita até a idade escolar que, para os padrões atuais, se dava tardiamente. Na sociedade contemporânea as crianças têm um outro modelo de vida social. A escola dos dias correntes é um espaço cotidiano de

encontros, um local privilegiado para a vida social de crianças desde idades muito pequenas, e, neste sentido, se constitui num contexto importante para se observar as interações em que as crianças produzem significações de maior permanência, expressas nas brincadeiras, nas várias linguagens, corporal, gestual, falada, gráfica, pictórica, sonora. Considerando como Albano (1984), que a arte infantil é uma forma de brincar, posso dizer que estudar as significações visuais nas linguagens plásticas criadas por crianças em interação é relevante, pois são um canal importante de comunicação e expressão de pensamentos e sentimentos.

Outro aspecto importante que irei discutir no corpo deste trabalho com mais detalhe é a importância do contexto espacial e material para as interações das crianças, elegendo o caso dos ateliês de arte na educação infantil. O ateliê de artes plásticas é o local especificamente criado na nossa cultura escolar para a criação de significações visuais pelas crianças e entendo que a estrutura de organização e de oferta de materiais são dados relevantes à sua composição, pois influenciam diretamente as relações sociais que se desenvolvem dentro dele.

Essas ponderações me possibilitam completar o raciocínio do início e chegar ao segundo fator que dificulta que nós adultos percebamos o papel das interações sociais de crianças na escola: a dificuldade de prestar atenção e compreender o que as crianças fazem e compartilham quando estão juntas. Nosso olhar adultocêntrico nos cega para esta ordem de acontecimentos, pois fomos moldados na lógica do trabalho, na organização das relações humanas em hierarquias, domesticados em viver em tempos e espaços controlados nos quais todas as ações estão previstas, como um *script* de televisão, e imbuídos que estamos de informações e opiniões sobre o mundo infantil, impermeáveis às suas experiências. Como diz István Mészáros (2008), o sistema capitalista encontra na educação uma forma de se reproduzir e perpetuar seus mecanismos de instalação das diferenças sociais. Ora, a escola que reproduz esta hierarquia social está reproduzindo a assimetria de poder entre adultos e crianças, uma das formas que as diferenças sociais assumem nas relações geracionais na nossa sociedade.

Como resultado destas predisposições, ocorre a "invisibilidade" das crianças porque elas não são compreendidas como portadoras dos mesmos direitos dos adultos, "não existem porque não estão lá: no discurso social" (SARMENTO, 2008, p. 19). Quando visito escolas de Educação Infantil, via de regra verifico esta "invisibilidade" quando observo, por exemplo, que não há tempo nem espaço na

"sala de aula" para as crianças brincarem. Elas brincam no recreio, e o interesse do adulto nessas situações se dá à distância, pois o único momento de brincadeiras nem é entendido como parte do currículo. Na sala, o professor está preocupado com o "trabalhinho" – versão infantil da lógica do trabalho vivido pelo professor – atividades didáticas que na sua maioria são voltadas para o letramento e a matemática e realizadas de forma individual. Na lógica da individualidade, lugar de trabalho não é para conversar, interagir e compartilhar experiências, e na lógica do trabalho não há espaço para atividades lúdicas, apreciação estética e, claro, contemplação e ócio. As brincadeiras estão sempre fora do *script* por isso. Há, de fato, uma "surdez" adulta que silencia a "voz" das crianças no seu principal espaço de convivência na sociedade contemporânea.

Minhas indagações sobre o aspecto social da arte infantil surgiram durante a pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2009). Naquele trabalho, as teorias sobre o desenvolvimento gráfico da criança, principalmente a obra da pesquisadora americana Rhoda Kellogg (1969), fundamentaram uma série de observações sobre o desenvolvimento da expressão tridimensional, mesmo porque se evidenciava, na ocasião, uma relativa ausência de estudos que servissem de referência para a análise de objetos construídos por crianças. Nesse sentido, o desenho infantil na concepção de Kellogg (*idem*), adotada no referido estudo, foi um ponto de partida essencial para a leitura das *assemblages infantis* (FERREIRA, 2009). O foco daquele trabalho se ateve ao aspecto do desenvolvimento simbólico infantil, a partir de referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e da História da Cultura, na tentativa de compreender a aprendizagem da linguagem plástica na relação entre a percepção visual e a expressão individual.

Entretanto, uma revisitação aos dados coletados trouxeram elementos que me fizeram refletir sobre as interações sociais das crianças nos momentos de criação, que envolveram imaginação e cultura do brincar nas atividades de arte. Para deixar mais claro o achado, apresento a seguir um exemplo concreto daquela pesquisa. Trata-se de registro das atividades da turma do Grupo 5 no ateliê da Escola Arraial das Cores em 2007, em São Paulo, com a participação de quatro meninas de 5 anos de idade: Alice, Verônica, Marina e Helena<sup>1</sup>, realizando atividades de construção, episódio que teve no corpo do trabalho o título "A cobra

---

<sup>1</sup> Os responsáveis pelos sujeitos desta pesquisa autorizaram que eu usasse seus primeiros nomes e imagens em trabalhos científicos.

Tituca", que descrevo agora baseado nas anotações de campo e no trabalho publicado.

Logo no início do encontro, Alice, Verônica, Marina e Helena (Fig. 1) descobrem no depósito de sucata da sala um retalho de plástico comprido com o qual, por ideia de Alice resolvem fazer uma "cobra". Organizam os bancos da sala em uma fileira e dispõem o retalho de plástico por cima e começam a procurar materiais para colar sobre esta superfície. Iniciam por uma das pontas pelo que suponho ser a "cara" da "cobra". Neste dia o trabalho coletivo progride um pouco e a "cobra" ganha alguns atributos, como um rabo e outras partes coladas sobre a sua superfície, mas sem um enredo neste faz de conta. Entretanto, no encontro seguinte, as mesmas crianças retomam a sua construção e, depois de um longo tempo, organizando-as novamente sobre os bancos em fila (Fig. 2) iniciam uma sequência de colagens de peças que representam os atributos da "cobra", cujos significados são negociados entre as parceiras da brincadeira.

**Figura 1 - Alice, Verônica e Helena negociam a construção da "cobra".**



Fonte: arquivo do autor

Entre os muitos objetos que vão sendo colados, Alice, observada por Verônica, escolhe uma moldura vazada no sucatário e resolve colocá-la também no trabalho. Segue o registro do diálogo entre Verônica, Alice e eu:

#### A cobra Tituca

Verônica: “— A cobra vai para a floresta e tá escuro...ela vai precisar de uma lanterna!” (colocando uma pequena peça cilíndrica no suporte que representa a cobra).

Alice: “— Olha o filhinho dela.

“—Ela está levando o filhinho dentro dela?” Pergunta o pesquisador.

Alice: “— Não, isto é o quarto dela que ela leva nas costas e aqui o filhinho”, responde enquanto coloca a velha moldura sobre o suporte.

Verônica: “— ...e ela vai para a floresta e ela pode encontrar com cobras malvadas...ela tem que ter uma espada se ela encontrar as cobras malvadas.”

Verônica e Alice nomeiam as partes enquanto vão colando os ‘bebês’, a ‘lanterna’ que colocam no ‘quarto’. Para os ‘bebês’, acrescentam algumas ‘chupetas’ e ‘mamadeiras’.

Alice: “— A cobra vai se chamar Tituca e os filhinhos Titaca e Titoco.”

Verônica: “— A bebezinha tem um ano e o menino 4 anos.”

Alice: “—E a menina?” Pergunta dispondo mais uma peça no “quarto”.

Verônica para o pesquisador: “— Ela é a mais velha e vai ter dezessete oito anos.” (FERREIRA, 2013, p. 102). (sic)

**Figura 2 - Alice construindo o "quarto" da cobra sobre a fileira de bancos.**



Fonte: arquivo do autor

Essas representações marcam o retorno ao tema de construir "quartos" que já havia sido registrado em outros episódios deste grupo de meninas, neste mesmo ano. Nesse episódio, este tema está inserido numa narrativa fantasiosa bem elaborada em que o "quarto dos filhos", é carregado pela "cobra" enquanto ela enfrenta as "cobras malvadas" da floresta. O curto espaço de tempo entre este episódio e os anteriores me sugeriu que se tratava de retomada de compartilhamento anterior, o que é reforçado pela rapidez com que escolheram os materiais e se engajaram na atividade conjunta. A intimidade que foi expressa nos signos de proteção e cuidado do "quarto", um quadrado de madeira que protege os "bebês", evidencia a relação afetiva de amizade das crianças, que compartilharam sentimentos de cuidado que tinham nas suas próprias famílias. Um outro aspecto muito importante é que o vínculo afetivo das meninas e o processo imaginativo desenvolvido criaram também uma cultura, a construção continuada de quartos e casinhas, significações que embora possam parecer semelhantes às criadas por



muitas crianças que brincam, adquiriram uma cor própria e uma certa identidade naquele contexto.

No mestrado, quando observei o episódio da cobra tituca, eu já estava preocupado com a função do ambiente, espaços e materiais, para a criatividade das crianças nas linguagens plásticas. Todavia, as observações me levaram também a pensar na importância do contexto imediato das relações sociais para os processos de significação das suas expressões. É esta ampliação que se desdobra na atual pesquisa.

Nesse sentido, penso ser necessário contextualizar este trabalho no conjunto de pesquisas sobre a arte infantil, porém, não pretendo fazer um levantamento completo deste campo de pesquisa, mas um breve percurso do campo de conhecimento, com o objetivo de inserí-lo num quadro teórico mais amplo, justificando, dessa forma, meu posicionamento.

Inicialmente, é importante observar que os estudos sobre a arte infantil foram centrados historicamente sobre o desenho infantil. Neste relato, meu recorte recairá especificamente sobre os estudos sobre a gênese da representação gráfica, evitando os estudos que fizeram uso do desenho infantil para fins de diagnóstico psicológico ou como suporte para investigação de outros temas relacionados à infância, como, por exemplo, os da área de saúde, os que investigam as relações de gênero ou a percepção da violência em abordagens sociológicas.

O desenho infantil, inicialmente, despertou o interesse de artistas e escritores desde o final do século XVIII e início do XIX, como representação idealizada da criança universal, de índole inocente, próxima de uma suposta essência natural do ser humano. Como manifestação desta importância é muito citada a pintura alegórica "O ateliê do artista", do pintor francês Gustave Courbet, por retratar a arte da criança como uma de suas mais importantes influências para a sua obra (MEREDIEU, 1979; MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998; AMIN e REILY, 2011). Na imagem abaixo (Fig. 3), numa perspectiva idealizada, o pintor retrata a criança ao lado de sua musa inspiradora, enquanto pinta em seu ateliê e, ao chão, do lado direito, aos pés de intelectuais de sua época, insere a imagem de uma criança desenhando (no círculo em vermelho), que representaria a sua própria infância de artista.

**Figura 3 - Gustave Courbet: o ateliê do pintor.**



Fonte: wikipedia.org

Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre o tema surgiram em meados do século XIX, na Europa, e desde então verifica-se a preocupação com o desenho infantil por parte de estudiosos da criança e da infância como psicólogos, psicanalistas, professores, antropólogos e médicos. Inspirados por obras de pensadores do período romântico como Friedrich Schiller e Jean Jacques Rousseau, desenvolve-se no séc. XIX um movimento de "descoberta" da infância, construindo uma imagem idealizada das crianças, "ora vistas como puras e amáveis, devendo ser protegidas da corrupção da sociedade, ora como pequenos animais irracionais que precisavam ser trazidos à civilidade da idade adulta o mais rapidamente possível" (AMIN e REILY, 2011).

Segundo Coutinho (apud AMIN e REILY, 2011, p. 3), um provável primeiro estudo sobre o desenho infantil foi publicado em 1848 pelo educador suíço Rodolphe Töpffer. Read (2001, p. 128-130), filósofo e historiador preconizador das ideias da educação pela arte, relata pesquisas desde 1857 e pelas décadas seguintes em diversos países europeus como Inglaterra, Itália, França, Alemanha, Suíça, Áustria, além de uma série grande de trabalhos das primeiras décadas do século XX, que aprofundaram o debate sobre a caracterização das fases de

desenvolvimento do desenho infantil. A maior parte destes estudos se baseava nas teorias psicológicas.

Artistas e educadores no século XX, embora influenciados por estas teorias, desenvolveram um olhar específico sobre a arte infantil com propósitos bem diferentes. De um lado, artistas modernos como Franz Cizek e Victor Lowenfeld (OSINSKI & SIMÃO, 2014) entre outros, viam na educação artística uma possibilidade de desenvolver valores humanistas e em proporcionar algo além do desenvolvimento cognitivo, propondo alcançar com a expressão artística infantil o desenvolvimento de capacidades emocionais, perceptivas, físicas e psicológicas, numa corrente de crítica à escola tradicional tida como alienante.

Franz Cizek, considerado um dos pais da arte-educação, não estava fora de contexto em relação a outros artistas modernos que viam na operação estética da criança, ao desenhar, uma referência para a sua arte. Artistas como Pablo Picasso, Henri Matisse, entre outros, foram muito além da visão idealizada da infância. Compreendiam-na como algo muito diferente de uma inspiração, como era para Courbet, mas como um indicador importante para suas experiências estéticas. Segundo Read (apud RODRIGUES, 1981, p. 27-30), alguns artistas mostraram as "vantagens estéticas e psicológicas de libertar o impulso criador que existe em todas as crianças". Para Read, a ruptura estética promovida pelos artistas modernos no início do século XX, mudou a concepção que se fazia até então sobre desenho infantil. Segundo Amin e Reily (2011), estes artistas perseguiram a operação estética que atribuíam ao desenho infantil e que envolvia a espontaneidade, a liberdade dos gestos e a sensibilidade. Estas não eram ideias apenas de artistas educadores, mas algo próprio da arte naquele período histórico.

Um bom exemplo de uma concepção moderna da importância da expressão infantil no âmbito da arte pode ser inferido a partir do comentário de Giulio Carlo Argan, importante historiador da arte moderna, sobre o pintor russo Wassily Kandinsky. Para Argan (1992, p. 446), Kandinsky resgata da infância a experiência primária do mundo e a incorpora à sua obra para atender seus propósitos poéticos.

Outra vertente de educadores e psicólogos viam o desenho como capaz de revelar as etapas de desenvolvimento das crianças na aprendizagem, sobretudo da escrita, revelando sua maneira de pensar e conhecer (AMIN e REILY, 2011). Nestas análises, usavam como referência um padrão de representação visual realista que supunham ser a forma adulta e correta de desenhar e não consideraram importante

nas suas pesquisas, ao contrário dos artistas, que os desenhos fossem produzidos espontaneamente pelas crianças. A perspectiva realista do desenho infantil na classificação das fases de sua evolução proposta por Georges-Henri Luquet (1969), *Realismo Fortuito, Realismo Fracassado, Realismo Intelectual e Realismo Visual*, é o exemplo mais citado na literatura e não são poucas as críticas sobre esta forma de analisar os desenhos infantis.

No entender da artista plástica Fayga Ostrower (1990, p. 90), por exemplo, as fases de Luquet são "sem o menor sentido ou sensibilidade". A autora estende ainda a sua crítica a Jean Piaget por ter adotado a classificação de Luquet, que considera exclusivamente o aspecto intelectual, ignorando por completo a dimensão afetiva e a sensibilidade, com o objetivo de valorizar apenas a lógica formal, a geometria e a perspectiva.

De fato, Luquet (1969) inicia seu trabalho esforçando-se para demonstrar o quanto as crianças podem ficar frustradas e desinteressadas por desenhar devido a uma suposta inadequação das formas que são capazes de produzir em relação à realidade visual, habilidade que seria própria dos adultos. O autor inferiu que havia um "descontentamento pelos resultados das tentativas anteriores" (idem, 1969, p.15). Este argumento foi refutado por Read (2001, p. 137-138), que afirma não haver provas de que a criança tenha desejos naturais de realizar representações realistas, acrescentando que há períodos da história em que não se desenvolve uma tradição naturalista, e cita exemplos de períodos históricos em que prevaleceram uma tradição não representativa em certas culturas. Argumenta ainda que crianças filhas de artistas que produzem arte abstrata, e que se familiarizam com esta forma de expressão, desenvolvem estilos abstratos. Segundo Read (idem), o processo imitativo pode eventualmente existir e os sujeitos são passíveis de sofrer influência das relações sociais, embora discorde que estas características sejam obrigatórias ou universais.

Há, portanto, uma longa tradição de estudos sobre o tema na área da Psicologia ou por ela influenciados com diferentes perspectivas. Estudiosos como Montessori, Kerschensteiner, Luquet, Piaget, Vigotski, Read, Lowenfeld & Brittain, Lurçat & Wallon, Kellogg, Mèridieu são alguns dos expoentes de uma extensa literatura. Para o estudo das manifestações gráficas de crianças essas diferentes abordagens procuraram estabelecer etapas de amadurecimento evidenciando o desenvolvimento psíquico, cognitivo, simbólico ou motor. Todavia, como bem

colocado por Silvia Maria Cintra da Silva (1998), a preocupação de situar a produção dos desenhos num contexto sociocultural e, acrescento, de considerar como relevante o processo interacional que (re)cria a cultura, é inexistente nesta tradição.

No Brasil, um importante interesse sobre o desenho infantil vem de Mário de Andrade que organiza uma coleção com desenhos de filhos de amigos e de crianças que frequentavam os Parques Infantis na década de 1930 (Gobbi, 1997). Segundo esta autora, os estudos de Mário de Andrade sobre o desenho infantil, publicados em jornais ou em apontamentos para suas aulas, caminham numa direção diferente das análises etapistas, principalmente com origem na Psicologia. Para o escritor, o desenho expressa elementos culturais relacionados à etnia, sexo, idade, nacionalidade, concepção que se articula com seu interesse pela arte e pela cultura brasileira.

A partir da década de 1980, influenciados pela teoria crítica, pesquisadores da educação têm questionado os pressupostos dos artistas educadores "modernistas" tidos como idealistas, e têm estudado como a cultura visual intervém no desenho infantil (WILSON & WILSON, 1987; BARBOSA, 2005; IAVELBERG, 2006). Apesar de considerarem as influências culturais fundamentais para o desenvolvimento do desenho infantil, como de fato parece acontecer, esses autores levam em consideração a cultura erudita ou validada pelos sistemas da arte e a chamada cultura visual do *mass media*, e não parecem dar muita importância às influências do ambiente ecológico de desenvolvimento, a relação com adultos e outras crianças.

Iavelberg (2006), por exemplo, diz que o desenho de uma criança sofre influências do meio circundante onde observa as maneiras de desenhar de outras crianças e adultos. A pesquisa dessa autora procura demonstrar como as crianças adquirem habilidades desenhistas no contato com obras de arte. Esses autores, ao reafirmar a importância da cultura como forma de ampliação das aprendizagens no desenho, não incluem a cultura criada pelas próprias crianças a partir da cultura adulta, desconsiderando seus processos próprios de compartilhamento de significações e reconstrução da cultura.

Pesquisas sobre o aspecto social presente na arte infantil ou no seu processo de produção têm origem na década de 1990, baseadas em publicações da Sociologia da infância e da Psicologia do Desenvolvimento, constituindo-se, entretanto, como um campo atualmente aberto a novas contribuições e aprofundamentos. Dentre os trabalhos baseados na Sociologia da Infância, dessa

época, está o de Gobbi (1997) que faz uma pesquisa que usa os desenhos infantis como documentos de análise investigando como crianças pequenas percebem as relações de gênero. Em outra obra, Gobbi (2004) faz uma análise sociológica dos desenhos coletados por Mário de Andrade nos Parques Infantis da capital paulista, reconstruindo a cultura da infância da época em que foram produzidos.

O levantamento de teses, artigos e livros brasileiros mais recentes que realizei para este trabalho, apontou que a principal fonte de referência das produções que estudam o aspecto social no desenho infantil enquanto linguagem e não como método de pesquisa tem sido a Psicologia histórico-cultural de L. S. Vigotski (1993, 1998 e 2009). Uma exceção é o interessante trabalho de Alessandra Klug (2007), baseado em aportes teóricos da Semiótica Cognitiva Dialógica, que analisa as influências visuais de duas crianças, seus filhos, quando desenham no ambiente doméstico. A autora faz um mapeamento extenso das referências visuais presentes nos seus desenhos. O referencial vigotskiano aparece nos trabalhos de Sueli Ferreira (1998), Sílvia Maria Cintra da Silva, (2002) e Adriana Torres Máximo Monteiro (2013) como veremos mais adiante.

Para Vigotski (2009, p. 109), a criança pequena, na fase esquemática, desenha como se estivesse falando sobre o objeto, enumerando as características distintivas, fenômeno que nomeia de "narrativa gráfica" ligando a palavra ao gesto gráfico. Dessa forma, para o autor, no pensamento da criança o desenho está relacionado com a nomeação dos objetos através da fala, ainda que silenciosa. A fala solitária, o solilóquio, significa para Vigotski (1998) um "instrumento do pensamento" na busca por solução de problemas. Na sua concepção, a fala solitária é uma etapa intermediária entre a fala oral e a fala interior e representa uma interiorização da linguagem (idem, p. 16), ou seja, o processo pelo qual a linguagem e a cultura são apropriadas pelo indivíduo. A criança desenha o que sabe e não o que vê dos objetos, desenha de memória. Esta forma de desenhar se dá no tempo e na ordem daquilo que escolhe narrar sobre o objeto, criando uma narrativa gráfica.

Ferreira (1996) afirma que a criança ao desenhar atribui significados e interpreta o que faz, sendo a fala um papel central neste processo, pois esta explicita o significado do que foi desenhado. O desenho dá uma forma gráfica às narrativas que vão sendo construídas. Num mesmo sentido, Silva (2002) diz que a palavra é um dado organizador do desenho das crianças pequenas e considera que os contextos dialógicos devem ser mais considerados nos estudos sobre o desenho

infantil, pois as situações sociais proporcionam a aprendizagem de novas formas de desenhar. Ao analisar situações em que as crianças produzem desenhos em contexto de sala de aula, afirma que o desenho da criança contém marcas do que é percebido por ela sobre a sua realidade, pela cultura e pelas interações no meio social, mediados pela linguagem.

Baseada em referências da Sociologia da Infância e da perspectiva da Psicologia do histórico-cultural de Vigotski, Monteiro (2013) preocupa-se com a construção compartilhada de pensamentos gráficos, mediada pela palavra organizadora dos diálogos das crianças. A autora pontua que o significado do desenho para a criança tem sido negligenciado em prol de uma visão centrada no adulto e indica um novo encaminhamento para a compreensão do desenho infantil, qual seja, levar em conta as interações de pares e a importância da construção social e histórica das representações. Embora este aspecto já tenha sido apontado por outros autores, Monteiro, na sua pesquisa, constrói um olhar mais próximo das interações das crianças e suas relações com as produções. Como resultado, sublinha que a importância dos desenhos para as crianças vai muito além dos momentos de produção e que estas em geral manifestam uma percepção de que suas expressões são negligenciadas pelos adultos. Ela também afirma, a partir das observações que realizou com crianças de 5 e 6 anos desenhando em situação escolar, que as interações potencializaram a criação de narrativas imaginativas, e que além de fortalecer o desenho proporcionaram a criação de laços de amizade. Sobre o papel da fala para o desenho, Monteiro sintetiza:

a narrativa oral cumpre a função organizadora da ação de desenhar. Portanto, as funções da fala são as de organizar as ações e os pensamentos, estabelecer intercâmbio social e formação do pensamento generalizante, resultando na criação e reinvenção das narrativas orais e visuais emergentes nas e pelas interações, que constituem o desenho como um mediador das relações entre crianças, adultos e produtor da cultura de pares. Portanto, é na complexidade da produção, que acontece o processo de significação da imagem gráfica (2013, p. 143).

Nesta discussão sobre o significado da fala da criança que brinca ou desenha, é importante considerar também o posicionamento de Henri Wallon. Diferentemente de L. S. Vigotski, para Wallon (1975a, 1975b; ZAZZO, 1978; TRANG-THONG, 1987) o solilóquio representa a presença inescapável do outro

interiorizado, parte do processo de tomada de consciência de si mesmo. A fala com o outro diretamente, ou na sua ausência física, representa a natureza social da personalidade em que se realiza uma progressiva diferenciação entre o eu e o outro na consciência. Esta abordagem é muito importante por colocar o processo social num ponto muito inicial da vida humana e não somente no momento em que a fala se manifesta.

No levantamento bibliográfico também identifiquei um trabalho defendido na Universidade do Minho, em Portugal (GOMES, 2009) que reflete sobre cultura geracional da infância a partir da análise de desenhos de crianças que frequentam o Jardim de Infância e o 1.º ciclo do Ensino Básico em escolas do norte de Portugal e que vivem na própria comunidade. Baseando-se em Sarmento (2011), que afirma que o desenho da criança não somente representa a realidade exterior, mas se constitui numa importante forma de comunicação da infância que, ao mesmo tempo, permite que a criança incorpore a realidade externa e realize o "aprisionamento do mundo" por meio do gesto que inscreve sobre uma superfície, processo que é articulado à fase etária e à cultura a qual a criança está imersa, a autora procurou considerar o desenho infantil como uma produção simbólica que comunica, mas que também reflete o contexto geracional de vida dos autores. Neste sentido, o seu trabalho procurou verificar se o contexto escolar influencia a produção do desenho, em que grau o desenho infantil é meio de comunicação inter e intrageracional e quais indicadores de apropriação cultural foi possível registrar, traduzindo ou não as experiências significativas das crianças autoras. A relevância do trabalho parece estar na evidenciação das representações das crianças sobre os valores e fatos da comunidade de modo entrelaçado com as experiências pessoais dos sujeitos e com seus temas de interesse, como as histórias infantis e o faz de conta. A autora se dedica à caracterização detalhada do contexto físico e social das comunidades em que estão inseridas as escolas lócus da pesquisa. Esboça com alguma riqueza de detalhes a inserção geográfica das comunidades na região norte de Portugal, as principais atividades econômicas da população bem como o contexto familiar das crianças, dados que nos parecem importantes para entender os contextos de socialização das crianças.

No levantamento bibliográfico que realizei para trabalhos em língua inglesa, alguns deles pareceram relevantes por trazer o desenho em contexto de produção compartilhada de sentidos (HALLAM, LEE & DAS GUPTA, 2011, 2014;



THOMPSON, 2002, 2003). Hallam, Lee & Das Gupta (2011) exploram as atividades cognitivas das crianças ao desenhar, suas estratégias de planejar e executar, mediadas pela interação social e pelo contexto material a partir de uma abordagem teórico-metodológica da Psicologia Discursiva. Em outro artigo, Thompson (2002), a partir de referências da Psicologia, da Sociologia da Infância, da Filosofia da Linguagem e de abordagens interpretativas, compreende a arte infantil como um fluxo performativo de eventos, influenciado pelas circunstâncias pessoais, sociais e materiais de sua produção. Esta autora se debruça sobre as mediações que crianças pré-escolares realizam com pares, transmitindo formas de desenhar, ajudando uns aos outros a obterem habilidades de representação plástica em aulas de arte. Considera que o compartilhamento de significações de crianças quase sempre se dá em torno de um objeto ou brincadeiras, entre as quais o desenho aparece como importante modo de engajamento em atividade conjunta, mostrando evidências do desenho como parte das estratégias de aproximação e de manutenção de vínculos de amizade.

O objeto de investigação desta tese é delimitado a partir dessas considerações, entendendo que os significados produzidos pelas crianças na atividade plástica parecem surgir no processo interacional, podendo ser relacionados às suas simbolizações, falas e gestos, parte da cultura de pares criada por meio de processos lúdico-imaginários. Nessas dinâmicas de trocas interpessoais, a constituição de vínculos e as relações de amizade desempenham um papel importante, assim como o contexto compreendido tanto pelo espaço social de compartilhamento, a escola, como o espaço físico de trabalho e os materiais que as crianças têm disponível para suas ações, o ateliê.

A tese aqui defendida é que as produções visuais de crianças, compreendidas como parte constitutiva da cultura infantil, são construções instadas em interações sociais de pares, uma vez que estas propiciam processos de significações eivados de imaginação, em espaço pedagógico adequado às exigências das crianças, ou seja, circunscritos pela concepção de que elas são agentes de seus desenvolvimentos, criações, apropriações e transmissões da cultura.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de refletir sobre o papel das interações sociais de crianças no processo de construção de produções artísticas em dinâmicas lúdicas e imaginativas, compreendidas como parte integrante da cultura

de pares, em ambiente de ateliê de artes plásticas em instituição de Educação Infantil.

São objetivos específicos:

- Observar as crianças em situações sociais nas atividades do cotidiano da escola, para conhecê-las no seu contexto, tentando identificar as parcerias privilegiadas, os tipos de brincadeira, as rotinas culturais, e as situações que envolvem a arte nas atividades didáticas.
- Disponibilizar em oficinas de artes plásticas, progressivamente, diferentes materiais, para que as crianças se familiarizassem aos poucos com um ambiente de criação e com as regras de participação, a fim de que elas possam ter um tempo para realizar atividades exploratórias com materiais.
- Observar como o contexto estruturado de um ateliê de artes plásticas pode oferecer bom suporte para o processo social das crianças nas atividades de artes plásticas.
- Registrar as agências e interações das crianças no momento da produção de simbolizações nas linguagens plásticas.

O corpo teórico central da tese se organiza a partir de abordagens sobre o estudo das interações sociais na infância, que julgo serem complementares: a) a perspectiva Psicoetológica do Desenvolvimento Humano (CARVALHO, 1988b); b) a Sociologia da Infância, no paradigma da reprodução interpretativa, da abordagem dos estudos interpretativos (CORSARO, 2011). Este núcleo teórico será complementado pela abordagem sociológica da vida cotidiana que trata da importância dos objetos e do espaço para a criação da vida social (KAUFMANN, 1997) e a abordagem da Psicologia Sócio-Interacionista da Imaginação (ZITTOUN, 2015; ZITTOUN & CERCHIA, 2013). Essas abordagens me conferem instrumentos para analisar as interações de crianças, seus vínculos de amizade, o processo de constituição de sua cultura, no ambiente de uma oficina de artes plásticas, em que elas fazem uso da imaginação na transformação dos materiais. Eis uma síntese destas perspectivas:

A Psicoetologia se caracteriza como uma abordagem específica da Psicologia que considera importante estudar os efeitos da interação dos fatores herdados geneticamente pelas espécie animais e o ambiente, aproximando a biologia da psicologia e superando a dicotomia entre o inato e o adquirido. Considerando as

especificidades da espécie humana, a perspectiva da Psicoetologia compreende que a constituição da vida sociocultural é inseparável do aspecto biológico. Do ponto de vista metodológico, a Psicoetologia realiza pesquisas no ambiente psicológico de evolução da espécie, o que não pode ser confundido com o ambiente físico natural, nem com o estudo de laboratório, mas um ambiente que resguarde alto grau de características das relações entre os membros de uma mesma espécie e destes com o ambiente natural, o que varia de uma espécie a outra.

A vertente teórica da Psicoetologia, que é utilizada nesta tese, tem seu foco nos processos de sociabilidade e da constituição de vínculos sociais na infância, com a premissa de que o desenvolvimento individual tem por contexto a dinâmica das trocas interpessoais num processo sócio-histórico (CARVALHO, 1988b, p. 1-9). O grupo de brinquedo, nessa abordagem, é um lugar privilegiado em que ocorrem os processos imbricados da ontogênese e da sociogênese pela agência das crianças, o campo de interações sociais onde se verifica o trânsito de informações que permitem a constituição da cultura. (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, PEDROSA, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002).

Os conceitos mais importantes da Psicoetologia trazidos para este trabalho são: a) *interação* - entendido como os efeitos recíprocos ou não recíprocos causados entre indivíduos de um mesmo campo interacional inferido a partir do comportamento destes (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, & PEDROSA, 1996; PEDROSA E CARVALHO, 1995; CARVALHO, 1988); b) *vínculo* - compreendido como um processo de ajustamento social realizado durante a ontogênese do ser humano, contruído pelas interações dos indivíduos e que tem no grupo de brinquedo um lugar importante para a sua observação (CARVALHO & RUBIANO, 2004); c) *cultura do grupo de brinquedo* - o conjunto de significações construídas pelo fluxo de informações entre crianças no grupo de brinquedo com características específicas (CARVALHO & PEDROSA, 2002; LUCENA E PEDROSA, 2014).

Meu primeiro contato com esta teoria se deu na disciplina *Seminários de Pesquisa: pesquisa com crianças*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Lenira Haddad, deste programa de Pós-Graduação e foi aprofundada na disciplina *Interação social e desenvolvimento humano*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Maria Isabel Pedrosa, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFPE, no primeiro semestre de 2014, sobretudo os textos que conceituam a interação humana e o processo de constituição de vínculos sociais.

A segunda abordagem advém da vertente interpretativa da Sociologia da Infância. Dois conceitos caracterizam esta concepção (CORSARO, 1992, 2002, 2009, 2011): a) *reprodução interpretativa* - que entende que as crianças, na sua vida social, têm a capacidade de interpretar e transformar a cultura dos adultos a que estão expostas a partir de seus próprios interesses; b) *cultura de pares* - que é um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" (CORSARO, 2011, p. 128).

Baseados nestas concepções, Gaskins, Miller e Corsaro (1992, p. 14) definem três aspectos das culturas de pares de crianças que, no meu entender, são fundamentais para o estudo das interações presenciais de crianças na atividade imaginativa de expressão nas linguagens plásticas num ateliê na escola: a) as culturas de pares são situadas, ou seja, só fazem sentido no contexto específico em que são produzidas; b) a criação de significação é um processo cognitivo e afetivo a um só tempo, as crianças não apenas são ativas na compreensão do seu mundo, mas também transformam ou resistem aos valores a que são expostas, o que implica uma variação individual implícita ao processo de produção de significados; c) o poder constitutivo da linguagem não é apenas simbólico, mas é também instrumento pragmático para se ter acesso à significação compartilhada.

O contato com estas leituras se deu inicialmente no contexto das minhas atividades docentes na UFAL e aprofundadas nos seminários do *Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Lenira Haddad.

A primeira das perspectivas que complementam estas abordagens vem de Kaufmann (1997), que estuda a participação dos objetos na vida social e individual, propondo que os objetos entram na intimidade da vida cotidiana através de um processo de familiarização corporal, afirmando ainda que os objetos fazem parte da estrutura concreta que dá estabilidade ao processo contínuo de produção de identidades.

A segunda perspectiva adotada como complementar é a abordagem da imaginação (ZITTOUN, 2015; ZITTOUN & CERCHIA, 2013) que propõe a noção de que a imaginação é um instrumento de ampliação e intensificação da experiência cotidiana, sendo muito importante para a vida social.

Estas são as teorias básicas que serviram de referencial para analisar o processo ativo e situado de interação de crianças em espaço de ateliê na escola, a criação e compartilhamento de significações, o estabelecimento de vínculos sociais e de amizade entre as crianças e suas possíveis conexões com as simbolizações nas linguagens plásticas que denotem suas preocupações, as formas de comunicação verbal e corporal, permitindo verificar a importância dos processos da imaginação e o papel do ambiente físico de espaço e materiais.

Contudo, outros autores serão evocados e lembrados ao longo do texto, por uma contribuição ou outra, ou por serem autores citados no corpo teórico principal. Todos estes me ajudarão nas explicações, exemplos e argumentações por se tratar de um tema amplo. A pesquisa é de tipo qualitativo, no sentido de que não parte de dados numéricos, mas do relato de observações de crianças em interação em contexto de oficinas de artes plásticas, realizadas em ambiente escolar de educação infantil da rede pública de Maceió, em espaço de ateliê preparado para tal, que permitiram a geração de dados videogravados das agências de 11 crianças de 4 e 5 anos, posteriormente recortados e transcritos na forma de episódios; fotografias de situações interacionais das mesmas sessões de observação e fotografias dos trabalhos das crianças.

A análise se caracteriza como um estudo das situações de interação e das agências das crianças no contexto escolar (microanálise) por meio de descrições detalhadas. Da mesma forma como foi adotado como procedimento ético na tese de Márcia Buss-Simão (2012), as crianças voluntárias foram nomeadas na análise pelos seus nomes verdadeiros, sem os sobrenomes, com o intuito de resguardar a autoria das suas criações, pois reconheço-as como crianças potentes e criativas. Porém, para proteger a identidade delas não foram citados o nome da escola, diretora, coordenadora e professoras, bem como o bairro em que a escola está situada.

As dimensões de análise emergiram de um primeiro exame aos dados que foram gerados no processo das oficinas de artes plásticas. Contudo, os dados não virão, no corpo do texto, agrupados e ordenados com base nessas dimensões, mas inseridos num relato cronológico das agências das crianças nas oficinas, em destaques na forma de episódios. A **familiarização** é uma importante dimensão de análise dos processos de incorporação dos objetos à vida social, disparado pelo maravilhamento estético provocado pelos materiais, a "**vibração estética**" de Loris

Malaguzzi (Cf. VECCHI, 2013, p. 59), tão relevante para a compreensão da motivação que as crianças mostram na exploração dos materiais e na construção de significações nas linguagens plásticas. Outra dimensão importante para a compreensão das interações, das brincadeiras e das produções visuais das crianças é a **imaginação**, processo fundamental para a criação artística instada nas **rotinas culturais**.

Para realizar esta empreitada, passo a relatar o conteúdo das seções deste trabalho.

A **segunda seção** trata dos aportes teóricos, de maneira articulada, como já detalhado acima, abordando: a) Os conceitos de interação, vínculo social e cultura na abordagem da Psicoetologia, de Pedrosa & Carvalho (1995); Carvalho, Império-Hamburger, & Pedrosa, (1996); Carvalho & Pedrosa, (2002); Carvalho & Rubiano, (2004); Lucena & Pedrosa, (2014); b) o conceito de cultura do grupo de brinquedo da perspectiva psicoetológica; c) os conceitos de cultura de pares e rotina da abordagem etnográfica da Sociologia da Infância, de Corsaro (1992, 2003, 2009, 2011); d) o conceito de familiarização pelo corpo, de Kaufmann (1997); e) O conceito de imaginação, de Zittoun (2015) e Zittoun & Cerchia (2013).

Na **terceira seção** serão apresentados o método e procedimentos de produção de dados discorrendo sobre: a) a pesquisa com crianças e uma justificativa sobre as escolhas metodológicas; b) a caracterização do ateliê como espaço de criação artística na escola; c) a descrição do processo de escolha da escola/campo de pesquisa; d) a descrição geral das etapas do trabalho de campo; e) a descrição dos recursos de registro dos dados; f) a caracterização dos sujeitos da pesquisa e formas de tratamento; g) o contexto de geração dos dados; h) a devolutiva para a comunidade escolar; i) as categorias e procedimentos de análise.

Na **quarta seção** são descritos os episódios de interação das crianças recortados, organizados pelo critério das categorias de análise ditas mais acima, seguidos pela respectiva microanálise.

A **quinta e última seção** finaliza a tese com as considerações finais.

## 2 BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Muito se comenta na mídia impressa e televisiva sobre as conquistas teóricas mais recentes da física que envolvem a construção de uma hipotética teoria que unificaria as diversas teorias desta área de conhecimento. Não é objetivo aqui entrar no mérito desta questão, nem tenho competência para isso, contudo, causa estranhamento que a investigação de um campo específico do conhecimento humano seja chamada de "teoria de tudo", sugerindo, talvez, no imaginário, a unificação final do conhecimento. Haveria uma "teoria de tudo" sem uma perspectiva interdisciplinar? Para Japiassu e Marcondes no *Dicionário básico de filosofia* (2006, p. 105), a interdisciplinaridade é uma utopia necessária para uma unidade do conhecimento, como forma de fazer frente à sua imensurável fragmentação, sobretudo no conhecimento escolástico orientado por concepções positivistas. Japiassu (2006a, p. 01), filósofo brasileiro dedicado à epistemologia da interdisciplinaridade nas ciências humanas, se refere ao "esfacelamento do saber" e à necessidade de se ultrapassar fronteiras entre as disciplinas, o que deve ser feito, entretanto, sem que se perca a profundidade necessária de cada uma delas, para que se garanta a importância de tais aproximações. Numa mesma direção, Edgar Morin (2007, p. 39-40) afirma que a especificidade das disciplinas científicas é fecunda, pois delimitam um campo de competências sem o qual o conhecimento tende a ser vago. Entretanto, a divisão disciplinar traz problemas quando "coisifica" os objetos da ciência que são na verdade extraídos e construídos pelas próprias disciplinas, isolando-as entre si e em relação à realidade que transborda os distintos campos epistemológicos.

Para Morin (idem), realizar estudos interdisciplinares é uma exigência da contemporaneidade e é neste sentido que esta seção caminha. É uma discussão razoavelmente recente a necessidade de uma abordagem interdisciplinar nos estudos da infância. Na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, na vertente sócio-histórica, há uma obra que discute a Sociologia da Infância de Willian Corsaro (MÜLLER; CARVALHO, 2009). Nela, Tania Mara Sperb (2009, p. 76) posiciona-se dizendo que a perspectiva interdisciplinar entre os campos seria necessária para entender o papel da brincadeira na vida das crianças, perspectiva que também é compartilhada por outros autores de referência da área presentes no mesmo volume, como Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 59-70), por exemplo. Parece ser

importante marcar um território mais amplo quando em alguns meios acadêmicos critica-se, um tanto precipitadamente, que as abordagens psicológicas da infância estão "superadas" pela Sociologia da Infância como se a Sociologia da primeira metade do século XX não considerasse a infância uma categoria menor. Segundo Sarmiento (2002, p. 9), a Sociologia, com origem na obra de Emile Durkheim, no período entre guerras, qualifica as crianças numa categoria pré-social, como objetos de um "processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes".

Entretanto, o período após a segunda guerra mundial foi palco de grandes transformações sociais que provocou profundas mudanças nas condições da infância (Prout, 2010). A Sociologia havia se tornado inadequada para dar conta de compreender as transformações que se passavam nas maneiras de viver a infância, num mundo cada vez mais globalizado. O projeto moderno de ordem e pureza estava erodido e fragmentado, demandando um esforço por novos aportes teóricos que dessem conta de compreender a vida social. Uma "nova Sociologia da Infância" (PROUT, 2010; SARMENTO, 2008) surge na década de 1990 como fruto deste processo, que alavancou avanços teóricos em diversas áreas das ciências sociais, com um novo posicionamento, capaz, então, de compreender as crianças como seres competentes para informar sobre suas próprias vidas e realidades.

O processo histórico promoveu mutações na concepção de infância, não desvinculada do contexto das transformações das idéias sobre todas as formas de exercício de poder que caracterizam o período pós-guerra, na política, nos costumes, nas artes, nas ciências e na cultura, de maneira geral. Por diversas razões, que não cabem aprofundar neste trabalho, esse processo promoveu tomadas de posição nas pesquisas das ciências humanas, sobre quais seriam as implicações sociais das diferenças étnicas, diferenças de gênero, da emancipação dos explorados, dos loucos, dos excluídos, dos oprimidos. E com estes, também, a infância.

A Psicologia, entretanto, é muitas vezes identificada como a área de conhecimento que não considera a dimensão social da criança (GRAUE e WALSH, 2003; CORSARO, 2011, SARMENTO, 2002). Esta visão se dá em decorrência de críticas feitas a certas correntes da Psicologia do Desenvolvimento de base piagetiana ou behaviorista (CORSARO, 1992) e não podem ser generalizadas. Prout



(2010, p. 739) reconhece que os estudos interdisciplinares são necessários, mas admite que o diálogo com a Psicologia ainda é insuficiente:

[...] existem áreas em que o diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, que, de algum modo, foi a disciplina contra a qual a nova Sociologia da Infância se constituiu como oposto: crianças como indivíduos versus crianças como seres sociais. Sustentar essa posição significava apegar-se a estereótipos banais do engajamento da Psicologia com a infância. Mas, é evidente que pelo menos alguns psicólogos se preocupam com muitas questões parecidas. Em particular, a Psicologia Crítica procurou descobrir novas formas de compreender a relação entre sociedade individual e cultura.

Um dado pouco lembrado em trabalhos na Sociologia da Infância no Brasil é como Corsaro (2011, 1992) apresenta seu percurso teórico ao longo da sua carreira. Para ele, a Sociologia da Infância, ao abandonar os modelos funcionalista e reprodutivista da socialização, se apropria da ideia de criança ativa da Psicologia do Desenvolvimento para olhar para as agências infantis na produção da cultura. Como se vê, na própria história dos estudos da infância imbricam-se ambos os campos teóricos.

A abordagem psicoetológica, que se toma como referência para este trabalho, embora não seja citada por este autor, tem seu corpo teórico construído sobre o pressuposto de que não é possível separar o aspecto social do individual. Esta perspectiva reelabora o modelo interacionista da Psicologia do Desenvolvimento, incluindo a dimensão social como princípio básico (CARVALHO, 1988), no sentido de que o meio social e a cultura são o contexto do desenvolvimento individual (CARVALHO, 1988; PEDROSA e CARVALHO, 1995; CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER e PEDROSA, 1996; CARVALHO e PEDROSA, 2002; LUCENA e PEDROSA, 2014).

Portanto, desviar a crítica de uma posição ideológica e direcioná-la a um campo de conhecimento me parece um equívoco e, talvez, isso aconteça mesmo como uma disputa por territórios para a qual a perspectiva interdisciplinar se transforma em ameaça. Como diz Japiassu (2006, p. 2), "ao destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber".

Nesse sentido, preferi apresentar o marco teórico desta pesquisa como um *percurso teórico*, uma sequência mais ou menos encadeada de instrumentos de

análise, que ganham força também no seu conjunto, tanto pela afinidade ao objeto de estudo, quanto pelos achados de cada campo para a compreensão da sociabilidade humana. Conhecimentos que considero fundamentais para a apreensão do problema da construção da cultura visual na infância; instrumentos estes que podem ser tomados verticalmente, aprofundando os campos de conhecimento e, horizontalmente, relacionando-os ou integrando-os.

O percurso escolhido inicia-se pelo reconhecimento da constituição social dos seres humanos, os modos de interação social e o estabelecimento de vínculos e de amizade como bases para a constituição de cultura e sua especificidade na infância. Parte das concepções de interação social e estabelecimento de vínculos sociais na perspectiva psicoetológica (CARVALHO, 1988; PEDROSA, CARVALHO, 1995; CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, PEDROSA, 1996; CARVALHO, RUBIANO, 2004), instrumentos importantes para a caracterização de episódios interacionais e, por fim, conceitos desta mesma linha teórica em relação à constituição da cultura de crianças (CARVALHO, PEDROSA, 2002; LUCENA, PEDROSA, 2014). Num segundo momento, o percurso segue com alguns conceitos da Sociologia da Infância de base interpretativa (CORSARO, 1992, 2003, 2009, 2011) sobre a cultura de pares, amizade de crianças e as rotinas culturais. Este percurso parece ser importante para a compreensão do papel dos processos interacionais nas produções visuais de crianças.

Entretanto, ao falar de arte não se pode evitar a discussão sobre autoria. Tomando como ponto de partida as considerações de Sperb que ao realizar considerações sobre a complementaridade da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, aponta o limite da primeira:

Não se pode falar em brincadeiras ficcionais sem fazer menção à imaginação. Apesar da criatividade ser considerada por Corsaro quando diz que a criança faz uma apropriação criativa do mundo adulto e não só o reproduz, mas também o produz, a menção à imaginação como função importante para a criação de algo novo está ausente de seu texto. É aqui que um olhar interdisciplinar entre a Psicologia do Desenvolvimento, a sociologia e a antropologia deve ser utilizado para melhor apreender o papel do brincar na vida da criança. E a função da imaginação, presente nas várias teorias do desenvolvimento, pode explicar algumas facetas desta atividade (SPERB, 2009, p. 75).

Um outro problema foi percebido no processo de geração de dados e diz respeito ao papel do contexto (espaço e materiais) para a constituição das rotinas culturais no ambiente do ateliê. Com essas considerações, complementarmente às abordagens já indicadas, o percurso teórico segue com a discussão do contexto material para o processo social na infância se referenciando na perspectiva sociológica de Jean-Claude Kaufmann (1997) sobre o papel dos objetos na vida social e, por último, finalizo o percurso teórico trazendo o problema da imaginação na infância, com as proposições de Tania Zittoun e Frédéric Cerchia (2013).

Há uma complementaridade nestas diversas perspectivas. Tanto a perspectiva da Psicoetologia quanto a Sociologia da Infância de base interpretativa olham para o que acontece "entre" as crianças, observando as significações que são construídas por elas. Enquanto a perspectiva psicoetológica me oferece uma acuidade de observação para as formas de ajustamento mútuo das crianças num campo de interações, no compartilhamento de significações, incluindo as formas não verbais de comunicação e os mecanismos de constituição dos vínculos, a perspectiva interpretativa me permite olhar para as rotinas culturais que são construídas a partir destes vínculos. Reconhecendo essa complementariedade, poderei tanto estar atento às formas de interação com os espaços e materiais, tentando perceber sua importância para as situações sociais observadas no ateliê, como também considerar o papel da imaginação nestes processos complexos, a partir das proposições, respectivamente de Kaufmann, Zittoun & Cerchia. São estas perspectivas que passo a descrever.

## **2.1 Interação social e construção de vínculo**

A perspectiva sobre a interação humana que tomo como referência advém da Psicoetologia, que se insere num movimento mais amplo da Psicologia Sociointeracionista de reelaborar os modelos interacionistas com a inclusão da dimensão "social", na tentativa de superar a dicotomia sobre os fatores que são determinantes nos processos psicológicos (CARVALHO, 1988), ou seja, o inato versus a cultura, na perspectiva de reconhecer a integração de fenômenos biológicos e comportamentos adquiridos como processos complexos (OTTA, RIBEIRO & BUSSAB, 2003). Entendo, a partir de Carvalho (1988), que o conceito de interação social não se explica pelas características individuais dos parceiros, mas

pelos efeitos recíprocos que provocam entre eles. Segundo esta autora, a interação social não é observável, o que é possível de se observar são os comportamentos dos indivíduos. Diz a autora: "interação é um estado ou processo de regulação recíproca, *inferido* a partir do comportamento dos interagentes" (idem, p. 3., meu destaque), isto é, um constructo teórico abstraído dos comportamentos dos indivíduos descritos em episódios de interação observados nas situações sociais. Como um desdobramento, se tomará também o conceito de vínculo (CARVALHO & RUBIANO, 2004), um elemento das relações humanas que não é dado pela constituição filogenética, sendo compreendido como um processo de ajustamento social realizado durante a ontogênese, o que implica no compartilhamento da cultura. O vínculo é construído socialmente, mas isso ocorre no ser humano em face de sua predisposição para o pertencimento a grupos sociais e também, em face da natureza de sua sociabilidade, ou seja, de sua competência em reconhecer individualmente os parceiros. Termina-se por levar em consideração a posição adotada por Carvalho & Pedrosa (2002), que afirmam que a cultura não é um aspecto a ser adquirido nem aprendido, mas o lugar em que os seres humanos se constituem.

### **O conceito de interação**

A referência para tratar do conceito de interação social é o artigo de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) que parte da premissa de que as trocas interpessoais são o contexto do desenvolvimento individual num processo sócio-histórico. As autoras articulam interdisciplinarmente teorias psicológicas à teoria física dos sistemas dinâmicos e à lógica da constituição simultânea, relacionando o conceito de campo de interações da física com os conceitos de interação social, regulação, correção e correlação da Psicologia. Fundamentam a elaboração teórica a partir da análise de episódios de interação de crianças de 2-3 anos de idade no grupo de brinquedo.

As autoras estabelecem uma analogia entre o sistema sociopsicológico de um grupo de crianças brincando com um sistema dinâmico e a análise de um sistema físico em movimento perene, de caráter irregular e incessante. Apontam para o fato de que a adoção do conceito de sistema dinâmico irregularmente constante "implica na relação das partes com o todo, implica um sistema em que o movimento dos

componentes não cessa, mas ao mesmo tempo tem uma configuração constante" (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996, p. 3). Com estes conceitos, as autoras consideram o grupo de brinquedo como "um campo social de interações", sendo "interação compreendida como um potencial de regulação entre os componentes do campo". Tomando para o campo social os conceitos da física, as autoras entendem que ocorre regulação quando para se compreender o comportamento de um ou mais elementos do sistema deve-se considerar o comportamento dos demais, "um processo social que envolve um ajustamento dinâmico do comportamento em relação ao comportamento do parceiro" (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996, p. 25).

Com isso, as autoras depreendem que o campo de interações pode ser determinado pela natureza das partes em interação e o potencial de trânsito de informação entre elas, ao mesmo tempo em que o campo as constitui. Dizendo de outra maneira, o todo em constante mutação e as partes que não mudam constituem-se mutuamente num sistema dinâmico irregularmente constante. Interação, completam as autoras, especificando a caracterização desse conceito, "se refere a um potencial de trânsito de informação entre os componentes de um sistema, tal que as propriedades dos componentes definem a natureza do sistema e os componentes são simultaneamente constituídos na atualização do processo interacional" (idem, p. 4).

Ao analisar episódios de crianças no grupo de brinquedo, as autoras buscaram identificar pistas das interações de parceiros, tentando caracterizar seu sistema de significações com o objetivo de estabelecer leis gerais da sociabilidade humana. Cabe lembrar o que já foi dito: a interação não é um dado concreto observável, mas um constructo teórico, descolado de situações concretas (embora elaborado a partir delas) como o tempo de contato, a proximidade, o número de iniciativas diretas entre componentes do campo interacional. As autoras ponderam que esses critérios não são suficientes para se definir sociabilidade nos grupos humanos, mas que esta é possível de ser inferida teoricamente pela identificação do processo de regulação e correção, portanto, do trânsito de informação no campo interacional. Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1996, p. 22) concluem afirmando que interação é um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo, cuja natureza é definida pelas características de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes

constituem o campo e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo.

Num primeiro momento, ao analisar crianças em interação numa creche, as autoras observaram que a regulação pelo coespecífico foi mais importante e prevalente do que a regulação das ações por aspectos físicos do ambiente, embora tenham registrado também que as ações foram do tipo "brincadeira paralela" com outras características como a preservação da configuração diádica, a imitação da forma de usar objetos, a ocorrência de verbalizações (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996, p. 7). A partir dessa análise inferiram que as regulações entre parceiros do campo interacional podem não ocorrer por troca social explícita, assim como pode não haver obrigatoriamente reciprocidade entre as ações dos elementos do grupo. Para as autoras, o comportamento de um indivíduo só pode ser compreendido como social caso leve-se em consideração o comportamento de outros indivíduos, ou seja, verifica-se que os componentes do campo são capazes de regular e serem regulados pelos outros, independentemente do tempo e do espaço de interação e de iniciativas diretas de contato.

Estas observações sugeriram para as autoras que a interação se efetivou quando uma criança selecionou outra como foco da sua atenção, indicando desta forma que houve um trânsito de informação no sistema, regulando a sua ação. As autoras, dessa forma, estabeleceram uma primeira característica da sociabilidade: o princípio da orientação da atenção, que é requisito para que ocorram regulações ou correções de um ou mais componentes pela presença ou comportamento de outro, de maneira recíproca e intencional ou não, quando, por exemplo, uma criança imita outra pessoa sem que esta se dê conta ou tenha a intenção de se comunicar.

Continuando a argumentação, Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (idem, p. 10-11) dizem que, entre os fenômenos naturais biológicos, a orientação é a funcionalidade que permite aos seres vivos selecionar partes do ambiente no sentido de garantir a sua sobrevivência: sensação, percepção, motivação e ação são um todo integrado no ordenamento da resposta ao meio. A atenção, entretanto, é um caso particular de orientação, pois permite que haja alternativas na passagem da percepção para a motivação e a ação, configurando um espaço em que podem ocorrer informações que possibilitem atribuição de significados que regulem a ação, o que é característica de várias espécies. Quando a orientação da atenção tem um caráter social, no caso dos seres humanos e, mais especificamente, em crianças no

grupo de brinquedo, o ambiente do ponto de vista estritamente físico não parece ter um significado intrínseco, diferentemente da presença ou ação de um ou mais parceiros que parecem atrair o interesse de outros, funcionando como um fator que organiza ou recorta o ambiente. As autoras observam que no processo de regulação, ao lado da orientação da atenção como mecanismo perceptual, pode haver a atração como mecanismo motivacional, ou seja, o que é informação transforma-se em significado. A atribuição de significado, porém, é ao mesmo tempo potencial, na medida em que pode haver compartilhamento de significados ou não, e imprevisível porque os significados atribuídos não são pré-determinados. De toda forma, a atribuição de significados pode ser reconhecida como regulação recíproca ou correção em que as ações individuais se ajustam mutuamente, produzindo como efeito o compartilhamento de significados, definindo-se, desta maneira, o segundo princípio da sociabilidade.

Aprofundando a discussão Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1996, p. 16-21) afirmam que nos processos interacionais as regulações recíprocas podem provocar entre parceiros, potencial e imprevisivelmente, uma seleção convergente de ações em função da presença ou ação de um ou mais elementos do campo interacional. Subjacente a este processo que gera um atrator (uma convergência reconhecível das ações) há um tipo de regulação chamada pelas autoras de correlação. Quando esta ocorre se verifica uma condensação e maior precisão de informação, uma abreviação, que elimina as informações desnecessárias ou não significativas aos parceiros. A correlação é verificável quando um pequeno sinal ou indício, corporal ou verbal, é capaz de fazer emergir um significado já construído, tanto entre os parceiros que o construíram como por outros que também o partilharam, indicando o terceiro princípio da sociabilidade: a persistência de significados. Este princípio, entretanto, depende do tempo no sentido em que pressupõe que haja a estabilidade na composição do grupo e as ocasiões repetidas. Contudo, não é possível determinar limite de tempo ou espaço físico para a duração desses significados, sendo importante considerar se, de fato, verifica-se a sua permanência.

### Quadro 1 - Princípios da sociabilidade

<b>Orientação da atenção</b>	Ocorre quando um indivíduo seleciona um outro de seu campo interacional como foco de sua atenção. Normalmente é pré-requisito para a interação.
<b>Compartilhamento de significados</b>	Quando no campo interacional ocorre correção ou regulação recíproca que pode ser definida como um processo de ajustamento mútuo, produz-se como efeito um significado compartilhado.
<b>Persistência de significados</b>	Ocorre quando as regulações recíprocas desencadeiam síntese ou condensação dos significados compartilhados (atrator), também conceituado como processos de correlação, eliminando-se informações desnecessárias ou não significativas aos parceiros, verificável quando um pequeno sinal ou indício, corporal ou verbal, é capaz de fazer emergir um significado já construído, tanto entre os parceiros que o construíram, como por outros que também partilham.

Fonte: Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1996, p. 8-19.

#### O conceito de vínculo

Para abordar o problema do vínculo humano em crianças, Carvalho & Rubiano (2004, p. 174) pressupõem que os planos individual e social são inseparáveis e propõem uma análise que "contemple de forma complementar e simultânea as várias dimensões do social". Argumentam que esta abordagem pode evidenciar o papel do vínculo na dinâmica interacional concreta, lugar em que se compreende que ocorra o desenvolvimento humano. Para realizar esta tarefa estabelecem três aspectos a serem desenvolvidos: 1. A existência de vínculos entre pares no grupo de brinquedo; 2. a natureza desse vínculo e 3. as relações entre o vínculo e a construção de significações compartilhadas na interação lúdica.

#### Existência do vínculo

Com o objetivo de identificar a existência de vínculos no grupo de brinquedo, as autoras fazem uma síntese de diversos trabalhos longitudinais, os quais por meio de indicadores diversos, evidenciaram a ocorrência de vínculos como fruto de "parcerias privilegiadas ou preferenciais" (CARVALHO & RUBIANO, 2004, p. 174). As autoras identificaram que os vínculos entre pares no grupo de brinquedo se estabelecem, já em crianças de idade bastante precoce (14 a 30 meses), pelo engajamento numa mesma atividade com orientação mútua, por percepção de



pertencimento a um grupo de mesmo sexo e idade e a um grupo socialmente identificado, como o pertencimento a um grupo de determinada professora na creche ou identificado pelo apego a esta professora. Observaram também que os pequenos agrupamentos que denotam vínculo tendem a ser mais coesos ao longo do tempo.

### **Natureza do vínculo**

Carvalho & Rubiano (2004, p. 179), ao discutirem a natureza do vínculo que surge no processo de sociabilidade estabeleceram como características da amizade as dimensões: convivência, afinidade e cumplicidade.

Convivência: Pode ser definida como a participação conjunta em certas atividades, cuja natureza vai se modificando com a idade. Entre as crianças menores, são principalmente as atividades lúdicas nas quais a atividade verbal é relacionada à brincadeira. Entre crianças um pouco mais velhas, a atividade verbal de compartilhamento de valores e sentimentos se intensifica e se soma ao compartilhamento das atividades. Nas crianças pequenas, pode-se dizer que se está amigo mais do que se é amigo, pois as amizades estão muito vinculadas à regularidade da convivência da qual a sua estabilidade parece depender, o que para as pesquisadoras, valida o critério da proximidade para a identificação de vínculo entre as faixas etárias mais precoces.

Afinidade: Entendida como uma forma de compartilhamento de interesses, gostos e, em certos casos, de competências, é, segundo as crianças entrevistadas, a principal razão para a baixa probabilidade de ocorrência de amizades entre sexos e idades diferentes e mesmo que estas atividades ocorram não terão a regularidade suficiente para serem consideradas amizades. Com meninas de oito anos, e em menor intensidade entre meninos também, a troca de confidências começa a predominar sobre as brincadeiras que são mais comuns nas crianças menores. O conceito de amigo passa a englobar crenças, valores, modos de pensar e começam a aparecer a noção de cumplicidade (CARVALHO & RUBIANO, p. 180).

Cumplicidade: Na observação das pesquisadoras, nas conversas com as crianças mais velhas, já na entrada da puberdade, embora seja importante o tempo de convivência, as amizades parecem depender menos da frequência, se conectando mais às atividades que envolvam apoio, ajuda, consolo, segurança, identidade e cooperação, características das amizades observadas em adultos.

Embora estas características tenham surgido na interpretação das falas das crianças, as pesquisadoras advertem que atos de cumplicidade e aliança são observáveis também em crianças pequenas que ainda não são capazes de verbalizar.

Estas dimensões das amizades englobam para as autoras o conceito de compartilhamento, no sentido de se ter "algo junto com outrem", seja um momento, interesse, competência, conhecimento, valores, atitudes, segredos, código de comunicação. Sobre este último elaboram as reflexões a seguir.

### **O vínculo e a construção de significações compartilhadas**

As crianças constroem desde muito cedo modos particulares, muitas vezes idiossincráticos, de abordar um parceiro social, quase sempre por ações e não por verbalizações. Em crianças entre 2 e 6 anos verifica-se que as abordagens mais bem sucedidas ocorrem quando já existe alguma familiaridade com o parceiro, quando é facilitada pela mediação de um adulto ou pelo interesse por um mesmo objeto, quando a abordagem é precedida pela observação da atividade do parceiro ou por engajamento em ações relacionadas a essa atividade (CARVALHO & RUBIANO, 2004, p. 181).

Entre parceiros preferenciais verifica-se, entretanto, associações mais duradouras e maior envolvimento em atividades imaginativas, enquanto parceiros ocasionais ou não preferenciais associam-se mais em atividades funcionais. Outra diferença encontrada pelas autoras é que parceiros não privilegiados tendem a manter episódios interativos de orientação mútua e verbalizações dialogadas mais voltadas para situações concretas, enquanto parceiros preferenciais apresentaram mais atividades orientadas para objetos e atividades compartilhadas, mais porte simultâneo do mesmo objeto e mais compartilhamento de fantasia, apresentando verbalizações dialogadas voltadas mais para as situações lúdicas compartilhadas (Ibidem, p. 183).

Carvalho & Rubiano (2004) advertem que embora existam diferenças de intensidade e qualidade entre a forma de interagir entre parceiros preferenciais e não preferenciais, não significa menor interesse pelo parceiro quando se trata de parceiros neutros ou não preferenciais nem menor probabilidade de ocorrer quando a situação é indutora de interação. Entretanto, parece haver diferença na natureza

da atividade social quando não há relação prévia entre parceiros. Nesses casos, parceiros não preferenciais se ocupam de atividades de familiarização e exploração mútua, enquanto que entre parceiros privilegiados as interações se voltam mais para o engajamento em atividades compartilhadas e de fantasia.

Carvalho & Rubiano (2004) terminam por concluir que a diferença na qualidade da troca social está relacionada ao vínculo e não apenas às diferenças individuais, se caracterizando como propriedades das relações sociais e não dos indivíduos, o que indica também que a natureza das diferenças se relaciona com o vínculo compreendido como um estado e um processo de construção de coisas compartilhadas.

A partir da análise de episódios de pesquisas longitudinais, as autoras desenvolvem o conceito de compartilhamento que definem como "algo possuído em comum; um estado ou processo inferido e não um ato; um recorte que se refere a uma relação entre indivíduos" (Idem, p. 183), pressupondo uma construção ao longo do tempo. As autoras observam também que as parcerias privilegiadas tendem a demonstrar menos comportamento comunicativo explícito, porque compartilham cada vez mais recursos comunicativos implícitos ou abreviados, no fenômeno já referido da correlação em Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, (1996), e que persistiram ao longo da história interacional dos indivíduos (CARVALHO & RUBIANO, 2004, p. 184-185). A correlação leva ao estabelecimento de alianças que implicam no compartilhamento de sentimentos e atitudes frente ao meio social. Ao comparar vínculo entre parceiros privilegiados ao longo do tempo, as autoras verificaram que o compartilhamento de atividades leva ao surgimento do compartilhamento de sentimentos e atitudes face às situações criadas por outros parceiros no grupo de brinquedo e concluem que o vínculo, ao mesmo tempo em que surge e se fortalece no compartilhamento de significações, serve também como ferramenta para a construção de compartilhamento num processo de retroalimentação. Dizem Carvalho & Rubiano:

O vínculo pode ser pensado como um espaço privilegiado para a persistência de significados compartilhados construídos na interação enquanto, ao mesmo tempo, é fortalecido por este compartilhamento: significados compartilhados propiciam desdobramentos, novas construções conjuntas de ações e de sentimentos, em um processo dinâmico de retroalimentação do próprio vínculo. Vínculo é, portanto,

simultaneamente produto e instrumento de construção de compartilhamento (2004, p. 185).

As autoras enfatizam que não são necessários critérios de estabilidade temporal concretos tanto para a persistência de significados como para o vínculo. Pode-se falar em ambos por períodos muito curtos, minutos por exemplo, ou muito longos, como meses e anos. Entretanto, quando o recorte temporal dos fenômenos se dá por um tempo maior, pode-se seguir numa outra direção ainda não abordada no texto, a da construção da cultura do grupo de brinquedo e a sua inserção no contexto social mais amplo.

Como foi dito na introdução deste tópico, segundo Carvalho & Rubiano (2004) o vínculo parece ter uma função particular em espécies em que o ajustamento social deve ser realizado durante a ontogênese, porque não é dado pela constituição filogenética em toda sua dimensão necessária, o que implica, no caso da espécie humana, no compartilhamento da cultura. Por um lado, concluem as autoras, o compartilhamento concebido como um processo que ao mesmo tempo é produto e instrumento da criação de vínculo, permite que se estudem os fenômenos interacionais de maneira supra-individual. Por outro, ressaltam o aspecto dialético e processual do vínculo que permite à criança participar da invenção da vida social na qual a ontogênese se processa.

## **2.2 Cultura e infância**

As crianças participam da cultura de adultos e, quando juntas, produzem suas próprias culturas, desde o momento que se pode caracterizar a espécie humana como tal. Esta afirmação, contudo, só é possível por inferência a partir de indícios arqueológicos de muitas culturas, desde inscrições paleolíticas a bonecos e outras representações da antiguidade, que se julgam tratar de brinquedos (CASCUDO, 1988, p. 301). Para Manuel Jacinto Sarmiento (2002), as culturas da infância surgem na idade moderna como fruto do processo social que engendroua própria infância. Nos estudos sobre a infância, o conceito de cultura tem sofrido transformações no seu enunciado ao longo do século XX, uma faceta das transmutações vividas na segunda modernidade a partir do fim da segunda guerra mundial, como parte da luta pela conquista de direitos civis pelas e para as minorias oprimidas pela força do

capital. Reconhece-se com isso que os diversos campos das ciências humanas que fazem parte deste processo também estão atravessados por aspectos ideológicos.

Durante a década de 1980, no âmbito da Sociologia, mudanças operaram no conceito de *socialização* a partir da crítica sobre as representações da infância nas ciências humanas, levando à criação de um campo novo a "nova Sociologia da infância" (PROUT, 2010) que surge com a conceituação desta como uma categoria sociológica geracional (QVORTRUP, 2010, 2011), distinta de outras contexturas sociais, reconhecendo a especificidade da sua inserção na estrutura social maior e sua forma singular de reproduzir e produzir cultura, única em cada grupo social, época e período histórico. Segundo Ana Nunes de Almeida (2009), a busca de um paradigma sociológico para a infância se deu a partir de uma retomada de ideias de Philippe Ariès (1981), na qual a representação da criança como indivíduo diferente do adulto é uma construção histórica e ideológica, engendrada no pensamento europeu na Idade Moderna.

Reafirmando a intenção de aprofundar o ponto de vista interdisciplinar, tomo como referência para discutir cultura de crianças duas perspectivas que entendo serem complementares: a Psicoetológica e a abordagem interpretativa de Corsaro. Quanto à primeira, apóio-me no trabalho de Carvalho & Pedrosa (2002) que se propõem a discutir o conceito de cultura em relação à microcultura do grupo de brinquedo. Essa abordagem incorpora concepções da Psicologia do Desenvolvimento a partir de base teórica sociointeracionista que compreende que a espécie humana é biologicamente sociocultural e que as adaptações nesta especificidade podem ser verificadas na primeira infância. As autoras concebem a interação humana como o lugar onde ocorre a ontogênese, frisando que isto é fundamental para se compreender o processo de constituição simultânea do indivíduo e da cultura. Por cultura do grupo de brinquedo, termo utilizado nesta vertente, compreende-se que o lugar da constituição de vínculo da cultura na infância, é o grupo em que as crianças brincam juntas em contextos sociais próprios. Este conceito se justifica na medida que a perspectiva psicoetológica se dedica, na sua maior parte, à observação de crianças muito pequenas, algumas ainda bebês, no contexto em que elas brincam juntas. Entendem que no grupo de brinquedo a criança ao criar e transformar a cultura, se constitui um agente ativo na construção da própria história individual.

Quanto á segunda, tomo como referência os conceitos de *reprodução interpretativa da cultura de pares erotina*, na abordagem de Corsaro (1992, 2002, 2003, 2009 e 2011), em que as crianças são vistas como capazes de se apropriar criativamente da cultura dos adultos, a partir de seus próprios interesses e preocupações. O conceito de cultura de pares, como veremos mais adiante, não se atém especificamente às brincadeiras, mas engloba outras formas de interação social das crianças. Os estudos de Corsaro, na sua maioria, partem da observação de crianças entre os 4 e 6 anos de idade, quando as crianças já dominam a fala e conversam ativamente.

### **2.2.1 A abordagem da Psicoetologia**

Carvalho & Pedrosa (2002) abordam o tema da relação do grupo de brinquedo com a "macrocultura", ou seja, a cultura do grupo social em que estão imersos, que envolve seu contexto próximo e alargado, família e escola, por exemplo. Trazem a descrição de um episódio em que as crianças interagem numa brincadeira de perseguição com elementos retirados de uma novela de televisão. As autoras comentam que a estratégia de atribuição de papéis retirados da macrocultura tem, em geral, boa aceitação entre crianças pequenas. Esses elementos também pautam as regras que as crianças vão coordenando no desenrolar da brincadeira que, segundo Moraes & Carvalho (apud CARVALHO & PEDROSA, 2002, p. 183), são derivadas do conhecimento da natureza, de usos e costumes sociais e de histórias consagradas (contos de fada, televisão etc.). As autoras destacam que trazer elementos da macrocultura para a brincadeira demonstra que as crianças assumem um papel ativo na transmissão destes significados entre parceiros, o que também é bem comum nas brincadeiras tradicionais transmitidas entre pares não coetâneos. Também relevam que esta transmissão pode ser mais direta e intencional, na forma de um ensinamento. A presença da macrocultura no grupo de brinquedo também se revela na transmissão de papéis sociais e valores, "na formulação de regras baseadas no conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças" (idem, p. 184). Ao fazerem isso, as crianças têm a oportunidade de questionar estes valores, de reconstruí-los ou de referendá-los, dependendo da situação interacional em que se encontrem.

As autoras, ao se referirem ao processo de construção de cultura no grupo de brinquedo, afirmam que as regras organizadoras das brincadeiras são arbitrárias e, muitas vezes, atendem interesses individuais entre crianças no grupo de brinquedo, que podem ser até de caráter moral, evidenciando que elas têm uma função na estruturação dos papéis e na coordenação do comportamento dos participantes da brincadeira, onde a aceitação e validação pelos parceiros é o que garante a continuidade da situação interacional. A construção de conteúdos culturais pode ser observada também entre crianças bem pequenas (2 anos), que mal sabem falar, que constroem novos significados para palavras e gestos, no contexto interacional (p.184). Também relatam observações de brincadeiras em que parceiros compartilham significados construídos anteriormente, ou seja, partilham a microcultura do grupo de brinquedo. Afirmam que as microculturas são capazes de proporcionar a percepção do sentimento de pertencimento ao grupo e identidade dos indivíduos, enfatizando que o engajamento em processo de identificação social e a transformação da cultura do contexto imediato é bem precoce na espécie humana (CARVALHO & PEDROSA, 2002, p. 185).

Ao falar sobre os processos de assimilação da cultura do grupo de brinquedo, as autoras se referem a situações de contato com novos grupos sociais, independentemente da idade, em decorrência das mais variadas contingências da vida. Referindo-se às crianças nestas situações, destacam que a adaptação assume um caráter de transição cultural, ou seja, a criança fica exposta a uma nova microcultura a qual deverá assimilar emocional e cognitivamente, permitindo a organização de suas condutas e intervenções no novo ambiente. As novas características culturais do novo ambiente envolvem tanto a organização física como social. Nestas situações, as crianças podem passar um longo tempo observando outras crianças e suas atividades antes de se engajarem numa atividade elas mesmas, sendo os parceiros o principal alvo da sua atenção. Entretanto, também podem passar boa parte do tempo junto a um adulto que lhe pareça mais familiar. Inicialmente, aos poucos, esta observação à atividade dos novos parceiros se transforma e a criança passa a se engajar em atividades, inicialmente sozinhas, e depois através de alguma estratégia de aproximação com algum parceiro, o que pode envolver assimilação de maneiras de se comunicar, com a fala e gestos, aos quais se ajusta através da observação e da imitação.

As autoras, baseadas em Tomasello (2003), atribuem a possibilidade de aquisição cultural à uma capacidade precoce do ser humano se envolver com o sentimento do outro. Por outro lado, tomam para si o argumento de Bruner (apud CARVALHO & PEDROSA, 2002) quando este critica autores que fazem uso de conceitos de aquisição e de aprendizagem, que consideram que o indivíduo aprende ou adquire o social, conceitos que julgam ultrapassados. As autoras entendem que o processo de entrada da criança na cultura se dá no sentido de serem constituídas por ela.

Carvalho & Pedrosa (2002, p. 187) concluem dizendo que a investigação dos processos interacionais entre crianças pequenas "pode contribuir para a compreensão dos mecanismos criados por nossa história evolutiva que subjazem à especificidade humana".

### **2.2.2 A abordagem interpretativa**

No contexto da evolução dos estudos sobre a infância na década de 1980 encontra-se o pesquisador norte-americano Willian A. Corsaro, que vem, desde então, desenvolvendo pesquisas etnográficas com crianças em pré-escolas no norte da Itália e no seu próprio país, com crianças de estratos sociais diferentes.

Segundo Almeida (2009, p. 49), Corsaro elabora um corpo conceitual a partir de um posicionamento crítico frente aos modelos deterministas como o de Bourdieu, nos quais a criança é vista como reprodutora dos significados sociais no processo de internalização da cultura. Para Corsaro (1992, 2002, 2003, 2009 e 2011), a criança não é uma reprodutora passiva, mas, antes disso, interpreta criativamente a cultura dos adultos, manifestando, nas culturas de pares, tentativas de assumir o controle sobre situações que lhe são impostas e compartilhando esse controle com outras crianças.

Neste processo de internalização da cultura pelas crianças, que Corsaro (2011, p. 31) nomeia por reprodução interpretativa, há "apropriação, reinvenção e reprodução", refletindo a ideia de compartilhamento e de atividade conjunta. Segundo o autor, o conceito de socialização não se presta para a análise das culturas infantis, pois sugere uma noção "individualista e progressista" identificada com a Psicologia. O termo "interpretativa", como é utilizado na sua teoria, baseia-se na etnografia semiótica, interpretativa e densa de Geertz (2008), para construir uma



abordagem interpretativa dos significados simbólicos nas culturas de pares de crianças pequenas, que Corsaro (2011, p. 128) conceitua como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais".

Outros autores da Sociologia, como Gilles Brougère (1998a), por exemplo, trabalham com a cultura de crianças estudando a cultura lúdica o jogo infantil e sua inserção social. Embora Brougère (1998b, p. 106) baseie-se em autores que também serviram de referência para Corsaro como Brunner, Bateson e Goffman sua abordagem não é interpretativa. Conquanto, na concepção de Corsaro, as rotinas mais importantes sejam de fato brincadeiras, o conceito de cultura de pares envolve outras atividades que não podem ser caracterizadas como brincadeira, como por exemplo a *discussione* (CORSARO & RIZZO, 1988), debates de crianças italianas observados pelo autor em que elas discutem suas preocupações comuns. O trabalho de Corsaro parece fugir especificamente dos estudos sobre o jogo infantil por este ser um território tradicionalmente demarcado pela Psicologia em várias vertentes. Outra justificativa para esta opção está justamente no caráter etnográfico da sua pesquisa e na sua forma de aproximação ao campo, quando procura ser aceito pelas crianças como um adulto que não estabelece relações de poder com elas, o "adulto atípico" (CORSARO, 2005), o que o leva a observar o cotidiano das interações de pares, lúdicas ou não.

As culturas de pares infantis surgem na vida das crianças desde que elas começam a interagir entre si. Segundo Corsaro (2011), no ocidente, são os adultos que emancipam as crianças da vida familiar para um círculo um pouco maior de relações sociais, inserindo-as nas culturas iniciais de pares. Segundo o autor (1992, p. 162), uma vez que as crianças experimentam as interações na cultura de pares, esta passa a ser uma forma de interação social tão importante para a socialização como as interações com os adultos e, a partir desse momento, a cultura de adultos passa a ser interpretada na cultura de pares.

Até meados do século XX, as crianças eram cuidadas por adultos na família e a interação entre crianças pequenas era pouco observada, entretanto em estudos mais recentes que observam rotinas de crianças bem pequenas, constata-se que a cultura de pares não está restrita à fase da vida em que se adquire a linguagem (CORSARO, 2011, 2015; CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996; CARVALHO & PEDROSA, 2002).

Para o autor, as culturas de pares são muito importantes para a reprodução interpretativa, porquanto deslocam o foco da análise dos indivíduos para as rotinas, concepção que constrói a partir de autores da Sociologia, Antropologia e Sociolinguística que estudam a comunicação nas interações face a face como Erving Goffman, Anthony Giddens e John Joseph Gumperz, influenciados por Gregory Bateson em artigo que trata do jogo animal (CORSARO, 1992). Por meio da sua atuação nas rotinas, as crianças vão fazer parte tanto do mundo adulto como da cultura de pares, simultaneamente.

Para Corsaro, a abordagem interpretativa e dramaturgica é fundamental para a sua concepção de cultura de pares por darem ênfase ao que é público, coletivo e aos aspectos performativos da vida social onde a cultura é compartilhada no exato momento da sua produção (CORSARO, 1992, p. 162-163). É nesse sentido que ele coloca em relevo a importância das rotinas culturais de crianças como um lugar de interpretação e recriação da cultura adulta. Por rotina, entende as atividades de estrutura de participação simples, reconhecíveis e recorrentes que são básicas para a vida social no cotidiano, nas quais as crianças têm "consciência prática". As rotinas são vitais "para os mecanismos psicológicos nos quais um sentimento de confiança e segurança ontológica é sustentado pelas atividades diárias da vida social" (GIDDENS apud CORSARO, 1992, p. 163). Nas rotinas, as crianças têm consciência do que fazem e porque fazem, ou seja, tem cognoscibilidade empírica como agentes sociais. Segundo o autor, a interação com adultos frequentemente provoca nas crianças confusões, preocupações, medos e conflitos. As "rotinas são como âncoras que nos permitem lidar com ambiguidades, o inesperado e o problemático, enquanto ao mesmo tempo permanecemos confortavelmente dentro dos limites amigáveis da vida cotidiana" (CORSARO, 1992, p. 163, minha tradução<sup>2</sup>).

Para Corsaro (idem), são três os conceitos fundamentais para se compreender as rotinas culturais: quadro (Goffman), contextualização (Gumperz) e embelezamento (Corsaro).

Quadro, segundo Goffman (apud Corsaro, 1992, p. 164), se refere aos "elementos básicos dos princípios de organização que governam os eventos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles". Para Corsaro (op. cit.), os quadros primários

---

<sup>2</sup>"Routines serve as anchors that allow us to deal with ambiguities, the unexpected, the problematic while comfortably within the friendly confines of everyday life."

(básicos) funcionam como uma espécie de "hipótese de trabalho" sobre a maneira que está acontecendo determinada situação de interação social, dando aos participantes a possibilidade de perceber e aferir os eventos que estão se desenrolando. Os enquadramentos primários não prescrevem comportamentos, mas geram expectativas comportamentais que funcionam como um conhecimento empírico das rotinas sociais. Para o autor, o ponto importante é que o conceito de quadro permite aos agentes sociais serem criativos e promoverem inovações nos eventos sociais. Retornarei a este conceito mais adiante.

Corsaro (idem), apoiando-se em Gumperz, diz que os atores sociais devem ir além dos enquadramentos, sinalizando aos outros o uso destes conhecimentos e tornando-se sensíveis às pistas que os colocará "dentro" do contexto das situações sociais. Contextualização, portanto, é um conjunto de elementos verbais que incluem estruturas sintáticas, prosódicas, paralinguísticas e indícios não verbais que "sinalizam a natureza dos eventos culturais", que permitem que a pessoa se insira ou não no meio social imediato, ou seja, possibilitando a "entrada no contexto" da situação interacional. Esta noção indica que o contexto também é uma produção cultural.

Corsaro acrescenta a estes dois conceitos o que chama de embelezamento, que são melhoramentos, na maioria coletivos, adicionados às rotinas, que não alteram os enquadramentos primários de participação.

Embelezamento se refere à intensificação ou ampliação do significado de certos elementos (ou do todo) dos enquadramentos primários. Comportamentalmente, embelezamento envolve o exagero da expansividade de determinadas ações, a adição de ações relacionadas, mas não essenciais para reverter o quadro primário (rotinas), e múltiplas repetições de ações ou sequências de ações no quadro primário<sup>3</sup> (1992, p. 165, minha tradução).

Comportamentos semelhantes aos descritos por Corsaro, como o embelezamento, podem ser encontrados também na perspectiva psicoetológica, nas transformações de rotinas registradas por Lucena e Pedrosa (2014), mostrando a proximidade dos objetos de estudo de ambas as abordagens.

---

<sup>3</sup> "Embellishment refers to the intensification or magnification of the meaning of certain elements of (or of entire) primary frameworks. Behaviorally, embellishment involves exaggeration of the expansiveness of certain acts, the addition of acts that are related but not essential for the enactment of the primary framework (routine). and multiple repetitions of particular acts or sequences of acts in a framework".

Os embelezamentos são comuns nas brincadeiras de faz de conta onde as crianças repetem a estrutura de participação da rotina já conhecida, inovando e acrescentam novos elementos ou sub-rotinas, permitindo a manutenção do interesse ou porque intensificam certas características que lhes são convenientes, como, por exemplo, as manifestações de poder. Isso porque, segundo o autor (2011, p. 15), nas culturas de pares, as crianças fazem muitos esforços para a obtenção de controle e criação de situações de compartilhamento. Desde pequenas, recorrentemente, procuram conquistar o controle sobre a autoridade dos adultos por meio da criação de rotinas de estrutura simplificada que colocam em cheque determinações de conduta estabelecidas de forma direta ou tácita. O principal objetivo dessas rotinas é resistir e desafiar o poder dos adultos e podem ser observadas, segundo o autor, desde o primeiro ano de vida. Ao longo do tempo, quando as crianças estão na idade pré-escolar, entre 2 e 5 anos de idade, e descobrem que têm os mesmos interesses, estas rotinas se ampliam em desafio e novas situações. Entre as rotinas comuns de crianças pequenas descritas pelo autor figuram aquelas que os grupos procuram equiparar-se em tamanho aos adultos, que é a primeira característica destes que incomoda os pequenos. Cita como exemplo um grupo de crianças que ao subirem num lugar alto no pátio de uma escola, chamaram a atenção dos adultos em sinal de provocação. Outras rotinas envolvem a realização de atividades proibidas pelos adultos que proporcionam algum tipo de desafio. A obtenção de controle, portanto, também implica um compartilhamento.

Outra característica das rotinas é o que Corsaro (2011, p. 160) chama de proteção de espaço interativo e que também envolve a obtenção de controle e compartilhamento. Quando crianças iniciam alguma atividade, em geral uma brincadeira, sentem-se facilmente invadidas se alguma outra criança tenta acercar-se para também participar. É uma conduta que muitos adultos tendem a perceber como egoísmo ou atitude não cooperativa, mas que significa exatamente o oposto para as crianças, que procuram preservar seu espaço de compartilhamento cooperativo porque, segundo o autor, elas despendem um esforço coordenado importante para poder iniciar as atividades compartilhadas de base. Por outro lado, as crianças "invasoras" devem criar estratégias de negociação para poder compartilhar da atividade. Na proteção do seu espaço interativo, Corsaro (2011, p. 161) diz que é muito comum que crianças sintam-se intensamente envolvidas no compartilhamento e esta descoberta é marcada por afirmações de amizade, que

parece ser para fortalecer a vontade de permanecer partilhando da brincadeira mais do que uma vontade de fazer amigos. Os amigos são aqueles que partilham as emoções de brincar juntos, sendo frequente a ocorrência de parcerias privilegiadas já em crianças pequenas. O autor também adverte que as habilidades sociais e as noções de amizade entre crianças podem variar muito, sendo observável, entretanto, que crianças maiores (5 ou 6 anos) parecem mais confiantes e seguras das suas habilidades sociais que as crianças menores (CORSARO, 2003, p. 72). Entre crianças nesta faixa etária é notável o aparecimento de grupos exclusivos de relacionamento, as chamadas "panelinhas", uma intensificação da proteção do espaço interativo, que tende a aparecer menos em escolas que desenvolvem práticas educativas comunitárias. As panelinhas frequentemente se estruturam por identidade de gênero, nas quais as crianças compartilham brincadeiras típicas a cada gênero da cultura específica a que pertencem, estrutura de participação onde surgem vínculos de amizade. A identidade de gênero, portanto, está relacionada às estruturas de participação e proteção do espaço interativo na cultura de pares (idem, p. 72-88). Para Corsaro (2003, p. 89), a amizade de crianças é um conhecimento situado, isto é, não pode ser avaliada fora do contexto específico onde as agências infantis produzem suas culturas.

Retomando as considerações sobre o conceito de "quadro", Corsaro (1992), ao exemplificar as "hipóteses de trabalho", diz que as crianças numa creche, falando com seus pares, podem fazer referência aos objetos visivelmente presentes (como um fogãozinho, uma cama ou um telefone) para ativar estruturas de participação em rotinas de família, estabelecendo quadros de interpretação comuns entre as crianças, levando ao desenvolvimento de rotinas culturais: a brincadeira de faz-de-conta que acontece no contexto específico disponível para as crianças.

Nesse exemplo dado pelo autor, embora ele não deixe explícito, é evidente a importância do contexto físico, espaço e materiais, como elemento apoiador na instalação das rotinas culturais de pares, das quais a brincadeira é uma das mais importantes. Goffmann (2013) afirma que as interações sociais face a face, embora frequentemente expressa por meios linguísticos, não são de natureza intrinsecamente linguística, pois têm processos e estruturas próprias. Isso nos remete ao conceito de "metacomunicação" de Bateson, conforme usado por Brougère (1998, p. 190), ao se referir à capacidade das crianças de trocar sinais veiculando a mensagem "isso é um jogo". Porém, gestos e movimentos de

deslocamento do corpo, que fazem parte das interações face a face, não se dão no espaço vazio, mas em contextos culturalmente determinados, o que confere ao espaço e aos objetos um importante papel para a vida social. As interações sociais são fenômenos complexos e penso que sua análise deve levar em consideração a importância do contexto.

### **2.3 A familiarização pelo corpo: a variável do contexto**

Jean-Claude Kaufmann (1997), sociólogo francês dedicado ao estudo da vida cotidiana, no artigo "Le monde social des objets" coloca em relevo a importância dos objetos para a vida social. Embora advertindo que os objetos não podem ser equiparados às pessoas na análise das situações sociais, o autor afirma que entendermos seu papel nas interações humanas é um passo fundamental para compreendermos os mecanismos pelos quais os indivíduos produzem a vida social e a si mesmas, ou em "como a sociedade produz indivíduos enquanto está sendo produzida por eles" (KAUFMANN, 1997, p. 121).

Segundo Kaufmann, embora a humanidade tenha por base o comportamento animal, fruto da evolução, ela construiu para si uma memória fora do seu corpo, representada por toda a aparelhagem exteriorizada da cultura. Os objetos como portadores da memória social construída ao longo da história, habitam nosso dia a dia, nos incitando a pensar e agir de maneira específica, funcionando como referências nos encadeamentos de gestos, percursos cotidianos e ritmos da vida familiar. Partindo do princípio de que a identidade do indivíduo na sociedade contemporânea é múltipla, fragmentada e instável, Kaufmann afirma que a estabilidade da identidade somente é alcançada pela força coercitiva do mundo exterior, no qual os objetos desempenham um importante papel de manter a constância da vida concreta, operando como "protetores do eu" (KAUFMANN, 1997, p. 113), ou seja, "guardiões" da identidade. Contudo, o autor adverte que não devemos valorizar o objeto em si, mas a relação que as pessoas estabelecem com eles, que são fundamentais para a produção da existência humana.

Refletindo sobre como os objetos entram na vida das pessoas, isto é, como além da história social que carregam passam a ser vinculados a uma história pessoal, o autor, lançando mão de ideias de Bessy e Chateauraynaud (Cf. KAUFMANN, 1997, p. 177), diz que há duas formas por meio das quais ocorre este

processo que ele nomeia de "familiarização": a familiarização pelo espírito e a familiarização pelo corpo. A primeira é a consciência que temos da presença dos objetos que nos chama à atenção e, por um motivo ou outro, ficam no pensamento. Esta, porém, segundo Kaufmann (idem), não é a principal forma de familiarização, mas sim aquela que se opera pelo corpo, antes mesmo que os objetos estejam em forma de pensamento ou de palavra.

O autor diz que na familiarização pelo corpo, os objetos não se limitam ao espaço físico que ocupam, mas passam a fazer parte de um corpo de "geometria variável", permanecendo invisivelmente presentes nos automatismos gestuais das pessoas na vida cotidiana. Esta invisibilidade é o que Christian Bessy e Francis Chateauraynaud chamam de "regime de influência"(Cf. KAUFMANN, 1997, p. 117) que é quando os objetos ficam presos ao mundo implícito das pessoas: "O objeto desaparece no mundo invisível da rotina, muito simplesmente porque é incorporado no sentido estrito da palavra, introduzido no universo os gestos falam por si mesmos." (KAUFMANN, 1997, p. 117, minha tradução<sup>4</sup>).

Os objetos familiarizados passam a ser concretamente incorporados nos gestos e deslocamentos que as pessoas fazem sem pensar nos contextos em que vivem. Para Kaufmann, os objetos podem sair do "regime de influência", e "reaparecer". Isso acontece quando um objeto quebra ou faz um barulho incômodo, ou porque queremos consertá-lo ou vendê-lo, por exemplo. Porém, na vida cotidiana os mais diversos objetos são constantemente reintroduzidos na vida íntima por meio de manipulações, apalpadelas, carícias, negociações que os inspeciona e domestica para que sirvam de esteios invisíveis da estabilidade da identidade. Identidade aqui, sem querer entrar em tema tão complexo, matéria para outra tese, é definida por Kaufmann (2005, p. 80) como um processo histórico de produção do indivíduo na sociedade, próprio da modernidade da segunda metade do século XX, que "impôs-se como novo centro, regulando a construção social da realidade".

Como veremos mais a frente, na análise dos episódios de interações das crianças, sentir-se ambientado no espaço do ateliê, estar integrado às ações e trocas sociais que nele se desdobram, depende também do processo de familiarização com os objetos grandes e pequenos, brinquedos ou mobília, materiais de desenho ou "sucata", tintas ou os pincéis que elas remexem. Esse processo já

---

<sup>4</sup>"L'objet disparaît dans le monde invisible de la routine tout simplement parce qu'il est incorporé, au sens strict: introduit dans l'univers des gestes qui vont de soi".

está presente nas atividades exploratórias dos bebês, pois é num ambiente concreto que a criança se desenvolve, estabelece relações sociais, cria vínculos e cultura. Ao observar as interações de pares no ateliê, também foram levados em conta o papel que exerce o espaço e os objetos no compartilhamento de significações e construção de cultura, pois as crianças manipulam intensamente os materiais e circulam constantemente, no que parece ser um permanente processo de familiarização.

## 2.4 O papel da imaginação nas relações sociais

Zittoun e Cerchia (2013) e Zittoun (2015) propõem um modelo para compreender a imaginação a partir de uma perspectiva sociocultural, entendendo-a como uma característica criativa e não reprodutiva do pensamento humano que enriquece ou expande a experiência cotidiana. Partem da crítica às perspectivas que chamam de "lacunistas", que compreendem que a inteligência humana é incompleta ou insuficiente para explicar a realidade, representando uma "ruptura" no processo do pensamento que tem o papel de "preencher a lacuna".

Em contraposição à essa perspectiva, os autores citam outras abordagens para o tema, notadamente de L. S. Vigotski, segundo as quais a imaginação é um processo que distancia a pessoa do aqui e agora da experiência, a faz considerar outras alternativas para reler experiências e fatos passados, no sentido de proporcionar uma abertura para interpretações ou ações no futuro. A imaginação nesse sentido é rica em emoções, parte das brincadeiras e está associada tanto às atividades da vida diária como às experiências estéticas, explorações científicas, invenções ou à vida política (ZITTOUN & CERCHIA, 2013, p. 307). O pensamento parte de uma situação proximal, a consciência do aqui agora, para uma situação distal, lembranças de situações vividas ou de origem literária quando lemos um romance, por exemplo (ZITTOUN, 2015). O pensamento das pessoas na vida diária passa por uma grande diversidade de experiências distais e proximais. Para a autora a imaginação é uma interrupção no fluxo do pensamento da forma anterior de lidar com a realidade ou com as outras pessoas, fazendo um laço (*loop*) na linha do tempo, para depois voltar ao fluxo temporal inicial (Fig. 4).

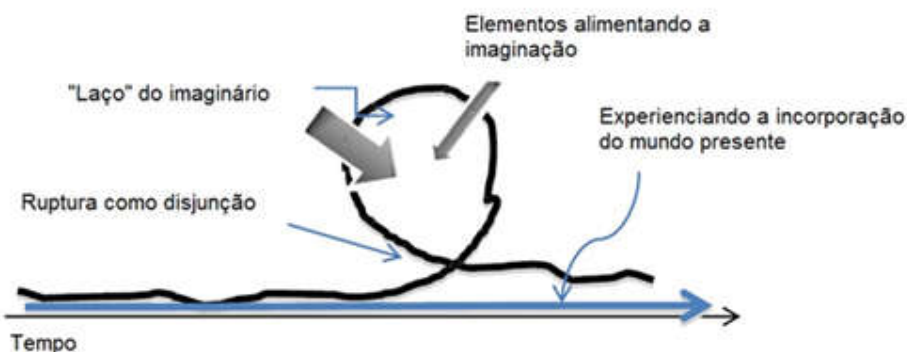
Nossa hipótese de trabalho é que a imaginação é desencadeada por uma disjunção temporária, um desajuste ou ruptura, entre o dado da



própria experiência de mundo (como material incorporado, socialmente compartilhado), e o fluxo contínuo do pensamento (ZITTOUN & CERCHIA, 2013, p. 307, minha tradução<sup>5</sup>).

Na posição dos autores, a disjunção pode advir de um estranhamento no cotidiano, no contato com pessoas ou elementos da cultura, ou ainda provocada por uma situação experimental. Na pesquisa empírica desenvolvida com crianças (ZITTOUN & CERCHIA, 2013, p. 309-313), elas foram incitadas a explicar uma narrativa contada pelos pesquisadores que, com auxílio de brinquedos, fazia uso de uma metáfora. As crianças criaram uma resposta baseada em elementos culturais que fazem parte do seu cotidiano, notadamente dos desenhos animados da televisão, lançando mão de vários elementos.

**Figura 4 – Laço do imaginário: a imaginação como expansão da experiência**



Fonte: ZITTOUN & CERCHIA, 2013. Minha tradução.

Zittoun e Cerchia (2013) dizem que o distanciamento da realidade (o "laço") é possível graças à internalização de códigos de linguagem (fala, escrita, música, artes visuais e outras formas de estruturas semióticas), que conferem à imaginação um caráter social e cultural, constituindo-a, na perspectiva do desenvolvimento, como "uma modalidade de experimentação que pode ter o mesmo nível de complexidade que quaisquer outras capacidades de pensamento de uma determinada pessoa em algum momento de sua vida" (ZITTOUN & CERCHIA, 2013,

<sup>5</sup>"Our working hypothesis is that imagination is triggered by a temporary disjunction or misfit, or rupture, between the given of one's experience of the world (as material, embodied, socially shared), and one's ongoing flow of thinking."

p. 321, minha tradução<sup>6</sup>). Por outro lado, eles afirmam que a imaginação não se atém apenas a aspectos da realidade, mas pode aparecer em formas ficcionais, lúdicas, hipotéticas, contrafactuais, retrospectivas ou prospectivas, recompondo os dados da experiência presente e passada, criando no plano mental, realidades alternativas (p. 322).

Para Zittoun (2015, p. 10, minha tradução) a imaginação é uma ampliação da experiência das pessoas, que ao se conectar com o passado ou com o que está ausente, permite criar novas possibilidades no futuro, sendo muito importante em processos de transição no curso de vida.

[...] definimos a imaginação como o processo pelo qual nós nos desligamos temporariamente do aqui e agora de experiências proximais, para nos envolvermos em uma experiência distal. Por isso, imaginamos quando recordamos nossa infância, quando olhamos pela janela e imaginamos como seria bom estar deitado na praia, quando nos perguntamos o que vamos cozinhar hoje à noite, ou onde estaremos vivendo em cinco anos. Nós também imaginamos quando estamos sonhando, quando estamos envolvidos em um romance ou um filme, ou quando estamos pintando. Em outras palavras, a imaginação é um processo de disjunção do aqui e agora. É um ciclo – para longe e depois voltamos. Este ciclo pode ser descrito em três dimensões – podemos imaginar sobre o passado ou o futuro; podemos imaginar coisas concretas, como um bolo, ou questões gerais ou abstratas – como todas as situações em que fomos uma "boa pessoa"; e pode ser bastante plausível, como quando imaginamos o que vai acontecer na próxima semana, ou muito pouco plausível, quando tentamos imaginar os habitantes do planeta Marte. Imaginação é, assim, um ciclo dinâmico, e é sequencial: tem um começo - o gatilho - um desenvolvimento, o circuito, e um fim, a junção de volta para a experiência proximal em andamento.<sup>7</sup>

No conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), as crianças interpretam criativamente a cultura do mundo em que vivem. Portanto, faz todo o

---

<sup>6</sup> "...from a developmental perspective, imagination is a modality of experiencing which can have the same level of complexity than any other thinking capacities of a particular person at some point in her life."

<sup>7</sup> "[...] we define imagination as the process by which we temporarily disengage from the here-and-now of proximal experiences, to engage in a distal experience. Hence, we imagine when we recail our childhood room, when we look through the window and imagine how nice it would be to be lying on the beach, when we wonder what we will cook tonight, or where we will live in five years. We also imagine when we are dreaming, when we are engrossed in a novel or a film, or when we are painting. in other words, imagination is a process of disjunction from the here and now. It is a loop — away, and then back. This loop can be described on three dimensions — we can imagine about the past or the future; we can imagine concrete things, like a cake, or general or abstract issues — like all the instances in which one was a “good person”; and it can be quite plausible, as when we imagine what will happen next week, or very implausible, when we try to imagine the inhabitants of planet Mars. Imagination is thus a dynamic loop, and it is sequential: it has a beginning — the trigger — a development, the loop, and an end, the junction back to the ongoing proximal experience."

sentido nos perguntarmos qual o papel da imaginação na produção das rotinas culturais de crianças? Como a imaginação está presente nas trocas sociais? O conceito de embelezamento, ao qual já me referi anteriormente, se caracteriza como um uso da imaginação nas rotinas culturais de pares, modificações que não alteram o sentido geral da rotina, mas por introduzirem a novidade, são úteis para manter por mais tempo a situação compartilhada.

Ao final da sua análise, Zittoun e Cerchia (2013), procurando entender o que alimenta e o que a imaginação infantil permite fazer, afirmam que ela nutre-se de experiências anteriores, artefatos e bens culturais existentes no contexto de vida das crianças, que são reunidos numa espécie de "bricolagem" (referindo-se ao conceito de C. Levi-Strauss) de elementos culturais internalizados.

Esta concepção se aproxima bastante dos processos imaginários que registrei na minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2013). Naquele trabalho conceituei este processo imaginário na infância como "assemblage", que se manifesta nas situações de brincadeiras de manipulação e construção de objetos com diversos materiais. "As assemblages são narrativas lúdicas feitas a partir de indícios materiais e imateriais que evidenciam conexões entre percepção, expressão, imaginação, memória e elementos inconscientes" (FERREIRA, 2013). O material resgatado pela memória tem origem nas experiências culturais da vida cotidiana, nas relações sociais que medeiam o contato com um aparato cultural voltado para a infância: livros de história, desenhos animados da TV, cinema e outras formas culturais. Entretanto, o conceito de "assemblagem" não se restringe à uma interpretação da atividade de construção na infância:

O termo assemblage também pode ser entendido como uma metáfora para o processo de internalização da linguagem e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou para o processo de construção de conhecimento. A criança apropria-se da cultura como um artista dadaísta constrói uma assemblage, elaborando uma montagem de significados preexistentes. Nesse processo que se desenvolve numa estrutura narrativa, ela escolhe e recombina os elementos unindo suas motivações pessoais ao seu contexto cultural de maneira voluntária e ativa, constituindo a sua mais profunda humanidade (FERREIRA, 2013, p. 129).

Uma importante característica da imaginação na infância é a sua ligação com a experiência concreta, com a percepção do mundo material que se vincula a toda vida social.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS

*Associados na prática dos ofícios, o homem pergunta e a ferramenta responde — a ferramenta pergunta, o homem responde, no vasto processo de modificação da natureza.*

*Modificação da matéria e modificação do espírito, em uma interação entre o pensamento e a mão prolongada. Há momentos perfeitos no trabalho do homem onde é impossível definir se é ele quem guia a ferramenta ou a ferramenta que move sua mão.*

Víctor Grippo

#### 3.1 Algumas considerações sobre a pesquisa com crianças e as escolhas metodológicas

As crianças têm sido historicamente silenciadas, impedidas de mostrar suas diferenças de percepção e pensamento em relação aos adultos, de se expressar de maneira autônoma como atores sociais de pleno direito (SARMENTO, 2011; QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2009).

Os impedimentos que se interpunham no passado ao estudo da infância afinavam-se com a postura comumente chamada de "adultocêntrica", ainda vigente em diversos contextos sociais, em que a infância é compreendida por oposição ao lugar do adulto na sociedade. Esta perspectiva insere a criança no extrato social e jurídico dos menores (GIMENO-SACRISTÁN, 2005), compreendendo-os como seres pequenos, amorais, aculturais, a-sociais, imaturos, irresponsáveis, incapazes e irracionais, abrigando uma concepção de déficit, de incompletude e imperfeição (FERREIRA, 2004).

A infância, nesta ordem das coisas, é considerada, então, como uma categoria social uniforme, "um conjunto social indiferenciado" (FERREIRA, 2004, p.13), classificado por rígida estratificação etária em função da base exclusivamente biológica das pesquisas (SARMENTO, 2008), relegada a um lugar marginal muitas vezes como uma subcategoria, parte de outras extratificações sociais tidas como mais importantes para o funcionamento da sociedade, como a família. Ignorava-se assim, pela uniformização, as especificidades das diversas infâncias e os lugares muito diferentes de viver os processos de entrada na vida social.

As pesquisas em ciências humanas até a década de 1970 estudavam as manifestações e produções das crianças comparadas com padrões tidos como

normais ou em confronto com normas institucionais (CASTRO, 2016), reforçando a visão de submissão da infância à autoridade adulta, entendendo-as como um dever de formas adultas de ser, evidenciando um viés ideológico não assumido, embutido na produção científica.

A partir da década de 1990, no desdobramento do processo histórico ao qual já nos referimos na seção anterior, operou-se uma revisão crítica dos posicionamentos sobre a infância nas pesquisas no campo da Sociologia (SARMENTO, 2008, p. 18), sendo que a infância foi o último grupo a ser incluído nestas transformações tendo, porém, sua perspectiva própria colocada em relevo pela ação de pesquisadores da Sociologia da Infância (CAMPOS, 2008), que se propunham a compreendê-la como um objeto de estudo com dois focos distintos: a) a infância como uma categoria social do tipo geracional, diferente, portanto, de outras mais comuns de se ver nos estudos sociológicos, como classe, gênero ou raça; b) as crianças como atores sociais com legitimidade nos seus próprios modos de viver (SARMENTO, 2008). É nesse sentido que se diz que a Sociologia da Infância pretende "ouvir a voz" das crianças, realizando pesquisa "com" crianças, pela consideração das suas agências na sua própria perspectiva, refletindo sobre suas próprias percepções, nas suas realidades (SARMENTO, 2013).

Nessa mesma época, a Psicologia do Desenvolvimento, a partir da publicação no ocidente da obra de L. S. Vigotski (1993,1998), que considera que todo o conhecimento é introjetado por meio da linguagem socialmente mediada, passa a compreender as crianças como agentes de seus desenvolvimentos e transmissões da cultura. Ambas as perspectivas apontam para a importância de estudos que alcancem as formas próprias de como as crianças percebem sua vida, a relação com as pessoas com quem convivem, nos seus próprios contextos de vida.

Na busca por procedimentos de pesquisa que possibilitassem registrar "as vozes" das crianças, optei por realizar a geração de dados em oficinas de artes plásticas, em um ambiente especialmente organizado para esse fim: o ateliê. Essa estratégia metodológica traz no seu interior o entendimento de que as proposições de ação sobre os materiais introduzidas pelo pesquisador, podem provocar situações interacionais das crianças no ambiente ativo e produtivo do ateliê, que representem um ganho observacional, o que talvez não se alcance com a observação etnográfica clássica.

O instrumento escolhido para realizar o registro das agências das crianças foram as videograções das situações interacionais, no momento de produção partilhada. Videograções tem sido adotadas há décadas, tanto em trabalhos na perspectiva psicoetológica (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996; CARVALHO & PEDROSA, 2005, LIRA, 2012; LUCENA & PEDROSA, 2014; SANTOS, 2015), como na perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância (CORSARO, 1992, 2003, 2011), pois permitem o registro das agências simultâneas e sucessivas das crianças num campo interacional, que ficariam mais difíceis de realizar por outros meios, como no relato escrito e a fotografia.

Para o registro e análise de fluxos interacionais de crianças por meio de videogração, Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1999) dizem que o método de pesquisa deve ser construído na interrelação entre a teoria e os dados e, mais do que uma forma específica de estruturação dos procedimentos de coleta, método é uma maneira específica e teoricamente fundamentada de articular os procedimentos às perguntas. Um outro aspecto é que os dados assim encontrados devem ser selecionados pelo investigador, numa série de recortes realizados com base numa reflexão sobre o material bruto, a partir de uma explicitação dos seus critérios em função dos objetivos teoricamente fundamentados (PEDROSA & CARVALHO, 2005), fruto das escolhas do investigador.

Para as autoras, os critérios da análise devem ser estribados numa leitura extensa e repetida do material filmado e devem ser flexíveis, adaptados às perguntas do pesquisador e à situação interacional registrada. Portanto, o estabelecimento de critérios já é parte do processo reflexivo em que imbricam teoria e método heurísticamente orientados no campo de pesquisa, abertos a achados e ocorrências insuspeitadas.

A partir destas considerações em que se imbricam as opções teóricas: a) a abordagem psicoetológica das interações sociais, da constituição do vínculo e da cultura do grupo de brinquedo (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996; CARVALHO & RUBIANO, 2004; CARVALHO & PEDROSA, 2002); b) a abordagem interpretativa das culturas de pares e a reprodução interpretativa (CORSARO, 1992, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011); c) a familiarização pelo corpo (KAUFMANN, 1997) e d) a imaginação (ZITTOUN & CERCHIA 2013, ZITTOUN, 2015), e os objetivos desta pesquisa, qual seja – refletir sobre o papel das interações sociais de crianças para o processo de construção de produções

artísticas em dinâmicas lúdicas e imaginativas, compreendidas como parte integrante da cultura de pares, em ambiente de ateliê de artes plásticas na escola de Educação Infantil – há a necessidade de realizar o registro em oficinas de artes plásticas, num ateliê na escola, no formato de videograções.

A escola, como já disse anteriormente, é um lugar privilegiado para a vida social das crianças, um lugar onde as crianças convivem, compartilham significações, estabelecem vínculos e constroem sua cultura. Entretanto, tive dificuldade de encontrar uma escola que desenvolvesse práticas de ateliê com as características que eu considerava importantes, ou seja, que tivesse entre suas práticas atividades sistemáticas de criação em artes plásticas que se baseassem no respeito às iniciativas das crianças.

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 20), o pesquisador deve "ser criativo" e procurar novas formas de realizar a geração de dados, no sentido de procurar obter ganhos observacionais. Encontrei uma alternativa para o formato da pesquisa em pesquisas já realizadas no Laboratório de Interação Social Humana na UFPE - LabInt<sup>8</sup>, que tem utilizado o formato de oficinas (LIRA, 2012; SANTOS, 2015). Também algumas pesquisas do grupo do qual faço parte, Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano na UFAL- GPEIDH<sup>9</sup>, a partir do estreitamento de relações com o LabInt, têm adotado o formato de oficinas na escola como procedimento de geração de dados (MAYNART, 2010; OLIVEIRA, 2015).

Nas oficinas desenvolvidas por Maynard (2010), as crianças foram convidadas a brincar com os materiais disponíveis, numa sala preparada para este fim. O trabalho de Oliveira (2015, p.69-70), colocando em prática a indicação de "ser criativo", com vistas a encontrar um modelo adequado aos propósitos da sua pesquisa, desenvolveu diversas modalidades: "oficinas de brincadeiras 'livres' e de temática induzida", "oficina de conversas com as crianças sobre as brincadeiras", "oficina de conversas a partir de filmes" e "oficina de conversas a partir de imagens" o que criou um interessante cruzamento de dados nos procedimentos de análise.

Ora, "ser criativo", faz parte do processo de busca de uma maneira de realizar ajustamentos entre a teoria e os dados, como no caso de Oliveira (2015), de procurar situações em que o ver e o ouvir não estão delimitados por fórmulas

---

<sup>8</sup> Coordenado pela professora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

<sup>9</sup> Coordenado pela professora Lenira Haddad.

preestabelecidas, em todas as etapas do processo de campo. Para esta autora tratou-se de uma busca ativa diária por soluções e encaminhamentos no ambiente da pesquisa.

Maynard e Haddad (2016, p. 3), baseadas nas pesquisas desenvolvidas no LabInt e no GPEIDH, teceram reflexões sobre as oficinas como estratégia metodológica, importante para a articulação dos princípios da pesquisa com crianças, que as considera como atores sociais legítimos, agentes de seu próprio processo de desenvolvimento, com voz própria e que devem ser ouvidas em seu contexto de vida. Para as autoras

As oficinas têm sido utilizadas como um procedimento de pesquisa em forma de sessões videogravadas em que um ou mais grupos de crianças, caracterizados como parceiros privilegiados, são convidados a participar de uma situação específica no contexto institucional de que participa diariamente.

Elas também apontam algumas características importantes sobre os resultados encontrados com essa estratégia metodológica, nesses estudos, indicando que o instrumento se ajustou bem aos propósitos investigativos de cada uma das pesquisas. As oficinas: 1) Foram capazes de revelar a percepção das crianças sobre os objetos sociais estudados; 2) possibilitaram a captação das concepções das crianças sobre normas e valores sociais presentes nas interações de pares; 3) permitiram que as crianças expressassem as significações que construíam no processo, e, em alguns casos, refletissem sobre elas; 4) revelaram aspectos importantes do imaginário infantil e 5) permitiram que as expressões das crianças fossem explicitadas dentro do foco da pesquisa, se constituindo num ganho observacional.

A partir dessas considerações sobre as citadas pesquisas do LabInt e do GPEIDH e tomando-as no seu conjunto e aprendendo com elas, construí um quadro para o meu próprio trabalho, compreendendo que: 1) As oficinas podem funcionar como um quadro de participação que sugere ações às crianças, estabelecendo certo número de regras, contudo, sem cercear ou direcionar as significações que possam vir a ser elaboradas a partir das atividades propostas, oferecendo-se como uma possibilidade rica para as agências infantis; 2) Os pesquisadores podem realizar intervenções diretas, sugerir atividades, organizar o ambiente, disponibilizar materiais específicos e conversar com as crianças não apenas reativamente, com o intuito de provocar situações de interação entre elas; 3) As intervenções não devem



ter por objetivo causar modificações na escola, na estrutura das relações criança-criança e adulto-criança nas práticas escolares, mas procurar criar condições para o processo de construção de significações das crianças sobre determinado tema.

Nesse sentido, parece-me importante ter adotado, na presente pesquisa, as oficinas como estratégia por se tratar de um tema específico – as artes plásticas – e que elas tenham acontecido num ambiente conhecido e cotidiano das crianças, por causa do tempo que é necessário para que as crianças compartilhem significações e se engajem nas atividades. Corsaro (1992, 2011) diz que as crianças demoram muito tempo e despendem muito esforço para conseguir estabelecer atividades partilhadas e criarem rotinas com certa estabilidade, sendo esse um dos motivos pelos quais elas protegem seu espaço de interações.

Carvalho & Rubiano (2004) dizem que crianças tendem a não escolher como parceiros preferenciais, aqueles com quem mantém pouco contato ou contato esporádico. Crianças pequenas parecem preferir parceiros com quem têm regularidade na convivência. Parceiros pouco habituais tendem a fazer atividades paralelas, pois o compartilhamento de brincadeiras imaginativas depende de um vínculo mais estreito que leva tempo para construir. A sociabilidade das crianças pequenas está relacionada ao que fazem juntas e ao contexto em que fazem juntas. Como dizem Carvalho & Rubiano (2004), nessa idade mais se está amigo do que se é amigo.

Nas instituições onde as oficinas foram realizadas, tanto nas pesquisas do LabInt como do GPEIDH, as crianças participantes já se conheciam e brincavam juntas em outras situações, compartilhavam papéis sociais na estrutura da instituição. Outros adultos que eventualmente estiveram envolvidos nas oficinas, como a professora, auxiliares ou outro profissional, para levar ou buscar as crianças ao cenário montado, por exemplo, já eram conhecidas pelas crianças, os materiais que elas manipularam também já eram muitas vezes conhecidos, embora não utilizados sistematicamente. As oficinas, em geral, foram bem recebidas pelas crianças que, certamente, viram nelas uma oportunidade a mais para brincar. Isto é positivo, pois em escolas de Educação Infantil muitas vezes o tempo para brincar é limitado e as oficinas criam uma predisposição positiva de participação. As oficinas, então, não se ofereceram como uma novidade completa, ou um contexto artificial, elas se colocaram "entre" um curso de experiências das crianças no seu próprio

ambiente ecológico, por um tempo limitado. Os ganhos das observações se devem, no meu entender, a essas características das oficinas e de sua inserção no campo.

### 3.2 As oficinas de artes plásticas: uma tradição revigorada

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, freqüentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

João Cabral de Melo Neto

Para que seja possível instaurar momentos de criação compartilhada pelas crianças é necessário que um espaço seja especialmente montado para este fim, com materiais dispostos de maneira organizada e acessível, num ambiente onde as únicas limitações de participação se resumam à garantia da segurança e do respeito à integridade das crianças. Albano (1991), ao falar do ateliê como espaço de criação, associa esse espaço à imagem que Bachelard constrói para a casa em "A poética do espaço": "...se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz" (BACHELARD, 1993, p. 26). Um espaço vazio nada nos diz, mas um espaço bem organizado pode ser "sedutor" e instigar a brincadeira com os materiais, que é como podemos chamar a arte infantil. O trabalho criativo de uma oficina de artes visuais, ou ateliê, não é intrinsecamente incompatível com a escola, pelo menos a escola que Herbert Read (2001, p. 331) imaginou: "...devemos sempre lembrar que a escola é uma oficina, e não um museu, um centro de atividade criativa, e não uma academia de aprendizagem". A própria palavra *oficina* está associada ao fazer ativo, o lugar de realização de um ofício. Algumas dessas ideias sobre o espaço de trabalho desenvolvi em dissertação de mestrado (FERREIRA, 2009):

[Oficinas para as crianças] são espaços lúdicos na perspectiva de um fazer criativo. Envolvem a construção de objetos úteis, lúdicos e estéticos (brinquedos, construções e assemblages). Nessa ação as crianças transformam materiais, certamente, mas também idéias, sentimentos, significados simbólicos das brincadeiras. (FERREIRA, 2009, p. 30).

A ação criativa está diretamente relacionada às relações de poder que adultos estabelecem com as crianças, pois criar depende da possibilidade de fazer escolhas e exercer livremente seu direito à mobilidade durante os momentos de criação.

[...] criar significa muitas vezes viver alguns momentos no caos. A própria natureza da atividade de construção solicita da criança uma ampla circulação pelo espaço na busca dos materiais. Para dar suporte ao devaneio lúdico, ter um espaço estruturado é tão significativo quanto o tempo da ação ser disposto de forma simples e clara. Espaço e tempo são elementos organizadores da criação, são os solos firmes sobre o qual o devaneio flutuante da criança pousa e se orienta. A autonomia da criança pode ser identificada observando-se a sua ação intencional, seu movimento pleno de motivação criativa, ao lado de um adulto que a acolhe e observa, pois o espaço e o tempo de trabalho também refletem as relações de poder que se instalam entre adultos e crianças. (FERREIRA, 2009, p. 64)

Outro aspecto a ressaltar quanto ao uso do espaço diz respeito à gestualidade expressiva, própria das ações das crianças em situações de brincadeira, compartilhada ou individual, e está relacionada também à maneira como o adulto demarca os territórios do que "pode" e "não pode" na escola. Fortunati (2009) diz que a proposta de Educação Infantil da cidade de San Miniato, no norte da Itália, compreende o espaço como um contexto de desenvolvimento social e individual das crianças. No entendimento do autor, o espaço, assim concebido, alivia as tensões entre adultos e crianças, pois diminui a necessidade de controle. No meu entendimento, para que o espaço possa exercer essa influência deve ser "autorizado" pelo adulto, permitindo que a gestualidade infantil ocupe-o com a sua forma específica de expressão. "Ouvir a voz" da criança não se trata somente de ter ouvidos bem abertos, mas de uma relação de respeito às manifestações do outro.

**Figura 5 – Crianças na oficina da escola Arraial das Cores (SP)**



Fonte: arquivo do autor

**Figura 6 – Crianças na oficina da escola Arraial das Cores (SP)**



Fonte: arquivo do autor

Para propor uma situação mais aberta, como a que foi adotada na minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2009), baseada numa organização de espaço e materiais que convidava a criança a fazer escolhas (Figs. 5 e 6<sup>10</sup>), em que as formas de utilização são negociadas pelas crianças, foi necessário criar uma proposta de observação da agências das crianças no ateliê especialmente montado. O espaço, portanto, se caracterizou como um auxiliar de pesquisa, conquanto foi entendido como contexto facilitador de interações.

A palavra ativa não é tomada no sentido de disputa de um protagonismo com as crianças, nem do privilégio da iniciativa adulta nas interações, mas como uma intervenção no espaço, na disponibilidade de materiais e nas possibilidades de mobilidade, para criar situações potencialmente facilitadoras de atividades coparticipadas de crianças em torno do desenho e outras formas de expressão plástica, permitindo, dessa forma, o registro das significações compartilhadas pelas crianças.

Michel Foucault, na obra *Microfísica do poder*, diz que a disciplina existe desde a antiguidade nos exércitos e ordens religiosas, mas nos séculos XVII e XVIII, há um aperfeiçoamento das técnicas disciplinares com o objetivo de exercer o controle dos corpos, sua presença e circulação de maneira mais objetiva. Nesta época as estratégias de controle se sofisticam, migram e se difundem da caserna para hospitais e escolas.

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (FOUCAULT, 2010, p. 61).

A escola tradicional, que serve de modelo para muitas escolas de Educação Infantil ainda hoje em Alagoas e no Brasil, é uma das herdeiras das concepções restritivas do espaço, individualiza a inserção dos corpos, como diz o filósofo, organizando filas e outras formas de ordenação e participação. Em muitas salas da Educação Infantil, esta ordenação, a grosso modo, é representada pela disposição

---

<sup>10</sup> Os responsáveis pelas crianças que aparecem nestas fotos autorizaram a publicação de suas imagens em trabalhos científicos.

de mesas com quatro cadeiras, o que na aparência parece convidar para o trabalho conjunto, mas na maioria das vezes abriga, mesmo, as tarefas individualizadas. Outro padrão muito comum são as carteiras individualizadas do modelo escolarizado das escolas de Ensino Fundamental, como já pude constatar em escolas de Maceió.

Na nossa cultura escolar também é pouco presente uma concepção de espaço que relativize as relações de poder entre adultos e crianças. Em oposição à individualização que nos fala Foucault, a coletivação do espaço, ou seja, passar a considerá-lo como espaço de liberdade para as trocas interindividuais, suporte físico para interações ricas, não se fará por decreto, são transformações que poderão vir como fruto de longo processo coletivo de reflexão, de formação, de enfrentamento de conflitos, o que transcende, sem dúvida, as atuais políticas públicas de formação de professores. Precisaríamos de outras.

Discutir a concepção de espaço que está imbutida na proposta de oficina como procedimento metodológico tem, portanto, seu aspecto político, quando ela questiona as relações de poder dentro da escola. E este é um dos grandes motivos do silenciamento, nas escolas em geral, das atividades lúdicas e artísticas de caráter mais livre. Gilles Brougère (1998b, p. 185), na sua crítica às escolas infantis francesas, afirma que nelas o jogo infantil é tolerado como uma concessão adulta à idade das crianças. O jogo fica reduzido ao status de atividade educativa, confinado a espaços reduzidos e empobrecidos. As atividades artísticas, assim como as brincadeiras, no Brasil, têm o mesmo destino. Os "trabalhinhos", execução mecânica de exercícios de atividade motora fina, não são muito diferentes das "releituras" de artistas famosos que têm uma feição sofisticada da cultura erudita burguesa, ambos colonização das culturas infantis.

Um episódio ficou marcado no meu percurso profissional, quando eu ainda era um relativamente jovem professor de artes visuais, envolvido em projetos de formação continuada de professores de Educação Infantil. Fui contatado por uma escola de Educação Infantil municipal no bairro da Lapa, em São Paulo, e fiz uma entrevista com a diretora da escola. Nessa entrevista fui aceito para ministrar alguns dos encontros semanais de formação continuada para os professores daquela instituição. Animado com a perspectiva da função, dediquei-me em preparar as atividades, mas notei, intrigado, que, logo no primeiro encontro, a reação empática dos professores não foi positiva, mas nada me disseram. Fui chamado pela diretora logo no início da semana seguinte e ela me comunicou que a "linha" do trabalho não

era a esperada, haveria uma exposição de trabalhos de crianças das escolas municipais de toda a região Oeste da cidade e eu não estava oferecendo o instrumental necessário para preparar as atividades que as crianças deveriam fazer. Fiquei surpreso, pois este objetivo não foi colocado na entrevista inicial. A resposta que obtive foi que isto estava implícito e que, além disso, eu não havia proposto as tais "releituras", mas um trabalho "livre", dizendo isso com certa depreciação. Afirmei que não faria o que ela pedia e a diretora, muito severa, me dispensou dos outros encontros. Ao final do semestre, recebi um convite para a tal exposição de um colega e fui ver. Era um enorme ginásio esportivo, todo dividido em pequenos estandes de dois metros de largura, com centenas, senão milhares de trabalhos das crianças das escolas da zona Oeste. Circulei em todos os espaços e não vi nada que não fossem as cópias dos artistas "famosos". Os preferidos eram cópias do "Abaporu", de Tarsila do Amaral e quadros com bandeirinhas de Volpi.

Entendi, dessa forma, que a arte infantil estava servindo como uma vitrine para aquelas escolas. Como em outras oportunidades na minha vida profissional, pude perceber que a arte das crianças é um ponto nevrálgico da imagem que muitas escolas constroem para si junto às suas comunidades, às custas da imposição da perspectiva estética do adulto, que silencia "a voz" das crianças em sua imensa capacidade de experimentar e se maravilhar com as coisas, expressar e simbolizar a partir de sua própria compreensão do mundo.

Contudo, as atividades artísticas de crianças felizmente não se restringem a esta perspectiva, elas têm uma longa história nas escolas infantis. Já estavam presentes na proposta dos jardins da infância de Friedrich Fröbel (KISHIMOTO, 2008) no século XIX, e fazem parte de uma verdadeira tradição da educação de crianças pequenas. No Brasil, há duas experiências marcantes pela difusão das suas idéias por todo o país: a experiência dos Parques Infantis (PIs) de Mário de Andrade na década de 1930 (FARIA, 1999) e a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) de Augusto Rodrigues (RODRIGUES, 1980), nas décadas de 50 e 60, que ofereceram atividades artísticas com profundo respeito para as manifestações das crianças. E não por acaso essas experiências se deram na educação não formal. Quando Mário de Andrade implantou os PIs, já havia uma crítica muito forte à escola tradicional (AZEVEDO, 2006 [1932]). A EAB foi implantada a partir de críticas à forma como a escola aprisionava o desenho infantil em fórmulas adultas antiquadas

(RODRIGUES, 1980), com valores que ainda hoje são vigentes em muitas escolas: o desenho como treino motor preparatório da escrita.

Tivemos e temos excelentes ateliês de arte para crianças no nosso país, seriam muitos os exemplos, mas nenhum que faça parte de uma política pública de amplo alcance. Esses ateliês são encontrados por exemplo, em escolas regulares e escolinhas de arte privadas, em projetos de educação integral de ONGs e em escolas públicas de arte ou em algumas poucas experiências de educação pública.

Nesse cenário, não há como não lembrar da mundialmente conhecida experiência italiana da província do norte-italiana de Reggio Emilia, uma rede pública de escolas, dirigida por muitas décadas por Loris Malaguzzi (EDWARDS et al, 1999; HOYUELOS, 2006; GANDINI et al, 2012; RABITTI, 1999; VECCHI, 2013) que implantou o conceito de ateliê como centro das atividades e dos projetos na Educação Infantil.

A proposta educacional de Reggio Emilia não caracteriza as instituições como escolas de arte (VECCHI, 2013). Nelas, o ateliê e as atividades artísticas são os aglutinadores dos processos de conhecimento que surgem das investigações das crianças que tem na dimensão estética um núcleo irradiador de concepções de criança, educação, aprendizagem, conhecimento e relações humanas.

A palavra estética aqui não pode ser entendida de uma maneira banal, nem despotencializada, como é usualmente usada em muitas situações cotidianas, que, assim como a palavra beleza, assumiram no senso comum um tom ordinário, como por exemplo os "salões de beleza" e as academias voltadas para a estética do corpo.

Vea Vecchi (2013, p. 58), que foi por trinta anos "atelierista" da escola Diana, uma das primeiras do *Zerosei*, como é chamado o programa de educação infantil de Reggio Emilia, afirma que a dimensão estética é um processo de empatia que estabelecemos nas relações com as coisas, com o que fazemos e pensamos, que envolve uma atitude de cuidado e atenção, curiosidade e espanto. A "Vibração estética" das crianças é o conceito chave do projeto de implantação dos ateliês por Loris Malaguzzi, na década de 1960. Significa a capacidade de ser seduzido, por meio da percepção sensorial, e assombrar-se pelos fenômenos do mundo e da vida (VECCHI, 2013, p. 59). As crianças não só veem as coisas de outra forma, mas as interpretam de maneiras muito diferentes, oferecendo explicações divergentes das percepções cristalizadas dos adultos. Esses processos operam como "ativadores da



aprendizagem" que criam conexões e relações que não se baseiam na informação, mas numa imersão profunda nos fenômenos, induzindo a expressão e a comunicação. Ter o sentido estético é "ser sensível à estrutura que conecta" (BATESON, apud, VECCHI, 2013, p. 60) e os processos artísticos são exatamente aqueles por meio dos quais estas conexões se realizam e se comunicam. Como diz Cole (apud THOMPSON, 2002, p. 137, minha tradução<sup>11</sup>), "uma maneira de olhar o mundo, para depois ir ao encontro de companhia".

A arte nas escolas de Educação Infantil deve estar plena de experiências estéticas, pois as propostas baseadas nos códigos verbais e na palavra e nas atividades fragmentadas não têm sido mais suficientes para dar conta das necessidades e possibilidades de comunicação e conhecimento das crianças (KOLB-BERNARDES & OSTETTO, 2016). As experiências estéticas são totalizações que envolvem todas as dimensões da pessoa, cognitiva, emocional, imaginativa e corporal.

Rabitti (1999, p. 148) diz que na escola que realizou sua pesquisa em Reggio Emilia observou que nas atividades artísticas os professores não tratavam de questões conceituais dos elementos das linguagens plásticas como cor, linha, composição, por exemplo. Os trabalhos eram entendidos como formas de comunicação potencializadoras da imaginação e da criatividade, uma sensibilidade para fazer relações entre as coisas e com os outros. A estética, neste contexto, também não diz respeito à arte dos museus, pois a exibição de imagens da arte às crianças, seguida de interpretação, como método de aprendizagem, não faz parte da proposta reggiana (VECCHI, 2013).

O desejo de comunicar as descobertas sobre as coisas por meio das linguagens plásticas, que se origina no processo criativo, atravessa uma perspectiva ética, de respeito pelo outro, de consideração por outras formas de sentir e pensar. Esta atitude, nas escolas de Reggio Emilia, parte dos adultos e se dissemina na cultura escolar como observou Corsaro (2003). O reconhecimento do outro enquanto outro, no processo de tornar-se outro através do outro, depende de uma atitude de generosidade (FRAYSE-PEREIRA, 1998).

Para Loris Malaguzzi (cf. HOYUELOS, 2006, p. 127), o ateliê nas escolas de Reggio é um lugar "impertinente" no sentido de que não se baseia em ideias

---

<sup>11</sup>"a manner of looking at the world, then reaching out for company."

preconcebidas ou cristalizadas, engolfadas pelo mesmo, réplicas estereotipadas, que ele identifica na educação tradicional, que impõe a repetição como método de inculcação. O ateliê é o lugar do espanto, do assombro que promove o atamento de conexões e o estabelecimento de relações, onde se aninham a expressividade e a liberdade de escolher e pensar. O respeito pelas formas específicas de conhecer e ser das crianças nas escolas de Reggio Emilia, passa pela impertinência da própria atitude do educador em recusar as ideias já construídas sobre infância e crianças e ter olhos e ouvidos atentos para as experiências delas. O assombro assume, na perspectiva ética, dois polos complementares:

Quero dizer que o assombro acontece quando a criança percebe que ela é a autora e protagonista da sua própria aprendizagem [...] Pense, por um momento nas relações entre espanto e estratégia. [...] o que é importante é que entendamos que o assombro pode ser um instrumento que não somente pertence à criança, mas que pode ser um instrumento de que podemos nos servir para manterelevada a capacidade de tensão que a criança demonstra no seu ritmo de exploração e investigação. Dessa maneira, se converte em um instrumento de uma grande complexidade que deve ser mantido (MALAGUZZI apud, HOYUELOS, 2006, p. 123, minha tradução<sup>12</sup>).

A presença da arte nos ateliês de Reggio Emilia se inspira mais nos procedimentos estéticos da arte. A concepção de Malaguzzi para o processo epistemológico das crianças nas linguagens plásticas, presente nos ateliês, é o entendimento de que os modos de conhecer da infância são muito próximos de concepções poéticas da própria arte, no trabalho de artistas modernos e contemporâneos.

Alguns exemplos de Vecchi (2013, p. 67, minha tradução<sup>13</sup>):

- a qualidade e a transformação da luz durante o dia (particularmente evidente em *Nenúfares* de Monet).

<sup>12</sup>"Quiero decir que el asombro sucede cuando el niño se da cuenta de que es autor y protagonista de su propio aprendizaje [...] Pensad, por un momento, en las relaciones que existen entre asombro y estrategia. [...] Lo que es importante es que entendamos que el asombro puede ser el instrumento que, no sólo, pertenece al niño, sino que puede ser un instrumento del que nos podemos servir para mantener alta la capacidad de tensión que el niño demuestra en su ritmo de exploración, de investigación. de esta manera, se convierte en un instrumento de una gran complejidad que debe ser mantenido."

<sup>13</sup>"la calidad y la transformación de la luz durante el día (particularmente evidente en *Los nenúfares* de Monet)". "cómo canta y se expresa el color a través de diversos matices hasta alcanzar el punto de expresar una singularidad cromática, como en las obras de Klein". "el body art en el que la corporeidad se convierte en gesto, ritmo y participación total". "el arte conceptual, en el que la metáfora se convierte en narración".

- como canta e se expressa a cor através dos diversos matizes até alcançar o ponto de expressar uma singularidade cromática, como nas obras de Klein.
- a *body art*, em que a corporalidade se converte em gesto, ritmo e participação total.
- a arte conceitual, em que a metáfora se converte em narrativa.

Há outro exemplo de que as práticas dessas escolas italianas advêm da percepção dos educadores, que identificam os processos criativos da infância com processos criativos de artistas dadaístas. Em *A gramática da fantasia*, Gianni Rodari (1982), escritor e amigo pessoal de Malaguzzi, apresenta transcrições de um curso ministrado para os educadores da escola Diana. Na sua narrativa, faz sugestões aos professores de propostas a serem desenvolvidas com as crianças, na criação improvisada de histórias a partir do que ele chama de "binômios fantásticos" (RODARI, 1982, p. 20), processos esses que retirou da sua própria maneira de escrever livros infantis. "Binômios fantásticos" são sugestões de pares de palavras que o educador faz para que as crianças criem histórias de improviso. Segundo o autor, estas palavras são ativadoras do processo criativo nas narrativas das crianças, capazes de revelar aspectos inconscientes. Rodari (1982, p. 21), ao formular estes procedimentos, reconhece que se inspirou nos artistas surrealistas. Realmente, suas proposições se parecem bastante com a escrita automática e os jogos aleatórios de palavras criados pelos surrealistas (PIANOWSKI, 2007).

Nas escolas de Reggio Emilia, os processos criativos, nos projetos didáticos, não partem de imposições dos adultos, mas da sua escuta sensível para as iniciativas das crianças, "são processos acionados pelas crianças" diz Rabitti (1999, p. 150). Os exemplos dados por Vecchi (2013) e o de Rodari (1982) mostram a conexão de Malaguzzi, dos atelieristas e dos professores das escolas de Reggio Emilia com a arte enquanto forma de pensamento sobre o mundo, uma forma de leitura das iniciativas e simbolizações das crianças. A arte não está apenas no que as crianças fazem, mas nos sentidos e significações das interações entre educadores e crianças e delas entre si.

O ateliê, com seus materiais variados e específicos, é o aparato criado pela proposta de Reggio Emilia para os processos da linguagem. A própria concepção de

linguagem se vincula a eles. Educadores americanos inspirados na proposta italiana (SCHWALL, 2013, p. 32) compreendem os "materiais como linguagem":

Nessa visão, os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido de experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar.

As "cem linguagens da criança", lema das escolas de Reggio Emilia muito lembrado no Brasil, originalmente título de poesia de Loris Malaguzzi, depois título de exposição que percorre o mundo e mais tarde título do livro (GANDINI et al, 1999), ganham mais sentido ainda se entendermos como originárias da variedade de materiais que um ateliê pode oferecer para as operações estéticas das crianças.

Walter Benjamin (1982) diz que os materiais têm uma face voltada somente para as crianças. Eles "falam" com as crianças. Os materiais como linguagem é a forma como as crianças atuam criativamente a partir de eventos de "vibração estética", que cria a necessidade de expressão e comunicação.

As crianças comunicam-se com seus pares e com os adultos no ateliê, não apenas pelas palavras, dizendo o que fizeram, mas o próprio produto do que fazem com os materiais, que são em si formas poéticas de significação que podem ser comunicadas e compartilhadas. Essas formas são emolduradas por gestos, expressões faciais, posturas e atitudes corporais num diálogo tácito, e fazem parte das interações das crianças tanto quanto a fala. A forma das crianças agirem e pensarem é materialista, no sentido de que estão muito próximas da experiência concreta cotidiana. Bachelard (1997, p. 9) nos fala da característica material da imaginação na infância:

Os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indelévels em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da libido infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação dessa libido se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A libido surgiria então como solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada como uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. Uma coisa é certa, em todo o caso; o devaneio na criança é

um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são sonhos das substâncias orgânicas.

A relação entre a matéria e a criatividade é uma discussão que faz parte da própria história da arte e vai muito além da discussão sobre a técnica, ou a habilidade manual. Fayga Ostrower (1996, p. 31), ao refletir sobre os processos criativos na arte, entra no debate sobre a relação entre matéria e imaginação criativa, introduzindo o conceito de materialidade. Materialidade para a autora não se refere apenas à matéria física, mas "tudo o que é formado e transformado pelo homem" através do trabalho: as pedras do pedreiro, o pensamento do filósofo, os conceitos do matemático, os sons do músico e assim por diante. A materialidade, neste sentido, oferece ao mesmo tempo possibilidades e impossibilidades nos diversos campos da ação humana, sobre as quais a imaginação criativa se vincula de uma maneira específica, gerando uma forma de pensamento que é própria do trabalho com determinada materialidade. A imaginação criativa, nesta concepção, só se realiza quando forma alguma coisa, ou seja, quando se constitui em ordenações que surgem através do trabalho. Portanto, a materialidade tem um caráter simbólico e comunicativo que engloba potencialidades da própria matéria e potencialidades da pessoa que elabora as ordenações. Porém, a ideia de materialidade tem também um aspecto social, na medida em que faz parte de um processo de comunicação.

Compreender o material como linguagem, no meu entendimento, é parte de uma concepção epistemológica da infância, em que as significações são construídas a partir de formas de comunicação muito próximas do corpo, da percepção do mundo social e natural imediato. Na cultura de pares, a linguagem tem um valor pragmático de possibilitar a entrada das crianças no mundo social (GASKINS, MILLER & CORSARO, 1992, p. 14). Penso que isso certamente não se refere apenas à linguagem falada, mas a todas as formas de linguagem, "as cem linguagens", como diz Loris Malaguzzi (EDWARDS et al, 1999). Quando Corsaro (2003) diz que as culturas de pares de crianças são situadas, querendo dizer com isso que elas se vinculam às situações socioculturais específicas onde as rotinas se desenvolvem, não podendo ser universalizadas, entendo que esta concepção deve incluir também a variável do contexto físico onde a vida se desenvolve.

As imagens e objetos, ou seja, o produto da ação das crianças fazem parte desse processo de constituição das culturas de pares. Entretanto, muitas vezes "o

produto é o processo" (KOLB-BERNARDES & OSTETTO, 2016), isto é, a própria atividade de experimentar é o produto do trabalho, que possui, também, uma dimensão coletiva, na medida em que muitas vezes as atividades exploratórias são vivenciadas por pares.

O processo imaginário, disparado pelo assombro estético com os fenômenos, incita a ação criativa e comunicativa, individual e social da criança. Seguir a pista do que as crianças compartilham entre si nas suas experiências estéticas parece um bom caminho para compreender o papel das interações sociais para as expressões artísticas das crianças. O ateliê no contexto escolar me parece ser um lugar fundamental para esta investigação e a oficina é a estratégia para acessar esse processo.

Contudo, o ateliê que foi montado para a realização das oficinas não pode ser confundido com o ateliê de Loris Malaguzzi por diversos motivos. Inicialmente porque o ateliê caracterizou-se como um espaço de pesquisa que não estava articulado à proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde ele foi criado. Na caracterização da abordagem metodológica das oficinas descritas na subseção anterior (3.1) as oficinas devem fornecer um quadro de participação que visem atender aos objetivos da pesquisa.

Outro aspecto muito importante reside na maneira como as intervenções foram pensadas e estruturadas no sentido de atender aos propósitos da investigação e não tiveram por objetivo a modificação das relações sociais da instituição em que foram realizadas. Por exemplo, em muitas ocasiões em que o processo exploratório das crianças com os materiais suscitaram de um professor sugestões ou orientações com vistas à promover experiências que levassem as crianças a certas aprendizagens sobre a linguagem plástica, nenhuma intervenção foi realizada. Talvez um arte educador identificasse essas opções ou não intervenções nas atividades do ateliê com propostas de "livre expressão" ou *laissez-faire* no ensino de arte. Porém, o objetivo do ateliê não era estritamente pedagógico, mas como já foi afirmado, um suporte para a observação e reflexão sobre as interações das crianças nos momentos de produção em artes plásticas.

Como veremos mais adiante, ainda nessa terceira seção, as intervenções focaram mais nas relações contextuais, ou seja, como o espaço estruturado de um ateliê poderia interferir nas interações das crianças. As minhas intervenções como

pesquisador no momento das atividades foram reduzidas ao mínimo necessário para o funcionamento das oficinas, colocando em relevo o protagonismo das crianças.

Portanto o papel do adulto pensado para essa pesquisa não foi o do atelierista educador, mas o atelierista pesquisador, para quem o atelier de Loris Malaguzzi foi uma rica inspiração.

### **3.3 Caracterização da instituição: o campo de pesquisa**

Após a aprovação do projeto pelo CEP/UFAL, obtive, junto à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), a autorização para a realização da pesquisa em quaisquer das escolas da rede. Com o sinal verde da administração, estabeleci contatos com três CMEIs, em diferentes bairros, com perfil socioeconômico de baixa renda. Das três instituições que manifestaram vontade de colaborar com a pesquisa, escolhi a que ofereceu um espaço para a montagem do ateliê, além da boa receptividade mostrada pela equipe pedagógica na apresentação do projeto de pesquisa.

Maceió, assim como em muitas outras cidades brasileiras, as diferenças sociais são gritantemente evidentes. Existem poucos bairros de classe média e alta, em geral próximos às praias e uma área muito grande de bairros pobres, tanto nas margens da Lagoa do Mundaú, como na parte alta da cidade, que é muito extensa. A cidade conta com alto índice de pobreza (58.37%<sup>14</sup>) e se verifica uma distribuição desigual dos serviços públicos básicos de educação, saúde e saneamento.

O CMEI fica situado num dos bairros da parte alta da cidade. Na geografia local há uma grande avenida de acesso ao bairro e as melhores residências ficam próximas a esta avenida, onde também se localiza o comércio mais intenso. Quanto mais longe desta avenida principal, mais as evidências de pobreza aumentam. A localização da instituição fica justamente no ponto mais afastado, numa via que inicia e termina na avenida principal, formando um bolsão com aproximadamente cinquenta ruas. Na rua circulam ônibus e, a duzentos metros, há um córrego que limita o bairro, a grota como é chamado na comunidade. O bolsão conta ainda com uma escola estadual, uma organização não governamental que realiza trabalho educativo complementar ao trabalho escolar e um batalhão da Polícia Militar.

---

<sup>14</sup>Fonte: IBGE - Mapa da pobreza e desigualdade. Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/2M0T>. Acesso em 08/04/2016

A instituição atende à comunidade que reside em casas térreas muito simples e pequenas, nas ruas do entorno. Uma parte da população local reside em área sem urbanização no trecho da grota, onde há despejo de esgoto e lixo. Há várias famílias que residem nesta parte do bairro e entre os pais das crianças há vários desempregados, vivendo de pequenos serviços temporários ou "bicos" e algumas das mães trabalham como domésticas e usufruem do Programa Bolsa Família.

Segundo Waiselfisz (2015), Maceió ainda é uma das cidades mais violentas do Brasil e o bairro onde se situa a escola é conhecidamente um dos mais violentos da capital (SUICA, 2012). De acordo com as informações de uma aluna<sup>15</sup> do curso de pedagogia da UFAL que mora em frente ao CMEI, durante o período de geração de dados, houve um assassinato na esquina em frente, uma perseguição policial de fugitivos que adentraram de madrugada numa casa no mesmo trecho da rua e um capotamento sobre a calçada lateral da instituição.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2015) o CMEI possui 6 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à Educação Infantil, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde (Figs. 7 e 8). Oferece às crianças refeição escolar, e possui acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida e equipamentos eletro-eletrônicos.

Três das salas de atividades do CMEI estão organizadas como salas-ambiente para realização de atividades específicas: "sala de arte", "sala de jogos" e "sala de projetos". Esses espaços funcionam também como salas de referência para duas turmas do 1º Período (4 anos) e uma do 2º Período (5 anos). Contudo, no planejamento das atividades, há um rodízio dessas salas quando as professoras necessitam realizar tarefas específicas. Nesses casos, uma turma cede seu espaço para que outra possa usufruir dos equipamentos que estão disponíveis naquela sala. Duas outras salas são ocupadas por turmas de crianças de 3 anos que não participam do sistema de rodízio. Há ainda a "sala de leitura", de menor tamanho, de uso coletivo de todas as turmas, não destinada a nenhuma turma de crianças, que serve como sala de vídeo, biblioteca e atividades musicais. Essa foi a sala oferecida pela instituição para a instalação do ateliê.

---

<sup>15</sup>Informação verbal de Aline Maria Santos da Silva.



**Figura 7 – Corredor das salas de atividades da instituição**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 8 - Pátio coberto da instituição**



Fonte: Arquivo do autor

Ainda segundo o Censo Escolar de 2015, eram 32 funcionários que trabalhavam na instituição em dois turnos, que possuía 161 crianças matriculadas, sendo 48 em creche e 113 na pré-escola.

No momento dos contatos iniciais e das reuniões preparatórias para a entrada em campo, a instituição encontrava-se vivendo o término do segundo semestre letivo de 2015, com o calendário alterado em razão da greve de professores municipais de Maceió.

Por se tratar de um momento de final de período, a instituição escolheu uma turma do 1º período do turno da manhã, de crianças de quatro anos que completariam cinco anos ao longo de 2016, que, na sua maioria, deveriam continuar na escola no período seguinte.

Após os contatos iniciais para apresentação da pesquisa, foram agendadas as reuniões e sessões de observação da etapa 1 da pesquisa: reunião de consentimento dos responsáveis pelas crianças e assinatura do TCLE; reunião de apresentação do projeto de pesquisa para os professores do turno da manhã, reunião de assentimento com as crianças e cinco sessões de observação das crianças em atividades de rotina na escola.

As atividades didáticas a serem observadas foram escolhidas pela instituição: uma atividade de arte, uma "aula de projeto" e três recreios em que as crianças desenvolviam atividades livres no pátio.

### **3.4 Etapas da pesquisa de campo**

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Maceió, com uma turma de 10 crianças, de 4 e 5 anos de idade. O ateliê de artes plásticas com materiais para atividades de desenho, colagem, pintura, modelagem e construção foi instalado, inicialmente, na metade da sala de leitura, sendo posteriormente ampliado para a sala toda. A referida sala foi reorganizada para fins da pesquisa com a introdução de mobiliário e materiais necessários para a produção plástica das crianças, detalhado mais adiante. Isso se fez necessário porque, apesar da instituição possuir uma sala de artes, ela era utilizada na maior parte do tempo como sala de referência de uma das turmas de crianças e cedida algumas vezes para outras turmas realizarem atividades didáticas de artes, mantendo-se ocupada por todo o tempo. Por outro lado, a ambientação e forma de utilização desse espaço, quando usado como sala de artes, não estava de acordo com os elementos que caracterizam um ateliê: não continha os materiais necessários para a criação em artes plásticas; sua sistemática de funcionamento não permitia a livre movimentação das crianças, tampouco atividades exploratórias e as atividades desenvolvidas eram na sua maioria dirigidas e individuais.

Após as reuniões de apresentação da pesquisa para a instituição e seus profissionais, as reuniões de consentimento com os responsáveis e as de

assentimento com as crianças, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, o campo foi dividido em duas etapas: preliminar e oficinas, esta última desenvolvida em duas partes.

### **Etapa #1 - preliminar**

O objetivo dessa primeira aproximação com o campo foi observar as crianças nas atividades do cotidiano em situações sociais, com foco nas atividades coletivas, para conhecer as crianças no seu contexto, tentando identificar as parcerias privilegiadas, os tipos de brincadeira, as rotinas culturais, e as situações que envolviam a arte nas atividades didáticas. Observei duas atividades didáticas selecionadas pela professora da turma e três momentos de recreio no pátio da escola, onde as crianças realizavam atividades livres. Nessa etapa, apenas as atividades didáticas foram videogravadas em duas sessões antes do término do período letivo de 2015.2, em fevereiro de 2016, tendo o calendário sido deslocado em função da greve dos profissionais da educação, como já disse. Nas atividades didáticas estavam presentes as crianças lasmin, Alan, Anna Clara, José Eduardo, João Pedro, Acsa, Phellipe, Arlete, Ketilly, Davi. As observações das atividades no recreio foram feitas em junho de 2016 no primeiro semestre letivo. As cinco últimas crianças da lista mudaram de escola ou de turno e o grupo foi recomposto. As crianças lasmin, Alan, Anna Clara, José Eduardo, João Pedro, Mirelly, Dhoranny, Layane, Regina e Viviane foram as que se mantiveram até o final do trabalho de campo, e, nessa ocasião, foram observadas no mesmo espaço em que se encontravam crianças de outros grupos.

### **Etapa #2 - oficinas de artes plásticas**

O objetivo geral desta segunda aproximação foi registrar as agências e interações das crianças no momento da produção de simbolizações nas linguagens plásticas, em dois momentos, com objetivos específicos. O grupo completo teve um acréscimo de uma criança, Bianca, 6 anos, que permanecia na escola no período da manhã, embora não estivesse matriculada. Ela se aproximou da sala de atividades e pediu às crianças para participar. Em outras oportunidades, algumas crianças do grupo a convidaram para entrar e participar das atividades.

Na **primeira parte (2A)** o objetivo foi disponibilizar diferentes materiais progressivamente, para que as crianças se familiarizassem aos poucos com o novo ambiente de criação.

O espaço que foi me oferecido pela instituição consistia na metade da "sala de leitura" e três mesinhas pequenas, o que significou dividir a sala com a outra metade onde se encontravam outros materiais: um tapete de borracha colorida, fantoches e chapéus presos a um varal, estantes com livros de histórias, e prateleiras com instrumentos musicais, aparelho de som, televisão, aparelho de vídeo e dois baús cheios de fantasias.

Os materiais que levei para a montagem do ateliê foram: duas estantes metálicas (Fig. 9), caixas de materiais gráficos (lápiz de cor, gizão de cera, canetas hidrográficas finas e grossas e lápis grafite, papel Canson A3), colagem (cola escolar, tesouras e papéis coloridos), modelagem (argila e retalhos de lona para forrar as mesas), pintura (tinta guache de diversas cores, pincéis pequenos e grandes, redondos e chatos), e construção (Fig.10: duas caixas com divisórias repletas de diversos materiais do tipo "sucata", como tecidos, madeira, tampas de diversos tamanhos, pedrinhas coloridas de aquário, brinquedos quebrados ou do tipo "brinde de festa" e vários outros).

Além desses artefatos, deixei disponível uma caixa plástica para cada uma das crianças, com o nome gravado (sobre a estante na Fig. 9), para a guarda de objetos ou trabalhos de forma individual durante o período das oficinas.

Na primeira parte foram desenvolvidas seis oficinas de artes plásticas, das oito previstas inicialmente, com duração de 45 minutos cada, duas vezes por semana. Duas das oficinas programadas foram canceladas, uma por motivo de doença da professora e a outra em função de paralisação dos funcionários municipais em campanha salarial. Na primeira das oficinas da etapa #2A estavam presentes todas as dez crianças. Nas cinco subseqüentes, a turma foi dividida em dois subgrupos, 1 e 2, em duas oficinas a cada dia, a e b, perfazendo um total de onze sessões (Ver quadro mais adiante).

**Figura 9 - Estante com materiais das oficinas**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 10 - caixa de materiais: o sucatório**



Fonte: Arquivo do autor

O critério de escolha das crianças de cada subgrupo foi da professora, pois as crianças iriam se ausentar das atividades didáticas. Subgrupo 1: Alan, João Pedro, Layane, Mirelly e Anna Clara. Subgrupo 2: José Eduardo, Dhoranny, Iasmin, Regina e Viviane. A partir da oficina #2A;4a, José preferiu unir-se ao subgrupo 2. Imagino que tenha sido para poder ficar junto com os outros meninos. Na dia da oficina #2A; 6a, as crianças do subgrupo 2 pediram para participar no primeiro horário, no que foram atendidas.

Esta parte representou para a pesquisa um momento de transição entre as situações cotidianas de participação nas atividades escolares, observadas na etapa #1, e a consolidação do ateliê como espaço de criação de rotinas culturais de produção, por parte das crianças no momento seguinte.

A **segunda parte(2B)** teve por objetivo registrar o processo de produção das crianças a partir de intervenções semiestruturadas, que elaborei a partir das observações das descobertas realizadas nas atividades exploratórias do momento anterior. Essas intervenções basearam-se em Almeida (1991) que elaborou metodologia de trabalho para o ensino de arte, que parte de "desafios" estéticos e procedimentais da linguagem plástica, em estrutura aberta, nos quais a participação é ativa e voluntária. A proposta destas atividades se assemelha bastante à concepção de "material como linguagem" (SCHWALL, 2012, p. 32), adotada por atelieristas das escolas de Reggio Emilia, em que as crianças atuam transformando os materiais disponíveis, a partir de suas próprias motivações e interpretações, "para criar significados e relações, explorar e comunicar".

Nessa segunda parte, considerando a avaliação da atuação dos subgrupos na primeira parte, e no entendimento que o ateliê estava se consolidando pela apropriação das crianças, percebi que seria fundamental ampliá-lo. Após negociação com a direção da escola, que se mostrou compreensiva e colaborativa, pois significaria abrir mão de todas as atividades da "sala de leitura" por 3 semanas, todos os materiais desta sala foram retirados e foi acrescentada uma grande mesa de trabalho forrada de plástico, confortável para se trabalhar em pé, com espaço para muitas crianças e um espaço livre no chão para que aquelas que gostavam de atuar lá pudessem também ter mais conforto (Fig. 11: na primeira parte somente as mesas pequenas ao fundo estavam disponíveis). Alguns materiais foram acrescentados no decorrer das oficinas como rolo de pintura, fita crepe e uma forração plástica nas paredes para pintura. Além disso, foram afixadas folhas grandes de papel colorido em painéis nas portas da sala, conferindo um aspecto mais vivo, servindo também como convite para a expressão com as cores. Ao final, uma exposição dos trabalhos foi montada, atendendo à solicitação dos responsáveis pelas crianças na reunião de consentimento. Nessa parte ocorreram seis oficinas com o grupo de dez crianças, algumas com a participação de Bianca, com uma hora de duração cada.

Figura 11 - O ateliê da segunda parte



Fonte: Arquivo do autor

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

Etapa #1 - preliminar		
Características	Nº de sessões	Objetivos
<p>1ª aproximação com o campo. Realização de observações sem intervenções. Videogravação apenas das atividades em classe. Observação distante das atividades livres.</p>	<p>5 sessões: 2 realizadas em sala e 3 no recreio, com uma hora de duração aproximadamente.</p>	<p>Conhecer as crianças. Observar as crianças nas atividades do cotidiano nas situações sociais, principalmente nas atividades coletivas. Identificar as parcerias privilegiadas, tipos de brincadeiras, rotinas culturais e situações que envolviam as atividades de artes plásticas</p>
Etapa #2- oficinas		
<p>Intervenção em espaço especialmente montado com materiais específicos para a criação em artes plásticas, porém diferentes nas partes 2A e 2B. As estantes de materiais e mesinhas foram disponibilizadas em todas as oficinas junto com os materiais básicos: materiais gráficos, papéis cola e tesouras.</p>	<p>17 oficinas</p>	<p>Registrar as agências e interações das crianças no momento da produção de simbolizações nas linguagens plásticas.</p>

<b>#2A - primeira parte</b>		
2ª aproximação no campo, idealizada a partir de conclusões temporárias da 1ª aproximação. Uso do espaço e materiais oferecido pela escola para intervenções (metade da "sala de leitura").	11 oficinas: A 1ª com todas as crianças e as subsequentes com a turma dividida em dois subgrupos, com duração de 45 minutos cada.	Disponibilizar materiais progressivamente, para possibilitar a familiarização com o espaço, os materiais e as regras de participação.
<b>Oficina</b>	<b>Características do grupo, do espaço e dos materiais oferecidos</b>	<b>Objetivos</b>
1	Presença do grupo inteiro. 3 mesas e duas cadeiras. Materiais gráficos, recorte e colagem e argila.	Oferecimento dos materiais básicos.
2a	Subgrupo 1. Foram acrescentadas 6 cadeiras em torno de 4 mesas.	Idem
2b	Subgrupo 2. Bianca entra no grupo no meio da oficina. Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Oferecimento dos materiais básicos + sucata
3a	Subgrupo 1 . As cadeiras foram retiradas.	Idem
3b	Subgrupo 2. Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Oferecimento dos materiais básicos + sucata + guache e pincéis.
4a	Subgrupo 1. As mesas foram forradas com plásticos.	Idem
4b	Subgrupo 2 Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Idem
5a	Subgrupo 1 Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Idem
5b	Subgrupo 2. Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Idem
6a	Subgrupo 2. Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Idem
6b	Subgrupo 1. Mesma conformação de mobiliário que a anterior.	Idem
<b>#2B - segunda parte</b>		
<b>Características</b>	<b>Nº de sessões</b>	<b>Objetivos</b>
Ampliação do espaço do ateliê (o dobro da primeira parte) com introdução de novo mobiliário de materiais. Mesa grande. Materiais gráficos e de recorte e colagem foram oferecidos	6 oficinas de 1 hora de duração	Consolidação da familiarização das crianças com o espaço. Registro do processo de produção de intervenções semi-estruturadas



em todas as oficinas.		
Oficina	Características do grupo, do espaço e dos materiais oferecidos	Objetivos
7	Presença do grupo inteiro. Sala inteira sem os materiais da "sala de leitura". Painéis coloridos nas portas como decoração do ambiente todo branco. Mesa grande (2,20 m) em altura adequada ao trabalho em pé.	Fazer desenhos recortados como observados nas oficinas 1, 2a e 3a em 2A
8	Idem + argila	Criar personagens com argila.
9	Idem	Usar tinta guache por solicitação das crianças
10	Idem	Usar tinta guache com rolinhos de pintura
11	Idem + painéis + rolinhos de pintura	Usar tinta guache com rolinhos em painéis grandes nas paredes por solicitação das crianças
12	Idem sem painéis + sucata e fita crepe	Oficina de construção com sucata com uso de cola e fita crepe. Proposta feita a partir de alguns trabalhos das crianças

### 3.5 Recursos de observação

Todas as oficinas foram videogravadas registrando as agências de 10 crianças de 4 e 5 anos de idade em interação durante a produção plástica, mais tarde com o acréscimo de mais uma criança de 6 anos de idade.

Para realizar o registro de episódios de interação, tomei como base os procedimentos indicados por Pedrosa & Carvalho (2005, p. 432) adaptando-as para a realidade do contexto do ateliê, que era pequeno no seu tamanho. As autoras estabeleceram 3 procedimentos básicos:

- a) tomadas de varredura, em que eram registradas todas as crianças presentes naquele dia, sua localização e a da educadora, as atividades que desempenhavam, os brinquedos disponíveis etc;
- b) tomadas focais, em que uma criança era acompanhada durante um tempo pré-definido (mínimo de três minutos, podendo ser ampliado caso a criança se engajasse em um grupo); e, principalmente,
- c) registros do grupo, em que duas ou mais crianças estavam envolvidas em uma sequência interacional.

A solução encontrada foi realizar os registros individuais e os de grupo separadamente, por duas câmeras, uma fixa e outra operada pelo auxiliar de pesquisa. A câmera sobre tripé ficava em posição fixa superior, em plano aberto e acima do plano das crianças, num enquadramento conhecido como *plongée* ou "câmera alta", quando o ponto de vista fica acima da linha dos olhos da pessoa que está sendo filmada. Essa abordagem permitiu o enquadramento da cena geral da sala, registrando também os objetos manipulados pelas crianças sobre as mesas ou no chão. Este procedimento foi importante, pois permitiu que os trabalhos que as crianças estavam fazendo pudessem ser identificados depois.

A segunda câmera foi operada no nível das crianças, enquadrando crianças individualmente, em díades ou tríades, em situações interacionais escolhidas na dinâmica de cada oficina, o que possibilitou o registro mais detalhado dos gestos, expressões faciais e a fala. Não foi necessário fazer a "varredura" do ambiente porque, como a sala era pequena, a câmera com o quadro todo aberto operava com lente grande angular. A varredura só foi utilizada em situações muito específicas em que as crianças circulavam fora do quadro, andando por trás das câmeras. As crianças na maior parte das vezes não se mostraram incomodadas com estes equipamentos, pouco olhavam para eles, com exceção de um momento em #2A;4b, quando um grupo de meninas ficou com muita curiosidade sobre o que estava sendo filmado e foram conferir a tomada de imagens das colegas.

A opção por duas câmeras se deu também porque o número de oficinas observadas não era grande. Desta forma, em diversas ocasiões, dois eventos interacionais simultâneos puderam ser registrados. Houve alguns momentos em que um mesmo evento foi registrado de dois ângulos diferentes. Mais uma vez, a opção se mostrou adequada, pois permitiu que certos detalhes de fala e gestos pudessem ser esclarecidos no momento da transcrição. Em duas ocasiões, uma das câmeras apresentou problemas e parte do material registrado foi perdido. Somente percebi o problema depois, quando verifiquei que os arquivos estavam corrompidos por problemas na bateria. Na primeira situação, pude contar com o registro da outra câmera. Porém, na oficina #2A;3b as duas câmeras falharam, restando apenas os registros do caderno de campo.

Durante as filmagens, em alguns momentos, permaneci afastado, algumas vezes até me ausentando do ateliê, mas na maior parte das oficinas permaneci sentado a um canto, levantando-me quando as crianças solicitavam alguma ajuda

com os materiais e sobretudo com o cuidado na identificação de cada trabalho, quando eu tinha que escrever o nome do autor no verso. Procurei alternar momentos de presença na sala com outros de distanciamento, para não dar a sensação constante do controle, que é causada pela simples presença silenciosa de adulto junto às crianças na escola.

Todos os trabalhos produzidos pelas crianças foram fotografados com identificação do primeiro nome e a data da produção, para eventualmente serem utilizados posteriormente na análise.

### **3.6 Os sujeitos da pesquisa e cuidados de tratamento**

O procedimento para escolha das crianças participantes foi solicitar a escola que as escolhessem em função de seus próprios critérios e interesses, obedecendo apenas a faixa de 4 e 5 anos de idade e o número de crianças previamente acertado. Como estava previsto nos termos de consentimento e assentimento, afastar-se ou retornar às oficinas eram decisões das crianças que, de fato, foram respeitadas nas suas vontades e nenhuma forma de convencimento foi adotada. O afastamento e o retorno não foram critérios para a seleção do *corpus* de análise na pesquisa. O número de dez foi inicialmente escolhido como número máximo de participantes, entretanto, o número de crianças participantes se mostrou maior do que a metade da "sala de leitura" comportava. Evitei, contudo, dispensar um ou outro participante, preferi dividir o grupo em dois subgrupos até que a primeira série de oficinas terminasse. No intervalo, que correspondeu às férias entre um período e outro, negocie com a escola a ampliação do espaço para a realização de uma segunda série de oficinas com o grupo completo de crianças.

Existe um debate entre pesquisadores da infância quanto à utilização ou não do nome verdadeiro das crianças (KRAMER, 2002) nas pesquisas. Alguns afirmam que manter o nome real preserva a identidade das crianças e outros propõem substituí-los pelas iniciais ou por um nome fictício, como a melhor maneira de protegê-las. O que se propõe nesta pesquisa é manter somente o primeiro nome de cada criança ou o nome como ela é chamada no grupo de crianças, preservando a autoria sobre as suas criações, omitindo-se, porém, o nome da instituição e dos profissionais da instituição de forma a não permitir que elas sejam identificadas. Esta proposta já foi adotada, por exemplo, por Márcia Buss-Simão em sua tese de

doutorado (2012, p. 57). Quanto às falas das crianças, elas estarão da mesma forma protegidas com estes procedimentos.

Segundo Buss-Simão (2012, p. 87), as fotografias são importantes e devem ser consideradas como texto, fundamentais para o esclarecimento das narrativas. Para Kramer (2002, p. 53), entretanto elas devem receber um tratamento ético no sentido de não espetacularizar a imagem da criança. Nesse sentido, no corpo do trabalho de análise aparecem recortes de quadros dos vídeos. Na maior parte das vezes procurei selecionar enquadramentos em que os rostos das crianças não são identificáveis, mas nem sempre isso foi possível. Nas fotos em que aparecem crianças da instituição que não faziam parte da pesquisa, obtive autorização para publicação das imagens em trabalhos científicos. Nos casos em que estas autorizações não foram possíveis de obter, utilizei recurso digital que impede a identificação da criança.

### **3.7 O contexto de geração de dados**

A descrição da entrada em campo em trabalhos acadêmicos que consultei, em geral, descreve o contato com os sujeitos no seu contexto, e aqui não poderia ser diferente, porém resolvi acrescentar também uma descrição das reuniões prévias com responsáveis e a reunião de assentimento, pois elas também se configuram como momentos de gerações de dados importantes para as reflexões que irei elaborar mais adiante. A seguir, faço considerações sobre as observações da etapa preliminar com uma descrição detalhada de cada dia em que estivesse na escola. Entretanto, não farei uma descrição detalhada de cada oficina, mas tecerei comentários com um sentido geral de cada parte, para justificar as premissas e objetivos de cada uma (ver quadro 2).

### **3.8 Reuniões de consentimento e assentimento**

A reunião de consentimento foi realizada com os responsáveis pelas crianças da turma do 1º período (4 anos) do turno da manhã com a presença da vice-diretora e do auxiliar de pesquisa em fevereiro de 2016, no final do segundo período letivo de 2015. Compareceram apenas as mães das crianças, não se registrando a presença de nenhum dos pais. A diretora fez uma breve preleção e logo passou a palavra

para mim. Depois de explicar o motivo da convocação, expus, em linhas gerais, no que consistia a pesquisa procurando uma linguagem acessível, evitando termos técnicos, de difícil entendimento. A explanação seguiu a ordem dos tópicos abordados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo ao trabalho. Antes que terminasse a minha fala, algumas das mães já faziam comentários que gostariam que seus filhos participassem da pesquisa. Ao final, duas mães fizeram solicitações. A primeira delas solicitou que os trabalhos das crianças fossem deixados com as famílias e a segunda pediu que os trabalhos fossem colocados em uma exposição para toda a comunidade da escola, no saguão da instituição, e estes pedidos foram prontamente aceitos. Com estas manifestações, fiquei com a impressão de que a proposta de pesquisa foi bem recebida pela comunidade, que viu nela uma oportunidade de valorizar o trabalho das crianças.

Ao final da reunião, solicitei às mães que preenchessem o TCLE. Nesse momento, houve um silêncio na sala e poucas solicitações de explicações quanto a este preenchimento. Então, a diretora tomou a frente dizendo que as ajudaria a preencher e que assinariam na secretaria da escola. Em separado, ela afirmou que haveria muita dificuldade das mães com esta escrita e que era melhor que os dados fossem tirados das fichas de matrícula das crianças e que elas apenas assinassem o termo de consentimento. Este foi um primeiro contato que tive com a realidade social das pessoas daquela comunidade.

No primeiro período de 2016, no mês de julho, como houve mudança no grupo de crianças, a reunião de consentimento foi repetida, apenas com os responsáveis que não estavam presentes na primeira reunião.

A reunião de apresentação do projeto de pesquisa e a contrapartida foi realizada no mesmo dia de fevereiro, apenas com os professores do turno da manhã, por causa da dificuldade de reunir toda a equipe num mesmo horário. Nesta conversa, que também foi iniciada pela vice-diretora, apresentei o auxiliar de pesquisa e contei como seria o desenho geral da pesquisa e os objetivos. Na explanação, mostrei algumas imagens da pesquisa de mestrado para que a perspectiva do trabalho de arte fosse melhor compreendida. Em seguida, falei sobre a contrapartida que estava sendo oferecida: as oficinas formativas com as professoras. Duas delas solicitaram que nessas oficinas tivesse um trabalho com música. Com a obrigatoriedade do ensino de música na escola, esta tem sido uma reivindicação de formação frequente quando converso com professores da

Educação Básica. Apesar de não ser este o foco da pesquisa, concordei em colaborar, desde que houvesse na equipe vontade de participar da devolutiva e das oficinas de artes visuais também. Compreendi com esta reação, que havia pouco interesse por um trabalho formativo em artes plásticas.

A primeira reunião de assentimento com as crianças foi realizada em fevereiro, com a presença de dez crianças e a professora, sem o auxiliar, que não pode comparecer neste dia. A professora organizou as crianças para este momento sentando-as em semi-círculo e colocando uma cadeira ao centro para a minha fala. Coloquei a câmera à distância, tentando enquadrar toda a cena no visor e a reunião começou com uma apresentação da professora sentada ao centro. Logo no início, disparei o botão de gravar da câmera, mas não sei dizer por que motivo a câmera desligou, o que só percebi depois. Aquela situação geográfica diferenciada da posição do adulto me incomodou, mas não tomei nenhuma atitude para modificar o layout, por ainda estar em processo de entrada no campo. Achei que tomar uma atitude de sentar no chão, por exemplo, poderia ser entendido pela professora como crítica. Entendi que naquele momento de chegada eu deveria adequar-me às regras de participação implícitas da anfitriã. Haveria muitas outras oportunidades de tentar romper com os estereótipos de participação como adulto na escola, sem garantia, entretanto, de obtê-la. Presumo que eu estava sendo intuitivamente avaliado por todos na escola, pois as diferenças sociais se expressam também por indicadores presenciais como o gênero, cor, estatura e sotaque. Para as crianças, estes elementos certamente se somavam à imagem que elas já têm dos adultos na escola. Naquele momento, a conclusão foi de que o trabalho para eu ser aceito no campo estava apenas começando.

Fiz a explanação tomando como guia o termo de assentimento (em anexo) procurando a linguagem mais simples possível, como previsto no projeto de pesquisa encaminhado ao CEP/UFAL, mas com a certeza de que o assentimento ou negativa de participação das crianças deveria vir mesmo por outras formas de comunicação no contexto das observações (FERREIRA, 2010). Senti-me desconfortável com a situação formal em que o assentimento ocorreu, pois as crianças pareceram aderir às expectativas de participação no contato com um adulto que não conheciam e pela repetição que tive que fazer quando percebi que a câmera não havia gravado. Esta repetição foi breve e resumida, apenas para que

ficasse registrado em vídeo a concordância de participação de cada uma das crianças.

No início do ano letivo de 2016, em julho, repeti a reunião de assentimento, agora com todas as crianças que iriam participar das oficinas, inclusive as que já me conheciam da primeira reunião. Isso foi bom, porque houve uma quebra de gelo e houve descontração. Nesta reunião expliquei que ainda faria algumas observações no recreio.

## 4. DADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentar os dados, cabe inicialmente discutir os princípios e critérios da análise que foram adotados. Após estas considerações iniciais, os dados foram descritos dentro de uma narrativa, nas diversas etapas, que foram dispostas na ordem cronológica dos acontecimentos.

### 4.1 As dimensões da análise

O potencial de transcender a teoria num trabalho acadêmico, e não apenas confirmar a teoria, advém da reflexão sobre a sua interrelação com os dados, processo que permite, então, a construção de instrumentos de análise. É neste sentido que o processo complexo que é trazido pela tese deste trabalho poderá, pelo menos em parte, ser revelado pela análise das agências das crianças à luz de conceitos expostos na segunda e terceira seções, levando em conta a experiência compartilhada por pares de **vibrar esteticamente** com os fenômenos, **familiarizar-se** com e trabalhar sobre a materialidade disponível no ateliê, nos seus próprios termos, ou seja, por meio de um processo exploratório, compartilhado, que contém um elemento de incerteza quanto a ter produtos ou não. Isso porque a forma produzida é, muitas vezes, o próprio processo de produzir, de maneira muito semelhante à brincadeira ou às **rotinas culturais**. A vibração estética que inicia esse processo é uma experiência que pode provocar eventos disruptivos na consciência, capazes de acionar uma **imaginação** vinculada tanto à materialidade, como à memória de experiências culturais já vividas.

A expressão "categoria de análise" foi preterida por "dimensão de análise", pois não haverá uma classificação na apresentação dos dados. A análise fará o papel de urdir as diversas dimensões que foram descobertas ao longo do processo das oficinas, na revisão do material gravado, em diálogo com o percurso teórico e metodológico adotado.

Pareceu muito importante a acepção de ateliê para Loris Malaguzzi (cf. HOYUELOS, 2013; VECCHI, 2013) como o lugar impertinente que abriga a vibração estética das crianças, como vimos na seção metodológica.

E esta foi a dimensão que mais se sobressaiu na participação das crianças nas oficinas, operando como um motor individual e coletivo das ações das crianças.



Foi um fato muito relevante a atração pelos materiais e pelas descobertas que elas faziam, decorrentes da sua ação sobre eles. O deslumbramento, o espanto e o encanto com as descobertas foram a vida do ateliê. Na verdade, as crianças se encantaram em conjunto, num sentido mítico e ritualístico da palavra.

A concepção de Kauffman (1997) de familiarização pelo corpo, como vimos na seção teórica, permitiu um olhar para a relação das crianças com o contexto na interação com os materiais e com o espaço. As oficinas revelaram que a familiarização é um processo contínuo e sem limite para terminar, nunca se está suficientemente íntimo dos materiais e do espaço quando nos utilizamos deles para conviver com os amigos e nos expressarmos. Em certos momentos, pareceu que a dimensão estética e a familiarização alimentaram a dinâmica das interações, outras vezes foram as interações sociais e as rotinas lúdicas que as apoiaram. E na movimentação criativa, a imaginação material (BACHELARD, 1997) e imaginação enquanto laço (ZITTOUN & CERCHIA, 2013; ZITTOUN, 2015) estiveram na base da produção e compartilhamento de significações.

Essas diferentes dimensões são possíveis de se identificar, porém fazem parte do mesmo movimento, de uma mesma partitura, soam em conjunto, ora num mesmo movimento melódico ou em contraponto, ora uma dando o ritmo ou apoio para a outra. Dessa forma, elas se apresentam imbricadas umas nas outras, interrelacionadas e interdependentes.

Os dados foram recortados e transcritos das videograções na forma de episódios, caracterizados como um "recorte de um fluxo interacional" (PEDROSA & CARVALHO, 2005, p. 432), no qual a escolha das sequências foram baseadas nessas dimensões e nos objetivos da pesquisa. Não houve um padrão pré-determinado de como realizar os recortes, cada episódio foi selecionado procurando responder a pergunta: este episódio contribui para atingir os objetivos da pesquisa?

Selecionar os episódios para analisá-los separadamente, sob a ótica de uma ou outra dimensão seria empobrecer a análise. Por este motivo as sequências interacionais vão estar no corpo de narrativa de cada oficina, todavia, sem a preocupação de recortar episódios de todas as oficinas, nem de incluir eventos de todas as crianças, pois estes critérios não foram adotados.

Em toda a análise, procurei focar nas agências das crianças procurando identificar a conexão entre a individualidade e a sociabilidade, em relação com as

suas expressões plásticas, enquanto processo ou produto, expressão ou imaginação.

#### **4.2 A etapa preliminar**

A primeira sessão de observação aconteceu antes do término do segundo semestre de 2015, em uma atividade de arte na "sala de artes" do CMEI. Ao final da reunião de assentimento, a professora chamou as crianças que estavam na roda de conversa para se posicionarem, sentando às mesas. Estas estavam arrumadas numa longa fila com um reduzido espaço entre a parede lateral da sala, o suficiente apenas para caber as pequenas cadeiras das crianças. A professora e uma auxiliar encaminharam as crianças para a mesa apontando para uma cesta grande de garrafas PET bem pequenas, de formato variado e pediu que as crianças escolhessem cada um a sua. Colocaram também dois potes com milho de pipoca, dois com bastões de madeira, um pote alto com rolos de fita adesiva colorida e outro com tesouras. Enquanto as crianças escolhiam as garrafas, a professora ia explicando que deveriam colocar os grãos de milho na garrafa em certa quantidade. Uma das crianças não escolheu nenhuma das garrafas e a auxiliar tirou uma do cesto e entregou para ela.

Não estava previsto que eu gravaria esta primeira sessão, mas com a câmera já montada no tripé e ligada, a desloquei para o final da mesa e continuei gravando com o consentimento da professora. Esta improvisação se mostrou um pouco precipitada no começo, pois percebi que as crianças ficaram um pouco constrangidas, mas ao final as crianças já conversavam entre si e poucas vezes olhavam para a câmera. Percebendo este movimento, me dirigi ao fundo da sala, coloquei a câmera voltada para as crianças do final da mesa e me afastei, sentando-me em uma cadeira para observar em silêncio. A posição da câmera enquadrou seis crianças, Phellipe, João Pedro, Ketily, Iasmin, Ana Clara e Acsa, mas a distância da mesa para a parede era pequena, não permitindo um foco mais ampliado.

Enquanto as crianças iam enchendo as garrafas, a professora e a auxiliar iam passando pela mesa, pedindo que elas chacoalhassem as garrafas para ver se já era o suficiente. Quando achavam que estava no momento certo, tomavam a garrafa das crianças, a tampavam com o bastão que servia de cabo do chocalho e devolviam para a criança com um comentário de incentivo. A seguir, orientaram-nas

a decorar o chocalho com a fita adesiva. As crianças pareciam que já conheciam bem a rotina da atividade dirigida, não se levantavam da mesa, nem procuravam iniciar outra atividade ou brincadeira. As crianças, inúmeras vezes, chamaram a professora e a auxiliar perguntando se o que estavam fazendo estava certo ou solicitando ajuda, principalmente com as pontas das fitas. Foram muitos pedidos de auxílio.

Na verdade, elas se esforçavam bastante para "acertar" e pouco conversavam entre si. Mesmo mostrando-se já condicionadas à perspectiva escolarizada e concentradas na tarefa, surgiam aqui e ali conflitos e disputas por materiais. O interessante foi observar que as crianças que iniciavam a disputa por um material, no momento seguinte ofereciam um material alternativo ao parceiro. Esta estratégia de solução de conflitos chamou a atenção, pois se repetiu algumas vezes com crianças diferentes. Apesar da tarefa ser individual, ou seja, cada criança com o seu chocalho, e pelo fato de a proposta da atividade não envolver situações de colaboração, observei algumas iniciativas de ajuda. Estas iniciativas não apareceram como uma oferta, mas como um socorro direto prestado por uma criança a outra que se encontrava num impasse prático de realizar uma etapa da tarefa. O colega tomava da mão o objeto e fazia o reparo necessário. Observei também a crítica de um menino a uma iniciativa de um outro de passar a fita em torno da garrafa, com um balançar de cabeça de desaprovação. Isto mostrou que as crianças, mesmo solicitando a ajuda dos adultos, estavam compreendendo o que era solicitado na tarefa e ofereciam aos colegas soluções para os problemas que iam encontrando. Observei também que as crianças me monitoravam com olhares, alguns desconfiados, mas outros acompanhados por largos sorrisos, como o de Ketily que, sorrindo, olhou-me fixamente e afirmou: "— Você é o Paulo!", como se quisesse se certificar quem era a presença nova na sala.

A segunda sessão de observação aconteceu em atividade de projeto planejada pela professora, na sala de jogos do CMEI. Apesar de termos chegado à escola com antecedência ao horário combinado, quando entramos a professora parecia estar nos esperando, a mim e ao auxiliar de pesquisa, para começar as atividades do dia. As crianças estavam sentadas na mesa longa, como a do primeiro dia, "prontas" para a atividade. Entramos, cumprimentamos as crianças e a professora e nos sentamos num canto ao fundo da sala. Preparamos as câmeras e

já começamos a gravar porque achamos que a atividade iria realmente logo começar.

Porém, a professora pediu que a turma aguardasse pelo lanche da manhã que seria servido pela auxiliar de sala. Ela nos explicou que as crianças chegam na escola e ficam no pátio e às oito horas entram para as salas, onde se alimentam. Durante alguns minutos as crianças esperaram e logo a professora e a merendeira trouxeram o lanche para as crianças. As crianças ficaram conversando em voz baixa, aos cochichos, sentadas o tempo todo, algumas vezes se escondendo das câmeras o que estavam dizendo. Entretanto, no transcorrer da atividade, esta atitude de proteção se dissipou.

Chamou a atenção que as sete crianças haviam se dividido em dois grupos, três numa ponta e quatro na outra, com grande espaço entre cada grupo. De vez em quando, a professora entrava na sala com alguns materiais e saía para buscar outros. O primeiro episódio é um recorte dessa situação interacional.

**Episódio1** - "O desenho é da bolinha". (Etapa preliminar #1;2. Iasmin, Acsa, Pelli e Alan)

**Figura 12 – "O desenho é da bolinha"**



Fonte: Arquivo do autor

Depois de a professora recolher as tijelas de mingau, as crianças permanecem sentadas nos mesmos lugares, conversando em voz baixa, esperando pacientemente uma manifestação da professora. Iasmin e Acsa conversam em cochichos e Acsa algumas vezes pega no cabelo de Iasmin, alisando os cachos

do penteado de chuquinha do lado esquerdo. As duas meninas, em certo momento, levantam coordenadamente os braços espreguiçando e bocejando em meio aos cochichos.

Alan e Phellipe, sentados à frente das duas meninas, conversam também entre si. Alan, no entanto, parece às vezes colocar suas falas em direção à lasmin, procurando alguma comunicação. A divisão de gênero chamou a atenção pelo compartilhamento quase silencioso das duas meninas. Acsa em nenhum momento dirige a palavra aos meninos, só compartilha "secretamente" com lasmin.

A professora distribui os cadernos de desenho chamando as crianças pelos nomes. Acsa recebe seu caderno primeiro e a professora coloca o pote de lápis grafite mais para perto deste grupo. Acsa pega um lápis, seguida por lasmin, que nesse momento recebe o caderno da professora. Ela parece pensar por um segundo e, olhando para o caderno, começa a desenhar. lasmin disse: "— O desenho é da bolinha" (Fig. 12). Este anúncio é acompanhado por Alan que a observava desenhar e por Acsa que fica com seu caderno nas mãos por um tempo, sem iniciar o seu próprio desenho. lasmin inicia o desenho por um círculo (parte superior do desenho ao centro da Fig. 13).

A professora chama por Alan e passa seu caderno a Phellipe, que o entrega ao colega que estava ao seu lado. Alan pergunta: "— Ô tia, é pra fazer um desenho, é?"

"— O que você quiser", responde a professora.

Ações simultâneas se desenrolam: ao ouvir a professora responder a Alan, Acsa se acomoda na cadeira se preparando para desenhar e logo inicia o traço de um círculo na folha, semelhante à "bolinha" de lasmin. Alan olha atentamente o que lasmin está desenhando: linhas de alça no entorno da "bolinha". lasmin diz algo que não é possível entender, enquanto desenha uma linha vertical da personagem.

Alan diz para lasmin: "— agora só vai você fazer..." quando é interrompido por Phellipe que lhe entrega um lápis.

Neste momento, lasmin levanta seu caderno e o mostra à professora, perguntando: "— É pra fazer assim?"

Todos param e prestam atenção ao caderno de lasmin.

A professora responde: "— É, tá lindo!"

Ela mostra de novo o caderno à professora, apontando o lápis para a ponta da haste que acabara de desenhar, e indagou-a: "— É como? O meu negocinho

que vai é como?" A professora não escuta direito a pergunta e lasmin repete: "— o negocinho que vai é como?"

A professora responde: "— Você que sabe".

Alan olha para o desenho de lasmin e irrompe: "— É um quadrado, lasmin", observação que é acompanhada por Acsa com o olhar.

lasmin responde: "—Quadrado?"

Acsa coloca a mão sobre o caderno de lasmin e, sem dizer nada, começa a desenhar um quadrado, não em continuação ao desenho da colega, mas ao lado da cara do personagem, talvez tentando ensinar a lasmin como desenhar o quadrado que Alan falou (quadrado pintado de vermelho na Fig. 13).

Alan continua, olha atentamente para o desenho de lasmin e repete com insistência: "— Quadrado".

A professora pergunta quem quer borracha e empurra um pote que se posiciona na frente de Phellipe, obstruindo sua visão ao desenho que Acsa faz no caderno de lasmin. Phellipe coloca-se mais para o lado para recuperar a visão e diz: "— nããã", balançando a cabeça. Acsa olha para ele e para de desenhar. Phellipe que observa toda a interpelação de lasmin com a professora, olha para o caderno da colega e, em seguida, olha para o seu caderno e diz: "— Assim", e começa a desenhar.

A professora oferece novamente a borracha em voz alta, avisando a todos. lasmin diz algo que não se compreende.

A professora pega outro pote e oferece à lasmin: "— Aqui tem borracha, quer?".

lasmin não pega a borracha, apoia o rosto na mão e olha para seu desenho, parecendo estar chateada com a situação.

Alan, abrindo os braços, fala para lasmin: "— Ó, ía, também tem que ter em baixo, viu? Né?" se referindo talvez ao desenho dos braços do personagem.

lasmin balança a cabeça afirmativamente. Neste momento, as crianças todas passam a desenhar em seus cadernos. lasmin olha para Acsa e diz algo muito baixo com um sorriso no rosto e olha para a câmera, como se tivesse sido flagrada em algo. Aproximando-se mais ainda de lasmin, Acsa levanta seu desenho e o mostra para lasmin que cruza os braços e murmura algo. Entre murmúrios e sorrisos lasmin parece se divertir com o que Acsa está desenhando. No momento seguinte, lasmin olha atentamente para o desenho de Phellipe, enquanto os outros três desenhavam.

Alan vira o caderno para o centro da mesa e mostra seu desenho aos colegas dizendo: "— Ninguém sabe o que é isso" (desenho ao centro e ao alto da Fig. 15). Phellipe e Acsa olham para o desenho de Alan.

Phellipe diz: "— Tu tá fazendo isso pra quem, hein, Alan?" Alan responde, mas não foi possível entender. Iasmim olha para o desenho de Phellipe e retoma seu desenho. Acsa levanta o caderno e olha para Iasmin, chamando-lhe a atenção. Iasmin pergunta: "— O que é isso?" Acsa, colocando a mão na frente diz: "— você!". As duas riem.

Iasmin sorri e, tampando um olho com a mão, fala "— Eu acho que num tá parecido comigo não". Acsa sorri, parecendo envergonhada.

Iasmin olha para o desenho da colega e diz: "— Minha cabeça". Acsa mostra o desenho faz um gesto com o lápis, indicando o círculo e uma alça (Forma central da Fig. 14).

Iasmim risca com seu lápis no desenho de Acsa, dizendo: "— Vou fazer só uma perninha".

Phellipe vira seu desenho para as duas meninas que estão conversando para mostrar o que havia feito (Fig. 16). Olha para o desenho de Acsa e diz: "— Nem sabe fazer... Tááá... (olhou surpreso). Acsa sorri e esconde seu desenho.

Iasmin vira-se para ele e diz: "— É eu que ela tá desenhando".

Na sequência, iniciou-se um jogo de desenhar um ao outro que durou vários minutos. Vários dos desenhos de figura humana que aparecem nas figuras 13, 14, 15 e 16, fazem parte deste jogo.

**Figura 13 - O desenho de Iasmin**



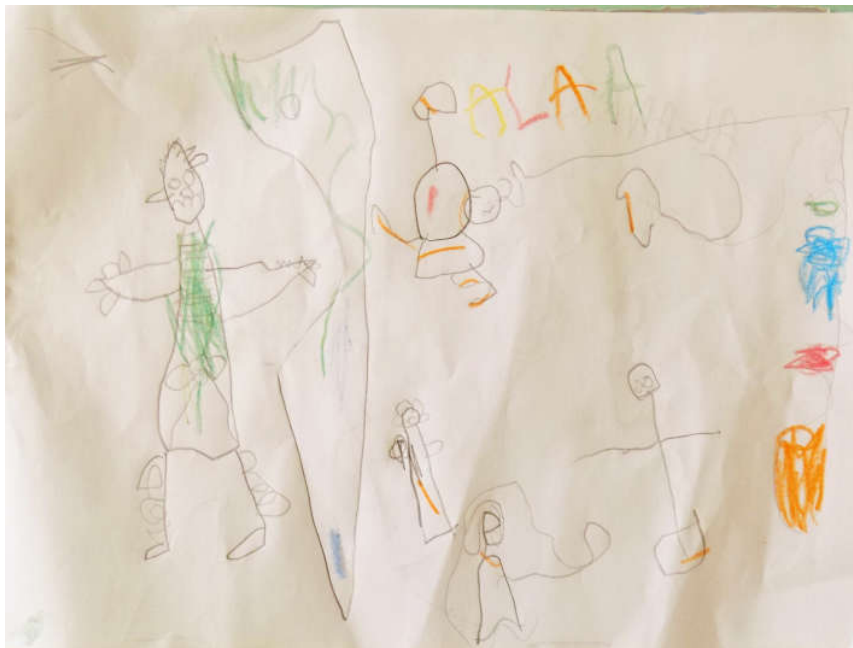
Fonte: Arquivo do autor

**Figura 14 - O desenho de Acsa**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 15 - O desenho de Alan**



Fonte: Arquivo do autor



**Figura 16 - O desenho de Phellipe**



Fonte: Arquivo do autor

Iasmim diz de imediato que “o desenho é da bolinha” e começa a desenhar, primeiro um círculo e, em seguida, as linhas de alça no entorno. Os colegas atentam ao desenho dela e parecem não saber o que é para fazer. Alan faz essa pergunta a professora que indica que podem fazer o que quiser. Iasmim prossegue fazendo uma haste vertical que sai da bolinha e pergunta à professora: “o negocinho que vai é como?” A professora devolve a decisão para ela e isso desencadeia uma reação em Alan e Acsa. Alan diz que é um quadrado e Acsa desenha um quadrado cortado ao meio, com uma linha horizontal no caderno de Iasmim (pequeno quadrado vermelho na fig 13). Para Alan e Acsa, indicar o quadrado significaria dizer como se devia continuar o desenho da bolinha no sentido de representar uma figura humana? Parece que sim, pois, de fato, Alan, Phellipe e Acsa desenharam um quadrado na sequência do círculo como corpo da figura humana. Não se sabe se a figura humana é ensinada na escola dessa forma, mas é muito comum que o ensino da figura humana se dê esquematicamente a partir de formas geométricas. Esse padrão não está em Iasmim, ao que tudo indica. Ela faz três tentativas de desenhar a figura humana em que ela as contorna com um círculo, pinta-o de laranja e coloca seu nome em cima. Curiosamente, na figura à esquerda, ao lado do quadrado desenhado por Acsa, Iasmim desenha uma figura humana a partir de uma forma

retangular arredondada em baixo na qual o corpo é separado da cabeça por uma linha horizontal, como indicado no quadrado desenhado por Acsa.

Essa situação mostra que há padrões de desenhar a figura humana em jogo, que foram objetos de negociação. O exame minucioso da cena videogravada mostra que se trata de uma situação de tensão. Mas a tensão se alivia quando Acsa comunica a Iasmim que a figura que estava fazendo era uma representação da amiga, transformando a situação numa rotina lúdica de desenhar uns aos outros.

Podemos ver em todos os desenhos uma figura humana inicial, um desenho feito no momento das indicações para ajudar Iasmin e uma variedade de outras representações de forma humana que fizeram parte da brincadeira, pois essa rotina se prolongou por, pelo menos, mais dez minutos.

Silva (2002, p. 67) diz que na sua pesquisa sobre o desenho infantil, realizada em contexto escolar, verificou que a professora muitas vezes desenhava o modelo na lousa para as crianças copiarem, e que a criança que "sabia" desenhar por este modelo, mostrava a outra que "não sabia" como fazer. Isso as vezes surgiu como um auxílio direto, quando uma criança desenhava pela outra, ou por meio de sugestões. Situações de auxílio nas dificuldades, assim como as de colaboração espontânea são bem mais comuns do que se imagina nas atividades artísticas de crianças pequenas na escola (THOMPSON, 2002). A autora cita o caso de dois meninos que se tornaram amigos inseparáveis nas aulas de arte, por um longo período, em que o que "sabia mais" ensinava e incentivava o parceiro a desenhar, treinando-o nas habilidades que já havia adquirido em representar as tartarugas ninja e outros personagens dos desenhos animados e histórias em quadrinhos.

O que vemos nos desenhos de Alan, Iasmin, Acsa e Phellipe é que a colaboração das crianças ampliou as possibilidades de representação, mas a situação de brincadeira parece ter ampliado mais ainda. No desenho de Iasmin (Fig. 13), por exemplo, a figura central em forma de "flor" foi realizada antes que a brincadeira começasse e as outras foram feitas já durante a brincadeira, como a figura ao alto e à esquerda, que mostra outra possibilidade de representar. Essa nova forma parece ter tido a contribuição de Acsa, por exemplo, no volume do corpo da figura, que parece ser um quadrado cortado ao meio por uma linha horizontal, dividindo a cabeça do tronco. Outro exemplo é a representação que Acsa fez de Iasmin (ao centro da Fig. 14): a figura com a chuquinha tem uma flor no tronco, que me parece ser uma inovação, pois não se parece com modelos escolares de

adultos. Uma forma semelhante aparece no corpo da figura humana à direita do desenho de Alan (Fig. 15).

Brougère (1998, p. 192), ao definir a característica de frivolidade do jogo infantil, diz que a brincadeira está dissociada das condições do real, porque suas regras não são preestabelecidas ou impostas do exterior, mas autorreguladas pelas crianças que dela participam. Essa característica permite que elas se arrisquem, experimentem mais e sejam mais criativas. Talvez pelo fato de a brincadeira de desenhar do episódio ter aliviado a pressão criada por uma necessidade de representar a figura humana no padrão do quadrado – possivelmente uma reprodução interpretativa – as crianças tenham se sentido mais livres para experimentar. Por exemplo, das representações da figura humana que Alan realizou (Fig. 15), a maior, à esquerda da folha, foi a primeira e segue o padrão do volume "quadrado" do corpo e dos braços abertos, como ele indicou para lasmin. Outras três figuras aparecem abaixo, e, pelo menos duas dessas, são representações da figura humana que fugiram completamente do padrão do quadrado. São experimentações nem melhores nem piores que o primeiro desenho, mas indicam que Alan estava exercendo a sua liberdade de desenhar e seu protagonismo. Da mesma forma que os desenhos de lasmin, a brincadeira coletiva enriqueceu o seu desenho e potencializou a imaginação criativa.

É importante destacar que brincadeira foi introduzida de forma muito inteligente, pois não modificou o quadro de participação e não transgrediu a diretiva da professora de permanecer desenhando.

Há ainda outro aspecto que vale a pena realçar. Na situação anterior ao episódio, quando lasmin e Acsa aguardavam o início da atividade e as ações que daí se desenrolaram, deixaram a impressão que elas eram muito próximas. Há elementos que sugerem a afinidade de interesses e cumplicidade: o brincar de Acsa com a chuquinha de lasmin, os cochichos entre sorrisos com os rostos bem próximos, as mãos na frente da boca ao falar e o levantar do caderno para esconder o desenho dos outros, enquanto o mostra para a amiga, acentuam esta percepção. Isso sugere que o vínculo de amizade foi base para a criação da situação de brincadeira e um facilitador das experimentações no desenho.

Na terceira sessão, a observação das crianças foi planejada para acontecer no recreio. Este momento de atividades mais livres, de iniciativa das crianças, era importante para poder observar uma situação diferente das atividades didáticas.

Estas observações não foram videogravadas. O primeiro dia de observação no recreio foi o mesmo em que houve a segunda reunião de assentimento, que terminou muito animada com as crianças fazendo convites para eu brincar com elas no pátio. Quando saímos da sala de reunião, Alan me perguntou se eu não queria brincar de monstro (fazendo um gesto de ameaça com as duas mãos em garras e uma cara feroz). Nesse dia, tratava-se de um momento de recreio apenas da turma de cinco anos. Quando cheguei ao pátio, as crianças me cercaram pedindo insistentemente para eu "ser o monstro". Tentei escapar dizendo que iria apenas observá-las brincando, mas tive que ceder. O interessante foi perceber que algumas crianças que se mostravam apáticas nas atividades dirigidas, eram muito ativas e propositivas na rotina de aproximação-evitação que constitui a brincadeira de monstro. Eu imitei o gesto de Alan, rosnando em direção às crianças que fugiam aos gritos. Assim que meu ímpeto cessava, elas vinham em minha direção provocativamente. Esta rotina se repetiu uma dezena de vezes. Com as repetições, as provocações aumentavam, sobretudo se eu não me animava em "ser o monstro" mais uma vez. Me cutucavam, empurravam esperando a minha investida, que era sempre seguida de uma fuga deles ruidosa e alegre.

Quando por fim, sentei num canto do pátio, cansado, fui abordado por Carlos Daniel, um menino de três anos. Sem que eu conseguisse entender o que ele dizia, me tomou pela mão, puxando para fazermos um *tour* no pátio descoberto, passando pelo gira-gira, tanque de areia e uma casinha que ele ia me explicando e mostrando do que gostava. Nesse momento, entendi que o assentimento tinha uma abrangência maior, envolvia também outras crianças da escola.

Chamou a atenção também a insistência das crianças na minha participação. Em outras escolas de Educação Infantil que trabalhei, quando um adulto entrava no parque onde as crianças estavam brincando, a atitude delas não era de indiferença, mas poucos saiam dos lugares onde estavam ou deixavam de dar sequência às brincadeiras em curso em função da presença do adulto. Em outras situações, os adultos quando convidados a brincar, participavam sem problemas. Certamente, havia naquela instituição a novidade da minha participação e a conversa animada da reunião de assentimento ajudou a aproximação. Entretanto, pareceu que a participação do adulto na brincadeira era uma novidade. Achei curioso quando, dias depois, uma das auxiliares veio me mostrar o vídeo que havia feito das crianças correndo de mim no pátio.

Ainda nessa sessão, observei que Alan, depois da correria do "monstro", trouxe da sala para o pátio alguns brinquedos de borracha para brincar solitariamente em um canto da parte coberta. No final desse recreio, as crianças foram convidadas a fazer uma fila para retornar à sala de aula. Nessa situação percebi que os semblantes ficaram sérios rapidamente, em contraste muito grande com a explosão de alegria do recreio. Claro que a situação mais dirigida exige da criança uma concentração maior, mas chamou a atenção a necessidade da fila e que as crianças não prolongaram a agitação nesta situação.

Na quarta sessão de observação tentei ficar "incógnito", na janela da cozinha que dá para o pátio, para tentar observar a dinâmica das brincadeiras à distância, sem ser percebido. Fracassei, pois logo fui "descoberto" por Alan e Dhoranny, que contaram aos outros da minha presença. Era uma sexta-feira e nesse dia da semana o recreio acontece com todas as crianças de 2 a 5 anos, numa atividade que tem por objetivo integrar as diferentes faixas etárias. Contudo, como nesse dia o pátio estava lotado, com muitas oportunidades de brincar, foi mais fácil ficar em um canto observando.

A música era o tema das atividades do recreio nessa sexta-feira. Por esse motivo, as professoras haviam colocado uma tv com vídeos de músicas, que eram amplificadas por um aparelho de som em altíssimo volume. Este cenário compunha um momento muito ruidoso de um número muito grande de crianças correndo e brincando de diversas formas. A primeira observação que fiz em relação às crianças do grupo da pesquisa foi que aquelas que tinham se mostrado mais apáticas nas atividades dirigidas ou mais tímidas na reunião de assentimento, nada tinham de apáticas e tímidas no ambiente de brincadeira. Tomavam a iniciativa de brincadeiras de puxar, girar ou correr pelo pátio, riam e falavam bastante. Logo, pude perceber algumas rotinas que volta e meia se iniciavam e logo se dispersavam, voltando a aparecer mais adiante, com acréscimos e perdas de participantes.

A brincadeira de "monstro" era uma delas, mas com uma particularidade: vi quando um grupo de meninas, lasmin, Anna Clara, Dhoranny, de mãos dadas pede a cada menino que encontrava para "ser o monstro". Em certo momento, cercam Alan que brincava com bonecos com João Pedro em um canto, debaixo de uma barraca enfeitada de bandeirinhas de São João. Insistiram para que ele fosse o "monstro". Alan se mostrou incomodado com esse assédio a ponto de abandonar esse canto e se dirigir para a porta de uma das salas, onde outro grupo de meninos

brincava com bonecos. Essa procura por Alan se repetiu em várias oportunidades por Anna Clara e principalmente por lasmin. lasmin, em alguns momentos, circulava sozinha, sem parceria ou engajamento em uma brincadeira compartilhada. Em mais de um momento a vi se aproximar de Alan, tentando alguma estratégia para brincar com ele, ora chamando para ser o monstro, ora tentando participar da brincadeira com os bonecos. Invariavelmente, sua participação foi recusada. O grupo de meninos que Alan participava atraía a atenção algumas vezes de outros meninos. Na tentativa de participar deste grupo, lasmin foi rechaçada certa vez com Alan se levantando e dizendo muito alto: "— Saia daqui!". Em outra oportunidade o vi levantar e gritar: "— Devolve o boneco do meu irmão", (seu irmão era um menino da turma de quatro anos). Um pouco antes do período de recreio terminar, lasmin tentou como estratégia de aproximação, pegar para si um dos brinquedos de Alan. Alan então gritou: "— Devolve, lasmin". Como ela não o fez o irmão de Alan tomou de sua mão o boneco, o que a fez ir para um cantinho, atrás da cadeira de onde eu observava a cena, com uma expressão chorosa, dizendo: "Ele machucou o meu dedo".

Na quinta sessão, cheguei na instituição no momento em que as crianças estavam saindo da sala de referência, em fila, para lavar as mãos antes do lanche que precedia a hora do recreio. Alan, depois da higienização corre e me abraça perguntando: "— você vai ficar só olhando?" Compreendi que a pergunta era se eu iria brincar com eles no recreio ou iria ficar observando. Respondi que observar era o meu trabalho e que eu precisava fazer isso. Outras crianças passam por mim, cumprimentam ou fazem comentários e retornam para a fila que se dirige para a sala. Depois do lanche, as crianças saem para o pátio trazendo uma caixa grande cheia de bonecos e outros brinquedos. Algumas meninas estão em torno de Alan chamando-o para brincar, mas ele parece preferir alguns bonecos de dinossauro e se coloca junto à parede de cobogós do corredor. Ao longe, escuto uma discussão que não consigo entender, seguida por uma correria no pátio coberto com meninos perseguindo meninas. Por vezes, os meninos fazem cara e garras de "monstro", numa retomada da rotina conhecida. Dessa vez, entretanto, quando um menino alcançava uma menina, a abraçava, capturando-a. Vi Gabriel, um menino que não participava do grupo da pesquisa, levando uma colega para um canto do corredor dizendo: "— Fique aí!....presa!" Ele repetiu o ato de prisão algumas vezes. A correria do pega-pega continuou por mais alguns minutos até que parte das meninas se

dirigiu para a sala da turma e a auxiliar chamou a atenção de outro menino, Lucas, por algo que as meninas não gostaram. O pega-pega continuou com menos participantes até que as meninas se interessaram pelo gira-gira. Outra parte das meninas, entre elas Layane e lasmin, sentou-se em torno de bonecas e utensílios de cozinha que estavam numa cesta.

Alguns aspectos se sobressaem dessas observações. Inicialmente, destaco a agitação do recreio e o alto volume da voz das crianças e das intervenções das professoras. Na rotina da instituição, o recreio é o contraponto do movimento e do barulho para a imobilidade das atividades didáticas, quando os corpos são contidos e silenciados literalmente, pois as crianças falam em voz baixa ou aos cochichos, embora eu não tenha presenciado nenhuma situação de chamada de atenção de uma criança, pelas professoras, por causa de uma fala mais alta.

O segundo aspecto, que penso estar relacionado ao primeiro, foi o esforço que algumas crianças fizeram para ter um espaço mais calmo para brincar com os brinquedos. Procuravam cantinhos mais tranquilos, que não tivessem tantas interrupções e defediam a conquista deste espaço com firmeza. A atividade de música do recreio da sexta-feira pareceu ser uma intensificação da oposição silêncio-barulho, numa naturalização do contraste entre as atitudes esperadas das crianças em sala e no pátio. Diante desse contexto, não me parece estranho a reclamação que uma professora fez para mim, dizendo que suas crianças praticamente não criam cenários de jogo simbólico para brincar. Uma provável relação deste fato com a estrutura da rotina da escola, contudo, não é percebida pelos professores. A disposição da sala de jogos e a forma como os brinquedos são guardados parecem confirmar a pouca importância dada às brincadeiras nas atividades diárias planejadas. Nessa sala, há uma estante cheia de jogos pedagógicos, muitos dedicados às atividades de letramento e matemática como as caixas do tipo "material dourado", dados e ábacos. Há também outros objetos que parecem ser usados em atividades de prontidão motora, ou educação física como cordas, bolas coloridas e bambolês. Os brinquedos ficam num cesto acima da vista das crianças e inacessíveis, talvez para que tenham maior controle por parte dos adultos (Fig. 17).

Claro que não se trata de fazer aqui uma avaliação das atividades da escola, não é este o objetivo deste trabalho, mas é importante falar desses aspectos, pois

eles influenciaram as crianças na sua relação com o espaço e materiais nas atividades exploratórias e simbólicas que foram observadas nas oficinas no ateliê.

**Figura 17 - O armário da sala de jogos da instituição onde foi realizada a pesquisa**



Fonte: Arquivo do autor

Outro aspecto que também considero relevante destacar foi o esforço de algumas crianças em estabelecer parcerias, de entrar nas rotinas já instaladas ou convencer os colegas a participar das rotinas que tinham interesse. Olhando de longe parece que no pátio todas os relacionamentos acontecem com facilidade, mas olhando de perto havia muita alegria, mas também frustração e esforço no estabelecimento de parcerias. Isso demonstra que os relacionamentos sociais são muito importantes para as crianças, pois elas despendem muita energia para mantê-los.

#### **4. 3 As oficinas de artes plásticas - primeira parte (#2A)**

*Tinha um menino que saía todo dia  
E a primeira coisa que ele olhava e recebia como surpresa ou  
pena ou amor, naquela coisa ele virava,  
E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia...  
ou por muitos anos ou longos ciclos de anos.*

*Walt Whitman*



O objetivo da primeira parte das oficinas (2A), como já foi dito, foi possibilitar a familiarização com o espaço, os materiais e as regras de participação por meio do contato com os materiais de forma progressiva, a fim de que as crianças pudessem ter um tempo para entrar em contato com as possibilidades exploratórias que eles proporcionavam. Contudo, a situação criada não era nova somente para as crianças, era também para mim mesmo, pois precisava entender como o processo de familiarização se daria e o que poderia fazer para favorecê-lo.

Corsaro (1992, 2011) diz que as crianças demoram muito tempo e despendem muito esforço para conseguir estabelecer atividades partilhadas e criarem rotinas com certa estabilidade. Carvalho e Rubiano (2004) dizem que crianças tendem a não escolher como parceiros preferenciais, aqueles com quem mantêm pouco contato ou contato esporádico. A escolha de crianças pequenas parece recair sobre parceiros em que há regularidade na convivência. Parceiros pouco habituais tendem a fazer atividades paralelas: o compartilhamento de brincadeiras imaginativas depende de um vínculo mais estreito que leva tempo para construir. Embora as crianças já se conhecessem, a participação delas em situação de oficina em ateliê de artes plásticas era um fato novo e entendi que precisariam de um mínimo de tempo para se familiarizarem com essa nova dinâmica.

Em relação ao contexto estruturado de um ateliê, um desafio foi perceber o modo como ele poderia oferecer bom suporte para o processo social das crianças nas atividades de artes plásticas. Nesse sentido, os ajustes que se fizeram no processo das oficinas tiveram a intenção de transformar o espaço e os objetos em elementos facilitadores das atividades partilhadas, para que o esforço despendido pelas crianças em seu próprio processo interacional não tivesse o peso adicional de um contexto inadequado. Mas esse processo era também uma descoberta de quais seriam essas necessidades. Não havia um planejamento indicando em qual oficina seria oferecido um ou outro material. Havia uma intenção clara de oferecer paulatinamente novos materiais, num acréscimo a cada oficina, aumentando progressivamente as possibilidades de ação, na medida em que ficavam disponíveis os materiais já utilizados nas oficinas anteriores (a sequência de oferta de materiais pode ser vista no quadro 2). No planejamento original, a parte #2B se destinaria às intervenções com propostas de pesquisa de elementos da linguagem visual, numa tentativa de aprofundar as descobertas iniciais das crianças na exploração com os materiais.

A princípio, eu não sabia quantas sessões de oficinas seriam necessárias para o processo de familiarização (parte #2A), pois apesar das atividades didáticas que as crianças participavam na instituição já terem sido observadas preliminarmente, não conhecia completamente quais os conhecimentos prévios que as permitiriam participar das atividades no ateliê como eu propunha, nem qual seria a sua reação diante do espaço e materiais. Presumi que o desconhecimento das crianças da diferença entre a condição de uma pesquisa e uma atividade didática, seria um dado importante nesta etapa. Por outro lado, fazia parte da proposta de ação a organização do espaço, materiais e de certas regras de participação, como as caixas para guardar os trabalhos ou objetos de preferência e o contrato de que os trabalhos seriam levados para casa apenas após a exposição, que havia sido pedida pelos pais na reunião de consentimento.

Além destes aspectos, fui enfático em deixar claro para as crianças, que elas poderiam aceitar ou não participar das atividades propostas, poderiam sair a qualquer momento se não desejassem mais fazer parte da pesquisa, ou por outro motivo qualquer, sem que fossem questionadas e sem que eu ficasse chateado por isso, instaurando na própria definição da atividade, o princípio da incerteza. Um exemplo dessa forma aberta de participação foi o caso de José Eduardo. Em mais de uma ocasião, quando para ele a atividade já não oferecia interesse, me avisava e retornava para a sala de referência da turma.

Procurei estar atento às demandas das crianças por um ou outro material e às formas de utilização e circulação pelo espaço, que efetivamente era pequeno, além de observar as atividades conjuntas ou coordenadas. Esses seriam os principais indicadores que me permitiriam refletir e propor modificações na organização do espaço e na oferta de materiais, com vistas a uma melhor adaptação à situação de pesquisa. A atitude reflexiva se construiria a partir dos registros no caderno de campo, da revisão das atividades gravadas em vídeo e pela percepção na vivência das experiências diárias.

As oficinas se iniciavam com uma roda de conversa em que eu apresentava os materiais que estariam disponíveis. Havia o espaço aberto para que as crianças falassem sobre o que quisessem, porém observei que muitas vezes havia uma urgência em começar a manipular os diferentes materiais.

### 4.3.1 Primeira oficina (#2A;1)

Nessa oficina (#2A;1), a roda de conversa foi breve, aproximadamente dez minutos, e foi uma primeira oportunidade de observar as reações das crianças no espaço do ateliê. A dinâmica que se desenvolveu ficará melhor compreendida na narrativa do episódio a seguir, logo no início das ações.

**Episódio 2-** "Pode lavar a mão?" (Dhoranny, Layane, Mirelly, Regina, João Pedro, José Eduardo, Alan, Viviane, Anna Clara e Iasmin)

Antes de terminar a roda de conversa em que eu informava sobre os materiais que estavam na estante, as crianças se aglomeram em torno da argila, junto à prateleira de materiais onde há papéis de diferentes tamanhos, material gráfico, cola, tesouras e argila (Fig. 18). Elas ficaram animadas com a argila e quase todas se aglomeram em torno da caixa desse material. Uma das crianças diz: "— Eeeitaa!" bem longo. Todas menos Regina se agacham e uma das crianças diz: "— Tem que lavar a mão!" Não sei quem falou, pois estão de costas para mim e para a câmera. João Pedro se levanta, balançando as mãos. Em seguida Alan se levanta com um torrão e o ergue perguntando onde coloca. Respondo dizendo que tem que pegar um pano que está na prateleira. Iasmin e José também pegam o seu torrão. Nesse interim, Viviane, Layane e Dhoranny desistem da argila e pegam papel e outros materiais. Enquanto falo com outras crianças, João Pedro me chama: "— Tio..., tio..., tio..., quero lavar a mão". Respondo, apontando para a porta de entrada "— Você quer limpar a mão? É aqui, ó, o banheiro é logo aqui". Mirelly, ouvindo a conversa se adianta e sai da sala dizendo: "— Também vou lavar as mãos" e é seguida por Anna Clara e João Pedro. Iasmin coloca seu torrão de argila sobre a mesa. José Eduardo faz o mesmo e sem dizer nada sai em direção ao banheiro, esfregando as mãos para limpá-la. Iasmin diz: "— Vou lavar as mãos", e eu pergunto: "— Ué, mas você não vai trabalhar? Você vai sujar de novo...suja a sua mão, depois você limpa." Iasmin, volta novamente para a mesa onde está seu pedaço de argila e responde: "— Tá bom!!!". Ela toca na argila e diz: "— sujou de novo. Pode lavar as mãos?" e respondo: "— Pode lavar", e ela sai correndo da sala em direção ao banheiro, seguida por Regina. Alan permanece na mesa com seu pedaço de argila. Eles permanecem no banheiro por alguns minutos. Nesse tempo Layane olha para o banheiro acompanhando a movimentação. Na volta do banheiro,

lasmin, Regina e José Eduardo se juntam a Alan e começam a amassar o material.

**Figura 18 - A curiosidade pela argila**



Fonte: Arquivo do autor

Mediante as várias possibilidades apresentadas na estante, a grande atração foi a argila. À exceção de Regina, todos tocaram a argila no primeiro momento. Em seguida, três crianças optaram por pegar papel e cola, três saíram imediatamente para lavar as mãos e quatro pegaram seu torrão de argila. Dessas quatro, três saíram também para o banheiro para lavar as mãos. Como interpretar a sequência que ocorreu iniciada pelo pedido de João Pedro para lavar as mãos, seguida pela iniciativa de Mirelly em sair, acompanhada por outras cinco crianças? Uma possibilidade é que a curiosidade com a argila foi grande, mas o incômodo com a sua textura úmida e aderente foi maior. Outra possibilidade é que sair da sala para lavar as mãos é uma situação interessante para ser compartilhada. Nesse caso, caracteriza uma situação lúdica, que se aproxima do jogo, em que estar junto na ação de ir ao banheiro é mais convidativo do que se envolver com a argila. A conversa de lasmim comigo tem esse tom. Ao questionar por que ela iria se limpar se depois iria se sujar, num primeiro momento ela permanece, indicando que o questionamento fazia sentido. Entretanto, logo em seguida, quando começa a manipular seu torrão, diz que agora já se sujou e pede para lavar as mãos. Se sujar, nesse caso, pareceu ser uma boa estratégia para se juntar ao grupo, era também,

possivelmente, uma oportunidade de transgredir uma norma instituída, ao reunir seis crianças no banheiro junto à pia minúscula.

Bachelard (2001, p. 85-87) diz que a psicanálise examinou a regressão às "matérias sujas", fixações anais que ocorrem na pequena infância, mas que é necessário que a educação faça a superação da tendência precisamente pelo trabalho com a matéria plástica exterior, sublimando "a matéria mediante a matéria", na direção de um trabalho fundamental da imaginação poética. Segundo o autor, a criança "segue um devir de limpeza" por uma "espécie de regulação psíquica", e também pela ação do meio social que exerce pressão sobre o asseio dos corpos.

Ao que parece algumas crianças regularam sua ação a partir das ações de outras, indicando que houve um trânsito de informações ao observarem gestos, atitudes corporais, interjeições e algumas palavras. Na cena observada, a decisão de sair e lavar as mãos partiu de João Pedro, mas teve a adesão e a precipitação de Mirelly, Anna Clara e depois José Eduardo, Regina e lasmin, o que mostra que o grupo foi importante na reação ao material que não estavam habituados.

A familiarização com os objetos e com o espaço, como já vimos, é um processo importante na construção da identidade. A manipulação da argila teve origem na curiosidade provocada pela percepção do material, e as ações que daí se desenrolaram urgiam por serem compartilhadas. Essas observações sugerem que o processo de familiarização pelo corpo foi coletivo, apoiado nas relações sociais imediatas das crianças, se transformando numa brincadeira, como veremos no episódio que se segue, que aconteceu na cena que se seguiu ao episódio 2, quando lasmin, José Eduardo e Regina, juntaram-se a Alan, na volta de lavar as mãos no banheiro.

### **Episódio 3 - "Batendo e cheirando a argila" (Regina, lasmin, Alan e José Eduardo)**

As quatro crianças brincam de socar e bater a argila em cima da mesa, enquanto João Pedro as observa segurando um lápis e folha de papel e Viviane na mesa ao lado está desenhando. Todos batem e socam seus torrões de argila com força, rapidamente, num ritmo as vezes coordenado (Fig. 19). Regina tira seu disco de argila do tecido e o vira sobre a mesa, batendo do outro lado do material, ritmadamente, com as mãos alternadas. Alan entrega seu pedaço para lasmin: "— É pesada". lasmin pega o pedaço de Alan e sente o peso: "— É

pesado". Regina continua batendo seu pedaço com mais vigor olhando para José Eduardo que a imita, mas parecendo incomodado com a viscosidade da argila. José Eduardo ora limpa as mãos, ora bate com as costas das mãos ou com os cotovelos. Regina para de bater, e diz a ele: "— olha só", e continua a bater. Regina retira seu pedaço de argila em formato de um disco achatado de cima da mesa, também sente seu peso como fizeram Alan e Iasmin, e o põe novamente na mesa. Bate mais um pouco e diz: "— e quer ver?" Faz uma pausa, retira seu pedaço de argila da mesa e chama a atenção dos colegas dizendo; "—tcharaaam!" Alan, Iasmin e José Eduardo olham para Regina. Ela o segura com duas mãos, com auxílio dos braços por baixo, como se lhe desse colo, pulando com pés alternados, parecendo estar exibindo seu trabalho para mim. Iasmin e Alan também retiram seus pedaços e vem mostrá-los para mim. Nisso Regina afasta-se da mesa, para, dá um gritinho e uma risada de euforia: "—aaaaahaha" e leva a argila ao nariz, cheirando-a de baixo para cima por toda a sua extensão (Fig. 20), e diz: "— Argila!" e retorna para a mesa retomando sua ação com o material. Iasmin e Alan saem da mesa levando seu disco achatado para mostrar para mim e para as outras crianças da sala o que haviam feito. José Eduardo, retorna com Regina para a mesa, acompanhando as ações da colega.

**Figura 19 - Batendo a argila**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 20 - Regina cheirando a argila**

Fonte: Arquivo do autor

lasmin, Alan, Regina e José Eduardo batem a argila, numa batucada ritmada e barulhenta, em que cada criança procura regular suas batidas num uníssono, uma performance musical em grupo. Alan conversa com lasmin comentando sobre o peso da argila. Regina, atenta à conversa também verifica o peso do torrão. José Eduardo parece muito ligado às ações de Regina, quando ela bate, ele também bate, tentando acompanhar o ritmo, experimentando usar as mãos e os cotovelos de maneiras diferentes. Todos trocam olhares, exibem aos outros o produto da sua ação sobre a argila, imitam ações. Como elas procuravam ajustar suas ações umas pelas outras? Primeiramente pareceu que a ação conjunta possibilitou um acréscimo de energia na ação de bater. Socar seguidamente o material exigiu muita energia e entrar no ritmo parece ter facilitado a ação. Mas a ação de bater não esgotou todas as ações possíveis: experimentaram o peso e compararam a forma achatada. A argila, como diz Bachelard (2001, p. 88), diferentemente de materiais mais duros "não tem inimigos", aceita a "surra" e se amolda a vontade dos modeladores.

Ao baterem juntas pareciam, também, compartilhar a alegria de agir sobre o material. Elas se encantaram, talvez numa mesma medida, pela matéria e pelo compartilhamento da ação. Elas estavam reunidas num grupo de ritual de amassar o barro. A brincadeira assumiu esta característica ritualística e a performance coletiva do ritual provocou transformações. No caso, com o esforço conjunto conseguiram achatá-lo. A comunicação entre as crianças foi importante naquele momento de experimentar a força física sobre o material, conferindo à atividade um

maior interesse pelo fato das descobertas estarem sendo compartilhadas. O interesse pareceu estar nesse conagraçamento em torno da transformação. Um ritual resgata a solidariedade entre as pessoas e é uma forma de ligar a vida interior dos indivíduos à vida coletiva (CAMPBELL, 1990, p. 166). Regina, lasmin, Alan e José Eduardo realizaram um ritual em que o assombro com o material e a alegria em “surrá-lo” puderam ser compartilhados.

Para Regina, em particular, pareceu ser importante que seus amigos participassem da sua exploração, chamou a atenção algumas vezes para o que estava fazendo e foi acompanhada por todos. Quando conseguiu, por fim, fazer o disco com a argila, fez uma cena teatral para anunciar o levantamento do disco enorme e pesado entre os braços. A vinheta musical (“tcharaaam!”), que ela, aparentemente, retirou de programas de tv, fez a moldura da sua ação de segurar nos braços o disco pesado.

Como entender essa encenação? As crianças indicaram uma necessidade de se fazerem íntimas do material pelo corpo e sentidos. A atitude de Regina de cheirar é mais uma atitude corporal que se soma às outras atitudes das crianças, como apalpar, socar ou esfregar, por exemplo. Levando em conta as idéias de Kauffman (1997), esse tornar-se íntimo das coisas é parte de um processo de conhecimento de si e do contexto material e social que envolveu a experimentação.

Em segundo lugar, a dramatização é parte do ritual, indicando que o processo de familiarização é performático, na acepção dramatúrgica da abordagem de Corsaro (1992) das culturas de pares de crianças, uma performance social, estética, corporal e lúdica. É interessante perceber como Regina, feliz, de corpo inteiro, estava na experiência usando os sentidos da visão, audição, olfato e o tato, numa ação ritmada e enérgica de brindar o momento com os colegas.

Depois do momento de exploração da argila relatada no episódio 2, toda a turma ficou desenhando, recortando e colando. As mesas que estavam disponíveis se mostraram insuficientes, o que me motivou a trazer mais três mesas emprestadas por uma professora de uma das salas de referência, provisoriamente. A organização da sala, com esses acréscimos, contou com um grupo de mesas sob a janela com João Pedro, Viviane, Regina e José Eduardo. No outro grupo de mesas, “invadindo” o espaço da sala de leitura, estavam Mirelly, Layane, Anna Clara e lasmin. No chão, sobre o tapete da sala de leitura, Alan (Fig. 21).

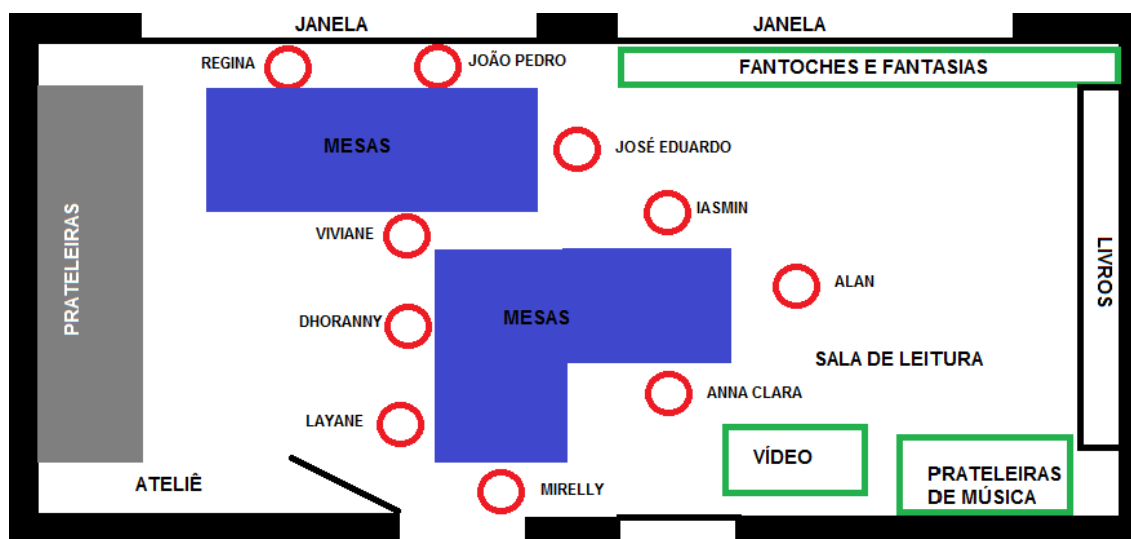


Ao observar os trabalhos das crianças, verifica-se que quase todas usaram recortes junto com o desenho, porém as crianças da mesa próxima à janela, não recortaram os seus desenhos, mas colaram retalhos de papel sobre os desenhos já realizados. Na outra mesa, com exceção de Dhoranny, todas as crianças recortaram o desenho, colando-o de volta sobre o suporte ou em outra folha.

É possível estabelecer um paralelo com a situação vivida no episódio 1 - "O desenho é da bolinha", da etapa #1, quando as crianças regularam suas formas de representação pela conversa, no jogo de desenhar um ao outro.

Nessa situação que se seguiu na oficina #2A;1, a regulação do desenho pelas crianças foi visual. Não houve uma imitação direta de formas gráficas, mas de procedimentos de desenhar recortar e colar. Essa foi a primeira oficina, portanto, as escolhas dos materiais e os procedimentos de manipulação que elas utilizaram, é possível pressupor, já eram conhecidas pelas crianças, pelo menos em parte.

**Figura 21 - As crianças no ateliê na oficina #2A;1**



Desenho do autor

Logo abaixo, como exemplos, os trabalhos de Layane (Fig. 22) e Mirelly (Fig. 23) com desenhos recortados, quando trabalhavam na mesa central. Mais adiante, os trabalhos de Regina (Fig. 24) e José Eduardo (fig. 25) em que os recortes foram acrescentados junto aos desenhos quando trabalhavam na mesa próxima à janela.

**Figura 22 - Trabalho de Layane na oficina #2A;1**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 23 - Trabalho de Mirelly na oficina #2A;1**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 24 - Trabalho de Regina na oficina #2A;1**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 25 - Trabalho de José Eduardo na oficina #2A;1**



Fonte: Arquivo do autor

Esses exemplos sugerem que, além do conhecimento anterior, as crianças compartilharam procedimentos de recortar e desenhar no momento em que produziam suas criações. "As crianças retomam tantos significados já vividos no dia a dia, como constroem significados que têm um sentido no momento mesmo do processo interacional". (COELHO & PEDROSA, 1995 apud PEDROSA & SANTOS, 2009, p. 54). Nesse sentido, não só o processo de experimentação, visto no episódio 2 - "Batendo e cheirando a argila", é performático, mas também as simbolizações que as crianças criaram, pois as produções apresentaram vestígios de um acontecimento social.

Há ainda mais um comentário sobre essa parte da oficina. Ao iniciar as ações, observei que as crianças produziram animadamente, falando em voz alta, com certa euforia, circulando bastante pelo espaço em busca de um ou outro material. As crianças escolheram seus parceiros para realizar desenhos e colagens trabalhando próximas a eles na mesa ou no chão. Porém, logo ficou claro que o espaço era pequeno para tantos participantes, agravado pelo fato, já mencionado, de que só metade da sala estava disponível para o ateliê, pois na outra metade estava instalada a "sala de leitura". Por princípio, a presença de brinquedos no ateliê poderia ser interessante, na medida em que serviria de sugestão para atividades de faz de conta, articuladas com a produção com os materiais. Mas havia, também, a possibilidade real de parte desse material se estragar pela presença de argila e guache e com a possibilidade de que os profissionais da instituição considerassem seu uso inadequado, pois eram materiais de uso geral da escola. Os fantoches, fantasias e livros disponíveis são caros e difíceis de repor, caso danificados. Além disso, o espaço reduzido e com apenas três mesinhas e poucas cadeiras, dificultava o trabalho com suportes de papel grandes, provocando episódios de disputa por espaço.

Diante destas constatações, propus à professora que dividisse a turma de crianças em dois grupos na primeira parte das oficinas e que eu realizaria sessões duplas para que todas as crianças fossem contempladas. Dessa maneira, as oficinas da parte #1 transcorreram neste formato até o final, com dois pequenos grupos de crianças. A nomenclatura das oficinas, por este motivo, foram diferenciadas pelas letras "a" e "b".

#### 4.3.2 Segunda oficina (#2A;2a e #2A;2b)

Na oficina #2A,2a, realizada com Anna Clara, Mirelly, Layane, Alan e João Pedro, pelo fato de as crianças estarem em menor número, não foi difícil deixar disponível a quantidade adequada de cadeiras, que diferentemente das mesas, estavam fartamente disponíveis na instituição. Meu objetivo foi oferecer uma situação confortável para o trabalho, no pequeno espaço do ateliê daquela etapa. O *lay-out* da sala contava com 4 mesinhas acrescidas das cadeiras que deixei, sem perceber, na mesma disposição das mesas e cadeiras da sala de referência (Fig. 26).

**Figura 26 - A sala na oficina #2A;2a**



Fonte: Arquivo do autor

Anna Clara, Mirelly e Layane pegaram canetinhas e papéis e colocaram sobre as mesas do centro (Fig. 26). Alan e João Pedro fizeram o mesmo em uma mesa sob a janela. Todos sentaram-se e começaram a trabalhar silenciosamente. Algumas vezes a sala mergulhou em absoluto silêncio. Quebrando a quietude, em determinado momento, Layane e Mirelly começaram a conversar em sussurros e cochichos, sem que parecesse que estivessem escondendo o conteúdo da conversa, não tampavam a boca com as mãos, nem olhavam para os lados, para mim ou o auxiliar ou para as câmeras, simplesmente conversavam em voz muito baixa. As outras crianças, Anna Clara, Alan e João Pedro, também permaneceram longo tempo em silêncio, levantando-se vez ou outra para pegar materiais na prateleira. Essa forma de atuar durou até o final da oficina.

Pergunto-me o que levou as crianças ficarem em silêncio tanto tempo, num comportamento tão diferente da oficina #2A;1, que falavam alto e ao mesmo tempo? Estariam apenas correspondendo as minhas expectativas, criadas pela forma de participação ruidosa daquele dia ou seria apenas uma manifestação de concentração com a produção, numa atitude mais introspectiva? O menor número de crianças teria favorecido a introspecção? Estariam reproduzindo a forma de participação nas atividades típicas da instituição? Senti falta da alegria com a exploração dos materiais, mas esta ausência estaria relacionada ao fato de nenhum novo material ter sido oferecido nesta oficina?

A dúvida permanecia e, de toda forma, na oficina seguinte, realizada com o outro grupo (#2A;2b), com o intuito de verificar se as cadeiras colocadas nas mesas de forma tradicional eram mesmo necessárias, retirei as cadeiras, colocando-as junto às paredes em número suficiente para Dhoranny, lasmin, Regina, José Eduardo e Viviane e espalhei as mesas. Quando terminou a roda de conversa, elas pegaram os materiais e se dirigiram para as mesas (Fig 27). Durante toda a oficina somente Viviane usou uma cadeira.

**Figura 27 - A sala na oficina #2A;2b**



Fonte: Akauê Basili

Todavia, com quinze minutos de trabalho, percebi que as crianças estavam com pouco interesse, pareciam desanimadas, espalhando cola sobre as folhas de papel. Pensei, então, que seria interessante oferecer algo para colar. Abri as caixas de materiais, o sucatório, que estava guardado para uso somente no terceiro dia de

oficinas e a resposta das crianças foi surpreendente. A ação descrita no episódio a seguir se refere às ações de Dhoranny, lasmin, Regina, José Eduardo e Viviane com esses materiais.

#### **Episódio 4 - O dia da sucata (Oficina 2A;2b)**

Quando deixo disponível as caixas de sucata, abrindo suas divisórias no chão do ateliê, digo às crianças que elas podem encontrar materiais interessantes para colarem, visto que já estão trabalhando com cola. lasmin, Dhoranny, Viviane e José Eduardo logo se aproximam da caixa e se abaixam procurando pelos materiais.

lasmin: "— A gente precisa...", e levanta-se com um punhado de pedrinhas de aquário brancas e rosas e coloca as pedrinhas sobre a mesa "— Olha o que peguei", diz animada e começa a colá-las numa folha de papel.

Dhoranny vai recolhendo vários materiais nas mãos: "— eu preciso de CD e de palito...e isso", e quase os deixa cair no chão: "— Irado, tio", diz ela. Viviane recolhe em silêncio vários materiais e um pote cheio de puxadores de lata de alumínio. José Eduardo encontra muitos bonequinhos de guerreiros e apressadamente pega todos e os coloca no chão, ali mesmo, ao lado da caixa de materiais.

Nisso, entra Regina que estava fora do ateliê. Para um segundo, observando a cena e, se adiantando em direção aos materiais, diz: "— Que monte de coisa!" No que lasmin responde "— É mesmo!"

Dhoranny leva seus materiais para a mesa em que está lasmin que diz a ela "— Estou trabalhando. E Dhoranny responde: "— Tô trabalhando".

Viviane retira um tubo plástico do sucatário, num pulo para trás que quase a derruba no chão: "— Eu vou fazer com isso!"

lasmin colando pedrinhas, mas atenta à movimentação, retruca: "— Com isso? Como se faz?" Dirige-se ao sucatário, passa por Dhoranny, dizendo: "— Com licença, quero mais coisas".

Regina, que encontrou um retalho de pano (Fig. 28), me pergunta: "— Ô tio, esse pano é pra quê?"

Respondo: "— Para você fazer um trabalho".

Do seu lugar, agachada junto aos materiais, lasmin, segurando um laço prateado feito de fita, pergunta: "— E isso, tio, dá pra fazer o quê? Colar?"

Respondo: "— Você pode colar, você não está trabalhando com cola?".



Regina se aproxima de mim trazendo outro pano: "— E esse é pra quê, pra fazer um trabalho, pra quê?"

"— Pode fazer um trabalho com isso", respondo.

lasmin vira-se pra mim, segurando o laço de fita e me pergunta:

"— Jogo?"

"— Pode usar".

"— Tá colando não, jogo?"

"— Põe lá de volta, se você não quer". E ela o devolve ao sucatório.

Dhoranny continua a procurar materiais. Viviane coloca os que encontrou sobre a sua mesa e José Eduardo pega uma folha de papel, um tubo de cola e começa a colar seus bonecos, no mesmo lugar onde os deixou.

lasmin, de volta ao sucatório, pega uma caixa de margarina e diz; "— e isso é pra quê?" Abre a caixa e pergunta para mim, impaciente: "— Tio, e isso é pra quê!?" "— É isso", respondo. Dhoranny, deixando na mesa vários materiais, diz: "É disso que eu precisava". No momento que se segue, as perguntas cessam, e as crianças começam a colar seus materiais em folhas de papel. Uma euforia toma conta no momento de colar os objetos escolhidos. lasmin dá pulos de alegria; "— Ficou lindo, ficou lindo!". José se apressa em colocar cola e dispor seus bonequinhos na folha. A mesma urgência percebo em Regina e Viviane e um silêncio toma conta do ateliê.

**Figura 28 - O sucatório na oficina #2A;2b**



Fonte: Akauê Basili



Nesse episódio as crianças se viram diante de uma proposta nova para o trabalho: caixas cheias de diferentes materiais, algo que não lhes era familiar no contexto escolar. Ao verem o sucatório, as crianças pareceram fascinadas pelos materiais que iam encontrando e logo tomaram posse do que gostaram, reservando-os para seu uso exclusivo. Viviane e Dhoranny saem de mãos cheias (Fig. 28). José Eduardo coloca seus bonecos bem perto e lasmin vai recolhendo coisas e as levando para a mesa. Regina se agacha para pegar materiais, mas os aprecia de pé. Esse primeiro contato é como uma necessidade: "eu preciso" desta e daquela coisa. Houve também uma pista do que fazer quando ouviram que poderiam colocar os objetos sobre as folhas de papel em que espalhavam cola. A reação à novidade foi ao mesmo tempo de encantamento pela riqueza de materiais que estava agora disponível, e de dúvida sobre como proceder diante de uma situação não habitual. Daí a reação de pegar, apalpar, mexer e remexer, separar e também de fazer perguntas do que fazer. Essa reação foi, num certo sentido, a mesma para todas as crianças. Sem que houvessem conversado reagiram de forma semelhante. Por exemplo, quando Regina faz uma pergunta ("— E esse é pra quê"), a responde fazendo outra pergunta ("— pra fazer um trabalho, pra quê?"), indicando que estava atenta à conversa dos colegas comigo, tentando entender qual a forma de participar na nova situação. Num mesmo sentido, quando lasmin tenta colar um laço e não consegue, pergunta se deve jogá-lo fora, o que indica que a forma de participação era desconhecida. Mas as respostas devolveram a elas a dúvida: fazer um trabalho. Que trabalho? A pista de usar a cola já tinha sido dada. Aos poucos as crianças parecem entender que a ação esperada da proposta era colar objetos sobre um suporte. Quando finalmente começam a colar os materiais ficam em silêncio, concentradas, mas uma vibração contagia o grupo com as primeiras ordenações que vão fazendo..

Há dois aspectos aqui que merecem destaque. O primeiro diz respeito ao papel do adulto ao propor intervenções. A intervenção descrita no episódio foi motivada pela observação da ação das crianças com os materiais, situação que parecia não oferecer os desafios necessários ou suficientes para um mergulho mais profundo num processo criativo. Houve uma atenção às reações e motivações das crianças para o trabalho com os materiais, e uma improvisação na antecipação da oferta de materiais.

O segundo diz respeito à reação conjunta das crianças de espanto e encantamento, na exploração tátil e visual dos materiais, nas dúvidas e tentativas de obter indicações sobre como participar e, por fim, na concentração na ação de colar os materiais. A produção foi individual, mas num movimento compartilhado.

O que o silêncio e a concentração (ou alto grau de envolvimento) durante as suas produções comunicam para nós adultos e pesquisadores? No ar havia tensão e atenção, uma vontade grande de manipular os materiais e fazer algo, como ficou evidenciado nas sucessivas perguntas para mim. Entretanto, não houve uma intervenção dizendo que era hora de trabalhar. As crianças, em conjunto, se lançaram simultaneamente à produção. Talvez uma resposta a essa pergunta seja que o espanto, o encanto e a vontade de criar não foram somente percepções individuais, mas emoções que contagiaram as crianças umas as outras, levando-as à ação coordenada em que comungavam uma mesma atitude criativa. A vibração estética, naquele momento, mostrou seu lado público, coletivo, apoiou-se num compartilhamento que pareceu potencializar a criatividade artística das crianças.

Uma criança sozinha no quintal de casa, por exemplo, pode assombrar-se com gravetos, pedrinhas ou o barro do chão e ser impelida a se expressar fazendo construções, panelinhas, cabaninhas etc. Há uma solidão necessária à criação artística no sentido de que ela permite um encontro com os próprios desejos e capacidades. "É bom, é saudável que uma criança tenha suas horas de tédio, que conheça a dialética do brinquedo exagerado e dos tédios sem causa, do tédio puro" (BACHELARD, 2000, p. 35). Contudo, a atividade criativa solitária não está em oposição à criação compartilhada com outras crianças, elas são dialeticamente complementares, pois o devaneio poético também se apoia na vida social. Nesse sentido, é importante quando o assombro estético das crianças encontra a mediação de outras crianças para colocar sua potência em marcha. É tão importante quanto a "presença cultural do adulto" (HOYUELOS, 2013, p.162), que escuta, observa e dialoga com as possibilidades das crianças, sem a preconceituosa perspectiva adultocêntrica. O adulto estar atento e aberto às manifestações das crianças também é um potencializador de interações ricas entre as crianças.

A percepção estética, como sensibilidade à "estrutura que conecta" (VECCHI 2013, p. 62), põe em movimento ações que ligam fenômenos, coisas, lugares, fatos, épocas e expressões de outras pessoas. Essa é, no meu entender, a premissa fundamental do ateliê de Loris Malaguzzi: um lugar de expressão das potências

individuais, ativadas pela sensibilidade, agrupadas numa constelação de relações que conectam as crianças uma as outras e ao mundo, o que é possível pela atenção e o apoio dos adultos. O ateliê na escola é como um espaço de acolhimento da expressão individual e compartilhada, e isso porque, não somente nos conectamos sozinhos às coisas, mas também nos conectamos às coisas que os outros fazem ou fizeram. E as conexões nem sempre se anunciam, elas apenas acontecem. Não foi um acaso que o silêncio se impôs em determinado momento da oficina, quando todas as crianças se concentraram como que coordenadas por uma mesma força motriz do interesse pelas ordenações que iam fazendo. Um silêncio preñado de conexões e interconexões entre as crianças.

Viviane (fig. 29), por exemplo, fez relações entre formas aos pares: desenhou personagens (meninas?) e colou bonequinhas de bebês e pedrinhas sobre o desenho, que possui quatro pontas abaixo que o sustentam. Essa pode ser a representação de um "animal" ou "cama", ou ainda, uma pessoa grande, que tem os "cabelos" semelhantes às duas personagens. Desenhou quatro sóis, um em cada canto e "nuvens" verdes em cantos opostos. Desenhou também duas formas solares com "olhos" junto a um pedaço de bijuteria também em forma solar.

**Figura 29 - Conexões de Viviane**



Fonte: Arquivo do autor

Pares também parecem participar da ordenação de Regina (Fig. 30). Ela organizou seu espaço em duas meias-folhas, numa agrupou pedacinhos de

borracha E.V.A., e noutra, puxadores de latas de alumínio, um par de caixas de fósforos, um deles desmembrado, uma tampinha, tudo isso atravessado por um par de canudos de refrigerante.

**Figura 30 - Conexões de Regina**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 31 - Conexões de José Eduardo**



Fonte: Arquivo do autor

José Eduardo (Fig. 31) encontrou seus guerreiros já divididos em agrupamentos cinzas e pretos. Sua ordenação não parece ser aleatória: "os cinzas" parecem dispostos com "os pretos" como num jogo de estratégia. Em cantos opostos há um boneco de cada grupo cercado por oponentes.

**Figura 32 - Conexões de lasmin**



Fonte: Arquivo do autor

lasmin (Fig. 32) fez sequências de palitos de bonequinhas, de pedrinhas, de mamadeiras dos bebezinhos e cada tampinha de um lado tem sua correspondente do outro. Ao centro, alguns objetos acima e abaixo. As bonequinhas lado a lado olham para o mesmo lado.

No aparente caos do trabalho de Dhoranny (Fig. 33) há ordenações também aos pares: par de bolinhas de madeira, par de bolinhas cor de rosa, par de bolinhas de metal, par de bolas maiores e dois agrupamentos de bolinhas brancas mais abaixo. Há uma fileira de tampinhas e no centro paira uma boneca maior cercada de bonequinhas. Apenas um par de tampinhas tem bolinhas coladas sobre elas. Talvez, na versão original todas as bonequinhas estivessem sentadas, parece que não houve uma quantidade suficiente de cola para mantê-las na posição.

**Figura 33 - Conexões de Dhoranny**



Fonte: Arquivo do autor

Trago uma pergunta que está na formulação da tese: como as produções visuais das crianças se constroem apoiadas nas interações sociais de pares? Olhando para estes trabalhos, eles não parecem estar conectados entre si, pois a forma específica que cada criança encontrou parece ter sido bem pessoal. Porém, há semelhança nas escolhas dos materiais. Iasmin escolheu bebezinhos, ideiacompartilhada por outras crianças, mas José Eduardo escolheu guerreiros.

Porém, além das conexões puramente visuais, pareceu haver uma conexão entre as crianças, regulações não recíprocas entre as crianças, que as levou a entrar num processo criativo, em que é possível perceber ao mesmo tempo a individualidade de cada uma e uma estética comum. Arriscaria-me a dizer que se trata de uma cultura visual de pares, performática, instada nas relações sociais, imaginativa e vibrante.

Aqui não há fronteira entre a arte e a brincadeira e, certamente, a imagem como forma de comunicação entre crianças, deve ser lida pelo seu componente de jogo. Albano (1984) define o desenho da criança como a forma que ela organiza seu espaço de jogo: como dispõe as panelinhas, os bonecos ou os blocos para brincar. E o jogo é a origem da metáfora e da poesia (Dias, 2003). E é o estranhamento da poesia que as crianças veem nos materiais. Uma boneca maior rodeada de bebezinhos (Fig. 33)? Uma fileira de bebezinhos sendo carregados por um "animal" com "cabelo" de gente (Fig. 29)? O jogo e a poesia fazem parte do trabalho

potencializado pela alegria estética. O assombro é uma forma de comunicação, que é possível ver na reação de espanto de Regina, na urgência em recolher os materiais de José Eduardo e Viviane, na concentração de Dhoranny na escolha dos materiais e na alegria de lasmin com a sua colagem. Estas disposições das crianças afetaram umas às outras. Foi como o contágio que o riso de uma criança pequena provoca entre seus pares. A vibração estética se espalhou e se retroalimentou entre as crianças. Esta me parece ser uma forma importante de compartilhamento de significações no processo de construção de simbolizações plásticas pelas crianças.

E retomando a pergunta que motivou nova organização do espaço: as cadeiras colocadas nas mesas de forma tradicional eram mesmo necessárias? A resposta a esta pergunta é que a disposição do espaço deve ser adaptada ao movimento criativo das crianças. Pode-se sugerir, mas não impor uma configuração espacial fechada. Contudo, as modificações implementadas na oficina #2A;2b as cadeiras e o sucatório revelaram a importância da estratégia metodológica da oficina. Alterar o sistema de relações do ambiente ecológico pôde produzir efeitos que permitiram olhar para as características tanto dos indivíduos, como das significações que produziram conjuntamente, promovendo ganhos observacionais.

A vibração das crianças na oficina #2A;2b foi intensa e chamou a atenção de Bianca, menina de 6 anos, filha de uma das funcionárias da instituição, que, por estar cursando o 1º ano do ensino fundamental no período da tarde, acompanhava a mãe no seu período de trabalho na parte da manhã. Bianca chegou à porta do ateliê para ver o que estava acontecendo (Fig. 34) e ficou parada junto à porta, muito atenta a tudo que acontecia. Pelo que pude entender da forma como as crianças a tratavam, elas já a conheciam e, provavelmente, já tinham tido a oportunidade de brincar juntas no recreio. O próximo episódio trata da sua entrada no ateliê (e na pesquisa), por meio de uma parceria com Dhoranny, que trabalhava na mesa bem próxima à porta.



**Figura 34 - Bianca se aproxima de Dhoranny**



Fonte: Arquivo do autor

**Episódio 5 - Aproximação de Bianca (Dhoranny, Regina, lasmin, Viviane, José Eduardo e Bianca)**

Bianca está parada junto à porta, observando a movimentação. lasmin com um pote na mão deixa um punhado de bolinhas cair no chão. José Eduardo, Dhoranny e Bianca ajudam a pegá-las. Dhoranny e Bianca pegam diretamente do chão. Dhoranny coloca as bolinhas num pote no chão e Bianca entrega as que pegou para Dhoranny. Bianca pega uma bolinha da mão do José Eduardo e a entrega para Dhoranny. Esta levanta e se afasta para a mesa próxima à janela e é seguida por Bianca que está com mais uma bolinha na mão. Dhoranny faz gesto de quem vai colocá-la em cima desta mesa, mas retornam para a mesa anterior e Bianca entrega a bolinha na mão da colega. Dhoranny se abaixa para pegar uma vasilha nas caixas de materiais e Bianca se afasta e fica observando o grupo. Dhoranny continua pegando bolinhas do chão, deposita-as no pote e coloca-o em cima da mesa em que estava trabalhando. Em seguida, coloca CDs em um caixote e pega uma fita vermelha. Bianca se aproxima novamente da mesa de trabalho de Dhoranny e a observa, mexendo no caixote. Também observa os outros colegas que falam e se movimentam. Dhoranny agora pega uma fita lilás, depois a coloca de volta no caixote e pega uma tampa de plástico de cor vermelha. Em certo momento, nesta procura por materiais, derruba as coisas no chão. Volta a recolher e coloca tudo junto, em cima de um papel. Enquanto isso, Bianca se afasta novamente da mesa e José Eduardo tenta passar para ir ao banheiro. Dhoranny diz: "— Sai daí Bianca, deixa o menino



fazer xixi." Bianca desocupa a passagem e se aproxima novamente de Dhoranny, que se ajoelha e continua montando um trabalho sobre a mesa. Dhoranny pega um tubo de cola e começa a colar os objetos no seu trabalho, enquanto Bianca a observa. Dhoranny fala: "— Eu falei que ele ia fazer xixi... fazer xixi...segura aqui Bianca" e Bianca pergunta: "— Aonde?" Dhoranny responde:"— Aqui!", apontando para um lugar no papel. Dhoranny coloca mais cola e aperta o objeto no papel para colá-lo. Bianca diz pra ela: "Falta colar aqui!" Enquanto Dhoranny afasta o tubo de cola e aperta sua tampa, ela pede a Bianca: "— Segura este negócio." E Bianca segura enquanto Dhoranny aperta o tubo de cola, mas não sai cola. Bianca diz: "—Vai! Aperta muito forte" e Dhoranny responde: "— Tô apertando!" e dá murros no tubo. Bianca pede: "— Deixa eu apertar, vai?" Dhoranny entrega o tubo de cola a ela e Bianca começa a apertá-lo. Bianca tenta, tenta, sacode o tubo de cola para cima e para baixo e não consegue. Resolve, então, pegar um outro tubo de cola que está próximo e obtém sucesso. Dhoranny aperta a figura sobre o papel com os dedos e olha na direção de uma figura que está em cima da mesa. Bianca pega a figura e diz: "— Olha esse aqui" e pega outra e diz "Olha este aqui!, que lindo!" Dhoranny comenta: "—Tu é um fogo né, Bianca?" Bianca responde: "— Não!" Dhoranny pega novamente o tubo de cola, testa e cola uma figura no papel. Coloca o tubo de cola na mesa e alisa os cabelos com as duas mãos. Pega a fita adesiva, estica-a e quando tenta parti-la com dentes, solta a expressão "— Uhh!" Bianca pergunta: O quê?" Dhoranny responde: "— Meu dente, meu dente!" e corta a fita colocando-a no colo. Quando vai pegar a tesoura em cima da mesa, Bianca já havia se adiantado e pegado a tesoura. Dhoranny vê que ela está nas mãos de Bianca e diz: "— Me dá a tesoura!", tomando-a das mãos dela com certa impaciência. Mas em seguida diz: "— Me ajuda aqui Bianca". Bianca diz: "— Tá". Neste momento, há um corte na filmagem. Quando a cena é novamente videogravada, Bianca está segurando pedrinhas e bonequinhas bebê e dando a Dhoranny, em franca colaboração. Este auxílio se estende por mais dez minutos, até que em certo momento Bianca pega alguns palitos de sorvete e passa cola sobre eles. Dhoranny nessa hora está ocupada organizando seu trabalho na área de secagem ao fundo da sala. Bianca, no lugar de oferecer os palitos à amiga, cola-os sobre um papel, iniciando seu próprio trabalho (Fig. 37). Dhoranny, mesmo depois de ser anunciado o fim da oficina, volta para a mesa e inicia uma produção com materiais muito semelhantes aos usados por Bianca (Fig. 38).

**Figura 35 - Bianca ajudando Dhoranny**



Fonte: Arquivo do autor

Bianca ficou observando toda a movimentação das crianças, mas se colocou junto a Dhoranny, talvez esperando por uma oportunidade para participar. Quando lasmin derruba as bolinhas no chão, Dhoranny, a princípio, ajuda a amiga, mas depois recolhe as bolinhas para seu próprio trabalho. Bianca se mostra prestativa e colabora com Dhoranny. Mas as bolinhas não eram de lasmin? Isso indica que, provavelmente, Bianca tinha um alvo na sua estratégia de aproximação. Dhoranny está produzindo sozinha, mas está atenta à movimentação de Bianca quando diz a ela para deixar José Eduardo fazer xixi. E logo em seguida pede ajuda para a colega para segurar um objeto que ela está colando. Bianca agora ajuda diretamente Dhoranny, oferecendo soluções para as dificuldades dela. Com perspicácia, Bianca antecipa as ações da amiga, tomando a iniciativa. Bianca também se mostra fascinada pela beleza dos materiais. A iniciativa de Bianca provoca uma reclamação de Dhoranny ("Tu é um fogo né, Bianca?") talvez por que esteja disputando o protagonismo da produção com a colega. Em determinado momento, Dhoranny diz estar com dor nos dentes de tentar cortar a fita crepe. Será que a dor foi tão forte mesmo? É difícil afirmar. Pareceu ser uma estratégia de Dhoranny para sensibilizar a colega e retomar o controle das ações. Isso parece se confirmar, porque logo em seguida Dhoranny pede a tesoura para Bianca e solicita que ela segure uma parte do trabalho.

Quando a câmera retoma as imagens, a colaboração já é completa e as duas meninas tomam decisões sobre onde colocar as peças na colagem (Figs. 35 e 36). Bianca somente inicia seu trabalho quando Dhoranny se afasta para levar sua

produção para a área de secagem. Inicia pelos palitos que tinha sido escolhidos por Dhoranny, mas escolhe ela mesma outros materiais e realiza uma colagem (Fig. 37). Logo depois, Dhoranny retorna da área de secagem e vê que Bianca fez o seu próprio trabalho. Algo deve ter encantado Dhoranny ao ver essa produção, ou simplesmente, para indicar que continuava a parceria com Bianca, adota os mesmos materiais que a colega (Fig. 38), continuando o processo de troca de ideias e alternância de iniciativas.

**Figura 36 - Produção de Dhoranny com ajuda de Bianca**



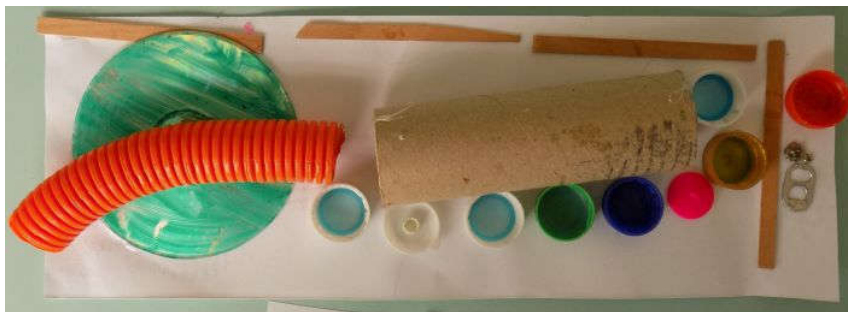
Fonte: Arquivo do autor

**Figura 37 - Colagem de Bianca**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 38 - Colagem de Dhoranny**



Fonte: Arquivo do autor

Bianca, desejando participar da oficina, usou uma estratégia para poder ser aceita e entrar na atividade de colagem de objetos que as crianças estavam fazendo. Certamente, ela percebeu que se tratava de uma atividade coordenada por adultos, havia dois dentro sala, contudo, como não foi interpelada, ficou observando. Entre a sua chegada à sala e o início da sua própria colagem foram aproximadamente 15 minutos. A sua estratégia de entrada foi auxiliar Dhoranny que, provavelmente, já a conhecia, pois chamou-a pelo nome. Além disso, era a criança mais próxima da porta do ateliê. Sua estratégia foi sábia, pois se houvesse perguntado para mim, diretamente, se poderia participar, provavelmente teria ouvido uma negativa. Dhoranny, por sua vez, a atraiu para a atividade com a estratégia de pedir ajuda.

Segundo Corsaro (2011, p. 161) é muito difícil para crianças pequenas obter acesso aos grupos de brincadeira, porque as crianças tendem a proteger seu espaço de interação de outras crianças. Isto é devido ao fato de que as crianças dispõem muita energia para manter as atividades compartilhadas, que sofrem a pressão das interrupções da rotina diária do ambiente escolar e pelo desejo de obter controle das ações. As atividades conjuntas possibilitam o desenvolvimento de um sentimento de partilha, que faz com que as crianças procurem prolongar suas parcerias, entendendo como ameaça as tentativas de entrada de novos parceiros.

Para o autor, as crianças desenvolvem estratégias de entrada nas brincadeiras e isso é positivo no sentido de aprimorar suas habilidades sociais. Dificilmente desenvolvem estratégias diretas, pois o risco de ouvir negativas é muito grande. Dessa forma preferem se posicionar na brincadeira e tentar fazer as ações que o grupo já está fazendo, para depois, se aceitos, poderem fazer interpelações e contribuições mais diretas.

Carvalho e Rubiano (2004, p. 182), de maneira semelhante, dizem que em estudos sobre os vínculos de amizade entre crianças de 3 a 4 anos, verificou-se que predomina a estratégia de realizar a mesma atividade do parceiro alvo, como forma de iniciar uma brincadeira ou partilhamento.

Bianca e Dhoranny mostraram-se hábeis nas estratégias de se aproximar uma da outra e, ambas, se beneficiaram disso. O que foi que atraiu Bianca para a oficina? Aparentemente, o episódio mostra que a entrada na situação de compartilhamento se deu por uma alta motivação de usar e expressar-se por meio dos materiais. Contudo, pareceu que a manipulação compartilhada das outras crianças, sua energia nas produções e o clima geral de vibração estética exerceu uma atração muito mais forte. Foi a agitação criativa que a trouxe da entrada da escola para a porta do ateliê. Bianca queria brincar com as outras crianças de fazer coisas, comungando também das mesmas emoções e do mesmo assombro pelos materiais.

#### **4.3.3 Terceira oficina (#2A;3a e #2A;3b)**

Neste dia nenhum dos meninos compareceu à instituição. Em #2A;3a, participaram Mirelly, Layane e Anna Clara. Estavam disponíveis nessa oficina os materiais gráficos, argila e a sucata que já haviam sido ofertados para outras crianças na oficina #2A,2b, mas não ainda para esse subgrupo. A curiosidade das três meninas se voltou para a novidade dos materiais no sucatário. Não houve um episódio notável nesse encontro, elas trabalharam juntas, conversando normalmente sobre vários assuntos sem relação com a produção. Vez ou outra negociavam o uso dos materiais. Também não usaram as cadeiras, embora houvesse algumas encostadas nas paredes. Apesar das cadeiras estarem ali disponíveis, preferiram trabalhar em pé. Circularam atrás dos materiais e usaram a fala em volume normal. Algumas vezes a mesa se mostrou muito baixa para essa postura e elas se ajoelhavam para fazer as colagens. Nas colagens de Anna Clara e Mirelly (Figs. 39 e 40) parece ter havido o compartilhamento de materiais e na disposição das peças. Anna Clara, muito rápida, fez vários trabalhos nesse dia. Mirelly, em ritmo próprio, distribuiu os materiais também no sentido horizontal, com mais detalhes na composição. Layane fez desenhos recortados, como na primeira oficina, com alguns objetos colados na mesma folha.



**Figura 39 - Colagem de Anna Clara**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 40 - Colagem de Mirelly**



Fonte: Arquivo do autor

Em #2a;3b nesse mesmo dia, estavam Dhoranny, lasmin, Viviane e Regina. Além dos materiais gráficos, argila e sucata, tinha disponível tinta guache disposta

em formas de gelo, os godês<sup>16</sup>. A vibração das crianças com esse material foi muito grande, ignoraram todos os outros materiais. Iniciaram suas atividades pintando sobre papel e aos poucos foram se soltando na exploração das misturas. As produções foram mais individualizadas. Houve, porém, um acontecimento que é importante relatar.

### **Episódio 6 - "Vou comer" (Dhoranny e lasmin)**

As tintas foram colocadas em formas de gelo sobre as mesas, uma cor em cada cavidade. Pincéis, papéis e potes d'água ficaram disponíveis para as crianças nas prateleiras. Antes de iniciar a experimentação com as tintas elas foram orientadas que poderiam misturar as cores como quisessem e pintar sobre as folhas de papel com os pincéis. Os potes d'água serviriam para a lavagem dos pincéis sujos e as pinturas uma vez terminadas deveriam ser colocadas a um canto da sala, no chão. Dhoranny ficou junto com lasmin na mesa central e cada menina tinha para si um godê cheio de cores e um godê vazio para experimentações de mistura de tintas. Ambas experimentam misturar diferentes cores nos godês e pintam sobre papel. Logo de início lasmin se mostra muito empolgada com a experimentação com as tintas, dá gritos de entusiasmo. Depois de terminar sua primeira pintura num papel bem grande e colocá-lo na área de secagem, começou a misturar as tintas rapidamente, enfiando o pincel em cada cavidade da forma de gelo em que se encontravam diferentes cores. Como cada cavidade estava repleta de tinta, em meio a ação a cor do pincel já estava acinzentada, levemente esverdeada, semelhante à cor de creme dental sabor hortelã. No meio desta ação ela interrompe, impressionada com a cor resultante, e leva o pincel à boca dizendo: "— Vou comer". E põe a língua para fora, aproximando o pincel. Dhoranny responde: "— Não é pra comer". lasmin argumenta: "— E não é gostoso botar isso na boca?" Dhoranny contesta: "— Não, faz mal, dá dor de barriga". E completa: "— Ela vai ficar doente várias vezes, não é tio?". lasmin emenda: "— Vou comer!" e aproximando o pincel da boca, põe a língua pra fora, e, de fato, encosta a tinta na língua. lasmin para e fica imóvel, congela, mas prova o gosto da tinta. Em seguida diz em voz mais baixa: "— Comil!" Põe a língua para fora novamente e esfrega a mão rapidamente algumas vezes. Ainda com a língua pra fora sai da sala rápido para

<sup>16</sup>Recipiente com uma ou mais cavidades onde se dispõe as substâncias aquosas para a pintura. Na pesquisa, formas plásticas de gelo foram utilizadas com essa função (N.do A.).

lavar a boca, dizendo: "— Vou ao banheiro!" E Dhoranny continuando sua pintura, diz: "— Falei pra você, não é pra comer, faz mal."

A percepção das cores que lasmin aleatoriamente vai encontrando, a faz ter vontade de experimentar a tinta na boca, muito provavelmente por ter associado a tinta a algum alimento ou, talvez, um creme dental. lasmin ameaça fazer a ação de comer e Dhoranny a adverte do risco. Mas lasmin insiste perguntando se não seria gostoso. Dhoranny é mais enfática ainda e procura o meu apoio para reforçar o seu argumento. Contudo, lasmin leva novamente o pincel à boca e, dessa vez, intencionalmente molha levemente a língua na tinta, provando-a. lasmin ficou paralizada por uns instantes, um pouco atônita, sentindo o gosto da tinta. Com essa sensação, ela sai correndo para o banheiro para lavar a boca. O que foi que fez lasmin ingerir a tinta? A reação das crianças na atividade de pintura pode estar relacionada à forma como os materiais foram disponibilizados. Embora usar guache não fosse exatamente uma novidade (o corredor da escola exibia alguns trabalhos de pintura das crianças com esse material), a quantidade de cores, o maior volume de tinta e a apresentação no godê parecia ser uma situação nova para as crianças.

lasmin muito animada mostrou-se disposta a experimentar as possibilidades que a situação oferecia. Movida pela curiosidade e com liberdade, experimenta misturar as cores com rapidez, uma vez que a disposição do material facilita sua ação. Na sua rápida exploração lasmin associa a cor e a plasticidade do material com algum alimento, tornando-a passível de ser ingerida. lasmin resolve ir às últimas consequências: anuncia à colega que vai comer, ignora suas advertências, e coloca a tinta na boca. A tinta ganha assim um significado, transforma-se em "potencial" alimento. Ao colocar a tinta na boca fica toda concentrada na sensação do gosto que, ao cabo, se mostra ruim. Um outro aspecto importante é que lasmin ao colocar a tinta na boca realiza a familiarização pelo corpo, que ganha um contorno simbólico, o material "neutro" ganha uma significação de faz de conta. Houve por parte de lasmin uma vontade de ir adiante, a despeito das advertências de Dhoranny que, ao qualificar as intenções da colega como ameaça à saúde, talvez estivesse reproduzindo a atitude de adultos nesse tipo de situação. Dhoranny que não compartilha o faz de conta, acompanha toda a ação de lasmin, mas é sua interlocutora.



**Figura 41 - "Vou comer!"**



Fonte: arquivo do autor

#### **4.3.4 Quarta oficina (#2A;4a e #2A;4b)**

Participaram da oficina #2A;4a Mirelly, Layane, Anna Clara, José Eduardo, João Pedro e Alan. Além dos materiais gráficos, argila e sucatório, esta foi a oficina em que esse subgrupo entrou em contato com as tintas. O episódio que se segue está focado nas ações dos meninos.

#### **Episódio 7 - As garras do monstro**

Na mesa, próximo à janela, se posicionam Alan, José Eduardo e João Pedro com tintas, pincéis e papéis. Na mesa central, Mirelly, Layane e Anna Clara. As meninas pintam todo o tempo da oficina. Os meninos pintam sobre papel por aproximadamente 8 minutos e depois se interessam pelos materiais do sucatório. Alan encontra uma caixa cheia de bonequinhos de dinossauro e toma a iniciativa de se dirigir para o lado da sala onde tem a área de leitura. Logo, é seguido por João Pedro que está atento a sua movimentação. Depois, José Eduardo se junta aos dois amigos. Os três brincam certo tempo com os bonequinhos de dinossauro que encontraram. Alan toma a iniciativa na manipulação dos bonecos e José Eduardo o imita nas suas ações. Em certo momento, Alan se interessa por dois fantoches, um de dinossauro e outro de lobo mau, e começa uma brincadeira de luta entre os dois personagens. Enquanto João Pedro continua com os bonequinhos, José Eduardo entra na

brincadeira de Alan e os dois meninos desenvolvem uma brincadeira de luta, com e sem os fantoches, deitados no tapete de borracha da sala de leitura, com gestos semelhantes vistos na brincadeira de monstro, observados na etapa preliminar. Depois de algum tempo, João Pedro e José Eduardo voltam para a mesa e retomam a atividade de pintura.

Nesse retorno, na mesa próxima à janela, estão José Eduardo e João Pedro, um defronte ao outro. Enquanto João Pedro usa o pincel para pintar a palma da mão, José Eduardo traz papel e pincel e começa, ele também, a pintar sua própria mão. A conversa entre duas crianças, vinda da mesa ao lado, alcança João Pedro. Uma das crianças fala assim: "— E diz que é os outro!" A outra criança responde, imediatamente: "— Eu não!" É nessa hora que João Pedro interfere: "— É você, sim", e sorri, enquanto pinta os dedos. Da outra mesa vem uma reclamação para João Pedro: "— Ô...ô tio... ó o que ele tá fazendo!". "— O tio deixou..." responde João Pedro. Apertando a mão esquerda contra o papel, deixa ali a sua marca e, com a direita, mergulha o pincel no recipiente com água, a fim de limpá-lo. José Eduardo faz os mesmos movimentos, na mesma ordem, porém, ao agitar o pincel dentro da água do recipiente, uma grande gota cai na mesa. João Pedro lhe adverte: "— Oxe, não... José Eduardo... com muita força não, só assim...". Com cuidado, João Pedro retira sua mão de cima do papel e a pressiona novamente, no mesmo lugar. José Eduardo, após retirar o pincel do recipiente, pinta a mão esquerda, novamente. Nesse momento, Alan passa por perto da mesa onde os dois se encontram, indo em direção às prateleiras. João Pedro o chama: "— Alan... Alan...". Quando Alan volta das prateleiras dá de frente com João Pedro, que o surpreende apontando para ele sua mão pintada e faz um gesto que acompanha sua fala: "— Ráááá!" Alan recua num salto, e diz: "— saaaia!" João Pedro sai para o banheiro e José Eduardo, seguindo-o, ensaia um gesto parecido em direção a Alan: "— Rrrrrr", e segue para o banheiro para lavar as mãos junto com João Pedro.

Os meninos pareceram, no início, não ter tido a mesma curiosidade das meninas pelas tintas. Depois de uma primeira produção se afastaram para a área de leitura com os brinquedos que pareciam ser mais interessantes. Alan foi à frente, seguido por João Pedro e depois por José Eduardo. João Pedro pareceu preferir brincar sozinho com os bonecos, enquanto José Eduardo procurou por uma parceria com Alan. José Eduardo e Alan "brigam" de "monstro" sobre o tapete, o mesmo tema da brincadeira que Alan me convidou para participar na minha recepção, no dia

da reunião de assentimento. Há uma pergunta que considero importante fazer: quando José Eduardo e João Pedro "ameaçam" Alan com as mãos sujas de tinta, foi apenas uma lembrança da brincadeira sobre o tapete? Aparentemente sim, mas se olharmos para as ações um pouco mais de perto, veremos que esta relação não é tão evidente.

Quando João Pedro e José Eduardo saem da área de leitura e retornam para as tintas, parece que a rotina do "monstro" havia apenas mudado de lugar e de materiais. O foco nas mãos do fantoche na brincadeira de faz de conta de "monstro", teve uma continuidade na pintura das mãos. Talvez o gesto das garras de "monstro" tenha alimentado a imaginação material de João Pedro e ele tenha resolvido experimentar as garras cheias de tinta. O fato é que quando João Pedro resolve sair da sala para lavar as mãos, e "ameaça" Alan com a mão suja de tinta, fez algo muito mais emocionante do que se a mão estivesse limpa, um embelezamento da rotina (CORSARO, 1992) que vinha ocorrendo. Com o retorno às tintas, houve na verdade uma mudança de um comportamento de jogo para um comportamento de experimentação, na qual os gestos das mãos faziam a integração entre dois aspectos de um mesmo movimento, uma mesma rotina.

O fato de João Pedro não estar engajado na luta com Alan não significa que não estivesse atento ao que acontecia à sua volta, e de certa forma ele também participava da mesma brincadeira, apenas que seu "monstro" eram os pequenos bonecos. Sua participação na conversa que veio da outra mesa, evidenciou o tanto que ele estava atento a tudo que acontecia no ateliê, mesmo que não estivesse envolvido diretamente. Sua entrada na conversa provocou protestos que vieram na forma de reclamação sobre o ato de pintar as mãos. Sua resposta mostrou que ele estava transgredindo uma regra, expressa na fala da outra criança. O embelezamento partiu do ato transgressor, da regra posta pelas próprias crianças.

A rotina como um todo mostrou a relação entre as atividades exploratórias e o faz de conta. Brougère (1998, p. 190) afirma que há uma diferença de finalidade entre o comportamento da exploração e o do jogo e que, na realidade, as crianças passam de um para o outro e a sua distinção não é evidente. Ele cita uma frase de J.A. Cheyne (Cf. BROUGÈRE, 1998, p. 190) que explicita a diferença que há entre esses comportamentos. Diz o autor: "na exploração fazemos a pergunta 'o que este objeto pode fazer?' e, no jogo, 'o que eu posso fazer com este objeto?' "

O que José Eduardo, João Pedro e Alan nos mostram é que essas duas dimensões estavam integradas na sua rotina, tornando opaca a fronteira entre a experimentação com a tinta e o faz de conta de "monstro".

Em #2A;4b nenhum material novo foi acrescentado e com a mudança de grupo de José Eduardo estavam presentes Dhoranny, lasmin, Viviane e Regina.

O episódio a seguir, aconteceu quando Dhoranny e Regina trabalhavam com tinta na mesa próxima à janela e lasmin e Viviane com cola e os objetos do sucatário, na mesa central. O recorte é parte de uma sequência interacional longa, de aproximadamente 11 minutos de Dhoranny, lasmin e Regina na mistura das tintas na água do pote de lavagem dos pincéis.

**Figura 42 - A pintura de João Pedro**



Fonte: Arquivo do autor

### **Episódio 8 - "Vou mudar de novo" (Oficina #2A;4b)**

Dhoranny está misturando tintas, repetindo a rotina da oficina anterior, mas prestando atenção na ação de procurar por materiais que lasmin faz junto com Viviane. Dhoranny mistura as tintas numa fôrma de gelo (godê) e de vez em quando limpa o pincel que tinge a água num pote plástico que é transparente. Ao ver o resultado de sua primeira mistura, diz: "— Uau". Em certo momento, ao iniciar outra mistura, retira o pincel da tinta e parece se confundir ao colocá-lo

direto no pote d'água. Percebe o engano e põe o pincel no godê, sobre uma outra cor, iniciando uma mistura. Quando leva o pincel novamente ao pote para lavá-lo, percebe que a água está escura e pergunta: "— Ô tio, posso jogar essa água? Respondo que sim. Quando Dhoranny retorna do banheiro retoma a mistura das tintas no godê, mas olha para trás, parecendo estar também interessada na movimentação de lasmin. Quando, mais uma vez, Dhoranny lava o pincel, vê que a cor rosa que estava usando impregnou a água. Ela diz: "— Gente, ficou rosa". Vira-se para Regina que se aproximou interessada e diz: "— É só você jogar esse...que o seu fica rosa... bastante água ele vai e fica rosa". Regina se afasta e Dhoranny continuando a misturar o pincel na água cor de rosa, mostra-se interessada na exploração que lasmin faz com uma fita que encontrou no sucatário. Dhoranny faz uma pausa para enxugar as mãos em um pano que estava próximo à lasmin, e, retornando ao seu pote, anuncia em voz alta "— Vou mudar de novo". Referindo-se à mistura que está preparando, diz: "— Vai ficar rosa, ó, ó". lasmin fica interessada, se aproxima da mesa, olha para Dhoranny e diz: "— Tá ficando rosinha!" Dhoranny, "— Por que você bota aqui dentro, aí pega o pote e bota aqui, e mexe, mexe, mexe, aí bota aqui e aí fica rosa." lasmin se afasta, retornando para seus materiais na outra mesa. Ao perceber o afastamento de lasmin, Dhoranny diz em um tom de voz mais alto: "— Peraí, vou te mostrar, ó...!" e lasmin novamente se aproxima. Dhoranny prossegue, dizendo: "— Vou tirar essa água e botar (outra) pra você ver", e retira-se para o banheiro com o pote nas mãos, "— Vem ver!" lasmin a segue. Dhoranny retorna do banheiro com lasmin trazendo o pote com água limpa: "— Assim, ó... um pincel...", mostrando o pincel a lasmin, "— Despeja a água... e pega... dos olhos dele"(sic). Enquanto mistura as tintas nos godês, Dhoranny prossegue: "— depois de você pegar o negócio, pega assim, assim, assim... aí você vai bota, bota...mexe, mexe, mexe e ele fica rosinha, viu?" lasmin aponta outras cores de tinta no godê e diz: "— E esse, esse e esse?" Dhoranny responde: "— Eu já botei". lasmin aponta para uma das cores e diz: "— e esse chocolate?". Dhoranny: "— não é chocolate, é mar-rom! lasmin, apontando para o outro godê, diz: "— Mexe primeiro aqui". As duas meninas continuam por um bom tempo disputando pela posse do pincel, uma puxando o instrumento da mão da outra, para explicar como é a mistura e como é tingimento da água do pote. Em determinado momento, lasmin se afasta e se interessa por outra coisa. Dhoranny faz uma pausa e quando percebe que lasmin se volta para ela, continua: "—aí vai despejar a água... ó... ó... shiiiiu! Eu tô fingindo que tô num programa". lasmin pergunta para mim procurando por alguma coisa: "— ô Tio...ô

Tio...onde tão os baldinho desse?". Respondo que estão na prateleira e lasmin dirige-se até lá. Dhoranny adverte: "— não é aí, não!". lasmin quando volta para a mesa, traz um recipiente dentro do outro e solicita a ajuda de alguém: "— tira aqui". Regina colabora e lasmin, agora com apenas um recipiente, vai para o banheiro. Dhoranny se dirige até Regina e pergunta: "— Você sabe fazer isso?...cadê o rosa?... bota o rosa! bota o rosa!... bota dentro da água o rosa... com o pincel!... bota no pincel e mexe, mexe, até ficar rosa...vai ver!" Regina não segue as instruções, pinta a palma da própria mão esquerda e fica satisfeita com essa ação. Dhoranny, com seu pincel, retira um pouco de tinta da mão de Regina que encolhe a mão, dizendo: "— nããã". Dhoranny, então, passa o pincel com tinta na camiseta de Regina. Regina confere a mancha na camiseta e Dhoranny ri.

lasmin volta do banheiro trazendo água limpa em seu pote, o deixa sobre a mesa, vai até as prateleiras e retorna com um pincel. Voltando para a mesa me pede: "ô Tio... bota mais rosa aqui e aqui... bote mais...". Enquanto vou buscar mais um godê já cheio de tintas, lasmin puxa para perto de si o seu pote com água limpa e Dhoranny o puxa de volta, dizendo: "não, mulé!" lasmin argumenta: "— esse é o meu!" Dhoranny: "— É o m...! interrompe a fala e volta a misturar tintas na água do seu pote. Quase ao mesmo tempo, Regina se aproxima da tinta nova e diz: "— Êba!" e começa a usá-las, sendo seguida pelas outras meninas. lasmin, referindo-se a Regina, diz: "— Ô Tio...tã pegando muito." Quando Regina volta a colocar seu pincel nas tintas, lasmin fala: "— Ô, sai daí!". Regina responde: "— Eu vou dizer ao tio". Enquanto lasmin mistura tinta na água de seu pote, Dhoranny pinta a mão esquerda utilizando um pincel e Regina retira da mesa uma folha de papel cheia de tinta que, ao transportar, vai se rasgando. lasmin prestando a atenção diz: "— Êita... rasgou, tem que jogar no lixo...". Dhoranny pinta sua mão e exclama: "— Êita, que mão preta!" e a mergulha na água de seu recipiente, a fim de lavá-la (Fig. 43). lasmin se arrisca na ação de pintar a própria mão, mas desiste rápido e sai da mesa, dirigindo-se ao banheiro, enquanto diz: "— Vou jogar essa água e vou botar outra...". Regina a segue. Dhoranny continua com as mãos mergulhadas na água de seu recipiente, esfregando-as, mas, ao tirá-las, as pinta novamente e também vai ao banheiro: "— Vou ainda lavar a mão!". lasmin volta trazendo seu pincel e seu recipiente com água limpa. Sozinha na mesa, em silêncio por alguns minutos, enquanto Dhoranny não retorna, mistura as tintas na água "— olha, Tio..." Depois diz baixinho para si mesma: "— agora mexe, mexe, mexe..."

Dhoranny parecia querer compartilhar com lasmin, mas lasmin tinha outros interesses, queria colar objetos como Viviane, e Regina parece mais afastada. Dhoranny, aparentemente, ao se enganar no gesto de colocar o pincel, com que havia pegado mais tinta, direto no pote de água limpa, talvez tenha interrompido a ação, por achar que estava fazendo errado, que a mistura deveria ser feita no próprio godê. Porém, quando descobre o que acontece quando o pincel sujo de tinta escura é lançado n'água, ficou curiosa e quis repetir a experiência. Quando retorna com a água limpa, continua controlando as ações de lasmin com seus materiais, talvez porque estivesse querendo compartilhar suas experimentações. Na segunda tentativa de por tinta no pote se surpreende com o resultado e percebe que o achado atraiu a atenção de Regina e, sem que a colega perguntasse, começa a dar indicações de como fazer a cor rosa.

**Figura 43 - Lavando as mãos no pote**



Fonte: Arquivo do autor

Dhoranny anuncia em voz alta "vou mudar de novo", possivelmente, porque no seu desejo de compartilhar, tenha descoberto uma forma de trazê-las para perto, para prestar atenção na sua ação e, de fato, funcionou, pois lasmin se aproximou para ver o "rosinha". Dhoranny, começa dando instruções, querendo ter o controle da ação e a convida para trocar a água do pote. No retorno, Dhoranny quer mostrar como se faz, mas lasmin também quer o controle e as duas entram em conflito. A imaginação já está presente neste momento quando lasmin chama a cor marron de chocolate, porém Dhoranny a corrige, tentando manter o controle das ações. lasmin pareceu se cansar da disputa e desiste da atividade.

E, neste ponto, acontece o que considero mais surpreendente neste episódio: Dhoranny procura atrair lasmin novamente para as misturas dizendo que está num programa, devendo estar, provavelmente, se referindo aos programas de culinária da tv. Dhoranny parece nos mostrar que a imaginação é o elo que liga a arte infantil e as interações sociais. Além de funcionar como uma estratégia para atrair a colega para o compartilhamento das ações, a frase colocou ambas as meninas numa representação dramatúrgica com os materiais. Enquanto estratégia de aproximação, a frase surpreende também, pois momentos antes, Dhoranny havia corrigido lasmin quando ela chamou a cor de chocolate. De toda forma "estar no programa" parece ter surtido efeito porque, nesse momento, lasmin pede auxílio procurando por outros potes de plástico, para tentar se engajar na experimentação conjunta e poder, também, ter o controle das ações.

Depois, Dhoranny tenta, mais uma vez, cativar Regina para fazer a cor rosa, mas ela parece não estar muito interessada. Insiste, pintando a camisa de Regina e acha graça. lasmin volta com seu pote água e pede por mais tinta, já decidida a participar. A frase imaginativa de Dhoranny possibilitou que um acordo tácito se estabelecesse entre ela e lasmin e isso parece se confirmar quando a tentativa de aproximação de Regina é negada. Outro aspecto relevante do episódio diz respeito ao efeito que as instruções de Dhoranny provocaram em lasmin, que tenta refazer sozinha os passos ensinados pela amiga, dizendo "mexe, mexe, mexe", indicando que ela aprendeu alguma coisa com a colega.

A tensão entre a vontade de partilhar e de ter o controle das ações, entre as duas meninas, proporcionou certos momentos de conflito, em que uma tomava o pincel das mãos da amiga. Corsaro (2011, p. 182) afirma que os conflitos fortalecem as alianças entre crianças e atuam na organização dos grupos sociais na medida em que, por meio deles, elas desenvolvem o senso de controle acerca da sua experiência social. Os conflitos oferecem, também, a oportunidade para as crianças expressarem-se criativamente na busca por soluções.

Dhoranny foi eficaz na sua tentativa de se aproximar de lasmin, sem precisar abrir mão totalmente do controle. Foi criativa quando disse à lasmin que estava como num programa, oferecendo um quadro de participação para a colega, uma rotina de brincar de fazer tintas na tv. E só então lasmin deu sequência às experiências com Dhoranny, resolvendo o problema de ter para si um novo pote e pincel. A energia antes direcionada para as tentativas de engajamento conjunto,



pode então ser voltada para a atividade de exploração das tintas. É nesse contexto que destaco o próximo episódio, recortado da mesma sequência interacional.

**Episódio 9-** "— A gente tá fazendo um feitiço" (Dhoranny e lasmin)

Dhoranny está segurando um frasco de cola derramando-a sobre as tintas que estão no godê, enquanto lasmin retira a cola de um godê com um pincel e a coloca em um pote transparente e mexe. Dhoranny diz para a amiga: "— Estou enchendo!" lasmin, mostrando o seu pote de água com o pincel dentro, diz: "— Olha, sopa! Me dê aqui a cola. Vou botar aqui". Dhoranny diz, apertando o tubo de cola com força: "— Não! Tem que encher aqui", mas solta o tubo para lasmin e vai pegar outro tubo de cola na prateleira. Ela tenta abrir a tampa do tubo, mas não consegue e me pede: "— Abre aqui!" Entregando-me o tubo de cola. Eu abro e lhe devolvo. Enquanto isso, lasmin está colocando cola nas partes do godê que estão vazias. lasmin faz grunhidos, como se fossem breves gritos agudos. Dhoranny volta para a mesa e coloca cola nas tintas dizendo: "— Tô botando, ó? Eu sei. Dê sopa para aquela Ângela. Sabe quem é Ângela? Sabe quem é Ângela, lasmin?" lasmin continuando a trabalhar a sua mistura, diz: "— Vou botar aqui". Dhoranny, apertando mais o tubo de cola nas tintas, continua falando para lasmin (Fig. 44): "— A gente vai matar a Ângela, sabia Gabi? lasmin. Vou chamar você de lasmin, Gabi. Letícia. Olha eu... olha... olha lasmin. Sabia que a gente, que eu tô botando veneno para Ângela morrer. Tu sabe quem é Ângela?" lasmin responde: "— Eu não sou." Dhoranny diz: "— Hein?" lasmin, mexendo seu pote com o pincel, responde novamente: "— Eu não sou". Dhoranny diz: "— Não! Ela é grande, má, parece que o marido dela faz tudo que ela pedir. Eu assisto o filme dele. lasmin, olhando para a sua mistura e mexendo-a, exclama: "— Oh, não! Oh, não!"

Regina se aproxima para mostrar um objeto que encontrou no sucatório para lasmin, mas quando lasmin vai pegá-lo, o objeto cai. Enquanto Regina se abaixa para pegá-lo no chão, lasmin diz: "— A gente vai poder trabalhar aqui? Em paz? Ninguém mexe em mim, né? Né, mulé?", dirigindo-se a Dhoranny. Esta, apertando e batendo no tubo de cola sobre o godê, diz: "— Eu tô botando um feitiço. Não posso falar com você agora! Eu tô botando um feitiço para matar a Ângela". Viviane se aproxima da mesa, pega um pote e mexe com um pincel. Nesse momento, Dhoranny pega e larga o tubo de cola, pega um tecido para limpar as mãos, se volta para Viviane com expressão séria, finge estar

embravecida, passando rispivamente o pano de uma mão para a outra e diz: "— Sai daqui!", mexendo com vigor o pincel no pote. lasmin completa: "— É mesmo, porque a gente precisa trabalhar em paz". Dhoranny fala: "— A gente tá fazendo um feitiço para Ângela morrer, porque ela é muito má!" lasmin diz: "— É mesmo. A gente tá preparando ela bem gostosa, né? A sopa." Dhoranny diz: "— A sopa. Para ela morrer...Essa chata vai morrer. Ela é complicada, mesmo. lasmin diz: "— Complicada é o que você é." Dhoranny com ar sério olha para mim que estou com a câmera na mão: "— É, Akauê!". E lasmin, virando-se para a câmera, diz: "— Olhe, sopa". lasmin pega mais tinta para colocar na "sopa": "— Olha praqui." E continua mexendo com vigor. Dhoranny para de mexer o pote com o pincel e começa a enxugá-lo num tecido, tentando também limpar as mãos com sopros ou passando o pincel nelas. lasmin: "— O seu é preto. O meu é mais gostoso, olha. Vou comer: minhão, minhão, minhão", fazendo do pincel uma colher e levando-o até a boca, e olha para a câmera, sorrindo: "— A sopa". Dhoranny, passando o pincel no tecido, diz: "— Eu tô enxugando.... será que Ângela vai morrer, irmã?" e virando-se para lasmin: "— Aí você diz: - não sei!", e lasmin responde: "— Eu não sei...".

Nesse cenário, ambas se envolvem numa ação de mexer os potes com os pincéis, retirando as tintas dos godês para tingir a água dos potes. lasmin chama a mistura de "sopa" sugere que a atividade exploratória se transforma num faz de conta. Em seguida, Dhoranny diz que vai dar a "sopa" para a Ângela. Ao fazer isso, Dhoranny nos mostra que endossou a indicação de lasmin e entra no jogo, pois completou a ideia da "sopa" com uma situação imaginária. Então, pergunta para a colega se ela sabe quem é esta personagem. lasmin parece não entender. Então, Dhoranny diz que está "envenenando" a sopa para "matar" a Ângela e insiste na pergunta. Parece que, na sua resposta, lasmin achou melhor não se comprometer, e disse que ela não é a Ângela, e com razão porque, afinal, ela ia ser envenenada.

Quando diz a lasmin que vai matar a personagem, Dhoranny confunde seu nome chamando-a de Gabi e depois de Letícia. Dhoranny explica que a personagem é má e que retirou a ideia de um filme, que talvez tenha visto na tv.

**Figura 44 - "A gente vai matar a Ângela"**



Fonte: Arquivo do autor

Quando Regina se aproxima com um objeto nas mãos, tentando chamar sua atenção para compartilhar com ela, lasmin recusa a aproximação dizendo que não se pode trabalhar em paz, anunciando que está no jogo com Dhoranny. E procura uma confirmação da amiga: "Né, mulé?" Dhoranny responde que não pode conversar por que está "botando um feitiço", indicando que continua na fantasia com a personagem. Nesse momento, é Viviane quem se aproxima sem falar, fazendo a mesma coisa que as duas meninas, pegando um pote para mexer o pincel. É Dhoranny que agora rechaça a tentativa de entrada no jogo, dizendo a Viviane que saia dali. Agora é lasmin que endossa a colega reafirmando que elas precisam trabalhar em paz, indicando que o quadro de jogo entre as duas está posto. Dhoranny explica para Viviane que estão fazendo o feitiço para matar a personagem. lasmin mais uma vez reafirma o quadro de jogo, completando "é mesmo", mas diz que estão preparando uma sopa bem gostosa, o que nos mostra que o significado que ela está dando para a ação de preparar a sopa é bem diferente do significado que Dhoranny dá para a ação. E isso não impede que elas estejam no mesmo jogo. Dhoranny dá adjetivos para a sua personagem: ela é má, chata e complicada. No que lasmin responde que complicada é Dhoranny, mas este comentário não provoca nenhuma reação na colega.

Dhoranny pede minha confirmação para sua caracterização da personagem, mas se confunde com o nome novamente, me chamando pelo nome do auxiliar de pesquisa. lasmin, então, me exhibe sua sopa, mostrando com isso que suas ações são diferentes, mas coordenadas com as da colega. lasmin aponta uma diferença

entre o seu preparado em relação ao que Dhoranny está fazendo. Iasmin ao final diz "o meu é mais gostoso", indicando que estava se referindo ao "feitiço" e não da sopa. Mas olha para a câmera e diz "a sopa", indicando que o acordo entre as duas não estava completo. A conversa de Dhoranny e Iasmin no episódio sugere que significações estavam em negociação, o que não as impediu de demarcar território em relação à Regina e Viviane e resguardar seu espaço de compartilhamento. Compartilharam da brincadeira mesmo que com significações diferentes para a mistura das tintas.

A fantasia televisiva prossegue com Dhoranny perguntando para Iasmin, como um locutor nos finais de um capítulo de novela, se "Ângela" vai morrer. E oferece o *script* para a colega, indicando qual deve ser a sua resposta. Não sei se a resposta de Iasmin foi dentro deste *script* ou se ela apenas disse não conhecer o programa de tv que servia de referência, numa metacompreensão da brincadeira.

A diferença de atribuição de significados parece ter uma explicação: Dhoranny já havia criado uma imagem televisiva na situação de aproximação com Iasmin no episódio anterior. A fala de Iasmin, que, encantada pelas cores, chama a mistura de "sopa", parece, por outro lado, se referenciar numa situação familiar. O desacordo entre as duas meninas quanto ao significado da mistura das tintas parece indicar que elas possuíam repertórios culturais diferentes. Podemos ser levados a essa conclusão, pois, a princípio, Iasmin parece não entender o enredo de "matar a Ângela". Pelo que foi apurado trata-se da personagem vivida pela atriz Cláudia Raia na novela "Torre de Babel", em reapresentação no canal "Viva" da televisão por assinatura, em exibição na mesma época da pesquisa, que não é acessada por grande maioria da população.

Entre os vários eventos surpreendentes deste episódio destaco a confusão que Dhoranny fez com o nome de Iasmin, chamando-a de Gabi e de Letícia e, mais tarde, comete outro lapso quando me chama de Akauê, que não estava presente nesse dia. Porque ela cometeu estes enganos, o que esse fato pode nos contar sobre o que estava acontecendo? Talvez, os primeiros nomes sejam de outras crianças conhecidas de Dhoranny. O mais curioso é que o engano surge justamente quando irrompe a idéia de "matar a Ângela". Este fato parece revelar que Dhoranny, transportou-se na imaginação para um outro lugar de maneira tão intensa, que a fez descolar do momento presente, para o qual ela fez um esforço para retornar, e não perder a referência, quando tentou lembrar o nome da amiga.

Entretanto, o evento revelou que a ação imaginária de Dhoranny apoiou-se na relação social com a colega e na experiência social e cultural vivida. Foi disparada pela percepção estética do material na atividade lúdica compartilhada, que a permitiu criar um roteiro, no sentido cinematográfico da palavra, uma narrativa em que duas meninas preparavam um "feitiço" para "envenenar" a personagem, situação que proporcionou prazer e alegria. E a imagem assim criada alimentou a brincadeira, aumentando a tensão emocional, fortalecendo as meninas nas suas identidades sociais no momento mesmo da situação interacional: lasmin afirmou-se com a expressão "Ninguém mexe em mim, né? Né, mulé?", que tem um forte componente de gênero, enquanto Dhoranny manifestou seu controle sobre a narrativa: "— Aí você diz: - não sei!". Estavam realmente enfeitiçadas pela fantasia que compartilhavam.

A imaginação, apoiada pelo processo interacional, é capaz de evocar experiências socioculturais, se constituindo numa importante forma de comunicação, que torna as crianças mais potentes para a vida pessoal e social. É sobre este processo que se apoia a experiência corporal e estética das explorações nas linguagens plásticas.

Retomando as considerações de Brougère (1998, p. 190) que dizem respeito à relação entre a experimentação e o jogo: nesse episódio as duas meninas estavam mexendo seus potes com o pincel, Dhoranny na preparação do feitiço e lasmin na preparação da sopa, mas ambas ao mesmo tempo experimentando as cores. Quando lasmin, ao final, diz que o feitiço de Dhoranny é preto e o dela é mais gostoso, indica que o processo exploratório estava em curso simultaneamente à atividade imaginária, mostrando que ambos os processos se sobrepõem na arte infantil.

#### **4.3.5 Quinta oficina (#2A;5a e #2A;5b)**

Em #2A, 5a estavam presentes Mirelly, Layane, Anna Clara, José Eduardo e Alan. Os materiais disponíveis foram os mesmos da oficina anterior. Repetindo um movimento também vivido naquela oficina, as meninas ficaram pintando na mesa central, enquanto os dois meninos se dirigiram para a mesa sob a janela. Da mesma maneira também, Alan e José Eduardo, após terminarem uma primeira produção se

encaminharam para a sala de leitura e ficaram folheando os livros da estante durante bastante tempo. Depois disso, pegaram alguns chapéus e brincaram com eles naquela área. Em seguida, retomaram a brincadeira de monstro com os fantoches, com Alan brincando de perseguir José Eduardo por um longo tempo. Diferentemente, desta vez não retornaram para a área de pintura, mas saíram do ateliê retornando para a sala de referência.

Mirelly, Anna Clara e Layane permaneceram até o fim da oficina com a experiência de misturar as tintas sobre o papel. No final desta oficina, Bianca apareceu na porta do ateliê. Entrou um pouco e ficou observando, mas não tomou a iniciativa de participar.

Em #2A;5b estavam presentes Dhoranny, Viviane, Regina, Iasmin e Bianca. Todas elas passaram toda a oficina na mesa junto à janela, muito próximas uma das outras, misturando cores, com constantes idas e vindas ao banheiro para trocar a água dos potes. Nessa oficina, não houve nenhuma produção em papel, as experiências de descobrir novas cores ocupou todo o tempo e, ao final, as crianças se recusaram a voltar para a sala de referência. As conversas giraram em torno das descobertas de cores e de algumas disputas por materiais. A repetição da ação de misturar as cores nos potes d'água indica que a rotina estava se instalando e se consolidando entre essas meninas.

#### **4.3.6 Sexta oficina (#2A;6a e #2A;6b)**

A pedido de Iasmin e Dhoranny houve uma inversão na ordem dos grupos nesse dia. Participaram na primeira oficina (#2A;6a), junto com elas, Regina e Viviane. Boa parte do tempo da oficina continuaram a exploração com as tintas nos potes d'água. Depois de aproximadamente 30 minutos Dhoranny se dirigiu à sala de leitura e ficou folheando os livros de história. Depois foi acompanhada por Viviane nesta pesquisa com os livros e mais tarde também por Regina. Iasmin permaneceu sozinha até o final da oficina misturando cores nos potes transparentes.

O segundo grupo em #2A;6b, teve a participação de Mirelly, Layane, Anna Clara, João Pedro, Alan e José Eduardo. A movimentação foi muito semelhante à oficina #2A; 5a na distribuição das crianças pelas mesas. As meninas deram sequência às pinturas sobre papel e os meninos iniciaram também com as tintas na mesa próxima à janela. Da mesma maneira, Alan e José, depois de algum tempo, se

dirigiram à sala de leitura e brincaram de luta e de "monstro" até o final da oficina. João Pedro permaneceu na mesa realizando algumas pinturas e retomou à pintura das mãos. Desta vez com as garras de "monstro" sujas de tinta, provocou Anna Clara e Layane ameaçando sujar suas roupas.

#### **4.4 As oficinas de artes plásticas - segunda parte (#2B)**

Na segunda parte das oficinas resolvi introduzir modificações para poder contar com todas as 11 crianças, num espaço confortável que permitisse atividades exploratórias com mais liberdade. Em negociação com a instituição, ampliei o ateliê, ocupando todo o espaço da sala de leitura, como já vimos na seção metodológica. Também considerei que a quinta e a sexta oficinas haviam sido muito repetitivas. A própria presença de todas as crianças juntas, já seria uma modificação importante, mas, talvez, uma alteração no contexto provocasse outras formas de participação. Decidi que faria duas tentativas de propor outras situações em relação aos materiais, sugerindo formas de trabalhar baseadas nas observações sobre as descobertas das crianças na primeira parte. Estas propostas foram desenvolvidas em #2B;7 e #2B;8. Uma decisão também foi não oferecer argila e tinta em todas as oficinas, mas novamente reintroduzir esses materiais aos poucos e outros que pudessem ser interessantes.

##### **4.4.1 Sétima oficina (#2B;7)**

Nesta oficina estavam presentes Bianca, Dhoranny, Iasmin, Layane, Mirelly, Anna Clara, Viviane, José Eduardo e Regina. Estavam disponíveis os materiais gráficos e o sucatório. Realizei a primeira proposta de ação que foi sugerir que as crianças experimentassem recortar seus desenhos e colá-los em outro papel, continuando a desenhar, como haviam feito na primeira oficina #2A;1. Propus ainda que fizessem seus desenhos em conjunto com outra criança.

As crianças gostaram da proposta de recortar e colar, mas não aderiram à ideia de trabalho conjunto, nenhuma das crianças que se escolheram como duplas na roda, compartilharam o mesmo trabalho, mas várias duplas trabalharam lado a lado todo o tempo, cada criança com suas próprias explorações, individualizadas na execução, mas parecidas entre si na forma e procedimentos, como as mandalas de

Mirelly e Layane (Figs. 45 e 46) e as colagens de Anna Clara e Regina (Figs. 47 e 48).

**Figura 45 - Mandala de Mirelly**



Fonte: Arquivo do autor



**Figura 46 - Mandala ao centro da produção de Layane**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 47 - Desenho e Colagem de Anna Clara**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura 48 - Colagem de Regina**

Fonte: Arquivo do autor

Esses trabalhos evidenciam que o processo de compartilhamento de significações visuais pode ser também realizado pela visão, sem intermediação da palavra, num "diálogo" visual.

#### **4.4.2 Oitava oficina (#2B;8)**

Algumas crianças, em mais de uma oficina, solicitaram que eu contasse uma história antes de iniciar a produção no ateliê e isso se repetiu ao final da oficina #2B;7. Dessa forma, atendendo ao pedido, contei uma história na hora da roda de conversa. Li a obra infantil "Rápido como um gafanhoto", e a reação das crianças às imagens do livro me surpreenderam. O livro conta a ação imaginária de um menino que se compara com animais, rápido como um gafanhoto, lento como um caracol e assim por diante. Quando apareceu a imagem do menino ao lado de uma formiga, a revolta foi geral: "— Mentira!", disseram algumas crianças e o debate sobre se era mentira ou não, perdurou até o final da leitura. Então, propus que as crianças criassem personagens com argila de livre invenção. Algumas crianças usaram a

argila por um tempo e depois decidiram colar e desenhar. Apareceram personagens nas colagens como estas de Alan e Anna Clara (Figs. 49 e 50) com soluções muito parecidas, mostrando um compartilhamento de soluções visuais.

**Figura 49 - Desenho e colagem de Alan**



Fonte: Arquivo do autor

**Figura50 - Desenho e colagem de Anna Clara**



Fonte: Arquivo do autor

Em relação à argila, a estratégia também pareceu funcionar, pois as crianças experimentaram modelar e não somente apertar e socar o material. Na figura 51, em sentido horário, a partir do alto à esquerda, as produções de Anna Clara, lasmin e João Pedro.

**Figura 51 - Produções de argila**



Fonte: Arquivo do autor

Talvez por estarem todas as crianças juntas, a vibração criativa foi muito grande. Outros trabalhos interessantes foram realizados nesse dia como esta produção de Mirelly (Fig. 52).

**Figura 52 - Três formas solares de Mirelly**

Fonte: Arquivo do autor

#### **4.4.3 Nona oficina (#2B;9)**

Nessa oficina estavam presentes lasmin, Mirelly, Layane, José Eduardo, Anna Clara, Viviane, Regina e João Pedro. Na mesa grande, João Pedro e Viviane trabalham com desenho e Regina com cola sobre papel. Ao centro, Mirelly mistura tintas e pinta sobre papel, sozinha. Na mesa próxima à janela, estão Layane, lasmin e Anna Clara. Esta foi uma das muitas vezes que lasmin repetiu o processo de misturar cores com diferentes parceiros. Não houve uma intervenção direta sobre o que fazer, apenas a retomada da oferta de materiais que já havia sido feita na primeira parte: materiais gráficos e papéis, argila, cola, tesoura, tinta guache e sucatas diversas. A preferência quase geral recaiu sobre as tintas com a retomada da rotina de misturar as cores nos potes com água. O dado novo e importante é que essa rotina antes desenvolvida pelo subgrupo de lasmin, Dhoranny, Regina e Viviane, teve imediata adesão de Layane, Mirelly e Ana Clara e, em parte do tempo também por Alan, João e José Eduardo. O episódio a seguir trata das ações das meninas Anna Clara, lasmin, Mirelly e Layane, numa longa sequência de misturas das tintas.

**Episódio10 - "É bom, é bom, é bom!"**

Na mesa sob a janela estão Layane, Anna Clara e lasmin cada uma com um godê já com várias cores misturadas. Há ainda um godê com tintas novas, em frente à lasmin. Anna Clara, terminando de preparar uma mistura no seu godê, o empurra para lasmin dizendo: "— Eeeee, o que fiz pra tu...". E lasmin olhando para as cores que a amiga havia preparado, responde: "— deixa aqui". Anna Clara se ocupa de pegar potes de cola nas prateleiras e lasmin continua suas misturas. Ela fala em voz alta em direção à Mirelly, que está na outra mesa. "— Aqui roxo, aqui roxo". Mirelly vira-se para ela e canta "— bem colorido, bem colorido!" lasmin pega seu pote e sai para trocar a água no banheiro onde já se encontra Regina. Mirelly, depois de algum tempo, também sai em direção ao banheiro e depois é seguida por Anna Clara.

Mirelly retorna para sua mesa e lasmin volta trazendo o pote com água limpa.

Anna Clara, voltando do banheiro, chega com um pincel na mão e diz em voz alta: "— Mentira!", talvez se referindo à alguma conversa travada no banheiro. Ela começa a mexer o pincel no godê de lasmin, que permite e entra na brincadeira de misturar as cores com ela. Elas mexem, mexem e misturam cores, mas Anna Clara toma à frente na iniciativa de misturar as cores, e lasmin faz uma cara de espanto, com a boca bem aberta, pela intromissão da amiga na cor que estava preparando. A cor que lasmin está encoberta da câmera por um pote a sua frente, porém é possível ver que Anna Clara misturou azul escuro sobre a cor que lasmin está preparando. Anna Clara continua mexendo as tintas e, de repente, diz: "— Ficou roxo, ficou roxo", afastando com a mão o pincel de lasmin para que ela não mexa mais e diz: "— Não tem vermelho mais. Pega um pouquinho de vermelho..." E lasmin pergunta a Layane: "— Posso pegar um pouquinho?", ao que Layane responde ríspida: "— Não!" e puxa o seu godê para longe de lasmin. lasmin e Anna Clara voltam juntas a mexer a mesma tinta e Anna Clara fala: "— Eita, olha é que tá ficando rosinha". lasmin continua mexendo na cor verde. Anna Clara continua sua pesquisa e diz: "— Ficou marrom". As duas crianças agora misturam as tintas animadamente. Anna Clara continua: "— Olha, pareceu um recheio de bolo...a gente pode comer", e leva o pincel na direção da boca de lasmin, que leva o dedo indicador para o pote, mela a ponta do dedo com a tinta e, rindo, leva na direção da boca, abrindo-a e apenas aproximando o dedo, ameaçando colocá-lo na boca. Anna Clara ri e diz animada: "— É bom, é bom, é bom...". Layane, quando vê a cena, empurra a

mão de lasmin em direção à boca. Ela se desvencilha e dança com o dedo sujo de tinta, requebrando-se na ponta dos pés. Todas riem. Em seguida, numa crescente animação, lasmin lava o dedo indicador no pote de água e diz: "— Olha só a cor que a gente tá fazendo. Cuidado com o seu pincel aí, tá?" Anna Clara diz: "— Êba!" lasmin diz: "— Vai ficar como?" Anna clara, colocando o pincel em todas as cores e misturando-as, diz: "— Essa e essa...essa com essa." Mirelly, na outra mesa, diz para Anna Clara: "— Olha para aqui o que eu fiz". Anna Clara não dá atenção e continua a mexer as tintas com lasmin. De repente Anna Clara mais animada diz: "— Olha, ficou aquela pasta...parece pasta de dente, né?", perguntando para lasmin, que responde, se contagiando com a animação da colega: "— É, ficou aquela pasta, deixa eu ver, deixa eu ver", e coloca a ponta do dedo indicador na tinta e leva para perto dos olhos e diz muito feliz: "— Ficou verde, o meu aqui ficou verdinho!". Anna Clara diz: "— Ficou cinza! Vem ver". Layane se aproxima, balançando um tubo de cola, olha e diz: "— Ficou tinta", e se dirige à mesa de Mirelly. Anna Clara retruca: "— Ficou cinza! O meu ficou cinza, é sério". Mirelly fala algo para ela que diz novamente: "— Ficou cinza, olha, vem ver", e Mirelly se aproxima para ver a cor descoberta. lasmin, animada, diz: "— Olha como o meu ficou", e Anna Clara diz: "— Olha, olha, olha Mirelly".

**Figura 53 - "É bom, é bom, é bom"**



Fonte: Arquivo do autor

Anna Clara resolveu pesquisar a mistura de cores com lasmin e, ao que parece, havia um interesse mútuo pelas descobertas das cores. lasmin descobre o

roxo e quer a atenção de Mirelly que se diverte com a situação. Quando Anna Clara retorna do banheiro começa a misturar tintas no mesmo godê de lasmin e o faz com rapidez e energia, o que deixa a colega assustada, porque a cor encontrada não era aquela que ela queria fazer. Contudo, ela também está encantada com as descobertas. Anna Clara não liga e prossegue a exploração, e, agora, encontra a cor roxa. Pede a lasmin para pegar mais vermelho, mas Layane não parece estar muito disponível para compartilhar e rejeita seu pedido. Porém, rapidamente várias cores vão aparecendo: rosinha, verde, marron e uma cor que Anna Clara associa com recheio de bolo. lasmin faz o gesto de colocar a tinta em direção à boca, como já havia feito em outra oficina (episódio 6), o que faz aumentar a animação das colegas. As ações de misturar as cores a partir daí se aceleram, Anna Clara e lasmin estão animadíssimas e agora mais uma cor que Anna Clara acha que se parece com pasta de dente. Outras cores são descobertas: verde, verdinho, e cinza, no auge de encanto e alegria que as faz querer anunciar, mais uma vez, às colegas, as descobertas que fizeram.

O que leva as crianças a se encantarem e se animarem tanto com as suas descobertas, já tendo passado várias oficinas misturando as tintas?

O que parece, primeiramente, é que o assombro em ver as coisas e os fenômenos, a experiência estética, não se dá em um momento, ou em momentos isolados ou sucessivos, mas se constitui num processo, um processo estético que se estende no tempo da vida cotidiana.

O segundo aspecto que estas crianças nos mostram é que esse processo estético se potencializou na relação entre as meninas, quando a emoção se propagou pelo contágio mútuo, em expressões crescentes de alegria.

Um terceiro aspecto diz respeito às aprendizagens e é, também, muito importante. Não falo da aprendizagem escolarizada, de fatos e fenômenos categorizados, mas de uma aprendizagem estética e processual sobre as cores: roxo, verde, verdinho, cinza etc.

Para Loris Malaguzzi (Cf. HOYUELOS, 2013, p.177) existe uma estética do conhecimento que é anterior ao conhecimento estético. Um estado de espírito que nos coloca em condições de agir, tomar decisões e fazer escolhas entre "incertezas pertinentes", a partir de formas de pensar e imaginar que se enraizam na nossa interioridade, uma forma de conhecer que não é puramente racional.



É a vibração estética que nos impele a dar nomes a formas e cores, e a formas e cores que parecem não existir, a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e objetos de prazer que suscitam, em nós e nos outros, um "valor" a mais para seduzir e ser seduzido. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, p. 178, minha tradução<sup>17</sup>).

Serem seduzidas pelos fenômenos fizeram Anna Clara e lasmin procurar seduzir uma a outra para a beleza das descobertas. Nesta concepção, a sedução estética é uma dimensão não racional, base da "construção intersubjetiva do conhecimento" (HOYUELOS, 2013, p. 178), o que implica a educação estética com a cultura. A experiência estética se apoiou nas interações, ganhou força e se potencializou com elas. Arrisco a dizer que o episódio revelou uma dimensão estética do processo social de construção de conhecimento.

#### **4.4.4 Décima oficina (#2B;10)**

Estavam presentes nesta oficina Anna Clara, Dhoranny, Mirelly, João Pedro, Regina, José Eduardo, Viviane, Alan, lasmin e Layane.

As crianças, em várias ocasiões, pediram para usar as tintas, e, além dos materiais gráficos, deixei disponível as tintas em bandejas de isopor e ofereci rolos de pintura junto com os pincéis. As crianças escolheram trabalhar somente com as tintas, todo o tempo da oficina.

O evento que acho importante relatar diz respeito à ação de lasmin. Em certo momento da oficina, sentado numa cadeira no canto da sala, fiquei observando lasmin preparar as cores num godê. Ela parecia encantada com a cor rosa que havia descoberto como fazer. Fez uma vez e tingiu com a cor a água do pote. Saiu para trocá-la, voltou e fez de novo a mesma cor. Ficou empolgada por conseguir repetir e voltou para o banheiro, mais uma vez para trocar a água. Na volta, me chamou para perto, pôs o pincel na minha mão e, segurando nela, me fez misturar o branco com o vermelho, para me indicar que ela conseguia repetir a operação, mostrando-se muito feliz com o controle que conseguiu obter.

---

<sup>17</sup>"Es la vibración estética la que nos empuja a dar nombres, nombres a figuras y colores, y a figuras y colores que parecen no existir, y a mejorar las construcciones de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los objetos de placer que suscitan, en nosotros y en los otros, un «valor» de más para seducir y dejarnos seducir."

Maria Isabel Leite (2004, p. 68) diz que as crianças, assim como os artistas, procuram nos seus desenhos soluções para seus "problemas artísticos". Essa fala talvez queira dizer que um desenho isolado de uma criança encontra seu significado dentro de um processo criativo, ao lado de vários outros desenhos, da mesma maneira que uma pintura de um artista ganha sentido no conjunto da sua obra. As crianças retornam aos seus "problemas artísticos" até que esgotem suas inquietações, que a exploração dos materiais lhe seja satisfatória ou que outra coisa lhe tome a atenção. Na ação de lasmin encontro um processo de exploração e não eventos isolados de pesquisa com as tintas.

Um detalhe importante para entender a proposição da atividade da próxima oficina foi o pedido de Alan para usar o rolo de pintura para pintar a parede. Acho que ao ver os rolinhos, Alan associou ao uso comum que se faz destes instrumentos na pintura de paredes, talvez em lembrança de alguma experiência em casa, na família. Respondi que isso não seria possível, mas que na oficina seguinte eu prepararia as paredes para a pintura.

#### **4.4.5 Décima primeira oficina (#2B;11)**

Nesta oficina estavam presentes todas as onze crianças e, conforme o prometido para Alan, duas paredes da sala estavam forradas com uma lona plástica branca, fazendo um painel de 8 metros de comprimento por 1,60 metros de altura para pintura. As tintas estavam dispostas em potes em grande quantidade sobre a mesa grande. Disse às crianças que elas poderiam pintar o que quisessem sobre os painéis nas paredes. As tintas que estavam colocadas em potes para possibilitar que elas segurassem com as mãos e colocassem as tintas bem próximas das paredes. Foram orientadas a procurar combinar com os colegas o que iriam pintar.

#### **Episódio 11 - Brincadeira no painel**

Ao iniciarem a pintura dos painéis, todas as crianças utilizam as cores puras, como a elas tinham sido oferecidas, utilizando pincéis e rolos de pintura. A maior parte dessas intervenções foram individualizadas e realizadas em cores vivas, como amarelo, laranja e vermelho. Em determinado momento, muitas crianças voltaram à mesa para pegar mais tintas e sentiram a necessidade de misturá-las,

numa continuidade da pesquisa com as cores que já haviam feito muitas vezes no ateliê. Muitas crianças ficaram preparando as cores e de vez em quando uma se dirigia a um dos painéis para realizar um desenho, no espaço que já ia ficando todo ocupado com as intervenções das crianças. Neste momento, assim como em outras oficinas, várias crianças tiramos sapatos ou sandálias para produzirem descalças. Algumas das intervenções nesse momento foram em continuação ao desenho do outro, pois o espaço ficou preenchido rapidamente. Alan, então, pega um rolo com tinta preta e, em gestos rápidos, risca linhas horizontais sobre todos os desenhos, na extensão inteira das duas paredes. Logo atrás aparece João Pedro com o mesmo gesto. Dhoranny reclama e no áudio da videogravação escuta-se vozes de outras crianças reclamando da intromissão. Alan e João Pedro saem rápido para o banheiro com seus rolos na mão. José Eduardo, Viviane e Layane aproveitam que a maioria das crianças agora está ocupada preparando cores sobre a mesa grande para pintar com tinta preta sobre os desenhos que estão no painel. Eduardo, segurando um pote de tinta preta vai cobrindo as cores do painel com as mãos. Viviane pega outro pote de tinta preta na mesa e se dirige ao painel para pintar ao lado de José Eduardo, que a vê se aproximando (Fig. 54). Layane chega perto do painel com mais um pote de tinta preta. José Eduardo e Viviane se aproximam para pegar tinta com ela e Layane despeja um pouco de sua tinta no pote de Viviane. Elas parecem combinar alguma coisa. José Eduardo observa a cena e volta a pintar o painel. Viviane e Layane reiniciam, com as mãos, a cobertura da pintura dos colegas, que continuam misturando cores na mesa, de costas para o painel, sem perceber a ação dos três colegas. Viviane olha para José Eduardo e, num gesto rápido, pinta a perna dele, que responde com um sorriso, fazendo um gesto que ameaça jogar tinta na colega. Ela sai correndo evitando-o. Os dois voltam a pintar o painel se juntando a Layane que ainda continuava cobrindo de preto as partes coloridas do painel. Bianca se dirige ao painel e continua, com um pincel, o desenho de um coração que já havia iniciado, com as cores que havia misturado. Enquanto faz isso José Eduardo vai até a mesa buscar mais tinta e ameaça Dhoranny com sua mão toda cheia de tinta, com as garras do "monstro". Bianca se levanta e volta para a mesa. José retorna para o painel onde ainda estão Viviane e Layane e continua a cobrir as cores, agora aos pulos para alcançar a parte alta. Há uma visível excitação de Layane, Viviane e José Eduardo, que procuram cobrir rapidamente tudo o que é possível. Enquanto José Eduardo e Layane voltam para a mesa em busca de mais tinta, Viviane pinta agora a parte mais baixa, cobrindo inclusive o coração feito por Bianca.

Layane retorna e com viviane cobrem mais rapidamente as cores e passam para o painel ao lado, cobrindo o que podem com rápidos movimentos circulares com os braços. Dhoranny percebe a movimentação, vira-se para o painel e diz: "— Tá horroroso!". Bianca se volta para o painel e abre a boca, incrédula. Viviane, sorrindo, olha para Dhoranny e continua a pintar rápido. Layane dá uma gargalhada. Logo a seguir se desenvolve uma brincadeira de pintar os próprios pés com a participação de Regina, Anna Clara, Viviane, lasmin.

**Figura 54 - Viviane e José Eduardo pintando o painel**



Fonte: Arquivo do autor

Depois que as crianças iniciaram a pintura, cada uma em um trecho do painel, Alan e João Pedro rapidamente iniciam uma intervenção que vai contra o entendimento tácito, de que não se deveria invadir o território do colega, uma regra que estava implícita nas ações das crianças. Com as reclamações de Dhoranny e outras crianças eles saem rapidamente para lavar os rolos de pintura, escapando das reclamações. José Eduardo, Viviane e Layane parecem aproveitar a ideia de cobrir as cores com tinta preta, inicialmente de maneira espontânea, mas a partir do momento em que Layane distribui tinta, as ações parecem mais coordenadas. Na empolgação da ação Viviane provoca José Eduardo, convidando-o para a brincadeira de pintar o corpo do outro. José, entretanto, apenas ameaça, e não devolve a brincadeira. Quando as outras crianças percebem o que aconteceu com suas pinturas no painel, nada mais podem fazer, pois a tinta preta tudo cobre. Layane, sentindo-se flagrada na ação, solta uma gargalhada, indicando que a ação

foi uma brincadeira. Parece ter havido também um episódio de transgressão da forma tácita de participação naquela situação interacional específica, uma vez que as crianças não combinaram se podia ou não intervir na pintura uns dos outros. A colaboração tinha sido sugerida às crianças no início da atividade.

Talvez tenha havido, também, uma transgressão às normas de convivência da instituição. Corsaro (2011, p. 172) diz que as situações de desafio à autoridade adulta contribuem para a construção identitária do grupo de crianças. As disposições que subvertem as regras de organização, Corsaro chama de "subvida", "um conjunto de comportamentos ou atividades, que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais". Isso, de fato, parece ter acontecido, pois os adultos não estavam visíveis para as crianças. Talvez a sensação de estar violando as regras da instituição tenha levado José Eduardo, Viviane e Layane a essa ação. Contudo, um elemento importante para o evento foi a emoção da modificação introduzida na rotina de pintar o painel, que ampliou, pelo menos para as três crianças, o interesse pela atividade. Houve um "embelezamento", no sentido que Corsaro (1992) dá a palavra.

O autor não explica a origem da palavra, talvez tenha querido dizer que embelezamentos são ornamentos, acréscimos à rotina. Entendo, contudo, que não é à toa que o autor chama as transformações das rotinas por este termo, pois há um componente estético nestas variações, há uma vibração dada pela ato criador que os insere no quadro, que podemos ver, por exemplo, na graça que Layane achou quando foi surpreendida pelos colegas e os rostos de Viviane e José Eduardo transpirando alegria pela situação que haviam criado. O incômodo que causou à Bianca e Dhoranny parece ter se dissipado quando a brincadeira de pintar os pés se inicia.

No caso do evento no painel, o embelezamento surgiu de uma transgressão e esse é um conceito fundamental para concepção de ateliê de Malaguzzi, (HOYUELOS, 2006, p. 127). Para ele, a transgressão está na ideia de impertinência do ateliê, no sentido de que oferece a oportunidade para as crianças construir significações diferentes dos padrões convencionalmente adotados pelos adultos.

#### 4.4.6 Décima segunda oficina (#2B;12)

Estavam presentes, Alan, Mirelly, Layane, Iasmin, Alan, José Eduardo, Viviane, João Pedro e Anna Clara. Em oficinas anteriores algumas produções apresentaram a intenção de construir um objeto tridimensional, uma colagem de materiais, sem o suporte do papel. Os materiais que haviam sido colocados à disposição das crianças no sucatório desde a primeira parte já haviam acabado ou estavam terminando. Recolhi uma grande quantidade de embalagens de diversos tipos, caixas, papéis, fitas, rolos de papelão e renovei o sucatório. Ofereci, então, materiais gráficos, cola tesoura e o sucatório renovado, com muitas possibilidades de escolha de materiais. Trouxe também uma grande quantidade de rolos de fita crepe para aumentar as possibilidades de junção das partes, com a intenção de facilitar as construções. As crianças ao iniciarem a atividade pegaram logo os rolos de fita crepe e se dirigiram às caixas de materiais dispostas no chão da sala e iniciaram construções.

O episódio recortado a seguir, entretanto, não é do momento de produção, mas da roda de conversa que antecedeu o trabalho, neste que seria o dia da despedida das crianças do ateliê. Reuni toda a turma numa roda de conversa no chão no ateliê. Havia duas cadeiras naquele trecho da sala e me sentei em uma delas e várias crianças ficaram no chão. Logo se iniciou uma disputa pela outra cadeira. João Pedro se sentou, mas Mirelly queria que ele desse o lugar a ela. Nesta situação, com muitas crianças falando ao mesmo tempo, Dhoranny diz: "— quero beber água, estou com sede". Eu respondi: "— vai Dhoranny. Tem mais alguém que quer beber água?" Todas as crianças foram se levantando e saindo da sala. Iasmin volta antes dos colegas e senta-se no chão. Logo em seguida, chega Mirelly e senta-se na cadeira dizendo: "— Não saio mais daqui!". Iasmin, olha para ela e pergunta: "— você vai dormir aqui?"

Qual o significado desse breve diálogo?

Quando Mirelly diz que dali ela não sai, achei que ela estava anunciando que finalmente havia conquistado para si a cadeira. Talvez estivesse mesmo fazendo isso, porém, o que chamou a atenção foi a pergunta da colega. Ao que parece passou pela cabeça de Iasmin a possibilidade de que Mirelly pudesse ficar no ateliê até a noite e dormir, como se fosse a sua própria casa. Será que Iasmin já se sentia tão íntima do lugar que pudesse tê-lo confundido com sua casa? Há na pergunta de

lasmin uma percepção de pertencimento ao lugar, uma sensação de conforto e acolhimento em estar ali.

A casa é o abrigo para o sono e o arquétipo da intimidade, a possibilidade de sonhar e o encontro com nós mesmos (Bachelard, 2000, p. 26, veja citação na p. 75). O autor diz também que a casa é uma das maiores forças de integração dos pensamentos que têm por princípio o devaneio poético, "é corpo e é alma". Achar que o ateliê representava este abrigo fundamental, é sinal que o processo de familiarização estava em bom curso, que as crianças haviam percebido o ateliê como um espaço acolhedor, um lugar para a expansão da sensibilidade e imaginação. Talvez as crianças realmente tenham se tornado mais íntimas do espaço e dos objetos, mais íntimas de si mesmas e dos colegas.

#### 4.5 Finalização das oficinas

Na primeira reunião de consentimento, as mães das crianças solicitaram que ao final das oficinas fosse feita uma exposição dos trabalhos. Pelo fato de a escola ter tido suas atividades suspensas na semana seguinte à última oficina, em virtude de uma reforma do prédio no meio do período letivo, a exposição foi montada logo após a última oficina. Essa atitude foi necessária para não se correr o risco de perder os materiais durante as obras e para que as crianças levassem para suas casas seus trabalhos, o que elas haviam pedido em inúmeras ocasiões. As mães e várias turmas da escola visitaram a exposição no mesmo dia (Figs. 55, 56 e 57).

**Figura 55 - Crianças da escola na exposição final**



Fonte: arquivo de uma funcionária da escola

**Figura56 - Crianças junto às colagens na exposição final**



Fonte: arquivo de uma funcionária da escola

**Figura 57 - Mães das crianças na exposição final**



Fonte: Arquivo do autor



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem és tu, que posso saber de ti? Como é possível que, por vezes, me sejas tão próximo, e por vezes tão longínquo? És meu semelhante e, contudo, os teus pensamentos, os teus sentimentos, como poderei sabê-los ao certo? Tu és eu e tu não és eu, e é sem dúvida por isso, por essa íntima estranheza, que te procuro. Como foi possível que eu saísse da minha solidão e me aproximasse de ti? Mas, antes do mais, onde está a ilusão: quando me sinto só ou quando creio que estamos juntos?*

*René Zazzo*

Quando iniciei este trabalho, meu objetivo foi procurar entender como as produções plásticas que as crianças pequenas realizam se apoiam nas interações sociais, considerando as crianças como agentes de seu próprio processo de constituição pessoal e cultural. O percurso realizado na escuta das crianças e na reflexão sobre suas agências, parece indicar que elas, ao negociarem as formas de utilização dos materiais e compartilharem as significações que construíam com eles, ao se referenciar uma nas outras quanto aos traçados dos desenhos e na disposição dos objetos nas colagens, o faziam num processo criativo apoiado nas culturas de pares, o que confere à arte infantil um caráter dramático e performático. A arte infantil, neste ponto de vista, é um acontecimento social, culturalmente situado e idiossincrático, construído sobre um interesse profundo sobre as coisas e fenômenos do mundo, num contínuo processo estético e interpretativo, de tornar-se íntimo de um mundo de pessoas, objetos e significações já construídas no universo adulto.

Uma característica importante, afirmada por outros autores (ALBANO, 1984; DERDIK, 1989) de que a arte infantil é uma forma de brincar, foi corroborada pela análise das agências das crianças, mostrando que elas compartilham nas brincadeiras ou nas rotinas culturais, não somente a vibração estética e o universo de fantasia, mas também a maneira de se relacionarem com o contexto, o espaço de criação.

Outro ponto revelado pela pesquisa é que a experiência como algo que nos acontece (BONDÍA, 2002), no seu aspecto estético, está além da sensibilidade ao que nos ocorre num determinado momento, mas é uma predisposição sensível e contínua às coisas que nos acontecem. A experiência estética, nesse sentido, é um processo que, instado nas predisposições da espécie para a sociabilidade e a

interação com as coisas, tão evidente na infância, pode ser potencializado pelas estruturas sociais, como o ateliê de arte nas escolas, pelas relações de respeito dos adultos em relação às vozes das crianças.

A estratégia metodológica das oficinas, com sua proposta aberta às agências e vozes das crianças, foi capaz de captar as significações partilhadas por elas nos processos sociais produtivos nas linguagens das artes plásticas, revelando a importância que as intervenções podem ter, desde que baseadas no respeito às crianças. A etnografia com crianças, em que o pesquisador se coloca como um observador diferenciado, o adulto atípico (CORSARO, 2005), uma relação ética fundamental, poderia, também, ter alcançado bons resultados. Contudo, a estratégia das oficinas mostrou a sua validade ao proporcionar ganhos observacionais que não poderiam ter sido alcançados por outros meios, porque as intervenções no ambiente foram capazes de evidenciar aspectos importantes das relações sociais das crianças, no contexto de criação no ateliê. Esses ganhos observacionais dizem respeito aos posicionamentos das crianças nas situações de interações sociais, mediante a presença do arsenal de materiais que foi disposto no ambiente.

A importância das intervenções contextuais se confirma, por exemplo, pelos efeitos provocados pelo afastamento das cadeiras após a oficina #2A;2a, e pela introdução do sucatório na oficina #2A;2b que deram origem a um processo intenso de partilhamento de uma vibração estética com os materiais, que levou as crianças a criarem ricas produções nas colagens. Esses ajustes foram importantes para que as crianças pudessem encontrar um espaço para as atividades exploratórias e estabelecessem escolhas de parceiros para estas atividades, mostrando que as produções são afetadas pelo contexto interacional que inclui aquilo que fazem juntas e como fazem juntas.

Por outro lado, o ateliê, como parte da estratégia metodológica, se mostrou um aparato eficiente como locus fundamental das interações produtivas de significações performáticas e visuais das crianças, o que revela a pertinência e a vitalidade da proposta de Loris Malaguzzi (VECCHI, 2013; HOYUELOS, 2013), para quem o ateliê é a alma da ação educativa.

A opção por apresentar os episódios na sua ordem cronológica pareceu acertada uma vez que a interpretação foi sustentada pelo que já havia sido exposto, ou seja, por todo o percurso.

O contexto enquanto "hipótese de trabalho" (CORSARO, 1992) incita a constituição de quadros de participação social importantes para o desenvolvimento das crianças se elas puderem ter a possibilidade de torná-lo parte da sua ação criativa, na construção, também criativa, das suas vidas.

Assim, é possível afirmar que o processo de construção da cultura visual na infância se apoia nas relações estabelecidas no meio social imediato, entre pares e o contexto. E isso significa, também, que a cultura visual de pares é um modo próprio de se relacionar com a cultura adulta. A opção metodológica pelo formato de oficina revelou a relação das crianças com os modelos institucionalizados de participação social e o quanto eles precisam ser rompidos, para a construção de novos paradigmas. Necessitamos de uma escola centrada na educação estética, ética, sensível aos modos infantis de constituição dos saberes, que entre em diálogo com as culturas infantis. A beleza e a vibração estética são uma necessidade para a transformação da vida escolar em espaço de significação da vida. Nesse sentido, considero um fato relevante as expressões de assombro de outras crianças da instituição em visita à exposição final, registrada na imagem abaixo captada por uma das profissionais que lá trabalham.

As experiências socioestéticas das crianças no ateliê foram capazes de produzir reverberações na sensibilidade da comunidade, o que é muito relevante.

**Figura 58 - Crianças da escola diante dos painéis**



Fonte: arquivo de uma funcionária da escola

Penso que a validade desta pesquisa, sua contribuição para a educação, coloca-se a partir de algumas características da realidade de escolas de educação infantil que conheci pessoalmente ou por meio dos meus alunos. Em várias destas escolas há uma visível predominância de uma cultura escolar tradicional, da chamada escola adultocêntrica, na qual o adulto é o modelo a ser seguido e as crianças são compreendidas como alunos, isto é, um menor, um ser dependente e inábil, que é submetido à uma instituição escolar que controla e normatiza seu comportamento e promove um ensino que não leva em consideração características pessoais nem sociais e visam formar um adulto dentro de padrões aceitos e controlados (GIMENO-SACRISTÁN, 2005).

Depoimentos que chegam a mim destas escolas denunciam práticas educativas cerceadoras exatamente das interações de crianças, da brincadeira espontânea, da livre expressão infantil nas diversas linguagens e da interlocução entre adultos e crianças. Para a escola, que olha apenas para seus próprios métodos, técnicas e procedimentos, visando modelar seres sempre conjugados num tempo futuro, à imagem e semelhança do adulto, é importante mostrar a importância das interações sociais espontâneas das crianças, exatamente por elas serem tão

importantes para que as crianças possam exercer na escola seu direito de viverem no presente, manifestando suas próprias percepções sobre suas vidas.

Por outro lado, poder-se-ia pensar que é muito difícil observar as interações na escola justamente por serem elas reprimidas no processo educativo como já foi dito na introdução deste trabalho. Todavia, pela minha experiência de observação de crianças, como professor de Educação Infantil e como pesquisador, mesmo em condições adversas, as crianças são capazes de resistir às normas impostas por adultos e negociar significações, apesar de terem suas vozes silenciadas em um grande número de situações cotidianas. Isso aparece, por exemplo, na brincadeira "clandestina" que as crianças iniciam quando o professor não está atento, ou mesmo simultaneamente às atividades programadas na escola. Porém, a escola perde uma grande oportunidade de contribuir para a formação das pessoas ao não conseguir ouvir as vozes das crianças, uma época crucial de seu desenvolvimento.

E é nesse sentido que o título deste trabalho se inicia pela fala de Dhoranny, "tamo fazendo um feitiço". Para ela significou uma fantasia, uma narrativa construída no compartilhamento com lasmin. Todavia, eu gostaria de ter esta frase como uma metáfora para o processo criativo observado nas oficinas, pois as crianças, de fato, se enfeitiçaram pela beleza dos materiais e juntas os transformaram.

Como seria bom e valioso ver as escolas de educação infantil entender o significado da frase de lasmin "a gente vai poder trabalhar aqui? Em paz?", no seu próprio contexto, como um ato de proteção do seu espaço de jogo. E, também, metaforicamente, como uma frase direcionada à própria estrutura escolar e deixar as crianças "trabalharem" a sua fantasia, a sua liberdade de fazer, pensar e expressar, se "enfeitiçarem" juntas pelas coisas do mundo, sem interpor seus métodos e procedimentos cerceadores. Quem sabe ainda veremos os adultos nas escolas dizerem junto com as crianças: deixem-nos trabalhar em paz, pois estamos fazendo um feitiço.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias. (org.). **Comunicação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 159-165.

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: ICS, 2009.

AMIN, Raquel; REILY, Lucia. A poética infantil em foco: fundamentos históricos para entender a arte da criança. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Fernando de, et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em 11 dez 2012.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 Set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 Set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos** – Resolução CNS n.º 466/2012. Brasília: MS/CNS, 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo escolar 2014**. Brasília: INEP. 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 10/04/2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, Vol.24, N.º 2, jul-dez, 1998a, p.103-116.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012, tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2012.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Atena, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira, (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social". **Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP**, 25 a 29 de outubro de 1988, p. 511-515.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Etologia e comportamento social*. (Resumo de curso) **IV Encontro Nacional de Psicologia Social** – ABRAPSO/UFES –Vitória,ES, 1988b. Disponível em: <http://www.pet.vet.br/puc/etologiaecomportamento.pdf>. Acesso em 07/09/2016.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações**, IFUSP/P-1196, jan 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, N.º. 3, p. 205-212, dez. 1999.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, Vol. 7, N.º1, 2002, p. 181-188.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças, in: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et all. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.171-187.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Civilização e cultura**. Riode Janeiro: José Olympio, 1988. Vol. II.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Implicações teórico-metodológicas da pesquisa científica com crianças. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo (MG), v.15, n.23, 2016, p. 08- 21.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORSARO, Willian A. "You wanna know what happened because you're my best friend": making and being friends in kid's culture. In **We're friends right?: inside kids culture**. Washington (EUA): Joseph Henry Press, 2003, p. 66-89.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, Vol. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian A. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington (EUA), Vol. 55, N.º 2, Jun. 1992, p.160-177.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In.: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian A.; RIZZO, Thomas A. *Discussione* and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. **American Sociological Review**, Washington (EUA), Vol. 53, dez, 1988, p.879-894.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 26, N.º 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005.

CORSARO, Willian A. **Sociology of childhood** (Fourth edition). Los Angeles (EUA): Sage Publications, 2015.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 45-56.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

FERREIRA, Manuela. "- Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das



crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, N.º 2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância". Porto (Portugal): Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas**: um estudo sobre a assemblage infantil. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo, SP, 2009.

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas**: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação**: um estudo sobre a constituição social do desenho infantil. 1996. 157 p. Dissertação (mestrado em educação). UNICAMP. Campinas, SP, 1996.

FORTUNATI, Aldo. Espaço e decoração: os fundamentos contextuais do planejamento educacional. In. **Educação infantil como projeto de comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.59-66.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FRAYSE-PEREIRA, João A. Prefácio: a estética no campo da ética. In. ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como rito de iniciação. São Paulo: Plexus, 1998, p. 11-13.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GASKINS, Suzanne; MILLER, Peggy J.; CORSARO, Willian A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. **New directions for child development**, N.º 58, Winter 1992. Jossey-Bass Publishers.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. 2004. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2004.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1997.

GOFFMAN, Erving. Footing. In.: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2013.

- GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOMES, Zélia Fernanda Fonseca. **Desenho Infantil - Modos de interpretação do mundo e simbolização do real**: Um estudo em Sociologia da Infância. 2009, 187 p. Tese (mestrado em Sociologia da infância). Universidade do Minho - Uminho. Braga (Portugal), 2009.
- GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel, J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUEDES, Enildo Marinho et al. (orgs.). **Padrão UFAL de normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012.
- HALLAM, Jenny; LEE, Helen; DAS GUPTA, Mani. Collaborative cognition: Co-creating children's artwork in an educational context. **Theory & Psychology**, 2014, Vol. 24, N.º2, p. 166-185. Disponível em <http://tap.sagepub.com/content/24/2/166>. Acesso em 25/05/2014.
- HALLAM, Jenny; LEE, Helen; DAS GUPTA, Mani. Painting Dinosaurs: How a Reception Class Context Shapes Children's Opportunities for Creative Expression. In: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth. **Exploring Children's Creative Narratives**. Hoboken (EUA): Taylor & Francis, 2011.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. Madrid(Espanha): Octaedro-Rosa Sensat, 2006.
- IABELBERG, Rosa .**Desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- INSTITUTO MINAS PELA PAZ. Acervos Museológicos– Democratização do Acesso e Formação de Agentes Culturais: caderno de exercícios do olhar. Belo Horizonte: Instituto Minas pela paz, 2013. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/354346/caderno-de-exerc%C3%ADcios-do-olhar>
- JAPIASSÚ, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro. Vol.IV, N.º 3, p. 1-9, Out 2006a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401/5877>. Acesso em 11/03/2012.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006b.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, 2005.
- KAUFMANN, Jean-Claude. Le monde social des objets. **Sociétés contemporaines**, N°27, 1997. Autour d'Everett C. Hughes. p. 111-125. Disponível em [http://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1997\\_num\\_27\\_1\\_1466](http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1997_num_27_1_1466). Acesso em 02/06/2016. doi: 10.3406/socco.1997.1466.

KELLOGG, Rhoda. **Analysing children's art**. Mountain View, (CA/USA): Mayfield Publishing Company, 1969.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo Cengage, 2008, p. 57-78.

KLUG, Alessandra. **O desenho infantil em seu cotidiano**: imagem, culturalúdica e socialização. 2007. Dissertação(MestradoArtesVisuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UESC, Florianópolis, 2007.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, N.º 116, pg. 41-59, julho/ 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças?** refletindo sobre condições de produção cultural da infância. 2001, 184 p. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, SP, 2001.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de. **Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente**, 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

LOWENFELD, Victor & BRITAIN, W. Lambert. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapellusz, 1972.

LUCENA, J. & PEDROSA, M. I. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. A ser publicado em **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), Vol. 27, N.º 3, 2014.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho Infantil**, Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1988.

MAYNART, Renata da Costa. **A brincadeira e o processo de constituição do eu psíquico da criança**: implicações para a educação infantil. 2010, 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, AL, 2010.

MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. Oficinas de teatro de família: reflexões/ressignificações metodológicas para o estudo acerca de processos de significação de família em crianças. In.: **Anais do 5º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <http://grupeci.ufsc.br/>.

MÉSZÁROS, István, A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos.** 2013, 170p. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, MG, 2013.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX: Neurose.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2007.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Ser menino e ser menina: construção das Identidades de Gênero em Contexto de Educação Infantil. 2016, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, AL, 2015.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; SIMÃO, Giovana. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, Vol. 14, N.º 1 (34), jan./abr 2014, p. 195-222.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

OTTA, Emma; RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Sílvia Raad. Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. **Revista de Ciências Humanas** (Florianópolis), Florianópolis, N.º 34, 2003, p. 283-311.

PEDRAZA, Zandra. Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. **CALLE 14**, Bogotá (Colômbia), vol. 4, n. 5, p. 44-56, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1202/1590>. Acesso em: 11/11/2016.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, N.º 18(3), p. 431-442, set./dez. 2005.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Interação social e a construção da brincadeira. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, N.º 93, p.60-65, maio, 1995.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In. Müller, Fernanda;

- CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e pratica na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIANOWSKI, Fabiane. Construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis. Psikeba: **Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales**, N.º. 5, 2007. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346401>. Acesso em 11/05/2008.
- POMPÉIA, João Augusto. Arte e existência. In: SAPIENZA, Bile Tati; POMPÉIA, João Augusto. **Na presença do sentido**: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas. São Paulo: Educ, 2004. p.17-29.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.729-750.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol. 36, N.º2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". In: **Pró-Posições**, Campinas, Vol. 22, N.º 1 (64), p. 199-211, Jan./Abr. 2011.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RODARI Gianni. A gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Augusto. (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: M.E.C. – Inep, 1980.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Carina Pessoa. **Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos**, 2015. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Recife, 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Capinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto "As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância", Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: [http://titosena/faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena/faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf) Acesso em 28/03/2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17-39.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In. GANDINI, Lella et all. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 31-47.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SPERB, Tânia Mara. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SUICA, Zayanne Glycia de Lima. Crimes de homicídios no município de maceió-al tratados através do geoprocessamento. **Revista Geonorte**, Edição Especial, v.2, N.º 4, p.1406-1414, 2012.

THOMPSON, Cristine M. Drawing together: peer influence in Preschool–kindergarten art classes. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C.M. (Orgs.), **The Arts in Children's Lives**. Dordrecht (HOL): Kluwer Academic Publishers. 2002, p. 129–138.

THOMPSON, Cristine M. Kinderculture in Art Classroom: early childhood art and mediation of culture. **Studies in art education**, 2003, 44(2). p. 135-146.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRANG-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia contemporânea** (vol. 1). Lisboa: Edições Afrontamento, 1987, p. 159-264.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil**. Madrid (espanha): Morata, 2013

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. Níveis de flutuação do eu. In. WALLON, H. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b, p.153-172.

WALLON, Henri. O papel do "outro" na consciência do "eu". In. WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975a, p. 149-162.

WARNCKE, Carsten-Peter. **Picasso**. Köln (Alemanha): Taschen, 2006.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de criança. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1977. p. 57-77.

ZAZZO, R. **Henri Wallon**: Psicologia e marxismo. Lisboa: Vega, 1978.

ZITTOUN, Tania. Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In. Sonia Maria Guedes Gondim, Ilka Dias Bichara (Orgs.), **A Psicologia e os desafios do mundo contemporâneo**, 127-153, 2015.

ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**. Cham (Suíça), 2013 N°. 47, p.305-324. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12124-013-9234-2>. Acesso em 24/11/2016.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

"O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa." (Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,.....responsável pelo menor,  
 .....que foi  
 convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa A ARTE INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS: vínculo social e cultura, recebi do Pesquisador Paulo Nin Ferreira, responsável por sua execução, e da Dra. Lenira Haddad, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Verificar o papel das interações entre crianças, os pensamentos e idéias que elas compartilham, durante o momento em que criam desenhos, pinturas, modelagens e colagens, em conjunto ou individualmente, bem como o que expressam através destes materiais.
- Que esse estudo começará em janeiro/2016 e terminará em setembro/2016.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente, à coordenação e direção da escola campo de pesquisa e aos responsáveis pelas crianças; observação das crianças indicadas pela escola em situações diversas na sala de atividades e no espaço geral da escola; observação e filmagem duas vezes por semana das crianças em um ambiente estruturado com materiais de artes plásticas, envolvendo situações de brincadeira livre com os materiais, rodas de conversa, desenho, pintura, modelagem e colagem.
- Que as crianças pelas quais sou responsável participarão das etapas de observação, conversas e filmagens.
- Que não existem outros meios para se obter os mesmos resultados.
- Que a participação no estudo poderá trazer o risco de eventuais incômodos que os sujeitos poderão sentir como a timidez e inibição diante da filmadora.
- Que a participação no estudo poderá trazer risco mínimo à saúde física ou mental dos sujeitos envolvidos, como a divulgação indevida da imagem e do nome dos participantes, os quais ficarão guardados sob sigilo, em armário trancado, na sala do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano no Centro



de Educação da UFAL, pois a realização de fotografias e filmagens não significa que elas serão publicadas.

- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável (is) por ela: Dr<sup>a</sup>. Lenira Haddad e o pesquisador Paulo Nin Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.
- Que, sempre que desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, as crianças poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderão retirar este consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que, a qualquer momento, as crianças que eventualmente se recusaram a continuar participando do estudo poderão retornar, caso o estudo ainda esteja em andamento.
- Que a identificação das crianças neste estudo se dará apenas pelo primeiro nome, será omitido o sobrenome e o nome da escola, que serão conhecidos apenas pelos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das informações obtidas só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, estou ciente que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, deverei ser indenizado caso o estudo acarrete danos ao entrevistado por sua participação na pesquisa (conforme a Resolução CNS 466/12, item IV).
- Que eu, o/a responsável pela criança, receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação da criança pela qual sou responsável neste estudo e estando consciente dos meus direitos e dos direitos da criança, das minhas

responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação da criança, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**  
Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
Ponto de referência:
<b>Contato de urgência: Sr(a):</b>
Domicílio: (rua, praça, conjunto):
Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
Ponto de referência:
<b>Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):</b> Instituição: Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97 - Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL. Telefone p/contato: (82) 98116-7160/ (82) 99981-45-48 (82) 3435-7154 (82) 3214-1191

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041**

Maceió, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

(Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal	Nomes e Assinaturas dos responsáveis pelo estudo
	<hr/> Lenira Haddad Universidade Federal de Alagoas
	<hr/> Paulo Nin Ferreira Universidade Federal de Alagoas