



BRENO ALVARENGA ALMEIDA

**O QUE PROVOCA O ENCONTRO DAS CRIANÇAS
COM AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL? *ESSA É
FÁCIL BRENO, A GENTE É TUDO DIFERENTE!***

**LAVRAS – MG
2020**

BRENO ALVARENGA ALMEIDA

**O QUE PROVOCA O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM
AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL? *ESSA É FÁCIL BRENO,
A GENTE É TUDO DIFERENTE!***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Almeida, Breno Alvarenga.

O QUE PROVOCA O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?: *essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente!* / Breno Alvarenga Almeida. - 2020.

171 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Educação Infantil. 2. Artes. 3. Política das diferenças. I. Gonçalves dos Reis, Fábio Pinto. II. Título.

BRENO ALVARENGA ALMEIDA

**O QUE PROVOCA O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM AS ARTES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL? *ESSA É FÁCIL BRENO,*
A GENTE É TUDO DIFERENTE**

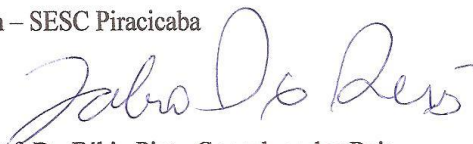
**WHAT CAUSES CHILDREN'S ENCOUNTER WITH THE ARTS IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION? THIS IS EASY BRENO,
WE ARE ALL DIFFERENT.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de fevereiro de 2020.

Dra. Francine de Paulo Martins Lima - UFLA

Dra. Vivian Marina Redi Pontin – SESC Piracicaba



Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

LAVRAS – MG
2020

*Às crianças que caminharam e caminham comigo,
que me oportunizam ser brincante, ser artista, ser professor;
que me inquietam, me fazem sorrir e que são o motivo desta pesquisa.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me cercar de pessoas que inspiram, encorajam, fazem bem e partilham a vida com um enorme sentimento de bem-querer.

À minha mãe, que acreditou em meu sonho e lutou arduamente para que eu me tornasse professor. Eu não me esquecerei de quando ainda pequeno pedi em uma das viradas de ano, enquanto olhava para o céu, uma sala de aula “de verdade” para eu brincar. No outro dia, quando acordei, ela montou no quintal de nossa casa, na roça, uma sala com caixotes de madeira, quadro e toalhas com seus panos de cozinha. Mãe, todos meus dias de estudo foram pensando em você e no quanto acreditou em mim.

À tia Dircelina e ao tio Gilson por tanto contribuírem com meu crescimento e desenvolvimento, por me acompanharem na escola, nas escolhas e na vida.

Ao meu irmão por me ensinar diariamente a enxergar sua singularidade e suas maneiras de ver e viver a vida.

Às pessoas que estiveram presentes em algum momento da minha vida e que por algum motivo se afastaram, pelos sorrisos, ensinamentos e momentos que fizeram-me crer na força e competência que muitas vezes acreditei que não tivesse.

À Lika, por ser fonte inesgotável de inspiração e por ter despertado o gosto e interesse pelas artes.

Ao Teatro da Pedra, Fernanda e Talles pelas partilhas e experiências oportunizadas por meio do teatro e do Projeto Arte Por Toda Parte; por trazerem possibilidades, provocações e muitas experiências estéticas à cidade de Lavras.

À minha orientadora de graduação, Dalva, por me mostrar que é possível pesquisar as artes e por ser a primeira pessoa a incentivar e a mostrar possibilidades de continuar a trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Fábio, por ser tão incrível, por ser exemplo, inspiração, amigo, sensível e acolhedor. Por topar mergulhar comigo no universo das artes, por ser presente, pela humildade, pelas gargalhadas e parceria de/na vida.

À Francine pelas oportunidades, vivências e parcerias que foram além da sala de aula. Por partilhar saberes, práticas, dores e delícias de ser docente, por ser inspiração e se dedicar e acreditar em uma parceria tão enriquecedora que foi a docência voluntária.

À Vívian por trazer tantas contribuições, artes e poesias ao trabalho. Pelos sorrisos, tranquilidade e aceite em fazer parte desta história.

Ao Fesex, pelas amizades, estudos e por contribuir tanto com minha formação durante o Mestrado.

À Cláudia Ribeiro por fazer tanta diferença nessa caminhada, pelas experiências e oportunidade de conviver com essa potência de ser humano, pesquisadora e referência quando falamos do compromisso ético-político com as infâncias e estudo de temáticas tão caras a sociedade na atualidade.

À Carolina Alvarenga por tantas partilhas, pela confiança e por me apresentar a Pedagogia Waldorf, uma proposta pedagógica profunda e de muito respeito às infâncias e crianças.

À Priscila e Juliana por serem amigas tão parceiras e incentivadoras, por acreditarem em mim e pela convivência desde a graduação.

À Rachel por estar sempre por perto, pelos encorajamentos, apoio e amizade durante toda graduação e na vida.

À Silmara por ser um presente lindo que a vida me deu, por ser companheira diária, pelo cuidado de si e do outro presente em nossa relação, pelos almoços inventados, pelas noites de conversas e risadas e pela leveza em momentos de intensas mudanças da vida.

À Gi por sermos “arte por toda parte”.

À Aline por ser a mão amiga, a companheira de tantas inquietações, por construirmos uma relação em que nos inspiramos, nos fortalecemos e fizemos desse encontro uma obra de arte.

À Rebeca, Bruna e Dani pelas risadas e tanto carinho. Ao Rafael por nos aquecer com seu jeito de viver. Às/aos demais colegas de mestrado pelas risadas, companheirismos, festas e partilha de muitos saberes.

Às amigas, amigos, primos, primas e demais familiares pelos afetos e por eu ser tão orgulhoso de dividir a vida com vocês.

Ao Luiz Otávio por despertar os melhores sentimentos, por ser um anjo bom que Deus colocou em meu caminho, trazendo calma, sorrisos e por partilhar tantos momentos e conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Lavras pela valorização desta etapa para minha formação, por acreditar em meu trabalho e oportunizar tantos desafios e afetos.

À Escola Municipal Sebastião Vicente Ferreira que acolheu meu sonho, meus ideais e me ensinou tanto dessa profissão tão linda e repleta de responsabilidades e desafios.

Mariinha, Michelle Carvalho, Cida, Cássia, Jane, Michele Pimenta, Luciene, Luciana, Sônia, Dilma e Cleide: obrigado! Registro meu agradecimento especial à Eliane (para sempre

em meu coração), que foi minha professora nesta escola, minha amiga e comemorou tanto minha defesa e tantas outras conquistas. Patiu dois dias após a conclusão desta etapa tão importante da minha vida, deixando ensinamentos, sorrisos e memórias de momentos incríveis que vivemos. Obrigado, Eliane! Amo-te!

À ECEI pela oportunidade de contribuir para o (re)nascimento do Ensino Fundamental e coordenar uma equipe tão competente e parceira.

À Escola Municipal Oscar Botelho, especialmente ao 5º ano de 2018 por serem afeto, poesia, música e artes em minhas manhãs.

Ao Jardim Colibri pelo contato com crianças e famílias encantadoras e pelo mergulho em uma pedagogia tão profunda que valoriza o ser humano e as infâncias.

Ao Colégio Unilavras por ser um espaço de muitas possibilidades e potencialidades de desenvolvimento de trabalhos e relações afetuosas e ricas em produção de conhecimento.

Ao Saulo e sua arte que permeou um campo de composição de escrita, pesquisa e vida; que me inspira a cada sonoridade, batuque e palavra.

Às crianças “baiunas” que me fazem um ser humano brincante, feliz, corajoso e encantado pelo trabalho, estudo e pesquisa com as múltiplas vivências das infâncias e das artes.

Encerrando com Cora Coralina, tantos sentimentos não são “de outro mundo não, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais para nós, mas eterna enquanto durar”.

Muito obrigado!

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."

Manoel de Barros

RESUMO

O trabalho com Artes enquanto uma área de conhecimento ainda na Educação Infantil é de suma importância, uma vez que permite com que as crianças, que são seres brincantes, desenvolvam o senso crítico, aspectos cognitivos e até mesmo físico. Além disso, as Artes podem possibilitar que inúmeras questões sejam levantadas considerando o contexto ao qual as crianças estão inseridas. Diante desse contexto e das (trans)formações que entrelaçam vida-arte e arte-vida, a presente pesquisa, que se configura como sendo qualitativa e tendo como base teórica referenciais pós-estruturalistas, tem como objetivo: investigar se o trabalho com Artes permite a problematização de questões relacionadas à produção das identidades e das diferenças no contexto da educação infantil. Alinhado a isso, tem-se como problema de investigação: o trabalho com Artes pode desencadear quais reflexões nas crianças pequenas? É possível abordar temas, tais como as diversidades, as identidades e as diferenças? Assim, partindo do ponto que ao se realizar uma pesquisa com crianças é preciso fazê-la com as crianças e não sobre elas, as crianças-participantes deste trabalho têm idade entre 4 e 5 anos e frequentaram a primeira e segunda etapa da Educação Infantil em uma turma multisseriada de uma instituição escolar localizada no campo, na cidade de Lavras - MG. A obtenção de material empírico se deu por meio de aulas-oficinas previamente elaboradas a partir de roteiros. Recursos como filmagem e fotografia foram utilizados para, posteriormente, relatar as atividades realizadas, as expressões e falas das crianças, bem como analisar as obras de arte produzidas pelo público alvo da pesquisa. As aulas-oficinas realizadas foram elaboradas a partir da Abordagem Triangular do Ensino de Artes e aconteceram após dois dias de uma primeira aproximação da turma por meio de observações participantes. Diante disso, tal proposta se justifica pelo fato de que embora ocupem o mesmo espaço e permaneçam juntos/as, os sujeitos percebem-se diferentes em um processo de significação da identidade, que é construída como referência a ser seguida e, em contrapartida, a diferença é aniquilada, excluída. Como resultado, foi possível identificar que por meio das Artes pode-se problematizar inúmeras questões com as crianças que transitam por temas como gênero, sexualidade, raça, etnia, diferenças, entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes. Políticas das diferenças.

ABSTRACT

Working with Arts as an area of knowledge still in early childhood education is very important since it allows children, who are playing beings, developing critical thinking, cognitive, and even physical aspects. Besides, Arts can enable numerous questions to be raised considering the context to which children are inserted. Given this context and the (trans)formations that intertwine life-art and art-life, the present research, which is configured as being qualitative and based on post-structuralist references, aims: to investigate whether working with the Arts allows problematizing issues related to the production of identities and differences in the context of early childhood education. Aligned to this, there is a research problem: what reflections working with Arts can trigger in young children? Is it possible to address issues such as diversity, identities, and differences? Thus, starting from the point that when conducting researches with children it is necessary to do it with the children and not on them, the children participating in this work are aged between 4 and 5 years old and attended the first and second stage of early childhood education in a multigrade class from a school institution located in the countryside, in Lavras city - Minas Gerais state. The empirical material was obtained through classes-workshops previously elaborated from scripts. Resources such as filming and photography were later used to report the activities carried out, the children's expressions and speeches, as well as to analyze the works of art produced by the target audience of the research. The classes-workshops held were developed based on the Triangular Approach to Teaching Arts and took place after two days of a first approach of the class through participant observations. In light of this, this proposal is justified by the fact that although they occupy the same space and remain together, the subjects perceive themselves different in a process of signifying their identity, which is constructed as a reference to be followed and, on the other hand, the difference is annihilated, deleted. As a result, it was possible to identify that, through the Arts, it is possible to problematize numerous issues with children who move through themes such as gender, sexuality, race, ethnicity, differences, among others.

Keywords: Early Childhood Education. Arts. Differences policies.

Lista de Figuras

Figura 1 – Desenho com lápis sépsia sanguine e grafite	21
Figura 2 – Desenho com lápis aquarela.....	21
Figura 3 – Desenho em grafite.....	21
Figura 4 – Desenho em grafite.....	21
Figura 5 – Desenho com carvão vegetal.....	22
Figura 6 – Crianças na rodinha.....	47
Figura 7 – Crianças misturando a tinta.....	52
Figura 8 – Pintura na parede.....	58
Figura 9 – Pintura das crianças.....	55
Figura 10 – Crianças ensaiando para apresentação.....	56
Figura 11 – Curral construído por Portinari.....	59
Figura 12 – Circuito montado.....	65
Figura 13 – Crianças fazendo o circuito.....	65
Figura 14 – Criança brincando com cones.....	65
Figura 15 – Criança conduzida no circuito enquanto outros brincam.....	65
Figura 16 – Atividade da apostila.....	69
Figura 17 – Realização da pesquisa sobre sobremesa preferida em uma das turmas.....	69
Figura 18 – Criança realizando a atividade da apostila.....	69
Figura 19 – Brincadeira: doninho da rua das diferenças.....	75
Figura 20 – Brincadeira: doninho da rua das diferenças.....	75
Figura 21 – Os operários – Tarsila do Amaral.....	83
Figura 22 – A negra – Tarsila do Amaral.....	83
Figura 23 – O pescador – Tarsila do Amaral.....	83
Figura 24 – Memória de seu povo – Djanira.....	83
Figura 25 – Imagem da feira.....	83
Figura 26 – Mulher chorando – Cândido Portinari.....	83
Figura 27 – Menina sentada – Anita Malfatti.....	84
Figura 28 – Fernando Castro – Anita Malfatti.....	84
Figura 29 – O mestiço – Cândido Portinari.....	84
Figura 30 – O homem amarelo – Anita Malfatti.....	84
Figura 31 – Tintas de variados tons de cores de pele.....	88
Figura 32 – Rafael.....	88
Figura 33 – Tarsila.....	88
Figura 34 – Anita.....	88
Figura 35 – Di Cavalcanti.....	88

Figura 36 – Rosana.....	89
Figura 37 – Lasar.....	89
Figura 38 – Portinari.....	89
Figura 39 – Escultura 1.....	93
Figura 40 – Escultura 2.....	93
Figura 41 – Escultura 3.....	93
Figura 42 – Escultura 4.....	93
Figura 43 – Escultura 5.....	93
Figura 44 – Interação com as imagens e sombras.....	97
Figura 45– Portinari.....	98
Figura 46 – Rosana.....	98
Figura 47 – Produção em argila.....	99
Figura 48 – Imagem do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo”.....	101
Figura 49 – Portinari fazendo seu boneco.....	104
Figura 50 – Lasar iniciando a pintura do seu boneco.....	106
Figura 51 – Rafael pintando seu boneco.....	106
Figura 52 – Portinari pintando seu boneco.....	107
Figura 53 – Tarsila pintando seu boneco.....	107
Figura 54 – Rosana pintando seu boneco.....	107
Figura 55 – Lasar pintando seu boneco.....	107
Figura 56 – Rosana na primeira aula-oficina: “autorretrato”.....	107
Figura 57 – Rosana produzindo sua boneca na última aula-oficina.....	107
Figura 58 – Portinari apreciando seu boneco.....	108
Figura 59 – Rosana produzindo o cabelo da boneca.....	108
Figura 60 – Rafael produzindo o cabelo de seu boneco.....	109
Figura 61 – Anita produzindo o cabelo de sua boneca.....	109
Figura 62 – Rosana.....	109
Figura 63– Lasar.....	109
Figura 64 – Anita.....	110
Figura 65 – Portinari.....	110
Figura 66 – Rafael.....	110
Figura 67 – Rosana apresentando sua boneca.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – A ARTE DO ENCONTRO: OS ENCONTROS COM AS ARTES	15
1.1. (Re) Percursos metodológicos.....	24
1.2 “Aqui tem uns córrego, ali mais... e essa água move o moinho lá embaixo”: O território da pesquisa.....	32
2 “BAIUNO! OH, BAIUNO”: AS INFÂNCIAS, AS ARTES E AS CULTURAS INFANTIS	37
2.1 “Mas não vale pintar qualquer coisa. Hoje eu quero que vocês pintem vocês brincando”.....	40
Cena 1 – acolhimento por meio do brincar.....	41
Cena 2: Tomando café.....	43
Cena 3: Vamos pintar!?!.....	48
Cena 4: Hora do ensaio: teatro, música e dança.....	55
2.2 (Re) significando os espaços: as crianças e as resistências.....	58
Cena 1 – Arquiteturas das singularidades.....	59
Cena 2 – Mesa do café: dicotomias e discursos normatizadores.....	60
Cena 3 – “São quantas crianças?!”: são tantas vozes na rodinha.....	62
Cena 4 – “A aula é lá com a professora!”: um (curto) circuito psicomotor.....	65
Cena 5 – “So... so... Si!”: o material didático padronizado, as ações diferenciadas e a intencionalidade centrada na alfabetização.	69
3 EXPERIENCIANDO AS ARTES: O QUE EMERGE DAS CRIANÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES (SUBJETIVIDADES) E DIFERENÇAS?	73
3.1 “Vamos brincar na rua?!”: Doninho da Rua e Dança das Diferenças.....	74
Cena 1 – “O meu tem muitos cachinhos”: o cabelo como elemento de construção identitária.	75
Cena 2 – “Só quem tiver camisa de uniforme”: a problemática do uniforme escolar.....	78
Cena 3 – Corpos dançantes: quando a diferença é reconhecida.....	79
Cena 4 – Entre vestidos e super-heróis: a dicotomia de gênero nas fantasias de crianças.....	81
3.2 “Cor de pele existe?!”: pinceladas e nuances das imagens de si.....	82
Cena 1 – “Qual desses quadros eles vão reproduzir?!”: a ideia de reprodução no ensino de artes.....	85
Cena 2 – “Por que ela é careca e tem a boca desse tamanho?!”: percepção das diferenças nas	

obras de arte.....	86
Cena 3 – “Mas então, qual é a cor de pele?”: a indústria das artes e a (des)construção de verdades.....	87
Cena 4 – “Mas minha pele é branca!”: questões de identidade.....	90
3.3 “Do bidimensional ao tridimensional”: escultura e corpos em cena	93
Cena 1 – “É menino porque tem calça!”: questões de gênero na análise de esculturas.	95
Cena 2 – “Meu cabelo não aparece”: sombras que revelam identidades.	96
Cena 3 – Revelações das corporeidades na modelagem de argilas	99
Cena 4 – “Do meu corpo eu cuido e protejo”: sexualidades e identidades no diálogo entre escultura e literatura.....	101
3.4 Teatralidades: produção e teatro de bonecas.....	103
Cena 1 – “Eu não quero fazer boneca!”: o binarismo nas relações de gênero em brincadeiras e vestimentas.	104
Cena 2 – “Eu não sou diferente dele. Eu sou loreno (sic). Ele também é loreno (sic), mas é branco!”: relações étnico-raciais e as produções artísticas.....	105
Cena 3 – Fechamento das aulas-oficina: a encenação com as bonecas e os bonecos.....	109
CONSIDERAÇÕES E (IM) POSSIBILIDADES QUE NÃO TÊM FIM.....	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO – A ARTE DO ENCONTRO: OS ENCONTROS COM AS ARTES

*“Sou água filtrada
De música, sonho e sensibilidade
No meu corpo tem asa e pé”.*
Saulo Fernandes

Inevitável iniciar este trabalho de outra forma, se não por meio de poesia. Falar do meu encontro com as artes, com as pesquisas que desenvolvi nessa temática e com a educação infantil pede música, pintura e desenhos de uma trajetória permeada por olhares, vozes, traços e pinceladas que constituem esse intenso processo de devir professor-artista. Para Rafael Trindade (2016), o devir é sempre um ponto de partida, mas que não se sabe necessariamente onde vai chegar:

O devir-animal, criança, mulher, são apenas os primeiros passos de uma dança sem coreografia. Troca-se um céu por um deserto que deve ser povoado. Há de se aprender a improvisar; uma arte dos encontros se faz a cada passo, criações contínuas serão exigidas em cada curva deste caminho. Mas não precisamos nos preocupar com a solidão, um devir acontece por expansão, contágio, ou seja, ele sempre encontra companhias em sua viagem. Os processos de devir encontram uma alegria enorme que retorna de sua própria efetuação. A potência desta expansão não quer capturar o outro! A liberdade começa a andar juntamente com a liberdade do outro! O caminho torna-se a casa do nômade, um caminho mais livre e com mais companhias! (s/p).

Nesse sentido, os olhares que se encontram nessa caminhada compõem o meu processo de formação, de expansão e de produção. A presente pesquisa advém de encontros que me permitiram experiências com as artes, seja por meio de produções artísticas, do trabalho docente ou de pesquisas segundo as quais realizei. Diante disso, cabe ressaltar que o processo de escrita dessa dissertação se deu por uma constante negociação interna na busca de momentos nostálgicos referentes à minha história. Isso tudo por meio de pulsar de memórias que me fizessem compreender esse itinerário de vida: o mestrado e a pesquisa em artes como parte de um território que se abre a partir de acontecimentos e transições.

Nesse contexto, tentar estabelecer uma linha do tempo sobre como as artes surgiram em minha vida seria no mínimo insano. As artes se espalharam pelo meu corpo, por minha trajetória de tal forma que não dá para identificar o seu ponto inicial em meio a tantos caminhos, direções, ocupações e um emaranhado de experiências.

Acerca dessa impossibilidade de estabelecer roteiros e marcos bem definidos na vida,

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) ajudaram-me a compreender como é difícil identificar tais processos por meio do conceito de rizoma. Ao se apropriarem de significados da botânica para desenvolverem esse aporte teórico, os autores afirmam que todo rizoma compreende linhas de segmentaridade em razão de ser estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compõe também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.17).

Por meio de linhas intensas, crescimento horizontal, repleto de (des)encontros, ramificações, sem estruturar e se encaixar, o rizoma se constitui também como resistência. É justamente como enxergo as artes: como possibilidade de resistência. Resistir aos medos, anseios, aos componentes curriculares que tinha dificuldade, aos sentimentos negativos, aos padrões... As artes simplesmente proporcionaram-me um mergulho às multiplicidades dos meus modos de pensar e agir.

Foi por intermédio da oportunidade de viver essa multiplicidade que a paixão pelas artes brotou em minha vida. Um sentimento que não sei onde se inicia, mas que foi potencializado a partir do momento que encontro, nos anos finais do Ensino Fundamental, com uma artista. Melhor dizendo, uma artista-professora, uma professora-artista, ou simplesmente Eliana Cerf, carinhosamente conhecida como Lika! Tudo isso em um período de muitas mudanças em minha vida, pois havia saído da casa de minha mãe, na zona rural, para morar com minha tia na cidade. Assim, na condição de egresso dessa escola do campo acabei matriculando-me na “maior” e mais tradicional instituição educacional da cidade como bolsista. Em meio a regras, normas e tradições religiosas que permeavam essa instituição, tive contato pela primeira vez com um ambiente que valorizava e incentivava as artes como elemento primordial para a humanização.

Foi nessa instituição que tive meu primeiro contato com o sorriso da Lika, aquela mulher de voz grave que nos convidava para ir à sala de artes. Nem nos meus sonhos mais

lindos, imaginava frequentar uma escola que tinha um ateliê específico para se estudar Artes, vale dizer, fazendo arte.

Por meio de ações vivenciadas nesse ambiente educativo, pude sentir a potencialidade das artes para a humanização. Lembro-me da poesia como se fosse hoje: “O vento de agosto está soprando. O dia do instituto está chegando...” (BI MOREIRA, s/d), uma vez que o mês de agosto era o mais aguardado pelos/as jovens devido ao período de festividades naquela instituição. Nesse contexto, envolvia-me com quase todos os eventos ligados às Artes, em especial, nas apresentações teatrais, na feira cultural e no sarau. As artes pulsavam pelos diversos cenários e programações do calendário anual.

Recordo-me de quando atuei como contrarregra e a referida professora fez uma poesia para que eu pudesse expressar o movimento das cortinas se abrindo no sarau. Abriam-se as cortinas para o encontro com a música, a poesia, o teatro e as artes plásticas. Nossos corações se uniam em nome das artes, para as artes, para fazer artes!

Voltando às aulas, que aqui prefiro tratar como espaço-tempo de experiências artísticas, buscava utilizar os diversos materiais e associar técnicas para sentir o máximo possível o pulsar das artes. Lika oportunizava momentos nos quais eu só sentia e fruía, a ponto de ficar durante o “recreio” na sala de Artes para terminar minhas pinturas, colagens, desenhos, enfim... Foi assim que posteriormente tive a oportunidade de, também na condição de bolsista, iniciar um curso de desenho e pintura em tela. O tamanho das minhas expectativas e a vontade de aprender a fazer arte não coube em um espaço técnico, de linhas sempre calculadas e obras copiadas. Desisti do curso após um ano do seu início.

Minha trajetória de estudos em tal instituição se deu ao mesmo tempo em que também, aos onze anos de idade, comecei a atuar como voluntário na escola segundo a qual estudei anteriormente, na zona rural. Conhecido como o estudante que queria ser professor desde muito pequeno, fui incentivado a atuar como monitor nas aulas de Artes. Permaneci até aos dezessete anos de idade atuando por meio de projetos e parcerias, reinventando-me a cada experiência.

Nesse contexto, destaco ainda a parceria com a professora Jane Andresa que, na época, cursava especialização em Ensino de Artes Visuais. Atuamos conjuntamente com oficinas para a coleta de dados de sua monografia, inspirada em Tarsila do Amaral. Com essa oportunidade, tive contato com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa¹, autora essa que subsidia os referenciais curriculares para o ensino das Artes no Brasil ao trazer a importância da tríade

¹ BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

contextualizar, fazer e refletir, que abordaremos logo adiante na seção referente à metodologia dessa dissertação.

Aos dezoito anos, quando ingressei no curso de Filosofia pela Universidade Federal de Lavras – Ufla, fui contratado pela Secretaria Municipal de Educação no cargo de auxiliar de biblioteca, no qual permaneci por dois anos, atuando também durante um ano e meio como auxiliar de secretaria. Nesse tempo, optei pela mudança de curso e iniciei meus estudos em Pedagogia, também pela Ufla, além de concomitantemente ter tido a oportunidade de participar do Projeto Arte Por Toda Parte – APTP, por intermédio da parceria entre a Prefeitura Municipal de Lavras e Cia. Teatral ManiCômicos.

O desenvolvimento das atividades e o processo de criação no teatro proposto pelo Projeto APTP fez com que eu desenvolvesse uma melhor percepção do meu “eu” (autoconhecimento) e do outro. Isso foi potencializado a partir das vivências que tive com jogos colaborativos e do trabalho intenso de consciência corporal desenvolvido no projeto. Para Rudolf Laban (apud JOROSKY, 2010), trabalhar com o corpo é essencial para que haja a consciência corporal, ou seja, o desenvolvimento da percepção do corpo para o indivíduo, para o outro e para o ambiente no qual se insere. Tal abordagem é de suma importância, visto que a existência do ser no mundo se dá por meio do corpo e dos seus movimentos.

Partindo do pressuposto de que as artes desencadeiam mudanças, transformações e resistências, o projeto APTP leva às instituições educativas o ensino do teatro, da música, da dança, da capoeira e traz a criança para o centro do processo de criação. Além de desenvolver individual e coletivamente os sujeitos em se tratando de afetividade, cognição, socialização e emoção.

A Companhia ManiCômicos, da qual participei intensamente, atendeu em 2014 o montante de quatro escolas no município de Lavras-MG envolvendo vários/as educadoras/es, com o objetivo de proporcionar a vivência da criação teatral no sentido de problematizar questões relacionadas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens.

Tive participação na realização das oficinas do APTP, que se deram em parceria com a Prefeitura Municipal de Lavras, sendo que essas atividades tinham como finalidade atender escolas localizadas em comunidades carentes de cultura e vivência artística. O mote do trabalho era atender crianças e jovens com situação financeira precária e objetivava oferecer o acesso às artes como subsídio para promover o desenvolvimento dos/as envolvidos/as nos espaços onde ocupavam.

Participei, igualmente, das oficinas voltadas à formação continuada docente ao estabelecer parceria com as educadoras durante o projeto. Enquanto educadores/as – atores/atrizes, buscávamos por meio do teatro, da música, do movimento e da consciência corporal, o autoconhecimento para a reflexão acerca do espaço da sala de aula, das identidades e das relações que se constituíam naquele ambiente.

O projeto contou com oficinas semanais que me levaram conhecer um pouco mais as diferentes histórias de Lavras, seus/as personagens famosos/as e anônimos/as, suas lendas, suas culturas e territórios. Isso me permitiu refletir acerca do cenário educacional, social, cultural e histórico da cidade. Vale enfatizar que o trabalho coletivo entre os/as integrantes desse projeto estimulou meu potencial criador, imagético e sensível para com a vida. Sendo assim, vi-me absorvido e imerso em um trabalho de autoconhecimento, pois ao manifestar minhas próprias emoções, ocupei diferentes territórios de Lavras expressando isso artisticamente.

Diante do papel do APTP em minha formação em razão das relações estabelecidas nesse processo, já no curso de Pedagogia dediquei-me a pesquisar o teatro na formação docente, o que culminou no meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC orientado pela professora Dra. Dalva de Sousa Lobo do Departamento de Educação da Ufla.. Buscamos, nessa investigação, verificar o quanto o teatro potencializa a percepção docente em relação ao seu espaço de trabalho, bem como interfere na construção da identidade profissional a partir dos estudos de análise do discurso de Michail Bakhtin.

O ingresso nesse curso de graduação oportunizou-me um novo encontro com as Artes, pois com a autorização da Superintendência Regional de Ensino, comecei a ministrar aulas desse componente curricular em uma escola da rede privada de Lavras-MG. Ao atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, tive meu primeiro contato com o material didático padronizado. Ao planejar as aulas, percebia o quanto era superficial a abordagem de tal material, incitando-me a criação de práticas que fizessem mais sentido no cotidiano dos/as jovens envolvidos/as.

Já na experiência docente com o Ensino Médio, tive a oportunidade de organizar o planejamento do ano letivo, bem como, de selecionar os materiais e livros que utilizaria. Intermediado por um passeio pela história, promovi naqueles três anos de atuação uma série de debates e pesquisas visando construir novas práticas embebidas em técnicas artísticas diferenciadas. As produções artísticas que desenvolvia com os/as jovens passaram a ser utilizadas como instrumentos de avaliação para além da pontuação quantitativa (nota), mas como referência para que pudessem compreender as identidades que circulavam naquele

contexto. Contribuía, igualmente, para a humanização da educação escolar ao promover mostras e oficinas de artes com as produções desses sujeitos.

É importante destacar que esse processo não foi institucionalizado, ou seja, não partiu de uma solicitação da direção, mas sim, adveio de estratégias próprias para que as Artes ganhassem espaço na escola. Foi um desafio fazer com que isso acontecesse de maneira não impositiva, pois ocupando os espaços acabei inquietando observadores/as em relação ao processo de criação de cada adolescente.

Foi, então, que recebi o convite para atuar como coordenador pedagógico, haja vista o processo de implementação dos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa mesma escola. De fato, estava claro que a referida instituição necessitava da presença de crianças, uma vez que proporcionam leveza, sorrisos, alegrias e sonhos nos territórios os quais ocupam. Percebi esse momento como oportunidade ímpar de articular uma etapa de ensino que valorizasse as infâncias a partir de uma matriz curricular pautada nos “sentidos”.

Nas brechas de um sistema privado de ensino que adotava material didático padronizado, busquei centralizar o trabalho pedagógico nas crianças, melhor dizendo, nas suas possibilidades comunicativas (linguagens). A criança sempre tem muito a nos dizer, a nos mostrar. Estávamos ali por elas e para elas. Então, como planejar um trabalho na escola e com as famílias se não as escutarmos, se não as sentirmos? Cabe mencionar que essa escuta sensível foi uma das possibilidades que o trabalho com Artes me ofereceu. Pude, assim, potencializar os objetivos de uma instituição que subverteu em muitas ações a lógica de uma educação capitalista que apenas prepara estudantes às avaliações externas.

Vi-me diante do que planejava viver pedagogicamente falando, após muitos anos de graduado. Essas oportunidades de crescimento profissional desencadearam conquistas pessoais significativas. No meu caso, foi preciso viver tempestades, encarar as lutas para se deliciar com as possibilidades. Senti nesse momento, diante de tantas mudanças em minha vida, a necessidade de não permanecer estático na condição de docente. Foi por isso que mergulhei intimamente no subterrâneo das artes, a fim de degustar os seus sabores e (des)prazeres.

Nesse contexto, comecei a praticar desenho com mais intensidade, buscando estratégias para que as artes ocupassem o meu espaço-tempo com a intenção de romper com a rotina de trabalho e cobranças. As imagens a seguir são produções que desenvolvi durante esse tempo, na tentativa de contemplar as representações culturais pelas quais me identifico. Logo abaixo,

expresso em tela a simplicidade da vida e as diferenças que atravessam nossos corpos, relações e espaços por intermédio de diversas técnicas de desenho.

Figura 1- Desenho com lápis sépia, sanguine e grafite



Fonte: Do autor (2015)

Figura 2– Desenho com lápis aquarela.



Fonte: Do autor (2015).

Figura 3 – Desenho com grafite.



Fonte: Do autor (2015).

Figura 4 – Desenho com grafite



Fonte: Do autor (2015).

Figura 5 - Desenho com carvão vegetal.



Fonte: Do autor (2015).

Após três anos de aventura nesse espaço institucional enquanto professor de Artes e coordenador pedagógico, lancei-me a um mar de águas nunca antes navegadas². “Azar! A esperança equilibrada sabe que o show de todo artista tem que continuar”³.

Fui aprovado no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla) e essa conquista possibilitou-me repensar as inquietações de/na vida. Foi a partir desse ingresso que me tornei integrante do Grupo de Pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” – Fesex, liderado pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro e pelo professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. Participar desse grupo foi importante na minha vida acadêmica, em razão dos processos de apropriação conceitual pelos quais tive de passar no âmbito da pesquisa e das reflexões sobre as ações cotidianas.

Cabe destacar o primeiro encontro que tive com aquele que, posteriormente, se tornaria meu orientador, o professor Fábio Reis. Tal evento foi regado as artes e reflexões sobre as

² A pesquisadora Cláudia Maria Ribeiro desenvolveu o Museu Imaginário das Águas, espaço repleto de pinturas, poesias e conceitos como de águas eróticas, protetoras, mitológicas... que nos convidam a pensar sobre as experiências e reflexões que as águas nos proporcionam.

³Música: O bêbado e o equilibrado – Elis Regina (Disponível em: <https://www.letas.mus.br/elis-regina/45679/>)

temáticas de gênero e sexualidades. Ele e seu pandeiro. Ele e a música. Um dos primeiros versos que eu o ouvi dizer (cantar) foi: “eu fico com a pureza das respostas das crianças, é a vida, é bonita e é bonita! ”.

Depois desse primeiro encontro no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, em parceria, criamos juntos espaços heterotópicos para pensar os (des)caminhos do trabalho e da vida. Uma relação de cuidado de si, do outro⁴ e de troca de/na vida, para além dos muros da Universidade. Espaços heterotópicos, para Michel Foucault (2001), são compreendidos como espaços outros, “uma espécie de contestação mítica e real do espaço em que vivemos” (p.416).

Diante disso, foi inevitável o surgimento de um tema de pesquisa a partir desse encontro. Pesquisar as Artes e sua relação com as políticas de identidade e diferença é a materialização de um desejo entre duas pessoas apaixonadas por crianças, aspectos importantes de serem levados a cabo diante de tantos retrocessos no cenário brasileiro.

Na esteira do mestrado, encontrei também a professora doutora Francine Martins na disciplina Artes e Educação. O estudo das Artes permitiu que às segundas-feiras à tarde não fossem tão sonolentas, visto que vivenciamos sensivelmente as linguagens artísticas de forma intensa, reflexiva, aprofundada e dinâmica.

Desse processo surgiu a chance de outra experiência formativa marcante: à docência voluntária. Estar junto à Francine lecionando “Linguagens na Educação Infantil: arte, mídia e corpo” para o quinto período do curso de Pedagogia da Ufla foi fundamental para a minha formação como docente/pesquisador.

Diante desse contexto e das (trans)formações que entrelaçam vida-arte e arte-vida, a pesquisa que proponho tem como **objetivo:** investigar se o trabalho com Artes permite a problematização de questões relacionadas à produção das identidades e das diferenças no contexto da educação infantil. Alinhado a isso, circunscrevo **o problema de investigação** com base na pergunta: o trabalho com Artes pode desencadear quais reflexões nas crianças pequenas? É possível abordar temas, tais como as diversidades, as identidades e as diferenças?

Tal proposta se justifica pelo fato de que embora ocupem o mesmo espaço e permaneçam juntos/as, os sujeitos percebem-se diferentes em um processo de significação da identidade, que é construída como referência a ser seguida e, em contrapartida, a diferença é aniquilada, excluída. Ao elencar esse processo, Tomaz Tadeu da Silva (2000) aponta tal

⁴ De acordo com o pensamento Foucaultiano, o exercício do cuidado de si é o sujeito se tornar objeto de estudo de si, é conhecer-se, observar-se e analisar-se. Articula-se intimamente com o cuidado do outro, pois o autoconhecimento nos permite uma relação com o outro de forma compreendê-lo, uma vez que esse também nos constitui (PETERSEN, 2011).

binarismo no sentido da identidade ser a “norma” (o que sou) e a diferença o “outro” (o que não sou, a partir do que sou). O referido autor, estudioso do que chamamos de políticas (relações de poder) das diferenças, afirma-nos que as identidades e as diferenças são construções sociais. Nesse sentido, podemos perceber, por meio das artes, os sistemas simbólicos que produzem significados para a construção das identidades.

A partir dos pressupostos, a presente pesquisa aponta nessa direção, ou seja, será que as artes podem evidenciar a abordagem das temáticas concernentes às políticas das diferenças na Educação Infantil? O que as artes desencadeiam nas crianças? Para isso, iremos problematizar as narrativas produzidas por crianças no âmbito de oficinas pedagógicas de Artes que foi desenvolvida no decorrer da pesquisa. A partir disso, os objetivos secundários deste trabalho consistem em aplicar metodologias que podem desencadear discussões sobre as identidades e as diferenças por meio das artes, com oficinas envolvendo as diversas linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro; e investigar as falas das crianças ao experimentarem as situações didáticas organizadas para os seus “encontros” com as Artes.

Para tanto, ancorei-me em pressupostos teóricos com relação às pedagogias das infâncias, mergulhando na discussão acerca das artes na educação da criança pequena, bem como, em estudiosos pós-críticos quando tratei das questões de identidades e diferenças, tais como Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Michel Foucault (2001). Ancoro-me também em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) para subsidiar discussões conceituais no campo das Artes, além de referências no campo da Sociologia da Infância, como Willian Corsaro (2011).

1.1. (Re)Percursos metodológicos

Aventurar-me pela teoria pós-crítica permitiu, para além das muitas dúvidas encontradas no percurso, um novo olhar para as relações, para a vida e para minhas ações nesta pesquisa. Possibilitou, igualmente, questionar o espaço escolar, a produção da sexualidade, dos corpos e as múltiplas relações que atravessam os espaços.

Pensar em teoria pós-crítica, no entanto, não é negar as teorias tradicionais e críticas, nem considerá-las inferiores. Considerando essa perspectiva, buscamos com este trabalho uma nova interpretação para temáticas como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, relações de saber e poder, representações, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2007, p.17).

Marlucy Alves Paraíso e Livia de Rezende Cardoso (2013) refletem sobre esse processo de investigação, pois “como as pesquisas pós-críticas não possuem um método seguro a ser

seguido, é muito comum nos depararmos com muitas dúvidas quando nos questionam sobre como fazemos nossas investigações” (p. 272). Sobre esse direcionamento, Costa (apud CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p. 275) aponta que “não importa o método que utilizemos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber”.

Ao considerarmos o mergulho nas metodologias de pesquisa pós-críticas, assumimos neste trabalho, como citamos anteriormente, uma visão rizomática de pesquisa. No entanto, nos atentamos a algumas exigências acadêmicas, que exige uma linearidade no desenho investigativo.

Nesse sentido, a presente dissertação tem caráter qualitativo e a utilização dessa abordagem justifica-se não pela “representatividade numérica”, no sentido de quantificar os dados da realidade (GERHARD; SILVEIRA, 2009), mas como uma forma de explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, sem, porém, emitir juízo de valor, crenças ou opiniões.

Tendo em vista os objetivos descritos, o delineamento qualitativo irá subsidiar os momentos de observação e interação em campo para a obtenção das narrativas, das expressões e dos registros artísticos das crianças. Sobre essa perspectiva metodológica, Maria Cecília de Souza Minayo (apud MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10) ressalta ainda que “a pesquisa qualitativa trabalha com questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”.

A partir dessa preocupação com a realidade pesquisada e a busca por uma metodologia que considere as especificidades das infâncias, consideramos que a realização da **pesquisa de campo** contribuirá para ampliar a percepção se é possível as Artes desencadear reflexões acerca das identidades e diferenças na Educação Infantil. De acordo com João José Saraiva da Fonseca (2002, p 32), essa tipologia de pesquisa “caracteriza as investigações em que além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outras)”.

Além do rigor para com a produção dos materiais empíricos, é preciso registrar que pesquisar as infâncias também nos remete à nossa própria infância. Assim, endosso uma investigação científica, consciente da minha responsabilidade ética, política e social com àquilo que experimentei enquanto criança, sobretudo, com o povo da região onde nasci e vivi o melhor momento da minha existência. Portanto, essa é uma investigação recheada de envolvimento, vínculo e afeto com o lócus e crianças participantes.

A interação entre pesquisador e comunidade é uma das características da pesquisa

participante que adoto neste trabalho, ao passo que houve interação direta entre mim e as crianças na construção de interpretações do universo artístico apresentado nas oficinas. A pesquisa participante, para Michel Thiollent (2011) é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (p. 14).

De acordo com Claire O’Kane (2005), somente a partir dos anos de 1980 houve crescente interesse em investigar as expressões das crianças, visto que comumente as pesquisas eram feitas a partir de um olhar adulto para com as crianças. Pensar nas propostas de intervenção e pesquisa na qual elas sejam participantes efetivas é desafiador, uma vez que devemos assumir um papel brincante e colaborativo nesse processo. Em suma, fazer *com a* criança ao invés de *para a* criança torna-a participante do processo de pesquisa.

Tal viés oportuniza o desencadeamento de discursos e enunciados que nos permitem compreendê-la melhor como sujeito de direitos. De fato, como O’Kane (2005) nos salienta, a forma como concebemos as crianças e as infâncias influencia nossas escolhas metodológicas.

O mundo imaginado e representado pelas crianças em obras de arte, por exemplo, deve ser respeitado. Além disso, tais sujeitos que, muitas vezes, são percebidos apenas após determinada idade, produzem cultura e saberes, conforme apontou Márcia Aparecida Gobbi (2005):

[...] poderemos pensar e imaginar produções acadêmicas e, por que não, um mundo em que percebamos a presença de meninos e meninas pequenos e bem pequenos a partir de suas criações, de seus riscos, de seus gestos, e no qual seus olhares possam relevar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos e cuja revelação contribuirá tanto para pesquisas que estão sendo empreendidas, como para ações políticas que respeitem as crianças (p. 73).

Sendo assim, a criança como produtora de cultura e participante da pesquisa, contribui amplamente com o que narra enquanto anuncia sua compreensão de mundo ao fazer artes. A tensão entre seus olhares e as normas impostas “educa o olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2005, p. 74).

Proponho, então, para coleta do material empírico a aplicação de oficinas pedagógicas que permitirão um mergulho por águas indefinidas⁵, haja vista que possibilita às crianças desencadear sopros, ondas, tempestades, ebulições e/ou calmaria. Para isso, ancorei-me em Elaine Vieira e Léa Valquind (2002) para pensar e organizar a proposta de intervenção em campo. Pensar em oficinas de ensino requer a significação do espaço-oficina. Considero a oficina como um espaço de ação, investigação e experimentação. Como, então, oportunizar um ambiente de aprendizagem favorável para proporcionar experiências artísticas que dialogam com a realidade social da criança?

Optar pelas oficinas como instrumento de coleta é assumir que a aquisição do conhecimento ocorre em constante diálogo com a realidade por meio da vivência de processos de investigação, ação e reflexão. Quanto a organização do trabalho pedagógico, Vieira e Valquind (2002) nos ajudaram a optar por um determinado caminho ao apresentarem as características básicas que diferenciam as oficinas de ensino da aula-oficina. Na primeira proposta, as crianças constroem significados a partir da mediação do/a professor/a no processo de problematização dos conteúdos. No caso desta pesquisa, fizemos a opção pela proposta de aula-oficina, pois elenca características que vão ao encontro do que propõe “os objetivos de trabalho como o processo de criação de situações-problemas, experimentações, mudanças e organização de conteúdo a partir da realidade e interesse dos/as estudantes” (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.13-14).

O sentido da proposta que embasa as aulas-oficina articula-se com a nossa perspectiva de trabalho com as Artes, pois:

Essa nova perspectiva define a figura docente com a capacidade para decidir, para levar as inovações educativas em resposta aos problemas encontrados nas práxis diárias. Seus objetivos finais se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promover modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.14).

Proponho problematizar as falas de crianças a partir de aulas-oficina de Artes, oportunizando situações envolvendo a livre-expressão, porém, com a intencionalidade pedagógica. Essa ação consciente busca desencadear infindáveis elementos no encontro das crianças com as artes, incluindo o tema das diferenças, mas não se trata de celebrá-las

⁵ “Chuvas... nuvens... bolas de sabão - dentre tantas outras - a água reveste-se de formas indefinidas” (RIBEIRO, 2013).

festivamente no ambiente educacional. Isso necessariamente implica em compor experiências formativas segundo as quais priorizam a realidade de crianças, a fim de aproximá-las das abordagens educativas mais voltadas à democracia, a justiça e a emancipação. Nesse contexto, o/a professor/a tem a função de desafiar as crianças com finalidade de desenvolver reflexivamente o potencial de criação, avaliando os processos de aprendizagem a partir do acompanhamento dos (des)caminhos percorridos.

A partir dessa interação, a ação corporal das crianças surgiu como fio condutor das aulas-oficina e esse processo foi documentado por meio de caderno de campo, filmagens e fotografias. No entanto, como obter os registros dos acontecimentos durante as aulas-oficina, visto que participaria das ações pedagógicas como mediador?

Diante dessa indagação, resolvemos que, além de anotar os registros em um diário de bordo, iríamos salvaguardar as próprias produções artísticas desenvolvidas pelas crianças. Isso se deu pela necessidade e relevância da pesquisa ser desenvolvida a partir do olhar, das expressões e enunciados delas. Nessa direção, Jucirema Quinteiro (2005, p. 21) destaca que “pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores”.

Anete Abramowicz (2011, p. 21) tece um olhar político sobre a escuta de crianças em pesquisas porque “estudar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la”. Nesse sentido, ratifico que problematizei as falas dos pequenos a partir das intervenções em artes com o compromisso ético-político de descrever os espaços, as relações, os diálogos e expressões.

Imersos também nas discussões acerca dos currículos e dos direitos da criança na Educação Infantil, percebemos que o brincar foi desencadeador de falas e expressões. Assim, igualmente planejamos as oficinas a partir da necessidade de refletir como a abordagem metodológica e a ação docente influenciam a potencialidade criadora das crianças, possibilitando-as (ou não) expressar artisticamente suas identidades.

Iniciamos com ida à campo subsidiados pelos preceitos da observação participante, com o objetivo de estreitar vínculos e participar mais intensamente do cotidiano pedagógico da turma, de forma que as crianças pudessem interagir com menos receio, afinal, “o Breno” faria parte do grupo. Em outras palavras, optamos pela observação participante com o propósito de realizar observações e dialogar com todos envolvidos no processo educacional, em especial, com as crianças investigadas.

Para Fábio Reis (2019), fazer pesquisa com crianças requer um diálogo com as singularidades das culturas das infâncias, o que faz do ato de pesquisar desafiador e, ao mesmo tempo, prazeroso. Segundo ele:

Essa interação lúdica significativa torna-se o subsídio necessário à realização da pesquisa-participante na qual o pesquisador exerce seu papel analítico, ao mesmo tempo em que desenvolve uma oficina, um projeto ou produz algo com as crianças. Como alicerce central das estratégias de pesquisa-participante-brincante com crianças, o ambiente de jogo (envolto de ludicidade, subjetividade, imaginação, representação, simbolismo) possibilita ao adulto transformar-se simbioticamente em observador/participante, ou, melhor dizendo, observador-brincante (REIS, 2019, p. 14).

Para que esse processo de interação lúdica pudesse favorecer o encontro das crianças com as Artes, utilizamos como aporte didático-metodológico das aulas-oficina a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e Fernanda Cunha (2010) que subdivide-se em: contextualizar, refletir, fazer, ler e apreciar. Nesse sentido, desenvolvemos o seguinte plano de intervenções (QUADRO 1):

Quadro 1 – Plano de intervenções. (Continua)

Observação	Contato com o grupo para observar a rotina pedagógica, as falas “espontâneas” e as interações ocorridas entre as crianças, as professoras, o espaço, dentre outras.
Observação Participante	Interação com o grupo com finalidade de continuar o processo de observação, porém, participando das atividades juntamente com as crianças, intervindo, propondo e provocando.

Quadro 1 – Plano de intervenções. (Continua)

Contextualizar/Refletir	Doninho/a da Rua
	As crianças foram convidadas a brincarem de “doninho da rua”. Nessa brincadeira o doninho da rua verbaliza um aspecto corporal (olhos claros, cabelos lisos etc...) e para não serem pegos ao atravessarem a rua, os colegas têm de possuir tal característica. Quando o doninho da rua pega alguém, essa pessoa passará a ser doninha da rua, ou ser “ajudante” do mesmo. A intenção foi provocar o autoconhecimento e a reflexão acerca das diversidades corporais por intermédio do brincar
Contextualizar/Refletir	Dança das diferenças
	Depois de brincarem na rua, ao retornarem à sala as crianças foram convidadas a perceber o que estava diferente naquele ambiente de estudo. Na realidade, preparei o espaço estendendo panos coloridos no interior de toda a sala e o CD Baiuno, de Saulo, foi colocado para que as crianças dançassem livremente. A seguir, como membro da turma, fiz provocações no sentido de que os pequenos dançassem em duplas, em grupos, com quem tivesse o mesmo tamanho e mesma cor dos olhos, a fim de que diferentes marcadores sociais das diferenças fossem evidenciados. Cabe mencionar que ao se apropriarem da brincadeira, as crianças passaram a sugerir outras músicas e formas dançantes diferenciadas, de acordo com a interação e a criatividade do grupo.
Fazer	Produção de autorretrato
	Foram dispostos na sala alguns autorretratos de artistas com diferentes cores de pele e estilos artísticos. Convidei as crianças para a apreciação das obras de arte, explicando que aquilo se tratava de pessoas que pintaram como se viam. A partir da curiosidade dos pequenos sobre como eles próprios se viam e se percebiam, fiz a proposta para que cada um deles se observasse no espelho. Em seguida foram estimulados a fazer uma pintura de si em folha A3. As pinturas foram expostas parasecarnochãodasala,afimde queelespudessemobservarostrabalhosdos/as colegas e falar sobre eles.
Fazer	Escultura de argila

	<p>Deixamos a sala escura e ligamos um retroprojetor para projetar imagens de esculturas e as crianças curiosamente pudessem apreciá-las. Nesse processo de descoberta, elas começaram a interagir com as esculturas projetadas, imitando a posição das obras, questionando sobre os materiais utilizados e os significados das mesmas. As crianças, então, foram convidadas a entrar em contato com suas respectivas sombras para que pudessem observar as projeções do próprio corpo na tela. Depois de reconhecerem, questionarem e estranharem as suas próprias formas corporais, elas foram estimuladas a modelarem os seus corpos utilizando argila. Cada criança brincou e explorou o material e, posteriormente, modelou seu próprio corpo. As esculturas produzidas foram colocadas em uma mesa para secar e, ao mesmo tempo, para serem apreciadas pelas crianças envolvidas. Para transcender a experiência artística, fiz a leitura do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo” com a finalidade de problematizar questões corporais relacionadas à saúde, ao cuidado e as sexualidades.</p>
	<p>Produção de bonecas</p>
	<p>Marcadas pela experiência anterior, nesse encontro as crianças brincaram inicialmente com bonecos e bonecas que estavam disponíveis na instituição. Posteriormente, perguntei se o grupo não tinha vontade de produzir seus próprios bonecos e bonecas? Ao aceitarem o desafio, elas fizeram bonecas e bonecos de jornal e finalizaram o trabalho colorindo o material de acordo com a percepção dos seus próprios corpos. Ao final, puderam contar um pouco sobre o seu processo de produção e escutar os colegas também.</p>

Quadro 1 – Plano de intervenções. (Conclusão)

<p>Leitura/ Apreciação</p>	<p>Teatro de bonecas</p>
	<p>De posse das bonecas e dos bonecos artesanalmente fabricados, as crianças foram desafiadas a criar histórias individuais e em grupo. As temáticas desenvolvidas foram as mais variadas possíveis, mas o que chamou a atenção foi o fato de se remeterem aos aspectos corporais tais como: as características físicas e as dimensões étnicas, raciais, de gênero, dentre outras.</p>

Fonte: Do autor (2020).

Para análise dos materiais empíricos produzidos no decorrer dessas intervenções,

ancorei-me no conceito de problematização de Michel Foucault (2015). Para ele, a verdade (assim como, a essência é imutável) não existe, pois as relações, (re)encontros, diálogos se alteram no processo de constante devir do ser. O referido filósofo ainda complementa que o objetivo das pesquisas científicas não é encontrar uma verdade absoluta, não é resolver um problema, mas sim problematizar o que está posto.

Em linhas gerais, esse aporte significa:

[...] o movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. Fica então evidente que qualquer nova solução que fosse acrescentada às outras decorreria da problematização atual modificando somente alguns postulados ou princípios sobre os quais se sustentam as respostas dadas. O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento (FOUCAULT, 2015, p. 27).

Ao utilizar a problematização como exercício reflexivo profundo acerca dos materiais produzidos em campo, reafirmo o compromisso político deste trabalho no sentido de assumir uma postura crítica em relação ao trabalho com as Artes na Educação Infantil. Mesmo sabendo que o campo de pesquisa é inundado de (in)certezas, regras rígidas, padrões, contradições e volatilidade. Território de relações que se modificam, ramificam, perpetuam e transformam inclusive os espaços arquitetônicos e pedagógicos da instituição que, no nosso caso, diz respeito à uma escola do campo. Dedicar-me-ei em apresentá-la na próxima seção.

1.2 “Aqui tem uns córrego, ali mais... e essa água move o moinho lá embaixo”⁶: o território da pesquisa.



Confecção de cesto de bambu por João do Balaio (Ana Regina Nogueira, 2002).

⁶ COIMBRA, Pedro. Às margens do rio Grande: registro histórico-cultural das áreas diretamente afetadas, de entorno e de influência da UHE Funil. Lavras: Usina Hidrelétrica do Funil, 2012.

Poema afogado
Luz líquida
Flui
Sangue da terra
Remanso...
Mansa bruma
Nutre
Etérea
Dá paz a retinas
Rasga a rocha
Circunda montanhas
Corre
Baila
Gargalha
De pedra em pedra
Amarga água
Morre
Assassina
Mata
Copiosa
Rega
Supre
Para
Capturada
Cai
Vertical
Pesada
Por turbinas
Cria a força
Ilumina
Volta ao rio
Vai descansar no mar.

(Ana Regina Nogueira)

“No local onde o Rio Grande se afinilou, em meio à ampla formação rochosa, formando fortes corredeiras, ergueu-se uma ponte, a princípio de madeira, depois metálica [...] em torno dela formou-se uma comunidade” (COIMBRA, 2012, p. 130). Essa comunidade cresceu às margens das águas que permeiam sua cultura, sua economia, suas manifestações artísticas e religiosas. As corredeiras do mencionado rio foram silenciadas, em 2002, por turbinas e comportas. Famílias que antes habitavam fazendas, sítios e moradias distantes umas das outras, uniram-se pela força do discurso em nome do “progresso”. As suas casas, seus fogões à lenha, seus quintais repletos de hortaliças e árvores frutíferas foram alagados pela usina hidrelétrica que fora construída no local.

Surge, então, uma comunidade que rapidamente se transforma em bairro urbano, ainda que distante da cidade, ligada aproximadamente por 14 km de estrada de terra ao centro. Casas pequenas, terrenos menores, sem fogão à lenha, sem noites silenciosas e escuras para apreciar

a beleza do céu. Famílias tiveram que se adaptar morando próximas umas das outras. Agora muitas casas, alguns bares, uma prainha construída artificialmente, área de camping, posto de saúde, campo de futebol e uma escola. No início, casas ainda sem muros, crianças com os pés descalços brincando pela rua, escondendo-se atrás das casas, gritos e músicas, dentre várias descobertas ao viver coletivamente.

Brevemente descrevi a comunidade, haja vista que é nesse território que se situa a instituição educacional na qual fiz minha pesquisa de campo. Instituição esta onde já estudei e trabalhei, vale dizer, que deixou marcas em minha história de vida. Lá guardo memórias de minha infância, lugar especial no qual brotou a semente e floresceu o desejo de ser professor. Realizar essa pesquisa acadêmica na referida instituição tanto tempo depois, de alguma forma, foi também lembrar a minha infância e mergulhar em um emaranhado de afetos estabelecidos.

A história desse espaço educacional foi constituída por mudanças constantes acarretadas pelas transformações sociais e econômicas da região e que englobaram as diversas comunidades rurais do município em questão. Cabe ressaltar que a instituição investigada integra a rede pública de educação básica do município como escola do campo.

Em 1981, tal instituição começou a funcionar em uma comunidade vizinha e passou por uma ampliação em 1989, chegando a mudar-se novamente nesse mesmo ano. O terreno ao lado da igreja, onde as aulas aconteciam, foi doado para a construção da escola e no ano seguinte as obras já haviam sido concluídas.

A escola funcionou de forma independente de 1995 até 1997, quando passou pelo sistema de nucleação, tornando-se a partir de então, pertencente a um núcleo comunitário rural. O processo de nucleação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, teve como objetivo “fixar as famílias e melhorar a qualidade de vida dos educandos por meio de um ensino de qualidade facilitando, assim, o acesso à Educação” (PPP, 2005, p. 5).

Já em 2004, tal espaço educacional passou por outro processo de ampliação, ocupando também um prédio na vila que se formou após a construção da usina. Em 2014, passou a funcionar completamente de forma independente, não mais no prédio da referida comunidade. Desde então, a escola passou a atender a primeira e segunda etapa da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até o ano de 2017 e, a partir de 2018, encerrou os Anos Finais do Ensino Fundamental e começou a ofertar o Maternal.

Em relação à descrição física, a escola é cercada por telas metálicas e, ao abrir o seu portão, encontramos uma pequena árvore que produz sombra para o pátio frontal. Adiante encontramos um espaço gramado com uma passarela de cimento que serve como caminho à porta principal. Nesse rol de entrada, à esquerda, localizamos um pequeno cômodo que é

utilizado como depósito, na sequência podemos localizar um refeitório com dois armários de mantimentos e uma mesa grande. Pelas paredes do refeitório, podemos identificar quadros com fotografias do local alagado em decorrência da construção da usina hidrelétrica. Uma pequena cozinha à direita e três salas à esquerda do refeitório, que conta também com dois banheiros. Uma dessas salas é ocupada pela secretaria e as demais por salas de atividades e biblioteca.

Com a ampliação do espaço, à direita do terreno foram construídas duas salas maiores e dois banheiros. Atrás disso, localizamos outro pátio gramado, mas sem árvores. Aos fundos identificamos a horta comunitária que alimenta a comunidade e as crianças da escola.

As ações pedagógicas desenvolvidas com essas turmas sempre extrapolam os limites espaciais da escola. Por outras palavras, todo território comunitário é utilizado pelas docentes como propício para aprendizagem, ou seja, a praça, as ruas, a horta, o campo de futebol, as estradas de terra e toda paisagem.

Uma das principais características das escolas do campo é a presença de turmas multisseriadas, tendo em vista o pequeno número de crianças por ano escolar. Sendo assim, essa instituição atualmente integra o maternal, uma turma multisseriada de Educação Infantil e uma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de salas do 3º ano e outra agrupada de 4º e 5º anos. É preciso dizer que com a rotatividade de funcionários nas propriedades rurais, constatamos a frequente alteração no número de crianças matriculadas em razão da escola ser frequentada predominantemente por filhos/as desses/as trabalhadores/as.

A partir disso, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma sala que possui sete crianças com idade entre 4 e 5 anos que são de comunidades vizinhas e contam com transporte escolar, sendo 3 meninas e 4 meninos. Para identificação dessas crianças ao longo do texto, usaremos nomes fictícios para que as suas identidades sejam respeitadas, conforme tabela abaixo:

Quadro 2 - Nomes fictícios das crianças

Crianças	Nome fictício adotado no trabalho
Menina 1	Tarsila
Menino 2	Portinari
Menina 3	Anita
Menino 4	Lasar
Menina 5	Rosana
Menino 6	Rafael
Menino 7	Di Cavalcanti

Fonte: Do autor (2019).

Vale mencionar que a maioria das professoras e funcionárias residia na parte urbana do município em questão, sendo que também contavam com transporte gratuito para se deslocarem ao local de trabalho.

O mencionado grupo encontrava-se em uma sala grande com a presença de mesas e cadeiras para serem utilizadas quando necessárias. Localizava-se também um armário e uma estante na qual eram guardados materiais e livros didáticos. Nesse contexto, pudemos identificar muitos brinquedos na sala, muitos deles industrializados. Entre os grandes baldes de brinquedos, localizava-se um espelho. À frente, um quadro negro com uma extensa mesa para a professora.

Pela parede da sala encontrávamos cartazes com o alfabeto, numerais, regras de convívio, desenhos, fichas, aniversariantes do mês, ajudantes do dia, calendário e trabalhos produzidos pelas crianças.

O PPP da instituição estava sendo reelaborado a partir das mudanças ocorridas na BNCC e por meio de consultas à comunidade escolar. Na BNCC a Educação Infantil é legitimada como uma etapa da educação básica com objetivos próprios, visto que a criança tem como direitos de aprendizagem o conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se nas experiências consigo, com o outro, com o mundo a partir de seus movimentos, fantasias e expressões artísticas.

As informações obtidas, no entanto, referem-se aos PPP's dos anos de 2005 e de 2013. Esse último documento trouxe a perspectiva de gestão democrática garantindo a voz e participação do corpo docente, discente e comunidade educacional, tendo como órgão máximo da escola o Colegiado Escolar.

Esse documento ancorava-se em princípios filosóficos no que diz respeito à visão de mundo, sociedade, homem, conhecimento, criança e infância. Tais princípios orientavam a educação inclusiva e o “acolhimento das diferenças de gênero, etnia, raça e religião” (PPP, 2013, p.7). Vale questionar como esses princípios eram compartilhados nas práticas pedagógicas para oportunizar um trabalho acerca das diversidades humanas. Importante trazer à tona a importância da formação docente para tal abordagem, de forma que a criança vivencie a proposta a partir de uma linguagem respeitosa, cuidadosa e acessível.

Nesse sentido, é necessário compreender conceitos importantes que permeiam a Educação Infantil para planejar ações pedagógicas, principalmente quando abordamos essas temáticas sensíveis.

2 “BAIUNO! OH, BAIUNO”: AS INFÂNCIAS, AS ARTES E AS CULTURAS INFANTIS.

“Baiuno é a criança de dentro da gente. É o sorriso folgado, o pé descalço, qualquer hora contente! Baiuno é menino e menina em pureza total. É quem ama sem medo, quem brinca e vive sem olhar pro mal. Baiuno é o som da Bahia que toca da alma pra dentro. É a alegria que corre e gargalha sem temer o tempo”.

(Saulo Fernandes)

Afetado intensamente pelo CD de Saulo Fernandes, intitulado de Baiuno, que inicio esse capítulo. Baiuno foi o nome do disco que ouvi cotidianamente durante o processo inicial de escrita desta pesquisa, pois sua melodia explicita uma perspectiva de infância pela qual luto: a criança brincante de sorrisos e pés descalços perambulando na terra. Dar destaque a essa poesia na epígrafe inicial da seção foi uma tentativa de mostrar o meu compromisso ético, político e social com as infâncias.

O disco, sua musicalidade e poesias permeiam o plano de composição desta escrita, ao passo que me inspira e traz memórias dos momentos vivenciados junto às crianças em campo. Para Deleuze e Guatarri (2010), criar não é tão simples. Envolve um árduo trabalho do artista em fazer com que haja relações entre as partes da obra. Criar um composto de sensações exige um plano de composições, ou seja, um plano no qual os afetos possam emergir, tocar. Baiuno provocou isso no decorrer do trabalho, levando meu pensamento às infâncias e aos territórios que elas ocupam. Esse plano de composição exigiu-me revisitar o processo de seleção do mestrado, pois a citação da epígrafe deste capítulo compôs a abertura do memorial em que expressei o desejo de pesquisar as infâncias. O disco, no entanto, fez parte da minha escrita com objetivo de trazer os afetos que habito e as relações com a pesquisa, ou melhor, com a pesquisa com crianças.

As investigações sobre/com crianças vêm se ampliando, porém, com consideráveis ressalvas e demandas específicas. A hegemonia da visão adultocêntrica causa enorme dificuldade de acesso às crianças, em relação ao que pensam, sentem e concebem o mundo. Para discutirmos o contexto das infâncias e das crianças na contemporaneidade, é necessário rever tessituras de uma história recente da produção acadêmica acerca dessas temáticas.

Para Rita Maria Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza (1998, p. 28) “a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que ela ocupa na

relação com o outro”. Historicamente, a criança começou a receber atenção devido as crescentes taxas de mortalidade infantil, fruto do não conhecimento das demandas e especificidades da infância. Contudo, a atenção dispensada às infâncias aconteceu somente a partir do surgimento sistematizado de políticas públicas em saúde, na perspectiva médico- higienista, ou seja, “a criança entra em cena tendo como principal função, a luta pela sobrevivência” (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 28).

No período iluminista, por exemplo, a criança era vista como um ser imperfeito e, a partir da internalização de normas, poderia se tornar um ser humano dotado de razão. Nesse contexto, Dornelles (apud BARBOSA, 2005) afirma que:

A família passou a ser considerada um instrumento privilegiado de governo da população e a ela foi atribuído o controle das crianças. A escola foi criada como instituição na qual a aprendizagem, como uma forma de educação, foi substituída por um **aparelho de aprender**, ou seja, passa a se considerar válida apenas a aprendizagem que a escola proporciona (p. 130).

As relações de poder evidenciadas acima, em contrapartida, acabavam por fazer com que a criança fosse incluída no universo da cultura. Ao fabricar corpos docilizados e considerar a criança um vir a ser adulto, governava-se a infância de acordo com regras, costumes e intencionalidades de uma época. Veiga-Neto (2015, p. 56) evidencia as consequências disso:

[...] o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância e sim para onde essas formas de governamento a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos.

Pereira e Souza (1998) ao citar o tempo da Revolução Industrial, explicitam que a ideia de “*tempo é dinheiro*” trazida pelo capitalismo, impulsiona práticas educativas e saberes especializados com olhares para as infâncias. Nesse contexto, houve um movimento científico significativo que dedicou-se ao estudo do desenvolvimento infantil e acabou estabelecendo uma padronização linear para cada fase de crescimento da criança: momento de engatinhar, levantar a cabeça e começar a falar. Corroborando com tal ideias as autoras argumentam:

O psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento. À família restam a insegurança, a incerteza, cada dia maiores, do seu papel na orientação da educação dos filhos (PEREIRA; SOUZA, p. 31).

A psicologia do desenvolvimento começou, então, a se preocupar com quais seriam as atividades mais adequadas para cada faixa etária. Encaixar, engavetar ou encaixotar foram ações corporais que deveriam ser exploradas e aprimoradas de acordo com o período da vida da criança. Essa tentativa de homogeneizar as etapas do seu desenvolvimento foi apontada por muitas pesquisas como um dos principais equívocos da psicologia. Nesse contexto, Pereira e Souza (1998, p. 31) tecem críticas à psicologia do desenvolvimento afirmando que:

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua interseção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico.

Tais classificações produzidas pela psicologia do desenvolvimento e as inquietações levadas às famílias provocaram o desejo de compreender integralmente a criança pela via do conhecimento científico. Classificar o que é próprio para cada idade e buscar ações educativas nesse viés, acabou normalizando, enquadrando-as no padrão da norma(lidade). Acerca disso, Veiga-Neto (2015, p. 55) destaca que qualquer ação educativa é, por si, includente; “sempre que se educa alguém é para que ele seja colocado no interior de um grupo social. Seja para o bem, seja para o mal, seja para o que consideramos bom, seja para o que consideramos ruim, quando se educa, se integra”.

Pereira e Souza (1998, p. 31) ainda ressaltam o quanto é difícil escaparmos dessa lógica, uma vez que estamos imersos em questionamentos que foram naturalizados no contato e “diálogo com as crianças: “o que você vai ser quando crescer? ”, “você não tem mais idade para isso! ”, “ainda mama no peito? ”, “até hoje não fala? ”, dentre outros que evidenciam tal processo de assujeitamento.

Carregamos as marcas desse tempo e isso desencadeia o distanciamento cada vez maior das crianças para com suas linguagens e expressões próprias provenientes da cultura infantil. Além disso, a imersão das crianças em um universo adultocêntrico, acaba privando-as dos seus direitos de criar, brincar, representar, tecer e musicalizar a vida. Qvortrup (apud CORSARO, 2011, p. 43) elucida os efeitos das forças sociais sobre as crianças que em suas infâncias particulares, pois elas são como os adultos, ou seja, “participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por eventos e transformações sociais”. Mas, como essas crianças são afetadas por forças sociais?

Walter Benjamin, em seus estudos, associa a criança com a imagem do anjo: “seu desejo é deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas a tempestade do progresso impede suas asas de fechar e o empurra para o futuro” (apud PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 33).

A visão futurista do adulto para com as infâncias que vem sendo tecida desde o iluminismo tem como pressuposto a interpretação de que o processo de maturação deve ser estimulado ao máximo para ser “antecipado”. Tal perspectiva incide hoje sobre o modelo escolarizante que, cada vez mais, invade de forma significativa as instituições escolares, em especial, quando se trata da Educação Infantil.

Partindo da compreensão de infância como fenômeno social permanente na sociedade, sendo a criança como aquela que vive essa etapa da vida, então, quais seriam os desafios educativos, tendo em vista as múltiplas concepções de infância e criança na contemporaneidade? Como dialogar com a pluralidade de infâncias em nosso tempo? Elenquemos, portanto, essa visão plural de ser criança e ter infância no território da presente pesquisa, em tempos pós-modernos.

Compreender as crianças e as infâncias na contemporaneidade requer um passeio pelas singularidades desses sujeitos serem e existirem na sociedade. Como as crianças vivem esse momento da vida em territórios, culturas e ambientes diversificados? Será que foram descobertas pela mídia, capturadas pelo mundo do trabalho ou inseridas no universo tecnológico? Os primeiros dias de observação participante na instituição educacional pesquisada, que apresentaremos a seguir, oportunizaram uma imersão possível às culturas infantis daquele espaço, com destaque para os entraves proporcionados pelo modelo escolarizante no qual essas crianças estão inseridas, quase que impedindo-as de uma experiência educacional plena e artística.

21 “Mas não vale pintar qualquer coisa. Hoje eu quero que vocês pintem vocês brincando”.

Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa (FOUCAULT, 2004, p. 262).

Os primeiros dias de observação foram permeados de atividades relacionadas às Artes, porém, com propósitos passíveis de serem questionados. Como no dia seguinte haveria um evento na comunidade para apresentar as melhorias da revitalização do espaço escolar, a instituição havia planejado diversas ações pedagógicas para dar destaque a esse processo de reforma. Sendo assim, as crianças fizeram várias atividades no sentido de ornamentar o lugar,

bem como, foram ensaiadas para apresentações musicais e teatrais que aconteceriam no evento.

Cena 1 – acolhimento por meio do brincar.

Nesse dia, o primeiro momento das crianças na instituição foi envolvido por brincadeiras em um espaço preparado pela professora. Percebemos que diante dessa situação de acolhimento, elas interagiram fazendo emergir situações das suas vidas cotidianas, revelando experiências anteriores (ao menos o que a memória dava conta), reproduzindo discursos enraizados da cultura adulta. Era um dia atípico, como revelou a professora, pois devido a reforma da escola e ao evento, a rotina das crianças foi adaptada e adequada às demandas e necessidades daquele contexto.

Em meio ao acolhimento, muitas vezes percebi que o próprio adulto trouxe em seus discursos determinadas ideais de beleza e outros padrões impostos, como podemos perceber na fala da professora, ao narrar que ia *“pegar a boneca porque está muito feia, os cabelos estão todos embaraçados”*. A nossa prerrogativa não é julgá-la, pois vale enfatizar aqui, que estamos sempre em processo de desconstrução, uma vez que pré-conceitos (no sentido literal da palavra) nos cercam e fazem parte de nossas ações, olhares e falas. Nos escapam.

Imediatamente dois meninos, Lasar e Di Cavalcanti, pegaram a boneca para pentear o cabelo, subvertendo a lógica imposta de que meninos não devem brincar de boneca. Ao brincarem, essas crianças manifestaram o desejo de fantasiar, de (re)significar o mundo, de criar outros espaços, de escolher o que fazer, de crescer com liberdade.

De um modo ou outro, as várias definições possíveis imbricam o brincar com a cultura, o que faz com que os processos de significações recaiam sobre ele. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é concebida como campo de luta em torno da produção de significados (PERPÉTUO, 2016). O brincar é elemento da cultura e pode ser compreendido como uma prática cultural, pois está envolvido pelas relações de poder e pelas significações.

Mesmo com esses cuidados, o brincar e a livre expressão são principais direitos da infância, apesar de considerar que esses princípios são colocados em questão, sejam por meio da desigualdade social, do trabalho ou das atividades planejadas e institucionalizadas.

É necessário ainda uma postura de olhar sensível para que a professora não faça intervenções impondo regras ou trazendo verdades engessadas do mundo adulto. A partir das observações, considera-se que o papel docente na Educação Infantil é o de fazer provocações, com intencionalidade pedagógica, como no caso relatado abaixo:

No ambiente lúdico, Lasar se aproxima de Rosana para brincar com o carrinho de boneca, ao mesmo tempo em que Tarsila de Portinari para brincar com o Bambi. Lasar se afasta e pega uma peça de brinquedo para simular uma foice, desferindo golpes sobre uma das bonecas. Nesse momento ele é questionado pela professora sobre o que estava cortando com a foice. Ele olha para o chão, para o objeto e mesmo sabendo que estava intencionalmente atingindo a boneca, fala *“é que faz de conta que aqui é uma grama!”*.

Diante dessa situação, ao invés de gritar, de retirar o objeto da mão da criança, a professora buscou estabelecer um diálogo com ela com o objetivo claro de saber o que Lasar estava representando com àquela ação. A criança buscou imagetivamente brechas para escapar daquilo que chocaria a professora ou qualquer adulto, um ato de agressão física e violência. Sabe-se que a criança se apropria de um objeto para “fazer de conta”, inventando, imaginando e simbolizando o que bem entende, mas o aspecto que chamou a nossa atenção foi a forma pela qual a professora interagiu com Lasar.

Sobre o conceito de brincadeira, Silva (2017) ressalta que essa manifestação pode ser definida como uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade por meio da utilização de sistemas simbólicos próprios. A brincadeira infantil pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente.

A criança se apropria do mundo adulto, (re)significa-o e produz sua própria cultura. Para a sociologia da infância, a criança é um sujeito de direitos e, como tal, devemos compreendê-la como indivíduo contemporâneo que anuncia tempos presentes e passados. Um tempo presente que os adultos desconhecem, “um presente em infância, como criança, um tempo que não temos mais” (ABRAMOWICS, 2011, p. 20), bem como, um cotidiano que vivemos, que participamos. Ao mesmo tempo, criança é passado, pois:

[...] ao nascer traz uma infância, na qual de uma certa forma nós reconhecemos, e também ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma forma força sobre si próprias que as constituem (idem, p. 20).

A infância é, portanto, assumida como uma invenção histórica e carece de compromisso ético-político para que seja garantido os seus direitos e necessidades. Do ponto de vista

formativo, as estratégias que deveriam subsidiar o trabalho educativo com a criança pequena baseiam-se naquilo que a produção científica intitula de Pedagogia das Infâncias, que traremos nas discussões da segunda cena.

Cena 2: Tomando café

O momento do brincar terminou repentinamente com o anúncio da professora de que tinha chegado a hora de tomar café. Enquanto as demais crianças se organizavam na mesa, Anita continuou brincando com um bicho de pelúcia, revelando ainda estar imersa em uma situação de fantasia. O tempo cronológico, da rotina do relógio é diferente do tempo da fantasia, da criação, do imaginário, da imersão nesse mundo de (re)significações.

Nessa perspectiva é que as brincadeiras das crianças subvertem a ordem e se constituem como possibilidade de experiência, dialogando com os processos de subjetivação e dessubjetivação:

As crianças criam formas de brincar, reconfiguram as situações e as transportam para si. Como observado nas cenas apresentadas, elas usam os materiais e os brinquedos de outras formas, a exemplo dos livros que viraram tijolos; burlam a vigilância e escapam dos castigos que proibiam o brincar, indo para o escorregador; esquivam-se dos olhares vigilantes, adaptando-se para que a brincadeira aconteça; transtornam as filas, achando maneiras de produzir seu próprio universo lúdico nelas (PERPÉTUO, 2016, p. 78).

Após o lanche, a ida ao banheiro para se higienizarem revelou outros diálogos entre as crianças do grupo:

As crianças se direcionam aos banheiros, que são classificados/divididos por sexo - de meninos e banheiro de meninas. No meio do caminho, uma criança da turma do maternal (que não faz parte do grupo pesquisados) abordou Tarsila e disse que sua touca era de menino porque tem um carrinho. A própria Tarsila prontamente respondeu: *“minha tia é menina e ela também dirige carro, não é só menino não”*.

Temos duas questões interessante registradas nessa passagem do diário de campo, ou seja, uma pedagogia engendrada pela/na arquitetura escolar que educa para as sexualidades e os aspectos de gênero, bem como, o enfrentamento de Tarsila quando problematiza a fronteira menino/menina marcada no discurso da criança do maternal. A geografia do espaço

institucional revela estratégias de dominação, de controle e de imposição de verdades, tal como afirma Fábio P. G. Reis (2016, p. 59):

A distribuição geográfica das salas, do pátio, da sala do/a diretor/a é estrategicamente pensado para garantir obediência das crianças e aperfeiçoar a utilização do tempo. Com isso, a instituição de Educação Infantil cria espaços funcionais e hierárquicos, visando organizar a multiplicidade, dominar as diversidades e arrebatar as diferenças. Assim, o corpo passa a ser separado, dividido, uniformizado, agenciado, investigado em cada singularidade.

De fato, a existência de banheiros separados por sexo (o que não é natural, pois essa separação foi historicamente construída) acaba reproduzindo o discurso normativo sobre as diferenças sexuais e o contato entre os diferentes. Isso, no contexto da Educação Infantil, implica em um olhar sexualizado do adulto sobre a criança, uma vez que o uso do mesmo espaço poderia “corromper” os valores sociais, instalando o pânico moral.

Laila Zorkot (2015) destaca que categorias como a sexual e a de gênero têm sido muito discutidas, visto que esbarram na demanda atual do discurso da heterogeneidade decorrente de lutas e indagações de vários sujeitos da sociedade, tais como: movimento negro, movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e, principalmente, o movimento feminista. Salienta também que no âmbito educacional, o tema merece espaço, uma vez que instituições escolares se veem o “tempo todo em meio às diversidades. Na atualidade, as diversidades sexual, de gênero e etnia têm sido alvo de debates por estarem, com certa constância, nas discussões produzidas pela mídia” (ZORKOT, 2015, p. 84).

É preciso compreender a singularidade do universo infantil para que possamos pensar as ações pedagógicas, os espaços e tempos escolares na perspectiva das crianças. Para tanto, a Pedagogia das Infâncias começou a ganhar território científico a partir da oferta e do direito à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Foi inevitável, por exemplo, maior atenção das universidades no que se refere ao currículo de formação dos/as professores/as para a Educação Infantil. Acerca disso, Ana Lúcia Goulart de Faria (apud GONÇALVES, 2014) elucida que:

[...] o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental trouxe profundas transformações na escola e no sistema de ensino, implicando modificações, também, na formação docente. Para a autora, aspectos já discutidos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como as questões de infraestrutura e da organização do espaço físico, que envolvem uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças, podem ser construídos (p. 529).

A Educação Infantil é um segmento da educação básica que possui suas especificidades, dimensões de uma atuação profissional especializada e alinhada à pedagogia das infâncias. Pedagogia essa compreendida na “sua construção em relação às infâncias de forma a revelar uma pedagogia diferente da pedagogia clássica, buscando desvendar as origens da desigualdade” (CHAUI apud FARIA e FINCO, 2011, p. 3).

Ao retomar a divisão física dos banheiros na instituição, afirma-se que os discursos naturalizados que estabelecem fronteira entre menino/menina estão presentes desde antes do nascimento da criança. Atualmente presenciamos os chás de revelação, isto é, uma festa para revelar o sexo do bebê e, junto disso, as expectativas da família a partir de tal descoberta. De um lado, decorações em tons de azul representando o sexo masculino, de outro, o rosa representando o nascimento do bebê do sexo feminino. Além disso, temos os brinquedos, as vestimentas, as profissões e outros diversos artefatos que endossam o argumento do enquadramento social.

Daniela Finco (apud SILVA, 2017, p. 74) aponta que é necessário desconstruir a lógica “binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes”. A autora complementa que é muito frequente, ainda, que “meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da Educação Infantil” (idem, p. 75). Esse desconforto pode gerar, inclusive, o encaminhamento da criança ao psicólogo.

Determinados assuntos, ditos como tabu para grande parte das professoras que estão cotidianamente em contato com as crianças, podem ser facilmente identificados em eventos e nos diversos meios nos quais elas se inserem. Muitos discursos preconceituosos e opressores são enraizados e naturalizados por esses pequenos que não têm escuta para que suas dúvidas e curiosidades sejam respondidas. Na medida em que as crianças não seguem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição pode apresentar uma característica positiva quanto às formas dessas relações, sendo um espaço de possibilidades e de (des)construção dos sujeitos (SILVA, 2017). É importante que a docente que trabalha na Educação Infantil reconheça esse potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa.

De acordo com Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2011, p. 41):

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são

membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados para ele.

Como foi exposto, Nascimento (2011) também considera que nesses ambientes podem aparecer tensões e reflexões no que concernem as identidades e as diferenças, pois as crianças como construtoras da história e da cultura, (re)significam o mundo e os espaços que ocupam. Essa ocupação se dá em meio das relações de poder, ao passo que as expressões das crianças passam a ser inseridas em um campo político.

A fila utilizada pela professora para ir ao banheiro, ao refeitório e voltar à sala de atividades, por exemplo, é um exemplo dos vários mecanismos de controle dos corpos e comportamentos dos pequenos. É comum termos filas para tudo o que se vai fazer no interior da Educação Infantil, justamente porque essa prática compõe parte do processo de escolarização baseado em obediência, silêncio, apatia e opressão.

Perpétuo (2015) ressalta que pôr em fila permite escrutinar e tornar mais eficientes o tempo, o deslocamento e o controle sobre os corpos, acionando as técnicas para docilização da carne e da alma. Esse controle exercido nos espaços da instituição, e por ela, faz com que as crianças aprendam os lugares institucionalmente autorizados e os que não são. São constatações que fazem atribuir à fila uma imagem de “cerca”, criadora de limites imaginários que pretendem dividir os corpos.

Ao impedirem as crianças de serem o que são, Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart de Faria (2011, p. 6) elucidam que:

A construção social das identidades infantis pode ser vista como um processo de negociação constante por aquilo que constitui o social e a maneira como as identidades são construídas dentro de uma cultura eminentemente em movimento e em confronto. Assim, rejeitar as narrativas tradicionais de certeza, controle e domínio significa rejeitar a arrogância da certeza teórica.

O poder disciplinar institucionalizado busca controlar os tempos pedagógicos de interação e brincadeiras, porém, essa questão vai além, como pode ser constatado na passagem abaixo:

Do outro lado da mesa, Lasar e Anita direcionam-se ao filtro para beber água. A cantineira que passava por ali, depois de aproximadamente 3 minutos as surpreende ao dizer que as crianças “*estavam fazendo hora*”. Elas aproveitaram a presença da cantineira no refeitório para perguntar se teria pula-pula no evento do dia seguinte. Ela afirmou que não sabia e, mesmo assim, Anita sussurrou que iria “*pular lá no alto*”.

Às oito horas e quatorze minutos as crianças terminaram o lanche e permaneceram à mesa brincando com gorros e um cachecol, uma jogando para a outra. Oito horas e vinte minutos foi o horário que a professora chegou e logo Lasar exclamou: “*Olha, a – nome da professora – chegou!*”.

No tempo em que as crianças ficaram à mesa após terminarem o lanche esperando até que a professora chegasse, buscaram (re)significar os objetos que estavam na posse delas para criarem brincadeiras e se movimentarem. Criança é movimento, é brincar, é criar e interagir.

Ao retornarem à sala se posicionaram em roda para cantar a música de “Bom Dia!”, conversando sobre o dia da semana e o do mês, desenvolvendo “brincadeiras” com finalidade de se apropriarem de conhecimentos numéricos. A roda, ao mesmo tempo que é uma posição em que todas as crianças podem se olhar, também pode servir de estratégia de gerenciamento corporal, haja vista que a professora consegue identificar tudo o que está acontecendo.

Figura 6 – Crianças na rodinha



Fonte: Do autor (2019).

É necessário frisar que não nos cabe valorar de maneira simplista sobre o que é certo ou errado, julgando a profissional da instituição. A abordagem problematizadora que adotamos visa ampliar olhares e trazer questões outras que permeiam o dito e o não-dito no cotidiano da Educação Infantil. Foi o que buscamos fazer intermediados pelos relatos em questão.

Cena 3: Vamos pintar!?

Com o convite da professora para se dirigirem à fachada da escola, a expectativa das crianças era de que uma fila fosse automaticamente formada para o deslocamento necessário, e foi isso que aconteceu. A narrativa da professora reforçou a necessidade da organização delas em fila como elemento primordial de ordem, de trabalho pedagógico eficiente e de qualidade.

Ao chegarem, a proposta era para que as crianças pintassem criativamente os azulejos localizados à frente da instituição escolar, porém, no processo de intervenção acabou direcionando muito o trabalho artístico: “mas não vale pintar qualquer coisa, hoje eu quero que vocês pintem vocês brincando. Brincando com um coleguinha, brincando com um brinquedo que vocês gostam. Pode ser outros momentos também: vocês brincando de roda, de corre cutia...”.

Ocorre que a ideia inicial era potencializar a expressão criadora das crianças e registrá-la por meio da pintura nas paredes da escola, de forma a valorizar seus traços e intervenções no espaço que ocupavam. Contudo, ao ressaltar o que e como as crianças deveriam realizar suas produções, a educadora restringiu a autoria delas naquela proposta. Mesmo assim, na fase inicial de preparação do material as crianças abriram as tinas autonomamente, apropriaram-se dos pincéis e providenciaram recipientes com água para limpá-los posteriormente.

As primeiras ações das crianças envolveram a experimentação via mistura de cores e tintas, como podemos perceber no relato abaixo:

Anita estava entregue ao momento, começou a misturar tintas quando foi surpreendida pela professora: “*Rô, já chega, né?! Olha como está sua mãozinha*”. Ela olha para as mãos e questiona a educadora sobre o fato de não ter disponível a cor rosa, por efeito ouve a resposta: “*a gente pode arrumar um jeito de misturar outras cores*”. Então, a pequena interroga como faz o rosa e a professora responde: “*é com um pouquinho de vermelho e um pouquinho de branco*”. Continuam-se as misturas.



Professora: “*Eu vou te ajudar, espera aí! Vamos pegar um pincel limpo para não sujar a tinta branca*”. Começa a ajudar Anita e chama a atenção da turma: “*Quem está colocando pincel sujo aqui nas tintas? Não vale!*”.

As crianças se reúnem em volta da professora para vê-la misturando as tintas, proporcionando uma verdadeira experiência estética. Ela pergunta se alguém quer um rosa mais claro, pois, para isso, era só colocar mais um pouco de tinta branca.

Os pequenos se inserem no ambiente escolar e têm contato com diversas vozes, realidades, costumes e identidades. Essa interação faz com que a sua trajetória seja permeada de inúmeras descobertas que enriquecem o seu repertório expressivo por intermédio das múltiplas linguagens. As experimentações estéticas, investigações e questionamentos das crianças emergem o caráter científico do fazer artístico, como afirma Kishimoto (2014):

Em decorrência, as linguagens provenientes da Arte são frutos da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo, e não se pode educar sem ela, se o que deseja é formar seres capazes de criar significados. Essa perspectiva requer, segundo os autores da obra, a visão das crianças como “cientistas-artistas”, de meninos e meninas que construam suas identidades que possuam formas diferentes de conhecer o mundo, que imaginem, sonhem e fantasiem, de crianças que circulem por outros mundos, de corpos que dançam, que vivam experiências e sintam o prazer do traço invisível ou que tenham oportunidade para inserir suas representações sobre o papel em branco. Mas requer, ainda, adulto inventivo e brincalhão, que interaja e escute as crianças, que ofereça suporte cultural e se maravilhe com as ações desses pequenos seres, que embora vulneráveis, são criativos e competentes, desde que se conceda sua forma de conhecer o mundo, por meio de linguagens outras [...] (p. 9).

Ao problematizar o ensino das Artes na Educação Infantil, Kishimoto (2014) traz à tona a questão da percepção da criança e do posicionamento do adulto nesse processo. Ela aponta que a educação nos dias atuais baseia-se em uma visão propedêutica, no sentido de preparar a criança para o futuro, para o trabalho e para a próxima etapa escolar. Contraditoriamente, a Educação Infantil já deixou, legalmente, de ser considerada uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tendo ela seus próprios objetivos e finalidades. Isso fez com que as crianças parassem de ser pensadas “como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de suas ações” (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 11).

Nesse sentido, a problemática da formação docente entra em cena. Oportunizar experiências nas quais as crianças, no decorrer das atividades artísticas, não sejam adestradas aos ideais estéticos do adulto é fundamental para que “ações que desafiam o raciocínio sejam oportunizadas e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade” (BRASIL 1994, p.17).

Ostetto (2011) problematiza o documento oficial citado acima, no sentido de que suas proposições pedagógicas produzem a domesticação e disciplina dos corpos durante o fazer artístico. Esse controle também é entendido como processo de escolarização das artes, ao passo que busca elaborar produções artísticas a partir do critério estético hegemônico na cultura adulta. Uma abordagem tecnicista do ensino das Artes na Educação Infantil empobrece as experiências de criação, fruição e representação artísticas em si mesmas.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho) (OSTETTO, 2011, p. 30) (grifo nosso).

As crianças, no nosso contexto investigado, buscaram contemplar as expectativas da educadora envolvida, inclusive na escolha da cor como tentativa de representação fidedigna da realidade.

Lasar: “*Ô – nome da professora – eu acho que quero fazer o gramado*”.

Professora: “*Então faz o gramado. Que cor você vai usar?*”.

Lasar: “*Verde*”.

Passa um tempo e a professora observa as crianças. Lasar mostra a grama para ela e fala que é verde, na tentativa de justificar sua escolha da cor mais próxima da “realidade” na sua pintura. Já Tarsila e Rafael utilizaram-se de outras cores nas suas respectivas pinturas, transgredindo o esperado.

Nota-se que mesmo sem a professora impor a utilização da cor verde para representar o gramado, a criança teve uma inclinação por representar a realidade. A mediação pedagógica nesse processo é um elemento fundamental, em razão do posicionamento da professora ser primordial para que o fazer artístico envolva a criança na ludicidade do momento. Esse adulto tem o papel de perceber os olhares, oportunizar vivências e desencadear movimentos que assegurem à criança seu direito de viver uma infância criadora.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (HOLM, 2007, p.12).

Ao incentivar as descobertas, questionamentos e experiências com cores, traços, texturas, expressões, as crianças tornam-se capazes de reconhecer suas identidades e valorizar as diferenças

(GOBBI e PINAZZA, 2014). As autoras, ao defenderem tais pressupostos do trabalho didático-metodológico, remetem-se à abordagem da criança cientista-artista:

[...] podemos dizer que arte, ciência e infância encontram-se imbricadas em processos de descobertas do mundo pelas crianças e pelos adultos, sem um modo hierarquizado de conceber o mundo e os processos de criação e experiências que o compõem indistintamente (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 41).

Ao mergulharem nas experimentações e experiências estéticas, as ações dos pequenos nem sempre produzirão formas realistas de interpretação da realidade. Em contrapartida, a primeira pergunta que muitos adultos fazem diante de uma obra de arte produzida por uma criança é “o que é isso?”. Ou seja, ao reduzirmos a estética ao enquadramento do real, não ao processo e a vivência produzidos, não valorizamos as artes e o que elas podem provocar nas crianças. A obra de arte nela mesma, talvez não provoque o efeito transformador que o adulto almeja aos pequenos, ou mesmo, que signifique uma experiência agradável para eles. Na experiência artística, as sensações podem variar de acordo com a técnica, o material e a abordagem da educadora, podendo não representar um momento predominantemente de prazer e alegria como muito se romantiza. Ainda que seja um caminho para a humanização, as atividades artísticas são levadas às crianças com discurso prévio de “uma atividade bem legal”, porém, muitas vezes elas são forçadas a seguir um modelo padronizado, partindo apenas da reprodução que limita a sua criatividade: “vamos pintar a árvore de verde”, “vamos colar bolinhas amarelas no miolo da flor”.

Figura 7 – Crianças misturando a tinta



Fonte: Do autor (2019).

Figuro 8 – Pintura na parede



Fonte: Do autor (2019).

Para Iavelberg (2007, p. 33), os professores precisam considerar a relação entre ensino “e aprendizagem para planejar as interações que promovam o potencial de criação artística dos alunos. Não basta oferecer materiais e deixar fazer, mesmo nas atividades em que as crianças

podem fazer arte livremente”. Em relação a essa perspectiva de ensino das artes baseada no planejamento docente, pode-se observar que a Anita, ao insistir em continuar misturando tintas, coloca em evidência algo que é bastante importante de se refletir no trabalho com a criança pequena, ou seja, a tensão permanente entre o “acaso” e o “planificado” nas práticas educativas.

Anita continua experienciando as misturas, com a tinta quase transbordando do pote. A professora volta a chamar a atenção da turma para secarem o pincel, pois os desenhos estão ficando “*tão bonitos, mas a tinta está escorrendo*”.

Professora: “*Anita, vai pintar agora, você já misturou bastante cor aí, já tem muita cor diferente*”.

Cunha (2014) ressalta que a questão da livre expressão, quase sempre, permite o acaso na experiência pedagógica, mas é preciso ficar atento para que a reação não seja apenas a de retomar do controle da turma. Para a autora, a liberdade para criar no contexto escolar não pode se dar exclusivamente pela disponibilização de materiais para o manuseio livre pelas crianças.

Aqui constatamos dois extremos: o controle e a liberdade sem mediação. Nesse sentido, é imprescindível a interação do adulto de forma consciente, mediando o processo por meio de situações-problema e propostas desafiadoras, no sentido de que:

[...] o conhecimento visual não vai se dar de forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos, relacionando-os aos elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados (CUNHA, 2014, p. 25).

Podemos, a partir dessa intervenção, fazer com que as crianças se apropriem de conceitos, temáticas e significações, de modo que a aprendizagem e as descobertas façam sentido no universo de cada uma delas. Além disso, o tempo da produção de uma obra de arte envolve as subjetividades que permeiam o momento e não segue um tempo cronológico, foi o que aconteceu no caso da pintura de Lasar:

Lasar: “*Eu não quero pintar mais!*”.

Professora: “*Por que você não quer pintar mais?*”.

Lasar: “*Eu já terminei meu desenho*”.

Professora: “*Já? O que você fez lá?*”.

Lasar: *“Uma flor!”*.

Professora: *“Aquela verde?”*.

Lasar: *“Não!”*.

Professora: *“Então vou lá ver de perto a flor que você fez!”... “Essa aqui? Nossa! Ficou bem bonita ela!”*.

Lasar: *“Tem um pouco de sol e um pouco de nuvem”*.

Enquanto isso, Anita utilizava suas misturas de tintas, pincelando com apoio no azulejo.

Anita estava pintando com as cores obtidas pelas misturas que fez, sem uma representação figurativa específica, entregando-se plenamente a experiência criativa. Então, a professora a interrompeu:

Professora: *“Anita, o que é isso aí que você fez?”*.

Rosana: *“De cá?”*.



Professora: *“É! O que você fez aí?”*.

Anita: *“Isso aqui? Então... eu não lembro o que eu fiz! Isso aqui é um negócio!”*.

Professora: *“Mas o que será isso?”*.

Anita nesse momento foi interrompida por Tarsila, pois estava começando a pintar no azulejo dela. A professora a conduz para um outro azulejo.

A vivência artística plena retratada no relato anterior possibilitou o diálogo de Lasar com o mundo, com aparatos culturais diversos, com histórias e vozes no sentido de instituir a sua subjetividade. O fazer artístico não se faz isoladamente, é mais complexo do que podemos imaginar, dado que demanda sensibilidade para que percebamos o encantamento que há por trás de cada traço, pincelada, modelagem, gesto, som, ritmo e olhar.

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDYK, 1989, p. 19).

Ao explorar, em certa medida, o quintal do imaginário, notamos que essa atividade artística foi concretizada pelo grupo em meio a diálogos, interações, trocas, sons, movimentos, experimentações, questionamentos e investigações. No final as pinturas foram expostas para que a comunidade escolar pudesse contemplá-las.

Figura 9 – Pintura das crianças



Fonte: Do autor (2019).

Cena 4: Hora do ensaio: teatro, música e dança.

Em uma manhã, tantas vivências! Depois das artes visuais, havia chegado a hora do ensaio para a apresentação no evento do dia seguinte. A instituição deteve-se basicamente em duas apresentações: uma da turma da Educação Infantil com a música do Sítio do Pica-Pau-Amarelo e a outra do teatro dos Saltimbancos com as crianças dos Anos Iniciais. A escolha da música e a composição da coreografia, assim como as narrativas e o enredo do teatro, foram elaborados pela professora.

Enquanto as fantasias de Emília e Visconde eram colocadas nos pequenos da Educação Infantil, sendo Emília para as meninas e Visconde para os meninos, as outras crianças brincavam na sala com os objetos do balde de brinquedos, livros e vestimentas. Foi quando a professora foi surpreendida pelo Portinari que perguntou: “quando vamos dançar Catira?”. A resposta foi que dançariam apenas na festa junina do próximo ano letivo, uma vez que essa prática corporal comumente era associada a eventos em datas comemorativas. Embora a resposta da professora tenha sido marcada por isso, em várias situações as crianças puderam escolher músicas para dançar na sala de atividades, apesar do espontaneísmo observado nessa prática.

Durante o ensaio da peça “Os Saltimbancos”, o grupo referente à Educação Infantil ficou em pé ocupando a posição de plateia ao longo do ensaio. No teatro, a relação entre público e artistas é intensa e bastante estreita, uma vez que há diálogo entre palco e plateia. Ao vivenciar a linguagem teatral, a experiência da plateia deve permitir o respeito à peça apresentada e aos artistas enquanto profissionais (ou, no caso da escola, como pessoas em processo de criação) (IAVELBERG, 2007). Nesse caso, notei que foi constituída uma cultura de valorização do teatro, favorecendo a ampliação do repertório estético da turma. As risadas, os olhares e as expressões corporais das crianças durante a apresentação revelaram a sintonia, o prazer e a atenção pelo que estava sendo ensaiado.

Figura 10 – Crianças ensaiando para a apresentação



Fonte: Do autor (2019).

No que tange ao grupo pesquisado, ao som da música de Gilberto Gil (Sítio do Pica-Pau-Amarelo) as crianças não se movimentaram (dançaram) de acordo com a expectativa da professora, ou seja, ao ideal estético do adulto. Essa forma coreografada (pela professora) de dançar, com base na reprodução de movimentos, evidencia:

As diferentes tecnologias de gerenciamento infantil disseminada nas instituições imprimem nos corpos das crianças os processos de individualização do poder com base na incorporação da norma. Nesse contexto, elas se constituem como sujeitos morais dentro de um repertório de

modos de falar, de interrogar, de movimentar e de avaliar a si mesmas, presentes nas sociedades em que vivem. Ou seja, aprendem a se autogovernar, mas focadas na norma (REIS, 2016, p. 62).

Sendo assim, corroboramos com Cunha (2014) quando nos alerta:

[...] para que as crianças tenham possibilidades de se desenvolver na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil (CUNHA, 2014, p. 14).

O protagonismo da criança no processo de criação artística pode ser constatado por meio da sua autonomia na ressignificação dos materiais e pela imprevisibilidade como aliada na constituição da obra de arte. Assim, verifica-se que a criança se apropria dos elementos simbólicos da linguagem artística e dialoga com os espaços nos momentos de constante descoberta e experiência. Conforme Iavelberg (2007, p. 35), “insistir em fazer sozinha é o que predomina nas ações de uma criança criativa e protagonista. A persistência é o caminho da criação, é o avesso da dependência, é a abertura à liberdade, que é condição necessária à ação artística”.

A utilização do corpo infantil como veículo de linguagem leva as crianças e os educadores-artistas a refletirem sobre a compreensão do espaço e sua ocupação. Percebe-se que há muitas realidades distintas que devem dialogar com o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interessante, a fim de que façam sentido na vida dos educandos. É importante que o professor organize seu trabalho “como uma novela, em que a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para o enredo” (CUNHA, 2014, p. 52).

Notamos que o fazer artístico na Educação Infantil investigada envolveu as crianças e a educadora em uma atuação mútua para que ambas as partes se apropriassem dos (re)significados das artes, apesar das dificuldades apresentadas e analisadas. Uma educação para os sentidos é fundamental ao exercício da cidadania autônoma, crítica e reflexiva, pois o sujeito ao ser educado de forma consciente, poderá ser capaz de atuar criticamente nas diferentes esferas da vida cotidiana. A educação pelo viés das Artes será sempre uma educação em direção à humanidade, ao que parece, essa foi a tentativa que a professora do grupo buscou incessantemente naquele contexto.

22 (Re)significando os espaços: as crianças e as resistências

*Ê, menino, quer o quê?
Menino quer o quê?
Quer brincar de ser
O que der na cabeça
Passarinho doido
Quer rodar pião
Sabiá sabido
Não desapareça
Sai!
(Saulo Fernandes⁷)*

Chegando à escola para mais um dia de observação, o período inicial de acolhimento na manhã repetiu-se com a prática do brincar livre. Como era o momento do dia no qual as crianças mais traziam elementos do seu cotidiano, principalmente de fora da escola, aproveitei para interagir ainda mais e conhecer melhor a vida delas como um todo.

Cena 1 – Arquiteturas das singularidades

Ao deixar um baú repleto de peças de madeira à disposição das crianças, a professora permitiu que infinitas possibilidades viessem à tona naquele ambiente. Montar, desmontar, remontar, criar e mergulhar no imaginário contribuiu para que àquelas crianças expressassem os não-ditos ao questionarem o que lhes incomodava e produzirem o que desejavam na atividade.

Aproveitei a construção de um fogão à lenha por Portinari para acessar o universo da brincadeira ao dizer que “também iria construir minha casa”. O fogão à lenha é elemento típico das casas e os currais para o gado também, com exceção das moradias localizadas na própria comunidade onde a instituição se localiza, por ser uma vila construída para famílias atingidas pela barragem. Ao meu lado, as crianças começaram a utilizar os blocos de madeira para representar a geladeira, o sofá, a cama e as paredes do domicílio. As casas das crianças eram bem simples, com base nas informações obtidas via interação lúdica, pois as famílias moravam na comunidade por terem sido realocadas depois da construção da Usina Hidrelétrica, ou mesmo, por trabalharem como caseiras nas propriedades rurais do entorno. Nesse último caso, o pai geralmente cuidava dos serviços relacionados à agricultura e à pecuária e a mãe dedicava-se a manutenção da casa pertencente aos proprietários.

⁷ Música Erê de Dois composta por Saulo Fernandes, Paulinho Rocha e Munir Hossn. Disponível em: www.baiuno.com.br.

Conforme Perpétuo (2016), essa relação entre o brincar e a cultura ressalta a dimensão social que ela carrega e a sua imersão nos processos de significação. Sendo assim, é a cultura – situada histórica e socialmente – que atribui sentido a essa prática e vice-versa, ou seja, o brincar além de produzir, representa elementos dos sujeitos brincantes. O brincar se constitui cultura segundo a qual ele faz parte e a cultura lúdica é um dos elementos desse conjunto maior que permite ao jogo ser “antes de tudo lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa”) de uma cultura lúdica” (BROUGÈRE apud PERPÉTUO, 2016, p. 30).

Logo abaixo, segue o registro fotográfico do que foi construído pelas crianças:

Figura 11 – Curral construído por Portinari



Fonte: do autor (2019).

Esse momento de observação e participação com as crianças na brincadeira de “construir” foi bastante significativo porque pude me aproximar ainda mais dessa rede complexa que é a vida delas fora do ambiente educacional e que, vale dizer, interferem diretamente nos seus processos formativos formais.

Cena 2 – Mesa do café: dicotomias e discursos normatizadores

Depois de guardarem rapidamente os blocos de madeira, o grupo foi para o refeitório tomar lanche.

Quando chegaram à mesa, Anita afirmou que menina teria de sentar perto de menina e menino perto de menino. A secretária da escola interrompeu e perguntou o motivo dessa “ordem” que ela havia dado aos demais coleguinhas.

Anita respondeu que foi porque o Portinari ficou atrapalhando e chutando o seu pé. A secretária interferiu na situação falando que era só sentar longe de Portinari. A coordenadora complementou ressaltando que “só sentamos perto de quem nos faz sentir melhor”.

A cena observada retoma a discussão sobre determinadas narrativas infantis que reproduzem discursos naturalizados produzidos pelos adultos no que se refere a dicotomia do que se espera socialmente de meninos e meninas. Quando Anita menciona isso, acaba confirmando que tais enunciados se fazem presentes na cultura infantil, sem que as próprias crianças saibam o porquê desse regramento social. Em uma pesquisa desenvolvida por Tizuko Kishimoto e Andreia Ono (2008, p. 215), essa questão também apareceu:

[...] uma professora visitante comenta que “menino é menino mesmo, brinca de carrinho, de *skate*. Menina só brinca de boneca!”, demonstrando sua visão estereotipada de gênero. A reprodução de estereótipos provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais e perpetua-se nas embalagens de brinquedos por meio da indústria cultural e da mídia (grifo das autoras).

A secretária e a coordenadora buscaram problematizar as prerrogativas engendradas nas narrativas de Anita, mesmo que intuitivamente, mas sabemos que não podemos individualizar a análise a ponto de centralizá-la na referida criança. Ocorre que isso são códigos culturais estabelecidos e construídos historicamente que atingem a sociedade de uma maneira geral. Foucault (1999) elucida essa tecnologia de poder sobre o corpo e sobre a população:

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (p. 297).

As referidas práticas de poder invadem o universo infantil produzindo processos de subjetivação (interiorização) desses códigos culturais estabelecidos e naturalizados, na medida em que as crianças começam a reproduzir comportamentos normatizantes. Cabe a nós, portanto, questionar o compromisso das instituições de educação, principalmente da educação básica, no que tange as intervenções pedagógicas conscientes em tais situações. De forma complementar, é

preciso atentar à formação docente voltada às temáticas consideradas espinhosas, uma vez que muitas professoras disseminam tais enunciados, muitas vezes, preconceituosos, estereotipados e discriminatórios.

A ausência das intervenções pautadas em referenciais teóricos estaria vinculada à carência de discussões nos cursos de formação de professores ou na invisibilidade do tema nos currículos da Educação Infantil? Em ambos? A propósito, caberiam intervenções? Aquelas que culminam na equidade de gêneros, duvidam das certezas da norma, virando “pelo avesso muitas de nossas convicções? Ou em discursos historicamente construídos?” (SILVA, 2017, p. 123).

Após as tentativas da coordenação em “resolver o impasse” entre as crianças, no que dizia respeito às questões de gênero, elas continuaram à mesa até que a professora do grupo chegou. Ao chegarem à sala, todos se sentaram em círculo para organizar a rotina da manhã.

Cena 3 – “São quantas crianças?”: são tantas vozes na rodinha...

O momento do lanche e o da roda de conversa, assim como o da realização de algumas brincadeiras, era um espaço-tempo no qual a professora tinha de escutar a multiplicidade de vozes (das crianças) encharcadas de desejos, opiniões, curiosidades e indagações. Durante a formação da roda, enquanto as crianças negociavam os lugares a serem ocupados por elas, aconteceu a seguinte interação:

Portinari já tinha colocado a minha cadeira (Breno). Daí a Rosana sentou-se do meu lado. Portinari resolveu abraçá-la e diante do impasse na organização do círculo, tão logo ela explana:

Rosana: *“Eu não gosto de agarrão em mim! Não me toque!”*.

Anita aproveitou a situação e sugeriu que Rosana saísse daquele lugar:

Anita: *“Sai do lado do Breno, senta de cá!”*.

Rosana: *“Eu não quero sair de perto do Breno, o Portinari que está me atrapalhando!”*.

Ficou claro que a relação entre a Rosana e Anita era de muita submissão, pois mesmo alegando que não queria e não achava justo mudar de lugar, mas com expressão de medo, ela acabou se submetendo a solicitação da colega.

Primeiro analisaremos o fato da Rosana não desejar o abraço de Portinari, verbalizando para não ser tocado, agarrado. Apesar de parecer uma cena pouco significativa, é preciso alertar que esses acontecimentos dizem respeito aos direitos das crianças em relação ao seu próprio

corpo. O desrespeito ao corpo do outro - sobre quem, quando e onde pode ser tocado - por efeito, pode se tornar uma coisa muito séria se as crianças acharem que essas situações são normais, usuais e aceitáveis.

Para além do próprio corpo, ainda que compreendamos a criança como sujeito de direitos, os desafios são muitos. Nessa direção, Constantina Xavier Filha (2016) destaca que:

A criança tem condições de ensinar e aprender que é dona de seu próprio corpo. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), art. 13, assegura que a criança terá direito à liberdade de expressão. No Estatuto da Criança e do/a Adolescente, art. 16, o direito à liberdade é especificado em ações como na possibilidade de ir e vir, de manifestar opinião, expressão e brincar, praticar esportes e divertir-se (p.149).

A partir desse aporte teórico, interpretei com certo entusiasmo tal reação de Rosana ao abraço forçado, ainda que Portinari tivesse a pretensão de demonstrar carinho e afeto. A possibilidade de falar “não!” estava presente naquele momento, visto que ele teve o direito de expressar sua opinião, impondo limites à colega com relação ao seu corpo.

Embora a professora não tenha se posicionado nessa situação, consideramos de suma importância a criança aprender a falar não. Muitos artefatos culturais, como os livros paradidáticos que contam a história de Pipo e Fifi, podem auxiliar no trabalho docente que envolva o conhecimento corporal mais profundo pelas crianças.

Bem, depois da turma estar totalmente organizada, as crianças se dirigiram ao calendário:

A criança que era ajudante do dia colocou o número 30 na sexta-feira. Anita viu isso e registrou o número 20 no quadro, tão logo, o Rafael fez a mesma coisa, imitando-a.

Professora: *“Por que vocês estão escrevendo no quadro? É hora? Vem todo mundo pra cá!”*.

Todos se reuniram perto do calendário novamente para contarem quantas estrelinhas tinham, pois cada uma delas correspondia a um dia do mês. Depois disso, a chamada foi feita pela educadora, utilizando-se do nome completo de cada uma das crianças.

Após esse momento, foi estabelecida a rotina do dia:

- Brincar
- Oração
- Café
- Rodinha
- Educação Física
- Atividade
- Parquinho
- História
- Avaliação
- Almoço

Algumas crianças sugeriram para colocar a hora do sono, mas a professora disse que somente as que ficariam em período integral iriam dormir.

Observa-se no relato acima que o estabelecimento da rotina limitava o espaço-tempo destinado ao brincar, entre outras coisas passíveis de serem criticadas e analisadas. Isso se deve a crescente escolarização na Educação Infantil, uma vez que a alfabetização e o letramento ocupam um lugar significativo nos currículos dessa etapa de ensino. Muitas propostas, inclusive chamadas de “brincadeiras” pelo senso comum, são elaboradas com finalidades pedagógicas de ensinar leitura, escrita, contagem e não passam de atividade ou exercício escolares.

Na realidade, o currículo da Educação Infantil está cada vez mais subserviente às pedagogias do controle:

[...] das propostas educativas desenvolvidas para o governo das crianças, que muitas vezes são fragmentadas pelos “eixos” ou áreas de conhecimento que configuram uma espécie de quadro curricular na Educação Infantil. Nesse universo escolarizante, reinam as atividades de ler, escrever e contar, restando

pouco ao corpo brincante. Os momentos de brincadeira só aparecem nos horários de parque, nas resistências, nas transgressões e nas fugas para imaginação e fantasia, lugar onde o adulto não chega (REIS, 2016, p. 61).

A rotina, que aparenta ser tão banal, diz o lugar e o não-lugar, quem é e quem não é, o período e o não período. Porém, como é relacional e não só detém, mas também é detida, acaba permitindo o meio, os meandros, o “entre” e o não previsto. Dito isso, o corpo que é penetrado, modelado e manipulado pelo poder também se produz (PERPÉTUO, 2016). Até mesmo o poder disciplinar, que se utiliza do controle e da vigilância, trabalha no viés da multiplicação, direcionando forças para docilizar e tornar o corpo útil e eficaz (FOUCAULT, 1999).

Em todas as minhas idas à campo, pude constatar que as crianças investigadas sempre buscavam brechas entre as inúmeras atividades dirigidas (ou mesmo, ao longo dessas) para se entregarem aos brincares, individuais ou em grupos. Fissuras essas que foram descobertas pelos pequenos nos interstícios das atividades apostiladas, das horas de lanche, da fila, dentre outras.

O exercício do poder no contexto das práticas pedagógicas institucionalizadas também abre possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1999). Tal visão permite pensar a rotina e seu cotidiano não somente como aprisionamento, mas como lugar de reinvenção e de criação. Faz com que as “grades” curriculares sejam transcendidas, assim como, a retidão corporal, o controle do espaço-tempo e a ordem das filas possam ser desarranjadas.

A professora, que também fazia seus enfrentamentos ao que estava posto pela direção e coordenação (e pela própria rede municipal), utilizava-se de práticas transgressoras que subvertiam as apostilas, ou seja, as excessivas atividades “de papel”. É óbvio que em um território ocupado por crianças, permanece o corpo brincante, mesmo que silenciado e domesticado, busca incessantemente espaços e tempos para se movimentar. As práticas corporais lúdicas, como objeto de estudo e ensino da Educação Física, naquele contexto restringia-se a pequenas estafetas e circuitos psicomotores. Isso será abordado mais detidamente na cena seguinte.

Cena 4 – “A aula é lá com a professora!”: um (curto) circuito psicomotor.

Quase que em coro as crianças gritaram: A professora de Educação Física chegou! A monitora responsável pelas “atividades de movimento” havia chegado para trabalho pedagógico naquele momento. De fato, a possibilidade de atuação acerca da cultura corporal representada e manifestada por meio do brincar, do esporte, do circo, da ginástica, da dança e da luta é uma contribuição e tanto ao desenvolvimento integral das crianças. Contudo, percebe-se ainda que

“aulas de movimento” acabam polarizando a prática pedagógica do professorado em atividades cognitivas, de um lado, e corporais, de outro (REIS, 2016). O autor ressalta ainda que, dependendo da abordagem metodológica utilizada, o momento da Educação Física pode ser mais domesticador do que a própria sala de atividades. A seguir seguem as imagens do que presenciei:

Figura 12 – Circuito montado



Fonte: Do autor (2019).

Figura 13 – Crianças fazendo os circuito



Fonte: Do autor (2019).

Seguimos com o relato produzido no diário de bordo:

A turma chegou ao pátio da escola e se deparou com um circuito psicomotor com cones, labirintos e obstáculos para pular. Algumas crianças pegaram os cones e começaram a dramatizar como se ele fosse um chapéu de bruxa, alto-falante e luneta. Outras crianças correram pelo pátio livremente. A professora solicitou que todas elas sentassem no chão e ficassem quietas, pois uma de cada vez iria fazer o circuito. O grupo foi para o local apontado, mas acabou passando pelo labirinto, derrubando todos os cones que sustentavam o barbante.

Figura 14 - Crianças brincando com cones



Fonte: Do autor (2019).

Figura 15 - Criança conduzida no circuito enquanto outras brincam



Fonte: Do autor (2019).

A necessidade do corpo por criar, movimentar-se e expressar-se foi tamanha que as crianças quando chegaram ao pátio e se depararam com um circuito psicomotor, apropriaram-se dos objetos ali colocados para criarem um mundo imaginário. Ver as brincadeiras como meio de resistir ao cotidiano implica ir na contramão da domesticação dos corpos e desejos, abrindo lugar para o corpo contestador. Nessa direção, Perpétuo (2016) sugere que ao fazermos de si mesmo algo diferente do que nos foi feito, abrimos a possibilidade de transpor as formas de gerenciamento, num exercício pleno de liberdade. Logo em seguida, a autora pontua que as crianças são seres brincantes, ou seja:

[...] são estes que se permitem experienciar, usando o brincar como um espaço voluntário, no qual há receptividade ao que chega e não existe risco de estar com o estrangeiro. Por isso, são figuras de escape, de não linearidade e não normatividade, que assumem a seriedade do não-sério. O que anuncia sua aparição é o compromisso ético com a liberdade, a possibilidade de governamentalidade e do cuidado de si. São nessas articulações que ocorrem o escapulir. Escapolem da captura do brincar disciplinado, da infância, das fechaduras e limitações das identidades e modos de ser e estar no mundo (PERPÉTUO, 2016, p. 93).

Os aspectos mais importantes para o desenvolvimento dos pequenos são a imaginação, a criatividade, a ludicidade e a construção da autonomia. Por isso mesmo, as crianças em cena criaram, apesar de rapidamente, um universo próprio. A percepção de tal potencialidade educacional depende de um olhar sensível, de uma aproximação ao corpo brincante da criança pelo adulto para acessá-lo. A rota de fuga das ações escolarizantes e adestradoras foi, naquele contexto, quase sempre o brincar.

A aula de movimento, tal como era concebida, limitava o imaginário, a expressão corporal intencional e a própria experiência motriz, tendo em vista que a professora buscava a todo momento o gerenciamento das crianças, inclusive durante a execução da proposta. Nessa direção, Reis (2016, p. 62) questiona se:

Dá para imaginar uma “aula” de “movimento” na Educação Infantil sem a autoria das crianças e o envolvimento de processos imagéticos, criativos, simbólicos e espontâneos? Sem esses elementos, a proposta educativa-brincante torna-se enfadonha, triste e acinzentada.

A individualização da atividade incitava a busca por outras estratégias brincantes até que a criança fosse chamada para realizar a proposta. Pelo fato de estarem esperando sentado no chão, o grupo todo começou a utilizar a grama seca para simbolizar e me contar sobre suas

casas, desenhar caminhos no chão e revelar os trajetos do transporte escolar que o levava e o buscava na instituição.

Novamente apareceu o brincar como forma de resistência. Sobre isso, Reis (2017) considera que a resistência ao poder torna-se, pois, uma prática de reexistência, isto é, de invenção de outros modos de existir e habitar este mundo que não aqueles impostos pelos dispositivos de poder. Nesse contexto, considero que os pequenos se reinventaram, pois elaboraram um universo à parte do mundo da monitora (de “movimento”) para que seus corpos pudessem ingressar no mundo do jogo, da brincadeira. Isso fica evidente na passagem abaixo:

Nesse momento surgiu a faxineira da escola: *“Vocês param de jogar graminha aqui, se não vai ficar sujo, uai. Toda hora tem que ficar varrendo! Tem que ficar limpinho aqui!”*.

As crianças atenderam ao pedido em tom de nervosismo, desequilíbrio e braveza. Daí partiram para observar a teia de aranha que se localizava embaixo de uma cadeira no pátio.

A faxineira, ainda muito brava explanou: *“A aula é lá com a professora!”*.

Rafael: *“Mas olha a aranha, que legal ela andando!”*.

Faxineira: *“Não interessa! A aula é lá! Não é com a aranha!”*.

As crianças foram surpreendidas por uma intervenção que não dialogava com a cultura infantil, que não as compreendia em seu universo próprio, como sujeitos de vez, voz e direitos. Os usos da linguagem punitiva, intimida, normatiza e adormece o corpo brincante (REIS, 2016).

A monitora, percebendo tal situação, convidou todas as crianças para outra proposta: a de equilibrar os cones. Mais uma tentativa frustrada, pois os pequenos foram relutantes à participação e enxergaram a possibilidade de resistência enquanto corpos brincantes que eram. Os cones, novamente tornaram-se cascas de sorvete, lunetas, cavalos, dentre outros. A estratégia utilizada, então, foi a de que cada criança equilibrasse seu cone, enquanto as outras faziam com que eles virassem alto-falante.

Essas ações estratégicas das crianças que consistiram em encontrar frestas para desenvolver o brincar, a criação e a movimentação corporal expressiva, manifestando suas identidades (subjetividades), são consideradas como transgressões por Foucault (1994). De acordo com o autor, o poder é capilar e perpassa todas as relações sociais. Nesse jogo de poder, há possibilidade de resistir e transgredir, ou melhor dizendo, só existem relações de poder se houver transgressão. Para isso, porém, devemos estar imersos nesse jogo onde o poder circula, pois ele é concebido como algo que se ramifica nas relações e não como algo que alguém possui. Segundo Foucault (1994):

[...] o problema, com efeito, é o de saber onde vai se formar a resistência, a transgressão ... Numa tal situação de dominação, deve-se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa de dominação. Mas a afirmação, “você enxerga o poder em todo lugar; logo não existe lugar para a liberdade”, parece-me absolutamente inadequada. Não se pode me atribuir a ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade (FOUCAULT, 1994, p.721).

Ao controlar as ações e expressões dos corpos infantis, notamos as linhas de fuga das propostas (inadequadas) criadas pelas crianças buscando a ludicidade (livre expressão). Fizemos aqui, mesmo que brevemente, uma defesa constante da liberdade de existência das crianças enquanto corpo que grita, corre, salta, cria... brinca!

Cena 5 – “So... so... S!”: o material didático padronizado, as ações diferenciadas e a intencionalidade centrada na alfabetização

A cena iniciou-se com a professora promovendo um diálogo sobre o passeio que a turma havia feito a um restaurante no dia anterior. Essa ação pedagógica estava correlacionada à proposta da apostila do grupo, tendo em vista que as crianças tiveram que abri-la para realização de atividades com a temática “sobremesa”. De acordo com a Priscila Natalícia Oliveira (2018, p. 44):

O MDP - apostilas, cadernos de atividades ou material de apoio, tem conquistado espaço no sistema público de educação nos últimos anos. Surge como um dispositivo que “organiza” o tempo de aprendizagem, vendido como via de se garantir mais qualidade para a Educação Infantil.

Ao analisarmos essas atividades, indo além de uma postura maniqueísta, vejamos o quanto a apostila determina os níveis de aprendizagem da criança por faixa etária, colocando “em grades” um currículo repleto de potencialidades e possibilidades. Oliveira (2018) prossegue afirmando que:

Os dispositivos sendo operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder, o MDP surge enquanto um tipo de dispositivo que determina como, quando e o que as crianças aprendem em um mesmo espaço de tempo, além de cercar o trabalho dos/as professores/as, que segundo P1 “É como se ficasse preso, não é?! Como se a professora não tiver essa formação, a criança vai ficar só sentadinha

fazendo aquelas atividades lindas.

O empobrecimento da proposta ficou nítido, uma vez que as crianças restringiram-se a soletrar a palavra “sobremesa”, contando e colando as letras em uma cartolina. Logo em seguida, foram realizar a seguinte pesquisa “matemática”: qual a sobremesa favorita das pessoas na escola?

Figura 16 – Atividade da Apostila



Fonte: Do autor (2019).

Figura 17 – Realização da pesquisa sobre a sobremesa preferida em uma das turmas



Fonte: Do autor (2019).

Figura 18 – Criança realizando a atividade da apostila



Fonte: Do autor (2019).

Os temas abordados na atividade parecem ser desconectados da realidade vivida por grande parte daquelas crianças. Cabe ressaltar que a referida prática postilada era desenvolvida em todas as turmas da mesma faixa etária na rede municipal inteira, ou seja, havia uma padronização do conteúdo e da forma que não dialogava com as condições culturais dos

envolvidos. Isso fica evidente no diálogo abaixo:

Professora: *“Na casa de vocês tem sobremesa?”*.

Rosana: *“Minha mãe faz bolo!”*.

As outras crianças não responderam e começaram a brincar com a cola na mão.

Após a finalização de todas as atividades, havia chegado o momento da história. Assumi essa proposta e contei a história intitulada “Primavera da lagarta”, representando-a corporalmente perante o grupo. Tão logo, as crianças começaram a se envolver produzindo suas próprias interpretações, assim fui mediando e ampliando o cabedal simbólico do grupo.

Após a proposta, as crianças foram surpreendidas com a informação de que “não daria tempo para ir ao parque”. Um dos únicos momentos reservados ao brincar livre não aconteceria, talvez, por terem se dedicado muito tempo à apostila que a professora tinha de cumprir. Para finalizar a manhã, a professora, como de costume, fez a avaliação do dia junto às crianças.

Primeiro, as crianças falaram o que mais gostaram:

Rafael: *Atividade da apostila.*

Lasar: *Atividade da apostila.*

Tarsila: *Tudo, menos perder a vez.*

Rosana: *Atividade da apostila*

Portinari: *Oração*

O que não gostaram:

Portinari: *De não ter parque.*

Rosana: *De não ir ao parque.*

Anita: *De perder a vez.*

Lasar: *De dançar.*

Rafael: *Da Educação Física.*

Tarsila: *Gostei de tudo.*

Os olhares e as experiências das crianças devem ser analisadas e compreendidas no cotidiano da Educação Infantil. Isso não significa apenas ter essa escuta, compreendê-la e incorporá-la linearmente à prática pedagógica, porém, tais aspectos demonstram os diversos sentidos e significados dos processos educacionais disponibilizados as crianças.

Depois desse período de observação na pesquisa, pude me aproximar e compreender melhor as crianças, a cultura institucional e a dinâmica de trabalho do grupo. Agora, restava-me partir para a intervenção em diálogo com as Artes.

3 EXPERIENCIANDO AS ARTES: O QUE EMERGE DAS CRIANÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES (SUBJETIVIDADES) E DIFERENÇAS?

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Jorge Larrosa (2002, p. 21) em seu texto “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*” concebe que a “experiência é aquilo que nos passa, nos toca” e não o que passa, nos atravessa simplesmente. Melhor dizendo, é aquilo que nos provoca sensações e aprendizagens profundas, ou melhor dizendo, afeta a singularidade de cada ser.

Ao colocar as crianças ao encontro das artes para saber o que pode emergir, perseguimos o conceito de experiência do autor mencionado, por isso, o título dessa seção refere-se ao ato de “experienciar as Artes”. Intencionalmente, iremos propor intervenções subsidiadas pela tematização das experiências artísticas na tentativa de promover a descoberta das singularidades por cada criança, tencionando as questões relacionadas às diferenças. Para tanto, em primeiro lugar teremos de assumir uma concepção sobre as artes e suas abordagens de ensino.

Conceituar arte é uma tarefa laboriosa que, muitas vezes, não nos permite chegar a um ponto comum. Por exemplo, quando questionamos crianças e jovens sobre o universo artístico, ao invés de conceituá-la, eles apenas mencionam as ações espontâneas mais comuns do seu fazer na escola, tais como: desenhar, pintar, esculpir, cantar, dançar, dentre outros. Arte, então, torna-se o produto da criatividade humana, porém, a espontaneidade humana não é tão simples de ser explicada. Para nos subsidiar nessa discussão, apoiamo-nos em Deleuze & Guattari (1991) ao afirmarem que a arte, como conjunto de afectos e perceptos, envolve um trabalho sério no plano de composições, sendo que em “toda a arte seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (p. 227).

Criar esse bloco de sensações exige um trabalho de consistência, ou seja, estudo, concentração, observação, cuidado, paciência e insistência. A tela (ou a base para o trabalho) em branco é como se fosse o infinito que o artista irá fazer o recorte, o ajuste, a impressão de suas subjetividades. Após o trabalho, a obra passa a se caracterizar como atemporal, ou seja,

se eternizará e produzirá afectos e perceptos em sujeitos observadores. É nesse sentido que Deleuze & Guattari afirmam que “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (1991, p. 213). Assim, um dos desafios do artista é fazer a obra *ficar em pé*, ou seja, criar um plano para que sua criação possa gerar sensações e atingir de alguma forma os corpos que com ela entrarão em contato. Nesse sentido, “o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 214). Ora, diante de tal posição, como e por meio de quais procedimentos as artes tornam possível às crianças produzirem subjetividades e processos de resistência ao poder das instituições, às verdades impostas socialmente?

No que tange à produção das identidades (subjetividades) e diferenças, Tomaz Tadeu da Silva (2009) constrói o termo políticas das diferenças, justificando-se que o uso do conceito de “política” provém de nossa imersão constante em relações de poder. Para ele, ninguém detém o poder, ele circula nas relações e possibilita estratégias de resistências. Se há relações de poder, há possibilidade de resistência.

Silva (2009) questiona a ausência de discussões sobre a produção das identidades e diferenças, pois segundo ele, nos estudos multiculturais, mais que festivizar e romantizar as diferenças, precisamos tocar no que as produz, na sua origem. Para ele, a diversidade não dá conta de explicar como são produzidas as identidades e diferenças. O autor defende um currículo que estimule desequilibrar as identidades postas a partir da noção de “uma lição chamada filosofia da diferença”, tal como enuncia:

[...] a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100)

O referido autor traz a identidade como aquilo que se é e a diferença aquilo que o outro é, ou o que não se é. Nesse sentido, tais termos são indissociáveis. Em seus estudos, esclarece que a identidade não é uma essência, muito menos um fato acabado. Assim como a diferença, a identidade é um produto da linguagem. “A identidade é uma construção, é um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...] é instável, contraditória,

fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2009, p. 96).

Desse modo, as identidades e, conseqüentemente, as diferenças são construções sociais. Estamos constantemente produzindo-as como agentes ativos da história e da cultura, inclusive as crianças. Tratar dessas produções artísticas significa desvelar conexões e diálogos entre culturas. E nesse cenário, de acordo com Silva (2009, p. 83), “questionar as identidades e diferenças como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Portanto, o currículo precisa ser refletido, repensado e construído de forma que contemple o entendimento da produção da diferença e multiplicidade, como elucida o autor:

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria em reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa abertura para o outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, é preciso questionar se o trabalho intencional com as artes na Educação Infantil pode desencadear processos que coloquem à baila uma reflexão mais apurada no que concerne às políticas das diferenças por parte das crianças. É o que veremos mais detidamente nas cenas deste capítulo.

3.1 “Vamos brincar na rua?": Doninho da Rua e Dança das Diferenças

*Dá tambor pro menino brincar
Dá tambor pro menino tocar
Deixa o menino à vontade pra quebrar choro, cantar
Faz do seu canto liberdade, pra quem é grande sonhar
(Autor: Munir Hossn / Interprete: Saulo Fernandes)*

Gostaria de justificar o início desta seção com mais uma epígrafe do disco “Baiuno”, pois além dessas músicas terem sido efetivamente utilizadas ao longo das aulas-oficina, essa letra em específico revela o tambor como instrumento de resistência. “Dar tambor pro menino tocar” é deixar sua sonoridade ecoar. Vale destacar que esse instrumento é também um dos símbolos de nossa ancestralidade africana, da musicalidade dos escravizados, dos cantos de luta. E como a primeira proposta de experiência artística utilizou-se da música, da dança e de uma brincadeira popular, resolvi novamente evocá-la com o foco no tambor de resistência.

Compreendo o brincar como principal atividade da criança, por isso decidi iniciar a primeira intervenção referente à pesquisa-participante com o jogo tradicional popularmente conhecido como “Doninho da rua”. A rua, nesse sentido, foi escolhida por a considerarmos um espaço democrático, comum a todos e todas. Ocupar a rua perto da instituição com a

referida brincadeira, além da corporeidade envolvida na experiência em si, foi um ato que reforçou a compreensão das crianças como sujeitos de direitos que pertenciam àquele território.

As brincadeiras relatadas nas cenas seguintes permitiram desencadear discussões e percepções das crianças concernentes ao seus próprios corpos pelo fato de terem favorecido a ludicidade, a exploração dos sentidos, a autonomia corporal, a criação e a ocupação do território público.

Cena 1 – “O meu tem muitos cachinhos”: o cabelo como elemento de construção identitária.

Ao iniciar a brincadeira na rua, coloquei-me em uma posição junto às crianças, estabelecendo um espaço de relações horizontais a partir de uma linguagem não impositiva, convidando-as para brincar de doninho da rua. Nessa brincadeira o doninho da rua verbaliza um aspecto corporal (olhos claros, cabelos lisos etc...) e para não serem pegos ao atravessarem a rua, os colegas têm de possuir tal característica. Quando o doninho da rua pega alguém, essa pessoa passará a ser doninha da rua, ou passa ser “ajudante” do mesmo.

Figura 19 – Brincadeira: doninho da rua das diferenças



Fonte: Do autor (2019).

Figura 20 – Brincadeira: doninho da rua das diferenças



Fonte: Do autor (2019)

No início, não compreenderam muito bem como funcionava a brincadeira, mas brincando se apropriaram da dinâmica lúdica facilmente. Nesse contexto, notamos nas situações a seguir que as diferenças nas cores e texturas do cabelo inquietaram significativamente as crianças, pois mesmo notando-se diferentes, reproduziam padrões de belezas impostos pela sociedade e reforçados pela mídia. Com a ressalva de alguns pequenos que elaboraram seus próprios argumentos à medida que o “doninho” ditava qual era a característica corporal escolhida que permitia atravessar a rua.

Ao começar como doninho da rua (Breno), ordenei: *“Só vai passar agora quem tem cabelo liso!”*.

Todas as crianças falaram que tinham cabelo liso. Portinari destacou que não dava para ver, pois o dele era raspadinho. Mostrei à elas que os cabelos poderiam ser ondulados, cacheados e crespos, incitando a experiência com o próprio corpo: *“Rosana, passe a mão no seu cabelo. Está sentindo várias ondas que ele forma? Passem as mãos nos cabelos dos colegas para poderem sentir também”*.

Anita: *“É verdade! O meu também tem várias ondinhas!”*.

Di Cavalcante: *“O meu tem muitos cachinhos”*.

Rafael passou as mãos várias vezes em seus cabelos e falou somente que o seu não era liso. Chegamos à conclusão que não tínhamos ninguém de cabelo liso na turma, visto que Tarsila estava ausente no dia.

Na oportunidade, as crianças tornaram-se investigadoras de si, percebendo seu corpo e o do outro, nesse caso, da textura capilar. As cores dos cabelos também foram marcadores das diferenças discutidos durante a brincadeira, como podemos observar adiante:

Breno: *“Agora vai passar somente quem tem cabelos pretos!”*.

Todos gritaram “Eu! Eu! Eu!” e, novamente, fui mediando as percepções. Disse à Anita que o cabelo dela era um pouco mais claro: *“Anita, eu acho que o seu não é preto, olha gente! Parece castanho, né?”*.

Lasar: *“O meu é amarelo!”*.

Eu: *“Eu acho que Anita e Lasar terão de ser espertos para passarem sem eu pegar!”*.

Depois de iniciar a brincadeira assumindo o lugar de doninho da rua, dei a oportunidade das crianças assumirem outras posições no interior da mesma. Lasar teve alguma dificuldade para elencar uma característica corporal específica que ainda não havia sido citada para poder compartilhar com o grupo e repetiu:

Lasar: *“Já sei, quem tem cachinhos no cabelo!”*.

Todas as crianças gritaram “eu, eu, eu!”.

Breno: *“Será que são todas vocês?”*.

Anita: *“O meu é de ondinha! Você vai ter que me pegar!”*.

Depois de um tempo refletindo, Lasar se pronunciou novamente:

Lasar: *“Agora é quem tem cabelo comprido.”*.

Todas as crianças também gritaram que tinham cabelo comprido. Questionei se de fato todas tinham cabelos compridos.

Di Cavalcanti: *“Não! O meu não é!”*.

Breno: *“Por que será que o seu não é?”*.

Anita: *“Porque você cortou cabelo, né, Di?”*

Di Cavalcante: *“É!”*.

Anita continuou enxergando com simplicidade as diferenças, enquanto que outras crianças preocupavam-se em ter a características que eram ditas. Parece que não, mas a textura, a cor e o tamanho dos cabelos estão imbricados às condições e lugares que as pessoas ocupam nas relações sociais. Nilma Lino Gomes (2002, p. 45) contribui com nosso diálogo, ao passo que considera o cabelo como parte da identidade étnico-racial: pertencer ou não a um segmento “étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas”.

Para a autora, muitos são os discursos na tentativa de uniformizar e normatizar corpos negros utilizando-se de argumentos relacionados à higiene. As crianças negras sofrem com as inúmeras investidas das famílias por tentarem alcançar padrões estéticos que circulam na sociedade, por consequência nas instituições escolares. Por exemplo, é sugerido que essas crianças não compareçam com cabelo crespo e solto; assim são feitos/as tranças, alisamentos,

penteados rígidos e tratamentos químicos. Dessa forma, naturaliza-se o discurso de que o cabelo crespo e solto está desarrumado, atrapalhado, é anti-higiênico, feio e “ruim”. Gomes (2002, p. 46) complementa que “saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra”.

A tentativa de arrebatar as diferenças não ficou somente nos cabelos. Os próprios regimentos escolares e outros documentos, recomendavam o uso de uniformes escolares às crianças. Fato que as incomodou bastante, conforme analisaremos a seguir.

Cena 2 – “Só quem tiver camisa de uniforme”: a problemática do uniforme escolar

Outro discurso que surgiu ainda durante a brincadeira de doninho da rua, foi a partir de um questionamento de Rosana acerca do uniforme escolar. Ao perceber que a vestimenta era algo que diferenciava alguns colegas, a pequena logo se pronunciou em relação a esse aspecto:

Rosana: *“Só vai passar quem tiver com a camisa de uniforme.”*

As crianças que não usavam a camiseta de uniforme correram de forma a não deixar que Rosana as pegassem, porém, ela pegou o Rafael.

Esse menino apresentou dificuldades em definir alguma característica corporal como doninho da rua, até que se lembrou da fala anteriormente e chegou à conclusão de que poderia passar quem não estivesse com uniforme.

A camiseta de uniforme, mais que um marcador de diferença na brincadeira, representou questões de identidade porque tinha relações com o pertencimento das crianças àquela instituição educacional. Para além do bem e do mal, a utilização da vestimenta padrão foi um elemento que chamou à atenção de Rosana, mesmo propondo o inverso (passar quem estava sem uniforme), atinou ao grupo uma questão de identidade. Stuart Hall (2006) concebe a identidade como um constante processo na relação entre o interior e o exterior, ou melhor, a relação entre o eu e o mundo, inclusão e exclusão. Sendo assim, a identidade não está acabada, finalizada, pelo contrário, constrói-se nas constantes relações com o mundo:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar

uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p.11) (Grifo do autor).

A percepção da identidade como parte da relação entre os sentimentos subjetivos e os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, nesse caso o ambiente institucional, pode conferir aos usos do uniforme uma intencionalidade escusa. Isso significa que, de um lado, pode propiciar a sensação de pertencimento e inclusão, de outro, pode se referir a uma tecnologia de gerenciamento dos corpos infantis. O poder disciplinar age, nesse sentido, como um aparato voltado à produção de corpos dóceis, individualizando o sujeito por meio da vigilância e da classificação. Alfredo Veiga-Neto (2008, p. 26) assinala que:

[...] as disciplinas seja no eixo do corpo seja no eixo dos saberes funcionam como códigos de permissão e interdição. Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites hierarquias e contrastes, de modo que por si só e silenciosamente elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro do que não o é.

Ao pensarmos os usos do uniforme escolar como estratégia para despertar uma sensação de pertencimento nas crianças, simultaneamente, fica inevitável não tecermos análises que problematizam os interesses da prefeitura municipal com as estampas, os dizeres e as cores das camisetas. Consideramos que é preciso incluir os usos (ou não) do uniforme também como parte de um debate importante no contexto da Educação Infantil, haja vista que os corpos das crianças estão em constante movimento (dançando, brincando, bailando, coreografando) e construindo constantemente suas identidades.

Cena 3 – Corpos dançantes: quando a diferença é reconhecida

É possível perceber, no decorrer das cenas anteriores, que ao brincarem as crianças começaram a reconhecer os marcadores identitários com maior “tranquilidade” e passaram a ter menos receio de serem “a diferença”. Ao fugirem da norma no ambiente brincante, as crianças puderam mergulhar no autoconhecimento, tornando-se livres para questionar, resistir e discordar (de si e do outro).

Depois de muito tempo explorando o doninho da rua, pedi à turma que voltássemos à sala para realização de outra experiência artística, por efeito todas aceitaram prontamente a solicitação. Isso significou que o tempo subjetivo da brincadeira havia acabado para os

pequenos.

Chegando lá, estendi três tecidos no chão e coloquei para tocar as músicas “Tambor menino” e “Ere de dois”, do disco Baiuno. Pedi às crianças que se expressassem livremente por meio da dança (dançando da maneira que quisessem) e, posteriormente, fui mediando pedagogicamente para que realizassem a proposta em duplas, trios e envolvendo o grupo todo. Além disso, delimito o espaço dançante utilizando-me dos tecidos que havia colocado no chão, mas frisei que o objetivo era “sentir” a música e se expressar. Isabel Marques (2014) escreveu sobre corpos e as relações com a dança em instituições de Educação Infantil:

Corpos que dançam de forma autoral e protagonista têm o potencial de estabelecer relações com sons, imagens, palavras e narrativas que os circundam. Propostas de ensino e aprendizagem da dança que não se reduzem à execução de passos tornam-se formas de diálogos possíveis com outras linguagens e, portanto, com o mundo (p. 90).

A autora ainda nos inquietou ao questionar “que tal sugerirmos danças que, alicerçadas no aprendizado da linguagem, de seus componentes e signos, permitam que as crianças brinquem, explorem, improvisem, inventem?” (MARQUES, 2014, p. 91). Foi isso que buscamos fazer ao colocar sonoridades que poderiam provocar a criação e exploração de movimentos e posições corporais diversas pelos envolvidos, conforme podemos constatar no relato abaixo:

Antes do primeiro desafio proposto, Tarsila se antecipou: “*Já sei! Vamos dançar com um colega ou uma colega do nosso tamanho!*”. Diante disso, as crianças se organizaram e se mediram posicionando-se uma ao lado das outras. Notei que já tinham alguma experiência nesse sentido, uma vez que não demoraram tanto e fizeram escolhas adequadas.

Breno: “*Agora vamos dançar com quem tem a cor da pele parecida com a nossa!*”.

Todas as crianças colocaram os braços, um ao lado do outro, comparando com os dos colegas, para dar conta da formação em duplas que fora solicitada.

Breno: “*E agora com quem tem o cabelo diferente do nosso!*”.

Portinari: “*Essa é fácil, Breno. A gente é tudo diferente!*”.

Por meio da brincadeira “doninho da rua” e agora com a “corpos dançantes”, as crianças reconheceram as diferenças impressas nos corpos em movimento naquele território. Ao notarem-se como diferentes, os corpos foram libertados das amarras dos estereótipos e do

preconceito e puderam dançar expressando suas singularidades, construindo suas identidades. Como sugere Marques (2019), “que propostas de atividades de dança incentivem a criação de formas pessoais de dançar, de ser e estar no mundo podem ser orientadas, mediadas pelo trabalho dialógico do professor em sala de aula” (2019, p. 91). Ao que parece, foi por intermédio desse trabalho dialógico que possibilitei às crianças perceberem seus corpos e se reconhecerem nas diferenças. Um dado empírico que constatou isso, ficou estampado na narrativa de Portinari: *“Essa é fácil, Breno. A gente é tudo diferente!”*.

Cena 4 – Entre vestidos e super-heróis: a dicotomia de gênero nas fantasias de crianças

Os tecidos, nos ambientes de Educação Infantil, oferecem infinitas possibilidades ao aguçarem os processos de criação das crianças. Ao deixá-los nas mãos delas, colocando um deles em minha cabeça, algumas amarrações e fantasias foram sendo paulatinamente constituídas, certos personagens foram surgindo e revelando a fronteira de gênero nas composições teatrais.

Entreguei outros panos e falei que poderiam fazer o que quisessem com eles. As crianças foram, então, provocadas a elaborar diferentes fantasias. As meninas pediram para eu amarrar os tecidos na cintura como se fossem vestidos e saias. Os meninos, ao verem o Lasar solicitando para eu amarrar o pano como se fosse uma capa de super-herói, pediram o mesmo. Depois de dançarmos bastante, terminamos nossa manhã de brincadeiras.

Como se pôde notar, as crianças reproduziram as condutas naturalizadas de que meninos se vestem de super-heróis e meninas de princesas, ou ainda, que meninas usam saias e meninos capas. Mas como esses estereótipos são produzidos? Tão somente pela via da educação escolar e do ensino formal? Ao falar em pedagogias culturais, Veiga Neto (2008, p.18) salienta como e o quanto, fora dos espaços estritamente institucionalizados, se ensinam, se aprendem e se naturalizam determinadas verdades, visões de mundo e práticas sociais. Para ele:

Numa sociedade em que se torna cada vez mais " imanentizada", crescem de importância todas as instâncias sociais que operam contínua e intimamente na produção das subjetividades. É isso que torna a cultura tão central no mundo contemporâneo; é nisso - e a partir disso - que estão falando aqueles que tratam os espaços e as práticas culturais como espaços e práticas que também são pedagógicas (p. 18).

Os efeitos de verdade produzidos nessas relações, muitas vezes, advêm da mídia, da publicidade e outros artefatos culturais (brinquedo, livro didático, pinturas, imagens, dentre outros) que exercem poder e controle sobre as crianças. Nesse contexto é que surgem as construções de gênero. Para a biologia, gênero é utilizado para diferenciar sexos, porém assumimos a perspectiva de Guacira Louro (2010) e Joan Scott (1989) na qual as relações de gênero são construídas historicamente por meio das interações sociais, ou seja, são formas dos sujeitos viverem suas masculinidades e feminilidades. Louro (2010, p. 31) observa que:

[...] é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Seria, então, indispensável implodir essa lógica.

Logo, constituir-se como homem e mulher é um processo estabelecido nas relações com a cultura, que legitimado pelos discursos, domesticam os sujeitos no sentido de assumirem determinado posicionamento, expressarem determinada visão de mundo. Nos processos de significação nas brincadeiras, as crianças reproduziram esses enunciados engessando as formas de ser menino e menina na sociedade. O papel docente, nessa situação, seria o de problematizar os argumentos que produzem essa polarização porque eles imprimem a essa realidade uma única forma de ser e existir no mundo.

3.2 “Cor de pele existe?”: pinceladas e nuances das imagens de si.

A partir da interação lúdica, a proposta dessa aula-oficina foi estimular o reconhecimento das diferenças corporais pelas crianças em obras de arte distintas, para que posteriormente tivessem elementos para a confecção do seu autorretrato. O autorretrato se configura como uma representação de si, podendo ser construído por meio de técnicas artísticas, escritas e performances. A atividade desenvolvida foi encharcada de discursos, cores e pinceladas que trouxeram à tona questões acerca dos espaços, das infâncias, das diversidades étnico-raciais.

Figura 21- Os operários – Tarsila do Amaral



Fonte: Google (2019).

Figura 22 – A negra – Tarsila do Amaral



Fonte: Google (2019).

Figura 23 – O pescador – Tarsila do Amaral



Fonte: Google (2019).

Figura 24 – Memória de seu povo - Djanira



Fonte: Google (2019).

Figura 25 - Imagem da Feira



Fonte: Google (2019).

Figura 26- Mulher chorando – Cândido Portinari



Fonte: Google (2019).

Figura 27 – Menina sentada- Cândido Portinari



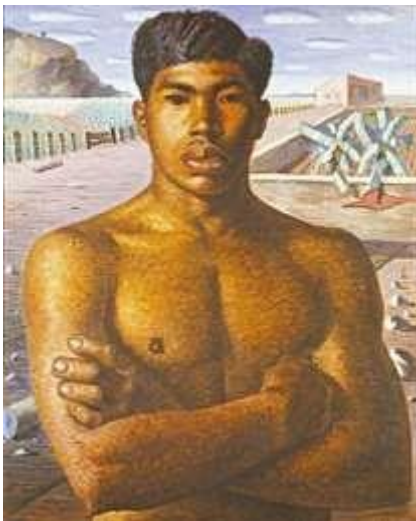
Fonte: Google (2019).

Figura 28 – Fernanda Castro – Anita Malfatti



Fonte: Google (2019).

Figura 29 – O mestiço – Cândido Portinari



Fonte: Google (2019).

Figura 30 – O homem amarelo – Anita Manfatti



Fonte: Google (2019).

Cena 1 – “Qual desses quadros eles vão reproduzir?”: a ideia de reprodução no ensino de Artes.

As crianças saíram para o refeitório e eu fiquei na sala para organizar o espaço. Passei por algumas dificuldades, pois as paredes da sala estavam quase todas ocupadas com alfabeto, painel, números, fichas com os nomes das crianças, armários com livros e grandes baldes com brinquedos. Arrastei alguns baldes para fixar as imagens na parede, ao lado do espelho da sala. Logo fui interrompido pela coordenadora da escola elogiando as obras selecionadas e perguntando “*qual desses quadros eles vão reproduzir?*”.

A Artes como área do conhecimento, ou seja, o ensino da arte com finalidade na arte começou a compor o cenário educacional brasileiro no final dos anos de 1980. Desde então, enfrenta-se muitos desafios com relação ao ensino desse eixo curricular no contexto da Educação Infantil, de modo que podemos elencar as inquietações em torno de posicionamentos epistêmicos diferenciando propostas para as múltiplas (trans)formações metodológicas. Nessa direção, a narrativa produzida pela gestora da instituição onde realizei a pesquisa foi bastante elucidativa, pois ao se deparar com as pinturas em tela que havia selecionado para o trabalho com as crianças, ela perguntou: “qual desses quadros eles vão reproduzir?”. Percebemos, então, uma perspectiva de ensino das artes associada à cópia e a reprodução, que não oportuniza a criação, a invenção e produção pelas crianças.

As próprias organizações espaciais das instituições educativas, em alguma medida, também não permitem a criação, a expressão artística e a socialização da produção desenvolvida. No meu território de pesquisa, o espaço para as crianças se encontrava “poluído” e repleto de normas, pois a decoração da sala estava encharcada de letras, números e dias da semana. Ora, se pelas ruas e em outros espaços, as artes ocupam diversos territórios, por que se prender apenas ao uso do papel A4? Na instituição onde realizei a pesquisa, apesar de ter relatado que o espaço da sala estava repleto de painéis e armários fechados, as crianças puderam pintar os azulejos, esculpir argilas, dentre outras atividades sugeridas pelo material didático e planejadas com a equipe pedagógica. Nesse sentido, Faria (2014, p. 162) reafirma nossa preocupação:

A realidade das creches e pré-escolas brasileiras mostram que a formação docente tem uma lacuna em relação à arte. E indica a organização do espaço físico como elemento essencial para a pedagogia da Educação Infantil, onde se tem articulado cuidado, a educação, a brincadeira e as especificidades desta fase da vida, na qual muitos ainda não andam, não escrevem, não leem, não falam e a cada dia dominam aspectos de todas essas dimensões modificando intensamente o corpo, os movimentos, as linguagens, as formas de comunicação de pensar, de inventar um dia, imaginar, de descobrir, de maravilhar-se.

A formação docente voltada às Artes ainda apresentam lacunas, sobretudo, no que tange ao conhecimento de se organizar pedagogicamente o espaço na instituição de Educação Infantil. As crianças, em muitas situações, não têm espaço para brincar, dançar, dramatizar, imaginar, ou mesmo, para experimentar os processos de aprendizagem corporalmente.

Cena 2 – “Por que ela é careca e tem a boca desse tamanho?”: percepção das diferenças nas obras de arte.

As crianças chegaram e logo perceberam a mudança na organização da sala. O próprio ambiente foi convidativo para apreciarem as obras dispostas na parede. A primeira fala, entre olhares curiosos e encantados, foi quando Rosana se deparou com a pintura *A negra*, de Tarsila do Amaral e disse: “*Por que ela é careca e tem a boca desse tamanho!*”. Di Cavalcanti manifestou logo em seguida o seu espanto com a *Mulher chorando*, de Cândido Portinari: “*Nossa! Olha! Ela está chorando!*”.

Para Silva (2009), as representações carregam consigo discursos de identidade e diferenças, uma vez que são produzidas socialmente e linguisticamente. Tais representações, de acordo com o estudioso do pós-estruturalismo, são marcas visíveis e surgem em aparatos culturais, exemplo disso, a pintura. Quando as crianças entraram na sala e perceberam as obras fixadas na parede, começaram imediatamente a atribuir sentidos a tais representações, uma vez que estavam envolvidas a um sistema de significação. Silva (2009, p. 75-76) fala da necessidade de nomear as diferenças e identidades, nesse campo de representações e significações, compreendendo-as como produções do campo linguístico - discursivo:

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais.

Da mesma forma, ao nomear os marcadores sociais das diferenças, como, por exemplo, a cor da pele e do cabelo, constroem-se no discurso sucessivas negações. Ao nomear “cabelo preto”, o indivíduo nega o ruivo, loiro, branco e outras tonalidades capilares. Assim, diante do

jogo das diferenças, percebemos que ao serem apresentadas às obras de arte selecionadas as crianças reconheceram inúmeros aspectos físicos e emocionais naquele contexto. Vejamos:

Perguntei se aquelas pessoas eram semelhantes e a turma toda respondeu que não eram. Então questionei o que essas pessoas retratadas tinham de diferente.

Tarsila: “*Cor do cabelo...*”.

Anita: “*Carinho...*”.

Questionei a Tarsila para saber como ela tinha visto “carinho” na imagem. Ficou pensativa para responder, até que respondeu dizendo: “*cor de pele...*”. Aproveitando dessa fala, interroguei se haviam cores de pele iguais. Algumas crianças disseram que sim, outras negaram tal fato.

Depois da fase de apreciação das pinturas pelas crianças, convidei o grupo para sentar-se à mesa e apresentei várias cores de tintas que, na proposta da composição do autorretrato, representariam múltiplas tonalidades de pele. Ao sentirem-se livres para escolher uma cor que se identificasse com a sua pele, as crianças explicitariam sua autoimagem corporal, em especial, sua identidade étnico-racial.

Cena 3 – “Mas então, qual é a cor de pele?”: a indústria das artes e a (des)construção de verdades.

É notória a utilização do termo “cor de pele” pelas crianças para denominarem a existência de uma cor “certa” a ser utilizada para colorir o corpo em produções artísticas, tais como no desenho e na pintura. Essas tonalidades, sempre claras, são referências para as cores de pele, inclusive por parte de adultos. Esse discurso reproduz a hegemonia das cores claras como único padrão estético de existência, ou seja, representa a hierarquização das raças, melhor dizendo, da branca sobre as demais. Segue abaixo (FIGURA 31) as tintas disponibilizadas às crianças.

Figura 31 – Tintas de variados tons



Fonte: Do autor (2019).

Ao assumir um papel de provocador nessa aula-oficina, não poderia me abster das interações dialogadas que aconteceram ao longo do processo de análise e escolha das cores.

Ao disponibilizar variados “tons de pele”, busquei ampliar os horizontes das crianças oferecendo as múltiplas chances de mistura, oportunizando experimentações e, logicamente, problematizando:

Figura 32 – Rafael



Fonte: Google (2019).

Figura 33 – Tarsila



Fonte: Google (2019).

Figura 34 – Anita



Fonte: Do autor (2019).

Figura 35 – Di Cavalcanti



Fonte: Do autor (2019).

Figura 36 – Rosana



Fonte: Do autor (2019).

Figura 37 – Lasar



Fonte: Do autor (2019).

Figura 38 - Portinari



Fonte: Do autor (2019).

Após pintarem, convidei as crianças para que socializassem suas produções. No chão, já quando elas estavam sentadas eu perguntei: *“Então, cor de pele existe?”*.

Todas: *“Sim!”*.

Breno: *“Mas tem só uma cor?”*.

Tarsila: *“Não...”*.

Breno: *“Por quê?”*.

Portinari: *“Porque a minha é branca... Quer dizer, marrom, marrom! Mas a da Tarsila é branca mesmo!”*

Breno: *“Então podemos falar que temos só uma cor de pele?”*.

Tarsila: *“Não, porque cada um tem uma cor!”*.

Após várias questões serem abordadas, despedi-me da turma anunciando que voltaria para falarmos um pouco mais de como nós somos. Recebi um abraço coletivo, agradei a coordenadora e deixei as tintas de presente para a instituição. Ela agradeceu e perguntou como eu havia produzido as diferentes cores de tintas. Eu respondi que tinha feito a partir das cores primárias, em alguns casos, adicionando a tinta branca. Foi, então, que ela questionou: *“mas então, qual é a cor de pele?”*. Respondi: *“Todas!”*.

Percebemos, nessa situação, que as crianças, ao vivenciarem essas possibilidades, puderam refletir sobre o fato de que não existe somente uma “cor de pele” nas pinturas. Contudo, como estamos imersos em discursos que constroem verdades, constatamos que a coordenadora, ao entrar na sala, reproduziu àquilo que vínhamos denunciando desde o início. Cabe compreender o nosso papel enquanto educadores na direção de provocar reflexões concernentes a esses paradigmas, a fim de modificarmos nossas próprias perspectivas, pois, como nos diria Hall (2006), estamos em constante processo de subjetivação.

Cena 4 – “Mas minha pele é branca!”: questões de identidade.

Os cabelos de Rosana estavam sempre com tranças, visto que é muito comum em instituições de educação as crianças negras se encontrarem nessas condições estéticas. Nilma Gomes (2002) aponta que as experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente:

As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de

manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (p. 43).

As tranças significam a vivência de momentos dolorosos às crianças negras, pois os fios têm de ser puxados para diminuir o volume, sendo o couro cabeludo constantemente tensionado. Negar o cabelo é uma das formas de mascarar, amenizar, negar àquilo que se é, tendo em vista as demarcações de identidade que estão imersas nesse jogo de forças.

Gomes (2002) ainda reflete sobre (trans)formações do corpo e o enquadramento dos indivíduos, pois “a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica” (p. 42). Presume-se que há uma tentativa de branqueamento das pessoas negras no sentido racial e étnico a partir de diversas estratégias, dentre elas, talvez a mais perversa, a referente aos padrões estéticos de beleza. Isso é tão impactante ao ponto da própria criança ser atravessada por isso:

Rosana apontou para uma das personagens do quadro que retrata uma “feira” e a coordenadora que estava por perto interrompeu: “*Você acha que é essa pessoa a que mais se parece com você?*”. A criança pensou, pensou, mas ficou calada. Di Cavalcanti, então, entra em cena dizendo o que achava: O Mestiço com ela porque “*ele é fortão*”.

Quadro Freia



Fonte: Google (2019).

Com a intervenção da coordenadora, por que a Rosana ficou em silêncio? Qual a relação estabelecida por Di Cavalcante ao ter vinculado a robustez do personagem retratado na obra “O mestiço” com a corporeidade de Rosana? São muitas questões a serem problematizadas,

ainda mais quando as crianças foram convidadas a se reconhecerem frente ao espelho.

Quando perguntei se faltava alguém para participar da atividade, Rosana respondeu prontamente:

Rosana: *“Eu ainda não fui!”*.

Eu: *“Venha você agora, então!”*.

Rosana: *“Meu cabelo é preto, meu olho também, mas minha pele é branca!”*.

Rosana, que é uma criança negra, saiu de cena após ter afirmado com tamanha certeza que sua pele é branca. Ela saiu de cabeça erguida e sentou-se para assistir os seus colegas de turma.

Interessante notar que ao afirmar com veemência sua branquitude, Rosana utilizou-se da expressão “mas”, como se dissesse que apesar de certas partes do seu corpo serem pretas, em compensação a sua pele era branca. Ao fazer isso, Rosana nega sua identidade negra com base na diferença:

A afirmação "sou brasileira", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p. 75) (grifo do autor).

Ao afirmar-se como uma pessoa branca, Rosana apenas sente a necessidade e o desejo de ser incluída ao grupo reconhecidamente hegemônicos no processo de hierarquização das raças e etnias. Essa cena nos revela muito sobre o processo de diferenciação imbricado nas relações de poder resultante das representações binárias do branco/negro. As identidades são forjadas nas relações sociais e culturais envolvem também um sistema de representações e representatividades. Segundo Silva (2000):

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (p. 91).

Ao compreendermos a representação imersa nas relações de poder, interpretamos com mais distanciamento o fato de Rosana reconhecer-se como pessoa branca, mesmo sendo uma criança negra.

3.3 “Do bidimensional ao tridimensional”: escultura e corpos em cena.

Nesse encontro, deixamos a sala escura e ligamos a multimídia para projetar imagens de esculturas, a fim de que as crianças pudessem curiosamente apreciá-las. Nesse processo de descoberta, elas começaram a interagir com as esculturas projetadas, imitando a posição das obras, questionando sobre os materiais utilizados e os significados das mesmas. As crianças, então, foram convidadas a entrar em contato com suas respectivas sombras para que pudessem observar as projeções do próprio corpo na tela.

Figura 39 – Escultura 1



Fonte: Google (2019).

Figura 40 – Escultura 2



Fonte: Google (2019).

Figura 41 – Escultura 3



Fonte: Google (2019).

Figura 42 – Escultura 4



Fonte: Google (2019).

Figura 43 – Escultura 5



Fonte: Google (2019).

Depois de reconhecerem, questionarem e estranharem as suas próprias formas corporais,

elas foram estimuladas a modelarem os seus corpos utilizando argila. Cada criança brincou e explorou o material e, posteriormente, modelou seu próprio corpo. As esculturas produzidas foram colocadas em uma mesa para secar e, ao mesmo tempo, para serem apreciadas pelas crianças envolvidas. Para transcender a experiência artística, fiz a leitura do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo” (XAVIER, 2018) com a finalidade de problematizar questões corporais relacionadas à saúde, ao cuidado e as sexualidades.

Cena 1 – “É menino porque tem calça!”: questões de gênero na análise de esculturas.

Inicialmente, como descrito anteriormente, projetei as imagens sequencialmente e fomos conversando sobre o material apresentado. Constantemente as questões de gênero eram evocadas pelas crianças em suas apreciações estéticas, principalmente, em relação as “formas” das esculturas.

Escultura 4

Breno: *“O que vocês estão vendo?”*.

Portinari: *“Uma foto!”*.

Breno: *“Será que a pessoa desta foto é de verdade?”*.

Di Cavalcanti: *“Não! Ela está em estátua!”*.

Breno: *“E o que mais vocês estão vendo nesta foto?”*.

Lasar: *“Uma moça.”*.

Breno: *“Como você sabe que é uma moça?”*.

A turma se silenciou por algum tempo buscando justificar a afirmação de que a escultura era de uma mulher. Fui problematizando, mas deixei que elas próprias refletissem e chegassem a uma conclusão.

Escultura 3

Breno: *“E essa aqui?”*.

Portinari: *“Uma moça também!”*.

Breno: *“Como você sabe que é uma moça?”*.

Rosana: *“Porque nasce menina ou menino.”*.

Breno: *“Mas porque é uma menina?”*.

Rosana: *“Por causa do cabelo!”*.

Notamos que a resposta emitida por Rosana “porque nasce menina ou menino” reflete a prerrogativa da divisão biológica do sexo, como o tornar-se homem ou mulher se restringisse a uma questão fisiológica. Nesse sentido, basta nascer com vagina para ser reconhecida como mulher, e com pênis para ser identificado como homem.

Sobre o conceito de sexo, Nogueira (apud ZORKOT, 2015), atribui a este denominação para a classificação segundo a anatomia humana. Assim, um indivíduo é macho ou fêmea de acordo com os cromossomos expressos em seus órgãos genitais. Já o gênero não é visto como:

[...] um simples signo físico ou biológico, pelo contrário, aponta para aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos. Portanto, independente do sexo, um ser humano pode ter o gênero de masculino, feminino ou ainda outras identidades de gênero possíveis, pois o gênero é uma construção ideológica que envolve processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder (ZORKOT, 2015, p. 86).

Apoiado nesse debate, também é interessante assinalar que a questão do cabelo reapareceu no diálogo com o grupo, mas agora como marcador do binarismo masculino/feminino.

Escultura 2

Breno: “*E nessa? O que vemos?*”.

Rosana: “*Um homem!*”.

Breno: “*Por que é um homem?*”.

Portinari: “*Por causa da cabeça!*”.

Breno: “*Mas mulher também tem cabeça!*”.

Di Cavalcanti: “*Mas homem não tem cabelo!*”.

Breno: “*Mas os homens não têm cabelo?*”

Anita: “*Homem tem cabelo!*”.

Eis que surgiram elementos novos para a composição de outras hipóteses pelas crianças, a fim de que pudessem desvendar o grande mistério das esculturas: se eram meninos ou meninas?

Escultura 5

Breno: “*Onde essas pessoas estão?*”.

Rosana: “*Na cidade, brincando de roda!*”.

Rafael: “*As meninas estão de vestido e os meninos de bermuda!*”.

Breno: *“Mas as meninas não podem usar bermuda?”*.

Portinari: *“Pode!”*.

Breno: *“Mas então, por que é menino?”*.

Di Cavalcanti: *“Porque ele é homem!”*.

Escultura 1

Apresentei a imagem e, dessa vez, as crianças conduziram as discussões sozinhas, envolvidas com o processo de descobertas.

Rosana: *“É um osso!”*.

Di Cavalcanti: *“É menina!”*.

Rosana: *“Não! É menino, porque tem calça!”*.

Anita: *“Mas eu estou de calça!”*.

Como é possível perceber, Anita começou a inquietar-se com a discussão desenvolvida pela turma, tendo em vista que ela estava vestindo uma calça, vestuário “específico para meninos”, conforme os enunciados que circulavam naquele momento. Dialogando com essa cena, Louro (2000, p. 8-9) amplia nosso escopo de análise ao ressaltar que:

Por meio de muitos processos de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas que eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

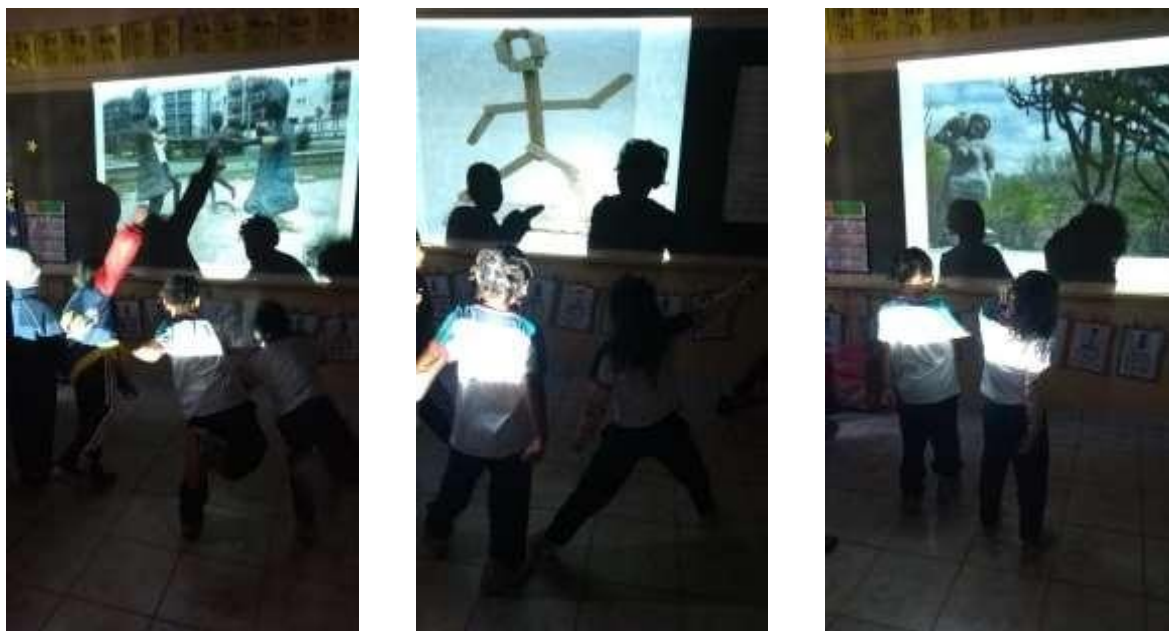
Ao ampliarmos as categorias de diferenciação na ordem dos discursos, esses atravessamentos vão além daqueles que emergiram nas análises das esculturas pelos pequenos. Cores, traços, gestos, coreografias de ser e pertencer aos espaços são utilizadas para determinar de forma dicotômica o gênero e a sexualidade das crianças a partir de uma concepção biológica, isto é, ou você nasce menino ou menina (LOURO, 2000).

Cena 2 – “Meu cabelo não aparece”: sombras que revelam identidades.

Depois de perscrutar as projeções das esculturas, havia chegado o momento das crianças

criarem suas próprias “esculturas humanas” por meio da sombra de seus corpos projetadas na parede. No decorrer da atividade, Rosana e Portinari se inquietaram com assombras de seus cabelos, mudaram de posição, sacodiram a cabeça e chegaram à seguinte conclusão:

Figura 44 – Interação com imagens e sombras



Fonte: Do autor (2019).

Portinari: *“Meu cabelo não aparece!”*.

Breno: *“Por que será que ele não aparece?”*.

Lasar: *“Ele é cortadinho!”*.

Convidei a Rosana para se aproximar mais da tela de projeção, pois ela estava longe das outras crianças.

Breno: *“Você está vendo suas tranças na sombra? Elas são lindas!”*.

Rosana: *“Elas aparecem só se eu virar de lado!”*.

Figura 45 – Portinari



Fonte: Do autor (2019).

Figura 46 – Rosana



Fonte: Dor autor (2019).

Ao observar novamente a temática sobre o cabelo envolvendo duas crianças negras, pode-se presumir a importância desse elemento corporal na constituição das identidades infantis. Há uma tendência, segundo Gomes (2002), das crianças negras negarem, diminuírem e minimizarem o fato de terem cabelo crespo, haja vista que essa é considerada uma tática de adaptação à norma. Nesse sentido, corroboramos com Abramowicz et al. (2012, p. 131):

Tudo que é ligado ao negro é silenciado na escola, um silêncio que corresponde à inexistência, e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar; é como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola.

Defende-se, portanto, uma escola que contemple a politização das diferenças, com propostas pedagógicas que não se reduzem as perguntas essencialistas sobre o que é ou não algo, mas que vai além, problematizando as dicotomias existentes no contexto (CAMARGO, 2002). No caso específico da dimensão étnico-racial, Abramowicz et al. (2012) ressalta as concepções e valores das profissionais envolvidas com as crianças que podem ampliar a lacuna da desigualdade. Obviamente que a mídia atua de forma ativa na veiculação e construção de imagens e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros. De acordo com a autora:

Podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e a outro grupo racial (ABRAMOWICZ et al, 2012, p. 131).

Perceber os corpos, vivenciá-los e libertá-los das amarras das desigualdades passam a ser, portanto, questões que garantem os direitos básicos das crianças em uma rede de proteção na qual as instituições educativas exercem um papel de extrema importância.

Cena 3 – Revelações das corporeidades na modelagem de argilas

Depois de contextualizar a temática, solicitei as crianças para que colocassem os aventais e se sentassem à mesa. Pedi a elas que modelassem o próprio corpo, lembrando de tudo o que tinham visto e sentido nas atividades das esculturas, imitações e as projeções das sombras. Nessa etapa do fazer artístico, boa parte das crianças permaneceu concentrada, em silêncio, o que limitou as interações e as verbalizações. Outras manifestaram tristeza e angústia por meio de expressões faciais por não terem conseguido terminar facilmente a escultura, porém, após muita insistência atingiram o objetivo da proposta.

Figura 47 – Produção em argila



Fonte: Do autor (2019).

Nossas análises acerca das produções acima irão centralizar-se em dois pontos específicos que se engalfinham à temática das sexualidades, isto é, as sensações e as percepções corporais. Para Foucault (1998) a sexualidade é um “dispositivo cultural”, uma “construção histórica”:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder (p. 116-117).

A sexualidade é uma construção histórica e um dispositivo cultural justamente porque nos molda, nos configura, nos produz, sobretudo, no que tange ao nosso corpo, suas sensações, desejos, prazeres e viveres. Uma pedagogia voltada à educação para as sexualidades na infância é composta por práticas pedagógicas que contemplem as crianças e “suas dúvidas, seus afetos, seus prazeres, sua criatividade e sua capacidade expressiva viabilizada pelo corpo” (REIS, 2016, p. 69).

Voltando à escultura com argila, convém mencionar que essa prática curiosamente permitiu um complexo de sensações e expressões corporais pelos pequenos, por ter oportunizado o contato com outro tipo de material. A argila é um elemento muito comum na região, no entanto, as práticas com tal elemento são escassas devido ao receio das crianças engolirem o material (IAVELBERG, 2007).

Ao contrário do senso-comum, defendemos com base em conhecimentos científicos que o trabalho com a sexualidade na educação de crianças não se centraliza no sexo, ou ato sexual, mas se baseia em sensações, experimentações, texturas, expressões e autoconhecimento corporal (REIS, 2016). Como podemos avaliar, muitas crianças representaram-se corporalmente sem pescoço, sem a região do quadril e até mesmo por meio de apenas uma esfera feita com o mínimo de argila. Essas foram as representações tridimensionais possíveis produzidas pelas crianças em relação ao próprio corpo, conseqüentemente, no que se refere a sua imagem corporal (imagem que tem de si). Mas, por quais motivos as crianças representaram os seus corpos daquela forma?

Obviamente que a dimensão etária deve ser considerada, porém, é preciso enfatizar que toda experiência corporal atua diretamente na ampliação o conhecimento de si, por efeito, do trabalho voltado às sexualidades na infância. Por isso mesmo, também devemos assumir o

compromisso ético-político para com um educação para a sexualidade que engloba, inclusive, os cuidados e a proteção com o corpo. É o que veremos adiante.

Cena 4 – “Do meu corpo eu cuido e protejo”: sexualidades e identidades no diálogo entre escultura e literatura.

Para transcender a experiência artística que envolveu a produção de esculturas pela turma, busquei ampliar o diálogo com a literatura infantil ao inserir na aula-oficina a leitura do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo”.

Figura 48 – Imagens do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo”



Fonte: XAVIER (2018).

Ao levar o livro e a história para a roda de conversa, diante dos corpos produzidos com argila, os pequenos puderam dialogar e refletir sobre a importância do cuidado com seu corpo. Ora, se a identidade é construída no âmbito das relações sociais e culturais, ao dialogarmos com crianças a partir de artefatos culturais também produzimos significados no que se refere às identidades/subjetividades e diferenças. Para Xavier Filha (2012, p. 161) os artefatos culturais “produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e ‘normal’ para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou

masculinidade” (grifo da autora).

Conforme a autora, uma vez que são atribuídos sentidos e significados aos corpos, as crianças (e educadoras), a partir das imagens, histórias, músicas e outros aparatos podem refletir sobre o seu cotidiano, tornando possível uma educação para a sexualidade que combata e previna às violências contra as infâncias.

Apesar da amplitude do conceito de educação corporal, em grande medida, as abordagens de trabalho observadas se restringiram aos hábitos de higiene, como é possível observar no registro abaixo:

Após a história, perguntei como podemos cuidar do nosso corpo.

Tarsila: “*Escovando os dentes!*”.

Portinari: “*Brincando...*”.

Rafael: “*Tomando banho!*”.

No caso do livro utilizado, a linguagem e as ilustrações trouxeram cenas do cotidiano da criança e tiveram como objetivo “mediar a discussão sobre o corpo e construir a possibilidade de autocuidado e autoproteção pela própria criança” (XAVIER FILHA, 2016, p. 144). Alguns pressupostos em relação ao trabalho educativo com crianças são elencados pela autora, vale dizer, muito pertinentes:

- 1) o corpo pertence à criança; 2) a criança tem direito de conhecer o próprio corpo; 3) a criança pode receber carinho, mas cabe só a ela fazer carinho em determinadas partes do corpo; 4) o segredo deve ser ponderado; 5) a criança deve se cuidar e proteger, mas sobretudo deve ser cuidada e protegida (p. 144).

Com uma linguagem escrita e visual de fácil acesso, o livro foi envolvendo e encantando o grupo de crianças, mas também recuperando discussões e aprendizagens trabalhadas anteriormente:

Perguntei: “*Qual a criança que se parece mais com cada uma de vocês?*”.

Portinari apontou para a terceira criança, da direita para a esquerda, falando que “*é por causa do cabelo preto*”. Já Tarsila optou pela quarta criança, também justificando pelo cabelo. Ao se levantar Anita tocou em uma figura que representava uma criança cadeirante, daí aproveitei para continuar problematizando: “*E o que ela tem de diferente de você?*”.

Anita respondeu: “*nada!*”.

Tarsila apontou para a menina branca que soltava pipas, justificando-se: “*porque eu sou branca!*”. Logo em seguida, Rosana se direcionou para a terceira criança, ignorando a cor da pele e dizendo que “*é porque ela tem o cabelo liso e também gosta de brincar de bola*”.



Fonte: XAVIER (2018).

No contexto da Educação Infantil, ao acionar esses aparatos culturais, a professora oferece condições de diálogo, de ampliar sua aproximação com a realidade de cada criança, de conhecê-las em suas preferências, medos, desejos, curiosidades. As imagens, cores e palavras “presentes em obras voltadas às crianças podem provocar uma conexão entre práticas no processo de ensino, aprendizagem, ludicidade, brincadeiras e assim potencializar o processo educativo” (BERNARDO, 2019, s/p).

Essas inquietudes e as várias expressões das crianças frente ao artefato apresentado provocaram-me desequilíbrio, insegurança e reflexões profundas acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Acima de tudo, essa experiência em articular escultura e literatura convidou-me a lidar com os incômodos causados, a mergulhar nas expressões das crianças e a caminhar na luta pelas infâncias na garantia de seus direitos.

3.4 Teatralidades: produção e teatro de bonecas

A proposta dessa aula-oficina focalizou a construção de personagens (bonecas e bonecos) com a utilização de vários materiais pelas crianças a partir da imagem de si, para que depois elas pudessem encenar o seu próprio teatro. Para subsidiar isso, recapitulamos com elas cenas das experiências artísticas anteriores, a fim de que o processo de produção de conhecimento fizesse mais sentido. Ao recordar de todo o processo pedagógico, elas perguntaram se iríamos brincar novamente de “tudo aquilo”, pois tinham gostado muito de todos os encontros comigo. Ao que parece, os pequenos foram realmente afetados no decorrer da nossa proposta de intervenção e mediação pedagógica.

As cenas que relatarei a seguir, demonstram claramente que os marcadores das diferenças

que mais tocaram as crianças nos seus múltiplos encontros com as artes foram os de gênero e raça. De um lado, o binarismo de gênero apareceu recorrentemente nas narrativas dos envolvidos durante a construção das personagens, de outro lado, as desigualdades raciais vieram à tona com o dado específico do cabelo.

Cena 1 – “Eu não quero fazer boneca!”: o binarismo nas relações de gênero em brincadeiras e vestimentas.

Brincadeiras, significações, vivências... Muitas temáticas foram abarcadas nas etapas que alicerçaram a construção das/os bonecas/os, principalmente, porque o investimento das crianças voltou-se para o fato de poderem construir um brinquedo com “as próprias mãos”. Apesar de que a minha intencionalidade inicial era outra, ou seja, a de construir personagens para que pudessem ser utilizadas na atividade teatral posterior.

A primeira reação marcante em contato com a proposta foi a de Portinari que, de início, recusou-se a fazer uma boneca:

Portinari: *“Eu não quero fazer boneca!”*, falou choroso.

Eu: *“Por quê?”*.

Portinari: *“Porque eu não gosto. Eu sou menino”*.

A professora interrompeu nesse momento: *“Você tem certeza? Porque depois os outros meninos vão ter boneca para levar pra casa e você vai querer levar e não vai ter!”*.

Ele pegou uma folha de jornal e disse: *“Já sei! Vou fazer um boneco então!”*.

Figura 49 – Portinari fazendo seu boneco



Fonte: Do autor (2019).

As desigualdades de gênero ainda aparecem em muitas instituições na forma de práticas pedagógicas, nas narrativas de professoras e na organização dos espaços, em especial, quando

presenciamos um cantinho de brinquedos destinado aos meninos e outro para o de meninas (LOURO, 1997). Ao analisar essa zona fronteiriça, a autora considera que os espaços relacionados aos meninos, muitas vezes, apresentam características atravessadas pela força, virilidade e desafio, bem como, estão ligados à super-heróis e às profissões masculinizadas, tais como mecânico, engenheiro e marceneiro. Em contrapartida, os brinquedos endereçados às meninas são quase sempre relacionados à beleza, às tarefas domésticas e aos cuidados com crianças. No nosso caso, tais discursos e práticas foram trazidos pelas crianças à instituição, e pior, produzimos por ela própria no interior da sua cultura.

Ao recusar-se em fazer uma boneca, Portinari justificou a sua escolha por ser menino. Após a intervenção da professora, ele aceitou fazer, mas não abriu mão da sua autoafirmação masculina. Para Reis (2016), o boneco está associado à luta, à guerra, à super-heróis e personagens midiáticos que são supostamente vinculados aos meninos. Percebemos isso pelos diálogos registrados no diário de bordo:

Breno: *Agora nós vamos fazer a roupa e os cabelos das nossas bonecas!*

Portinari quis fazer uma capa de super-herói. Pediu a capa azul e a roupa verde.

Rosana quis um vestido rosa.

Lasar pediu para eu fazer uma calça, porque era um menino.

Anita quis um vestido amarelo.

Tarsila também quis um vestido.

As crianças manusearam a tesoura sem ponta e os tecidos disponibilizados, fazendo as aberturas e amarrações necessárias com muita calma e concentração para darem conta da feitura das roupas e dos acessórios. Por isso, o silêncio tomou conta do espaço.

Cena 2 – “Eu não sou diferente dele. Eu sou loreno (sic). Ele também é loreno (sic), mas é branco!”: relações étnico-raciais e as produções artísticas.

As desigualdades étnico-raciais também permearam, como esperávamos, o momento de construção das bonecas e dos bonecos. Ao introduzir a atividade, retomamos as questões concernentes às diferenças percebidas pelas crianças em experiências artísticas já desenvolvidas, como já foi dito. O que chamou à atenção foi o quanto as aprendizagens e a percepção de mundo das crianças são únicas, pois mesmo depois de ter trabalhado algumas temáticas, elas ainda produziram significados inesperados. Isso ficou evidente nos diálogos abaixo, em especial, quando Anita criou uma nova categoria interpretativa para dar conta de

um problema colocado ao grupo. Por outras palavras, ao tentar compreender melhor as diferenças e algumas semelhanças entre os colegas, ela acabou afirmando a existência da “igualdade apesar das diferenças”.

Breno: *“Atenção! Nós vamos descobrir qual cor parece com nossa pele para começarmos a pintar. Vou colocar essa cor aqui na minha pele para ver se parece”.*

Portinari: *“Com qual eu pinto?”.*

Breno: *“Qual é a cor da sua pele?”.*

Portinari: *“Loreno!” (sic).*

Breno: *“Então escolhe uma cor que parece com o seu moreno. Eu vou pintar da mesma cor que o Lasar, porque a gente se parece na cor de pele!”.*

Foi interessante notar que a Rosana utilizou tinta branca e se representou com cabelos lisos na primeira aula-oficina de autorretrato. Já na construção da boneca, ela coloriu de marrom escuro o corpo da sua produção artística.

Rosana também narrou que se parecia com a gente e pediu para dividir a tinta declarando que: *“tem que lembrar de pintar as costas também!”.*

Assim, continuei problematizando:

Breno: *“Nós percebemos que somos diferentes, né?”.*

Anita: *“Eu não sou diferente dele (aponta para Lasar). Eu sou loreno (sic). Ele também é loreno (sic), mas é branco!”.*

Breno: *“Quais as outras diferenças que nós vimos?”.*

Rafael: *“cor da pele, cor do cabelo, dos olhos...”*

Anita: *“O meu é marrom!”.*

Lasar: *“O meu é amarelo!”.*

Figura 50 – Lasar iniciando a pintura de sua boneca



Figura 51 – Rafael pintando seu boneco



Figura 52 – Portinari pintando seu boneco



Figura 53 – Tarsila pintando sua boneca



Figura 54 – Rosana pintando sua boneca



Figura 55 – Lasar pintando sua boneca



Fonte: Do autor (2019).

Fica o registro comparativo das produções de Rosana em dois momentos da nossa intervenção artística, uma vez que houveram mudanças significativas em se tratando do autoconhecimento.

Figura 56 – Rosana na primeira aula-oficina: “autorretrato”



Fonte: Do autor (2019).

Figura 57 – Rosana produzindo sua boneca na última aula-oficina



Fonte: Do autor (2019).

O contato com o espelho nessa aula-oficina também foi mais espontâneo. As crianças, após sentirem e tatearem as tintas, quiseram sentir e apreciar os cabelos olhando para o espelho. Com isso, buscaram cores e manipularam o papel crepom criando texturas a partir das características do próprio cabelo. Rosana envolveu-se na atividade, ao que pareceu, sentindo-se mais livre, externando melhor e com mais tranquilidade suas características físico-corporais:

Breno: *“Vamos pensar como podemos trabalhar com o papel para fazer um cabelo para a boneca parecido com o nosso...”*.

Portinari cortou pequenas tiras de papel marrom e colou em sua escultura.

Anita enrolou longas tiras de papel preto e colou.

Rosana enrolou um pouco mais que Tarsila para deixar suas tranças mais armadas porque seu cabelo, *“é mais duro que o da Tarsila, mas é marrom”*.

Lasar fez como Tarsila, porém utilizando papel amarelo.

Rafael fez pequenas bolinhas de papel preto.

Figura 58 – Portinari apreciando sua boneca pronta



Figura 59 – Rosana produzindo o cabelo da boneca



Figura 60 – Rafael produzindo o cabelo de sua boneca



Figura 61 – Anita produzindo o cabelo de sua boneca



Fonte: Imagens Do autor (2019).

Cena 3 – Fechamento das aulas-oficina: a encenação com as bonecas e os bonecos.

Com o término das bonecas e dos bonecos e a finalização das aulas-oficina, as crianças puderam apresentá-las/os ao grupo. Empolgado, iniciei descrevendo a boneca que havia construído juntamente com elas, citando algumas de suas características e elaborando um enredo em seu entorno. Em contrapartida, notei que muitas crianças foram bem sucintas em suas encenações, mas, mesmo assim, percebemos que elas se apropriaram das suas características corporais, sendo que algumas delas sentiram-se a vontade para manifestar isso no decorrer da encenação. A seguir, fica o registro do que foi produzido pelos pequenos:

Figura 62 – Rosana



Figura 63 – Lasar



Fonte: Imagens do autor (2019).

Figura 64 - Anita



Figura 65 - Portinari



Figura 66 - Rafael



Fonte: Imagem do autor (2019).

Outra questão percebida foi a “vergonha” ao se apresentarem:

Portinari: *“Cada um apresenta uma vez no teatro, né?”*

Breno: *“Pode ser!”*.

Comecei a apresentar: *“Eu estou chegando. Quantas crianças legais! Eu sou o Breno, tenho a pele um pouco queimada de sol e estou usando uma roupa verde. Tudo bem pessoal? Agora eu vou convidar um outro amigo para se apresentar! Vem Portinari!”*.

Portinari: *“Oi, eu sou o Portinari. Eu gosto de brincar! Com a Rosana eu também brinco e vou chamar o Rafael”*.

Rafael: *“Sou o Rafael”*.

Breno: *“Como você é?”*.

Rafael: *“Tenho cabelo e dois olhos.”*.

Breno: *“Como é seu cabelo?”*.

Rafael: *“Uai, vê aí!”*.

Breno: *“E seus olhos?”*.

Rafael: *“Branco e preto, né? Vou chamar o Lasar!”*.

Lasar: *“Olá!”*.

Breno: *“Quem é você e como você é?”*.

Lasar: *“Eu tenho cabelo espetado.”*.

Breno: *“O que você gosta de fazer?”*.

Lasar: *“Brincar!”*.

Breno: *“E você brinca de que?”*.

Lasar: *“De tudo!”*.

Breno: *“Você brinca na sua casa? Me convida um dia para ir lá? Onde você mora? O que tem lá?”*.

Lasar: *“Lá na roça. Tem seis cachorros e pato. Chama a Rosana aí!”*.

Rosana: *“Oi. Eu sou a Rosana, eu gosto de brincar e de sorrir!”*.

Breno: *“Que legal! E como você é?”*.

Rosana: *“Bonita! Falta a Anita agora!”*.

Anita: *“Olá, eu sou a Anita e gosto de brincar. Eu... Eu... Eu sou morena e de cabelo grande!”*.

Como pode ser percebido no diálogo, as crianças demonstraram pouca capacidade de descrição e argumentação acerca de seu personagem. Cabe destacar a narrativa de Rosana ao referenciar-se como “bonita”, demonstrando uma boa autoestima e reconhecendo a si mesma positivamente depois das atividades. Logo abaixo ela aparece realizando sua apresentação.

Figura 67 – Rosana apresentando sua boneca



Fonte: Do Autor (2019).

Ao final das intervenções, sentei com as crianças e percorri toda a minha trajetória com o grupo, desde a fase na qual eu apenas estava ali como observador para conhecer melhor as singularidades de cada uma delas. Em segundo plano, relembramos os momentos em que comecei a brincar junto de forma mais detida e o que havíamos construído em termos de interações, jogos e brinquedos. Entramos no debate e no registro da minha intervenção com as artes, primeiramente, com o doninho da rua e a dança das diferenças. As crianças puderam

rememorar as suas experiências, dúvidas, medos, aprendizagens e descobertas.

Depois veio a proposta do autorretrato e os desafios de compor uma imagem de si próprio, que ficou ainda mais difícil quando surgiram as problematizações sobre as “cores de pele”. Posteriormente, construímos os bonecos e bonecas visando o trabalho com a encenação que fecharia minha participação com elas nas aulas-oficinas em torno das artes.

Ao que pareceu, a avaliação do grupo foi positiva e ajudou-me a responder a pergunta de pesquisa, isto é, o que provoca o encontro das crianças com as artes no contexto da Educação Infantil? Penso que promoveu toda essa afetação para o autoconhecimento descrita e interpretada acima. Emergiram descobertas e transformações em mim, como pesquisador, e com as crianças investigadas. Transformações na maneira de pensar, de questionar, de relatar, de se expor, de silenciar e de investigar, pois o caminho da pesquisa era novo a cada dia, para mim e para elas. Novas rotas foram surgindo. Mudanças de rotas também foram necessárias em decorrência do tempo, ou melhor, da falta dele. Ouso dizer que, durante esse percurso o tempo não colaborou. Será que podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro, ou somente no transcurso do tempo. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002).

A minha transformação juntamente com as crianças adveio de muitas desaprendizagens, pois para Silva (2017), “toda aprendizagem é também uma desaprendizagem” (p. 135). Essa afirmativa nos inquietou e nos fez indagar se a instituição investigada não estaria contribuindo para que crianças, na condição de “produtos dos saberes”, desaprendessem as diversidades. Caminhei nesse sentido, buscando problematizar as diferenças das crianças, intermediado pelo trabalho pedagógico com as artes, sobretudo, escutando-as e valorizando seus olhares. Assim, espero ter avançado no debate sobre o assunto, ao menos, um pouco.

CONSIDERAÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES QUE NÃO TÊM FIM

Esta dissertação teve como objetivo investigar se o trabalho com as artes permitem a problematização de questões relacionadas à produção das identidades e das diferenças no contexto da Educação Infantil. E a partir do que foi exposto, é possível afirmar que sim, as artes possibilitam inúmeras problematizações que perpassam pelas identidades, pelas diferenças, pelas questões de gênero, raça e etnia, entre outros. De forma mais ampla, a nossa curiosidade principal ficou estampada no título deste trabalho, ou seja, “O que provoca o encontro das crianças com a artes no contexto da Educação Infantil? Será que as crianças podem desencadear reflexões em relação às identidades e diferenças ao entrarem em contato com a experiência artística?

A proposta se justifica pelo fato de que embora ocupem o mesmo espaço e permaneçam juntos, os sujeitos percebem-se diferentes, pois partir de um processo de significação da identidade, que é construída como referência a ser seguida e, em contrapartida, a diferença é aniquilada, excluída (SILVA, 2000). Ao elencar esse processo, Silva (2000) aponta tal binarismo no sentido de a identidade ser a norma (o que sou) e a diferença o outro (o que não sou, a partir do que sou). O referido autor, afirma-nos que as identidades e as diferenças são construções sociais. Nesse sentido, podemos perceber, por meio das artes, os sistemas simbólicos que produzem significados para a construção das identidades.

A partir da problemática de pesquisa, planejamos as aulas-oficina (para produção do material empírico) envolvendo as diversas linguagens artísticas: escultura, música, dança e teatro, a fim de e investigar os discursos das crianças no processo de contextualização, do fazer e da apreciação artística.

Como vimos, essa proposta foi aplicada em uma instituição pública de ensino ao Sul de Minas Gerais que integrava o maternal e a Educação Infantil, além dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O lócus da pesquisa desenvolvida foi uma sala que possuía sete crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo 3 meninas e 4 meninos. As crianças foram mencionadas no decorrer do texto assumindo nomes de artistas que marcaram, em algum momento, a minha vida pessoal e acadêmica.

Perante tantos desafios, destacamos que para lidar com a complexidade das representações que foram produzidas historicamente no que concerne à infância, eu necessitei ainda empreender um esforço epistêmico na direção de desconstruir a minha própria lógica adultocêntrica, o que implicou em arrancar-se de mim mesmo, descentrar-se meu próprio “eu”.

Ao longo deste trabalho relutei sobre a necessidade de superarmos o paradigma da pesquisa sobre crianças e caminharos rumo às pesquisas com crianças. Vinculado à isso estava o desenvolvimento do trabalho com as artes, pois era fundamental que ao aplicar a proposta, também não enveredasse para tentar criar uma percepção própria do universo infantil e não tentasse mergulhar nele.

Tive também os enfrentamentos para a compreensão dos processos e significados das produções artísticas, no caso, das expressões corporais, dos desenhos e das esculturas feitas pelas crianças. Gobbi (2008) defende que a arte possibilita a expressão de uma realidade interna e subjetiva das crianças, em especial, o desenho. Aliado às narrativas produzidas pelos pequenos ao longo do processo, o fazer artístico constitui-se em importante fonte de registro para nos aproximarmos mais intimamente das crianças. Conforme a autora:

Enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado(s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teóricos – metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança (GOBBI, 2008, p. 111).

Convém destacar que o encontro de uma metodologia que fosse capaz de atender a nossas expectativas foi uma tarefa que demandou algum tempo, visto que uma imersão na cultura da infância seria necessária. Contudo, ao considerarmos a conjuntura de um mestrado profissional e as condições do exercício profissional, percebemos que esse mergulho seria inviável. Acontece que reorganizamos as intervenções de modo que pudéssemos acompanhar e nos aproximar das crianças e da instituição para que, posteriormente, realizasse as aulas-oficinas. Foi extremamente importante esse movimento que reestruturou minha ida à campo a partir das contribuições tecidas pela banca de qualificação

Deixar de ser um “corpo estranho” naquele ambiente, para fazer pesquisa com as crianças e não sobre as crianças foi, portanto, um desafio constante. Por isso, as primeiras aproximações com observações, participações e brincadeiras foram necessárias para que eu me adentrasse ao território delas e fosse considerado parte daquela turma que com tantos afetos me acolheu.

Na primeira versão deste trabalho, iniciávamos com capítulos teóricos e à medida que as observações e intervenções foram acontecendo, as cenas passaram a dialogar com nossos aportes teóricos. Dessa forma, construímos a escrita a partir do que emergia das crianças ao

tomarem contato com as artes e o que nos guiou foram as suas coreografias, (re)existências, pinceladas e os diálogos estabelecidos.

A produção das identidades e diferenças e a minha relações com/entre os corpos já começaram a surgir intensivamente já no primeiro dia, quando ocupamos a rua com nossos brincares. Os marcadores sociais das diferenças estavam ali, aflorados nas condutas e linguagens que aqueles corpos expressavam. As desigualdades étnico-raciais, de gênero e as sexualidades pulsaram de maneira latente nas cenas que compuseram nossa investigação, porém, sabemos que ao mergulharmos nas artes as religiosidades, as questões econômicas e outros elementos eram possíveis de virem à tona.

Assumir uma concepção de arte também foi um ato de extrema relevância no desenvolvimento da dissertação. Apesar da complexidade das obras e a compreensão dos autores, ancorarmo-nos no conceito de arte de Deleuze e Guatarri, para os quais a arte é um conjunto de afectos e perceptos. Eles ressaltam que o artista é criador de perceptos (que vão além das percepções), considerado um composto de percepções e sensações, por isso, os perceptos não existem sem afectos. Para os filósofos, o afecto está intimamente associado aos processos de devir, nos quais criamos novas subjetividades. Dessa forma, as artes possibilitam às crianças da Educação Infantil as construções de suas identidades (subjetividades), uma vez que estão ligadas pela linguagem (sistema simbólico).

Fui muito tocado (no sentido de Larrosa) pelo exemplo que Deleuze me ofereceu em se tratando dos afectos e perceptos presentes na música. Afirmo isso porque o disco Baiuno me acompanhou e me conduziu ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho, inclusive tornando-se parte da escrita. Esse disco trouxe-me tamanha sonoridade que me “fez ver cores”, só para citar uma passagem do referido filósofo.

No tocante às tentativas de análise com base nas abordagens pós-estruturalistas, como foi anunciado, não pretendi trazer verdades, anunciar respostas, mas problematizar essas relações nas quais o grupo investigado estava imerso, mesmo na fase de observação. Foi inevitável não analisar. Tornou-se evidente nossa preocupação com as dicotomias, com discursos que normatizavam àqueles corpos e tiravam deles as potencialidades criadoras em uma estética de si.

Sendo assim, por meio dessa pesquisa tecida com baiunos e baiunas, buscamos revelar as múltiplas possibilidades das artes e a urgência de olharmos para as crianças com sensibilidade, uma vez que nessas interações e nos espaços onde se relacionam consigo e com o mundo, constroem cultura, história, subjetividades, produzem identidades e diferenças. É na tecelagem das práticas pedagógicas que a produção dessas identidades e, conseqüentemente,

das diferenças devem ser contempladas, como enunciam as próprios pequenos participantes dessa dissertação.

Muito se discute acerca das artes na educação, seja como recurso didático, seja como componente curricular. Trabalhar com isso, entretanto, exige preparo, conhecimento e principalmente, o desejo de reinventar-se a cada momento, de contatar diversas realidades e histórias e se envolver com as artes coletivas.

Em se tratando de sala de atividades, a educadora, as crianças e eu estávamos nos construindo continuamente por meio das múltiplas experiências no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Éramos personagens cujas vozes criavam espaços de diálogos que possibilitavam práticas mais interativas e reflexivas, tanto para nós (eu e a professora de sala) quanto para as crianças e os demais envolvidos. Para tanto, foi necessário não perder de vista a dimensão humana do ato de educar, caso contrário haveria um esvaziamento do sentido maior da Educação Infantil, qual seja, a formação de sujeitos autônomos e capazes de atuar em sociedade.

Com base nessa prerrogativa que a linguagem artística ora apresentada foi configurada, compartilhada e problematizada com o grupo envolvido, pois fazer “arte” e ser educador exigem reconstruções, (re)significações, reestruturações e recriações da nossa prática profissional e pessoal.

Contudo, diante de tantos benefícios que as artes podem trazer quando aliadas à prática docente, ainda persiste uma lacuna do ensino desse componente curricular nas instituições educativas, sendo a mesma tratada de forma tecnicista, voltada ao desenvolvimento da “perfeição” e do ideal de criança segundo o desejo da professora, muitas vezes carente do pensamento artístico em sua formação. Essa idealização aponta para outro ponto importante sobre a docência. É preciso que a formação docente seja reavaliada e revalorizada, pois há que se considerar que o excesso de trabalho, o baixo salário e o desrespeito à profissão repercutem na prática pedagógica. Embora não seja o foco deste estudo, essas questões devem ser consideradas, ainda que em um estudo futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.14. (42), set. /dez. 2011.

_____. RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. “As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais. In: VAZ, Alexandre F. e MOMM, Caroline M. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 121-135.

BARBOSA, Ana Mãe; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez: 2010.

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. Crianças pequenas e consumo: que lugar a escola ocupa? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 4, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6293>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002. 176 p.

BERNARDO, Priscila Natalícia. Aparatos Culturais: inspirando possibilidades pedagógicas. **Revista Catavento**. Ed. 1º semestre de 2010. Disponível em: <https://www.unifeg.edu.br/revista-catavento/ed1-2019.html>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009. Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 14.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2019.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e do currículo. In: Ribeiro, Claudia Maria. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p. 100-120.

CORSARO, Willian Arnold. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed, 2011.

COIMBRA. Consórcio do Aproveitamento Hidrelétrico Funil. Às margens do rio Grande: registro histórico-cultural das áreas diretamente afetadas, do entorno e de influência da UHE Funil / **Organizado por Pedro Coimbra – Lavras: Usina Hidrelétrica do Funil**, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; LINO, Dulcimara Lemos [et.al.]. **As artes no universo infantil** – 3.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Munoz. Ed. 134, 1991.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontros da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 155-169.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FILHA, Constantina Xavier. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades. In: Ribeiro, Claudia Maria. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil.** Lavras: UFLA, 2012. p. 160-178.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975- 1976).** São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault. Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder, e a política da identidade;* tradução Wanderson Flor do Nascimento. In: *Verve*, 5. p. 260-277, 2004.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. O. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.69-92. (Coleção educação contemporânea).

GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GONÇALVES, Suzana Rocha Vieira. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da FURG. **Revista Holus**, Rio Grande do Norte, v. 4, 2014. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687/pdf_86. Acesso em: 14 de

jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e o cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp.40-51. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 16 de jan. de 2020

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLM, Ana Marie. **Baby - Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores**. - ISBN 85-88840-57-X. São Paulo: Zouk, 2007, 112 p.

JOROSKY, Narda Helena. Dança Educativa no Ambiente Escolar à Luz da Proposta de Rudolf Laban. **Revista Hórus**, Jacarezinho, v.4, n.1, 2010. p. 156-164.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19 n. 3, p. 209-223, set. /dez. 2008.

_____. Prefácio. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org). **Infância e suas linguagens**. (Livro Eletrônico). São Paulo: Cortez, 2015. 6,8 Mb: PDF.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. In: FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (org.). Ed. 6. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. Metodologia de Pesquisa: guia de estudos. Lavras: Ufla, 2013, p. 8-21.

MARQUES, Isabel. Corpos e danças na Educação Infantil. In. GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. do (Gonzaguinha). **O que é, o que é?** Rio de Janeiro: EMI-Odeon gravadora 1982 LP/CD.

O'KANE, Claire. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p: 143-169, 2005.

OLIVEIRA, Priscila Natalícia Bernardo . “**É como te falasse que você não tem capacidade para pensar**”: Problematizando contradições e conflitos discursivos, em mergulhos no material didático padronizado na Educação Infantil / Priscila Natalícia Bernardo Oliveira. - 2018. 175 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 27 de mai.de 2019.

PARAÍSO, Marluçy Alves; CARDOSO, Livia de Rezende. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículos em Fronteiras**, v.15, n.1, p.155-177, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/cardoso-paraiso.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2019.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PERPÉTUO, Lays Nogueira. “Voar fora da asa”: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincarés da educação infantil. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras. 205 p. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12462?locale=en>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp. p. 137-162, jul. /dez. 2005.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Corpos em ebulição na educação infantil: borbulhas de poder, vigilância e controle na expressão das sexualidades das crianças pequenas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (Orgs.). **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Lavras: UFLA, 2016. p. 57-76.

_____. “**Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita**”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância. (Versão impressa). 2019.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade. **Página da web**. 2013. Disponível em: <<http://www.fastore.pt/museu/site/nascente.php>> Acesso em: 25 de nov. de 2018.

SILVA, Neiva Maria Rodrigues. Relações de gênero e sexualidades na formação docente: (des)construção de saberes das graduandas do curso de pedagogia. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. p. 100. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/28235>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRINDADE, Rafael. Ética dos devires. **Blog Razão Inadequada** [conteúdo online], 2016. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos-essenciais/deleuze/etica-dos-devires>. Acesso em 14 de jul. de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, A. de. **Michel Foucault: o governo da infância** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, porquê? Como?** 4ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

ZORKOT, L. Sexualidades e relações de gênero no cotidiano da pré-escola: entre práticas e representações de professoras. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.p. 218. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/28235/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Rel%C3%A7%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero%20e%20sexualidades%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente...pdf. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

ANEXOS

DIÁRIOS DE BORDO

Primeiro dia: observação.

Proposta

Um dia em contato com a turma observando sua rotina, as falas das crianças e suas interações com a escola.

Resultado

Acordei às seis horas, ansioso para encontrar as crianças que participam de minha pesquisa, conhecer os olhares, anseios e expressões. No trajeto para a zona rural, sobre minha moto, pude sentir o vento de uma manhã no campo, recordar tantas memórias de situações, conversas e apuros que vivi naquela estrada enquanto professor e morador da comunidade. Dias que a van atolava no barro, árvores que caíam com a chuva, cantorias, poeiras, diversões no transporte com as professoras e com as crianças. Várias vezes preferi descer para abrir a porteira e esperava a van enquanto entrava em alguma fazenda ou chácara para deixar alguma criança. Observava as paisagens, animais e uma árvore de ipê muito especial que inspirou várias poesias que escrevi no local.

Muita poeira neste dia! Reparei quando cheguei à escola e observei minha calça suja. Passei a mão, dei alguns pulos e logo percebi o grito de uma criança, ex-aluno: “Breno, você voltou?”. Ah, querido João! Respondi que fui visitá-los/as e fui surpreendido com um abraço. Ele é a criança que tem os melhores abraços que alguém pode receber. Quase um pré-adolescente, cresceu muito desde quando encerrei minhas atividades profissionais na escola.

Logo me dirigi para a sala da Educação Infantil, afinal, meu objetivo foi fazer uma pesquisa com aquela turma. As crianças da referida turma não me conheciam de maneira próxima, como as das outras turmas, pois são novatas na escola e ainda que algumas sejam filhas de conhecidos/as meus/minhas, não lembravam de mim.

Elas estavam com a coordenadora quando cheguei, ainda antes de iniciar a aula. Logo que entrei, a professora chegou e foi recebida com abraços.

Em cima do armário havia um balão amarelo que Tarsila levou para a escola. Este balão tinha caído em cima do armário e antes de qualquer coisa, as crianças pediram para a professora retirá-lo de lá. Ela atendeu ao pedido e começaram a brincar com o objeto.

A professora pegou três baldes grandes com brinquedos que estavam ao canto no fundo da sala e os arrastou para o centro da parede para que as crianças pudessem brincar. Nesse

momento, me explicou que a rotina estava fora do habitual, pois no dia seguinte teria um evento na comunidade com apresentações artísticas da escola.

Eu disse que “tudo bem”, assentei na lateral do fundo da sala para observar as crianças brincarem. A professora vai em direção a uma boneca, pega e fala: “eu vou pegar essa boneca porque está muito feia, os cabelos estão todos embaraçados”. Enquanto Tarsila e Rosana brincavam de casinha, Portinari e Lasar pegaram a boneca para pentear o cabelo. Vale ressaltar que aquele dia era o dia de levar brinquedo para a escola. A professora interrompeu a brincadeira para perguntar sobre um carrinho de boneca que estava na sala e não tinha entendido a história de sua chegada naquele ambiente. Era de Anita, porém estava na casa de Tarsila, que levou para devolver. Depois das crianças explicarem, Tarsila perguntou se podiam pegar o castelo e a professora respondeu: “Não vamos mexer com o castelo não porque está arrumando a escola. Vamos deixar ele lá!”.

Nesse momento, a professora segue até a dupla de crianças que estava arrumando o cabelo da boneca e o amarra.

Rafael brinca sozinho em um canto com um brinquedo que representa o personagem Bambi. Ao lado dele, um baú de histórias que ninguém mexeu ainda. Tarsila coloca uma fralda descartável em um cachorro de pelúcia e a professora questiona tal ação: “Por que você colocou fralda nele? É por que ele é pequeno?”. Tarsila respondeu: “Sim, ele ainda é pequeno e faz xixi na roupa”.

Rafael pergunta onde está o lançador e a professora responde que não sabe e que “segunda-feira volta tudo ao normal na sala”. A escola ainda está sendo reformada e organizada para o evento do dia seguinte.

Rosana se aproxima de Anita para brincar com o carrinho de boneca e Tarsila se aproxima de Rafael para brincar com o Bambi. Rosana se afasta e pega uma peça de brinquedo para simular uma foice, agindo sobre uma boneca. É questionado pela professora sobre o que estava cortando com a foice. Ele olha para o chão, para o objeto e mesmo sabendo que estava intencionalmente atingindo a boneca, fala “é que faz de conta que aqui é uma grama!”.

Algumas bolinhas estão soltas entre os brinquedos. Portinari se aproxima de Lasar, começam a jogar bolinhas em uma boneca. Quando percebem que acabam as bolinhas, vão atrás de Tarsila para pedir mais: “Quero essa bolinha! Só tenho três, quero quatro!”. Tarsila responde: “Mas essa é minha, estou brincando!”. Portinari rebate: “Eu quero quatro, só tenho três!”. Tarsila: “Então tá bom! Esta é sua!”.

São interrompidos pela fala da professora: “Sinto muito, mas já temos que guardar os brinquedos. Separem os que são de vocês e guardem os que são da escola. Na hora do parquinho, vocês podem brincar mais um pouquinho”.

Enquanto guardam os brinquedos, Portinari leva e mostra o Bambi para a professora, que pergunta: “Que legal! Quantas pintinhas ele tem?” e continua: “E quantas patinhas?”. A criança responde e retorna para guardar os brinquedos.

As crianças param de brincar, vão para a mesa, que é sinalizada com o nome de cada uma, indicando o lugar que devem sentar e, nesse caminho, notam mais intensamente minha presença e me cumprimentam com um abraço. A coordenadora chega à sala e pergunta se a professora teria algum tempo para pintar os azulejos que ficam na fachada da escola. A professora sinaliza que sim!

Enquanto isso, Portinari brinca discretamente com o mesmo bicho de pelúcia, resistindo em guardá-lo. Só guarda quando percebe que todas as crianças estão à mesa preparadas para fazer a oração antes do café. Após a oração, cantam a música “meu lanchinho vou comer, para ficar fortinho e crescer”.

As crianças se direcionam aos banheiros, que são classificados/divididos em banheiro de meninos e banheiro de meninas. No meio do caminho, uma criança da turma do maternal aborda Tarsila e diz que sua touca é de menino porque tem um carrinho. A própria Tarsila responde: “minha tia é menina e ela também dirige carro, não é só menino não”.

Dos banheiros para o refeitório, com uma distância inferior a 5 metros, as crianças se organizam em fila. Portinari reclama que Anita saiu da fila e voltou. Por volta das oito horas, sentaram à mesa do refeitório para tomar café. O cardápio era pão com manteiga e café com leite. A secretária e a cantineira orientaram que se afastassem de forma que tivessem espaço para movimentar os braços. Anita perguntou para Lasar se podia ser sua amiga. Tarsila entrevistou falando: “mas ela já é sua amiga, né?”. O assunto não continua, Lasar interrompe e diz que gosta muito de pão pela manhã.

Do outro lado da mesa, Rosana e Portinari levantam e se direcionam ao filtro para beber água. A cantineira, depois de aproximadamente 3 minutos os surpreende dizendo que estavam fazendo hora. As crianças aproveitam a presença da cantineira no refeitório para perguntar se terá pula-pula no evento do dia seguinte. A cantineira disse que não sabe e, mesmo assim, Rafael diz que vai “pular lá no alto”.

Às oito horas e quatorze minutos as crianças terminam o lanche e permanecem à mesa brincando com gorros e cachecol, uma jogando para a outra. Oito horas e vinte minutos foi o

horário que a professora chegou e logo Rosana exclamou: “Olha, a – nome da professora – chegou!”.

Foram correndo para a sala esconder da professora atrás da porta e embaixo da mesa. Anita pediu para eu falar que foram embora e combinaram de fazer surpresa. Ela demora. Anita sai e chama por ela.

Como ela demorou um pouco, algumas crianças saíram dos esconderijos e já organizaram a rodinha de cadeiras, pois já sabiam da próxima atividade. A professora chegou, as meninas que ficaram atrás da porta gritaram “surpresa”, a professora sorriu e logo foram para a rodinha. Cantaram uma música para desejar bom dia e a professora inicia um diálogo para trabalhar os dias da semana.

Professora: Quem sabe que dia é hoje?

Todas as crianças: Sexta-feira!

Tarsila: Está chegando amanhã!!!

Professora: Mas hoje é sexta-feira, dia?

Rosana: Dia de alegria!!!

Professora: Isso mesmo! Mas e o número? Hoje é dia vinte e três de agosto!

Rosana: Hoje é o dia que meu pai vai colocar o piso no meu quarto que ele está construindo.

Professora: É hoje que ele vai por o piso?

Rosana: Aham!

Professora: Tá, mas espera aí! Ô Portinari, guarda isso aí (gorro) na mochila porque vai dar muito problema aqui nessa rodinha, já estou vendo!

Lasar: Vamos ensinar pro Breno a brincadeira do dia da semana?

Professora: Pro Breno?! Ah! Podemos ensinar para ele a brincadeira dos dias da semana. Só que hoje está faltando um dia da semana, porque o Di Cavalcanti faltou.

Rosana: Ô – nome da professora – eu demorei para vir para a escola porque eu estava cortando unha!

Professora: Você demorou porque estava cortando unha? Mas que bom que você chegou, né? A tempo...



Crianças na rodinha

Professora explica que hoje terá uma rotina diferente, porque estão preparando para a apresentação do dia seguinte. Disse que depois da rodinha iriam pintar nos azulejos na fachada da escola, assim que a auxiliar de serviços gerais terminasse de limpá-los, e continua... “Mas não vale pintar qualquer coisa, hoje eu quero que vocês pintem vocês brincando. Brincando com um coleguinha, brincando com um brinquedo que vocês gostam. Pode ser outros momentos também: vocês brincando de roda, de corre cutia...” A professora é interrompida pelas crianças dizendo o que iriam pintar: ela passeando com cachorro, brincando de roda com a turma.

A professora começa a fazer a retrospectiva do dia até aquele momento. Provoca as crianças a falarem o que fizeram quando chegaram na escola e traça uma sequência até a rodinha. Depois, pergunta o que fizeram antes e depois do café. Orienta que depois da pintura, que deverá ser bem bonita e caprichada, irão para o parquinho e às dez da manhã terá o ensaio geral para a apresentação,

Elaboram a rotina, escrevendo-a no quadro negro, colocam o número do dia no calendário e retornam para a rodinha para cantar algumas músicas. Essas músicas estimulam movimentos com a boca que se caracterizam também como exercícios fonoaudiológicos para uma criança específica. A professora me explica, ao final da aula que apesar de ser só uma criança, ela faz com toda a turma para a estimular.

Depois de cantar essas músicas, insistiram na brincadeira sobre os dias da semana. Como faltava uma criança, eu fui um dos dias. A brincadeira é bem simples: cada criança representa um dia da semana, e a partir de uma música vão falando os dias na ordem de domingo até sábado, cada criança fala seu dia. Depois a professora pergunta cada criança qual dia vem antes e qual dia vem depois do dia que representa.

A brincadeira termina com o convite da professora: “vamos pintar?”. As crianças se agitam e ela estimula a formação de uma fila para sair da sala: “Gente, cadê minha fila bonita? Tem que ter organização!”.

Tarsila: Gente, deixa eu levar as tintas?

Professora: É o ajudante que leva, vocês já sabem disso.

As crianças chegaram na fachada da escola, onde tem os azulejos e com muita autonomia já começaram a abrir as tintas, pegar pincel, colocar água no pote para lavar os pincéis e pintar.

Anita estava entregue ao momento, começou a misturar tintas, quando foi surpreendida pela professora: “Lô, já chega, né?! Olha como está sua mãozinha”.



Anita misturando tintas Algumas crianças pintando e outras misturando tintas

Rosana começa a pintar de branco no azulejo branco, a professora diz a ele que assim não iria aparecer o desenho dele. Depois disso, pinta usando a tinta amarela.



Rosana utilizando tinta branca para pintar o azulejo

A professora lembra de pegar papel para secar os pincéis e fala que se as crianças não secarem, a tinta vai escorrer. Ela também me explica que tinham duas camadas de azulejo, mas a de baixo caiu e ficou somente a mais alta, por isso está alto para as crianças.

As crianças começam a pintar figuras humanas, cada uma com uma cor. Logo surgem as árvores. A professora orienta a fazer o tronco.

Rosana: “Ô – nome da professora – eu acho que quero fazer o gramado”.

Professora: “Então faz o gramado. Que cor você vai usar?”.

Rosana: “Verde”.

Passa um tempo e a professora observa as crianças. Rosana mostra a grama para ela e fala que é verde, na tentativa de justificar sua escolha, buscando cores que representassem um realismo na sua pintura. Tarsila e Lasar começam utilizar outras cores.

Anita continua experimentando as misturas das tintas. A professora chama a atenção de Lasar: “seu desenho está ficando lindo, mas você não está enxugando o pincel, meu amor, olha como está ficando!”.

Anita fala que não tem rosa e a professora diz que quando não tem a gente pode “arrumar um jeito” de misturar outras cores. Então, Anita pergunta como faz o rosa e a professora diz que é com um pouquinho de vermelho e um pouquinho de branco. Ela continua suas misturas.



Professora ensinando a mistura de tintas para formar cor de rosa

Professora: “Eu vou te ajudar, espera aí! Vamos pegar um pincel limpo para não sujar a tinta branca”. Começa a ajudar e chama a atenção da turma: “Quem está colocando pincel sujo aqui nas tintas? Não vale!”.

As crianças se reúnem em volta da professora para vê-la misturando as tintas. Ela pergunta se quer um rosa mais claro, pois é só misturar mais tinta branca. Quando se levanta, Rosana vem em sua direção.

Rosana: “Eu não quero pintar mais!”.

Professora: “Por que você não quer pintar mais?”.

Rosana: “Eu já terminei meu desenho”.

Professora: “Já? O que você fez lá?”.

Rosana: “Uma flor!”.

Professora: “Aquela verde?”.

Rosana: “Não!”.

Professora: “Então vou lá ver de perto a flor que você fez!”... “Essa aqui? Nossa! Ficou bem bonita ela!”.

Rosana: “Tem um pouco de sol e um pouco de nuvem”.

Lasar continua experienciando as misturas, com a tinta quase transbordando do pote. A professora volta a chamar a atenção da turma para secarem o pincel, pois os desenhos estão ficando “tão bonitos, mas a tinta está escorrendo”.

Professora: “Lasar, vai pintar agora, você já misturou bastante cor aí, já tem muita cor diferente”.

Uma criança pergunta pela tinta azul e percebem que não tem. A professora confirma comigo se azul é cor primária. Falou para as crianças que não tinha jeito de fazer azul.

Portinari mostra para a professora que fez uma tinta marrom.

Portinari: “Eu misturei branco no marrom!”.

Professora: “Ficou um marrom legal aí, hein?! Ficou bem clarinho!”.

Portinari: “Sim”.

Professora: “Então vai lá pintar! Pensa no que você vai pintar com essa cor!”.

Anita estava pintando com suas cores obtidas pelas misturas que fez, sem uma representação de formas específicas, entregue ao momento e aos impulsos. Então a professora a interrompe.

Professora: “Anita, o que é isso aí que você fez?”.

Anita: “De cá?”.



Pintura de Anita

Professora: “É! O que você fez aí?”.

Anita: “Isso aqui? Então... eu não lembro o que eu fiz! Isso aqui é um negócio!”.

Professora: “Mas o que será isso?”.

Anita é interrompida por Tarsila, pois estava começando a pintar em “seu” azulejo. A professora conduz Rafael para um outro azulejo.

As crianças foram encerrando a atividade quando percebiam que já não tinham o onde pintar mais. Perceberam a finalização sozinhas, lavaram os pincéis e jogaram a água fora.



Pinturas finalizadas

Organizaram as tintas e foram para o parque brincar. Portinari queria levar seu balão amarelo. A professora questionou sobre o que poderia acontecer com o balão no parque. Tarsila afirmou que ele poderia estourar e que se acontecer isso ela não irá chorar.

No parque, as crianças brincam de correr entre a casinha e o topo do escorregador. Imaginam um monstro correndo atrás dela ou se escondendo para pegá-las.



Crianças brincando no pátio

Quando entram na sala, logo a professora sai para buscar as fantasias para o ensaio. Tarsila me diz, com expressão de euforia: “Você vai me ver virar Emília!”.

Lasar me abraça apertado e diz que gosta muito da Emília.

Portinari pega uma peça de brinquedo e começa a brincar de arma.

Tarsila e Anita pegam uma peteca no armário.

Rosana e Rafael começam a brincar com uma bolinha de plástico.

Anita brinca com o trator que está no cantinho dos brinquedos.

Anita para de brincar e coloca uma cadeira no canto da sala, senta-se e fala que está de vez perdida.

Rafael para de brincar com a bolinha e senta à mesa, abre o caderno e faz leituras espontâneas.

A professora chegou e foram vestir as roupas. Os meninos representam o personagem Visconde e as meninas, a Emília. A fantasia do Visconde é composta de um roupão verde, um colete, um babado amarelo e um chapéu verde. A fantasia da Emília é um vestido e a peruca. Na apresentação, as crianças vão dançar a música “Sítio do Pica-pau Amarelo”. A música e a coreografia não foram escolhidas pelas crianças.

Lasar perguntou a professora quando vão dançar catira. Ela disse que só na festa junina do próximo ano. As crianças, depois de vestidas, vão brincar. Chegam quatro crianças de outra turma para colocar fantasias para o teatro dos “Saltimbancos”, que também apresentarão no evento do dia seguinte.

A coordenadora chega na sala para ajudar a professora organizar para o ensaio. As perucas das “Emílias” começam a cair e a coordenadora me pede ajuda: “É muita cabeleira, me ajuda aqui, Breno!”. Elogiei o cabelo da Anita e arrumei de forma que fique mais difícil da peruca sair. Ela foi brincar e a peruca cai novamente.

Coordenadora: “Mas você não sossega! Tem que arrumar esse cabelo dela!”.

Arrumou a peruca novamente e organizam as crianças para o ensaio. Saíram para o pátio. A Educação Infantil ficou em pé, para não sentar na grama e sujar a fantasia, enquanto a turma do 4º e 5º ano ensaiavam a peça Saltimbancos. A turma do Maternal também estava presente. As crianças estavam sentadas na grama assistindo aos ensaios. Todas as crianças ficam em silêncio, atentas e demonstram gostar do que estão vendo.



Crianças vestidas de Visconde e Emília assistindo ao ensaio de outra turma

As falas do teatro são decoradas, escritas pela professora. Antes, a professora da turma do 4º e 5º ano contextualiza a peça teatral, dizendo que a adaptação de Chico Buarque a partir da história “Os músicos de Bremen”, foi durante a Ditadura Militar para incentivar a união e o valor do coletivo para as lutas.

As crianças gostam muito de ver as cenas mais engraçadas e as relações entre os animais da peça. Quando começavam as músicas, timidamente, os pés e braços se mexiam em movimento de dança.

Quase ao fim do ensaio dos Saltimbancos, duas crianças da Educação Infantil se agacharam.

Um pouco cansados, vão ensaiar a música “Sítio do Pica-pau Amarelo”. Os movimentos não saem como esperado.



Crianças ensaiando para a apresentação

A turma repete o ensaio duas vezes, pois o evento já é no dia seguinte e ainda não estavam de acordo com o esperado.

Vão para a sala, trocam de roupa, Rosana dobra a fantasia e a professora orienta as crianças a prestarem mais atenção na música para ficar bonito.

Rosana vai ao banheiro e volta cantando a música dos Saltimbancos. As crianças vão brincar enquanto a professora dobra a roupa. Anita e Lasar balançam na cadeira, Portinari e Rafael apostam queda de braço, Tarsila faz um rabo na sua roupa com tira de tecido e Rosana anda pela sala. A professora pede para irem para os lugares. Sentam e começam a avaliação do dia, em que falam o que mais gostaram e o que menos gostaram.

Rafael relata que gostou mais de ensaiar, Portinari de ir ao parque e ensaiar, Tarsila de colocar a roupa da Emília. Anita gostou mais de ensaiar e não gostou quando uma criança do maternal disse que sua peruca estava rasgada. Lasar gostou mais de ir ao parque e não gostou de pintar. Rosana gostou mais de pintar e não gostou de ficar pouco tempo no parque.

A turma faz oração antes do almoço, vai ao banheiro lavar a mão e se direcionam ao refeitório. A coordenadora orientou que tinham que comer de tudo, nem que seja só experimentar, pois pode ser que estamos perdendo um alimento muito gostoso e que nem experimentamos. Disse para concluir que comer só arroz e feijão não é muito legal.

Após o almoço, as crianças que ficam em período integral na escola, se direcionam até a sala do maternal para dormirem e as demais esperam a van brincando no pátio na frente da escola.



Crianças brincando ao final da aula

A van chega, as crianças se despedem e vão embora. A turma da tarde já inicia suas atividades. Despeço-me das colegas que ali trabalham, abraço as crianças que vieram me cumprimentar e desço o morro a pé para almoçar com minha mãe, que mora na comunidade.

Segundo dia: Observação Participante

Proposta

Um dia em contato com a turma com finalidade de continuar observando sua rotina, falas, interações e atividades realizadas, porém participando destas atividades junto das crianças com intervenções, proposições e provocações.

Resultado

Saí de casa por volta das seis horas. Muita poeira. Gostaria de tomar café com minha mãe na roça antes de ir para a escola. Chegando na casa da minha mãe, ela escutava no rádio músicas caipiras e sertanejas com seu companheiro. Tomei café, sacodi a roupa e fui para a escola. Busquei o atalho que caminhava quando trabalhava lá.

Quando cheguei na escola, me surpreendi porque as crianças já sabiam meu nome. Entramos para a sala, cantamos a música de “bom dia”. Ensinei uma outra música para desejarmos um bom dia aos/às colegas. As crianças gostaram e repetiram a música: “Bom dia começa com alegria, bom dia começa com amor. O sol a brilhar, as aves a cantar... Bom dia! Bom dia! Bom dia!”.

O segundo momento do dia era o brincar. A professora distribuiu bloquinhos de madeira. Rosana começou montando um fogão à lenha. Perguntei se na sua casa tinha um, ele disse que “não, meu pai vai construir um, ele tem uma carretinha”.



Baú de pequenos blocos de madeira e construções das crianças

Portinari, Anita e Lasar construíram um sofá, uma cama e uma geladeira. Falei que também construiria minha casa. Portinari me chamou para construirmos juntos. Perguntei, então, o que tinha em sua casa para construirmos juntos. Ele respondeu que “tem um banheiro no fundo, mas ele é pequeno”. Anita sempre interfere e começa a destruir tudo que os colegas montam. Portinari fica nervoso e é interrompido pela professora orientando que guardassem os blocos. Guardaram de forma bem rápida e já se assentaram à mesa para fazerem a oração e saírem para tomar café.

Antes de chegarem ao refeitório, passaram no banheiro para lavarem as mãos. Os banheiros são diferentes para meninos e meninas. Quando chegam à mesa, Anita afirma que menina tem que sentar perto de menina e menino perto de menino. A secretária da escola interrompe e pergunta o motivo dessa ordem que Anita deu.

Anita diz que é porque Portinari fica atrapalhando e chutando seu pé. A secretária media a situação falando que é só buscar sentar longe de Portinari. A coordenadora complementa a mediação dizendo que sentamos perto de quem nos faz sentir melhor.

A secretária chamou sua irmã, que é cantineira da escola, pelo sobrenome. Daremos aqui um nome fictício de Scheila Beatriz.

Anita questionou: “Ela não chama Beatriz! É Scheila!”.

Secretária: “Ela tem dois nomes e desde pequena eu chamo ela de Beatriz!”.

A professora, que estava tomando café em outra sala, chega e começa a conversar com as crianças sobre o assunto, apontando para Portinari dizendo que ele também tem dois nomes. Portinari fala seu nome completo e a professora explica o que é nome composto.

Quando a fila ia se formando para voltarem para a sala, a secretária questiona Rosana sobre sua ausência no passeio do dia anterior. A turma foi a um restaurante na cidade.

Rosana: Porque eu já fui no restaurante!

Secretária: Mas o que sua mãe falou para você não ir?

Rosana: É que ela tinha que ir pra cidade.

O assunto encerrou-se e Portinari foi para a fila e antes passou no balcão da cozinha para entregar seu prato e caneca. Nesse momento chamou a cozinheira pelo seu segundo nome, o que provocou muitos risos na turma e nas funcionárias presentes.

Foram para a sala. As meninas, no caminho, foram ao banheiro. Os meninos ficaram brincando de aranhas na mesa. Quando as meninas chegaram, já começaram a organizar a rodinha com as cadeiras.

Rosana já colocou minha cadeira do seu lado. Anita sentou do outro lado da minha cadeira. Portinari, que estava do outro lado de Rosana, a abraça.

Rosana: “Eu não gosto de agarrção em mim!”.

Anita aproveita a situação e sugere que Rosana saia daquele lugar.

Anita: “Sai do lado do Breno, senta de cá!”.

Rosana: “Eu não quero sair de perto do Breno, Portinari que está me atrapalhando!”.

O convívio entre Anita e Rosana é de muita submissão e aceitação das ordens que Anita dá. Mesmo alegando que não queria e não achava justo mudar de lugar, com expressão de medo, Rosana foi para o outro lado.

Professora entra na roda: “Quem sabe me dizer que dia é hoje?”.

Rafael: “Sexta-feira!”

Professora: “Isso! Hoje é dia de alegria!”. Continuou cantando “É hoje o dia da alegria...”.

Professora: “Rafael, cortou o cabelo?”.

Rafael: “Sim!”.

Professora: “Quem cortou?”.

Rafael: “Minha mãe.”.

Professora: “Quando?”.

Rafael: “Hoje.”

Professora: “E você está indo na fono?”.

Rafael: “Sim.”.

Professora: “E ontem, pessoal, fomos onde?”.

Todos/as: “Restaurante!!!”.

Professora: “Quem gostou?”.

Todas as crianças levantaram a mão e gritaram “eu!”.

Portinari estava com expressão triste. A professora perguntou porque e Anita explicou que era porque Rosana saiu de perto dele.

Professora perguntou porque ela saiu e onde ela queria sentar. Explicou que ela tinha que fazer o que tinha vontade e não o que Anita ordenava ela a fazer. Ela pegou sua cadeira e voltou a sentar entre eu e Portinari.

Professora: “Portinari, agora que você desemburrou, você gostou do passeio? O que você comeu lá?”.

Portinari: “Gostei! Comi só alimento!”.

Rosana: “Eu gostei muito! Comi peixe, carne, arroz e feijão!”.

Anita: “Eu achei bom. A minha mãe achou bom também, mas ela falou ontem que não queria ir porque ela tinha que pagar. Mas eu gostei do angu e da batata”.

Lasar, enquanto não chegava sua vez, até porque não foi ao passeio, exclamou: “Eu sei uma música para ficar quietinho!”.

Professora: “Por que você não foi?”.

Lasar: “Minha mãe ficou lá em casa trabalhando!”.

Professora: “Você ficou triste?”.

Lasar: Sim.

Professora: Fica não. Na próxima você vai com a gente.

A turma se dirigiu ao calendário. A criança ajudante do dia colocou o número 30 na sexta-feira. Portinari viu e escreveu o número 20 no quadro e Lasar fez a mesma coisa.

Professora: “Por que vocês estão escrevendo no quadro? É hora? Vem todo mundo pra cá!”.

Todos se reuniram perto do calendário novamente, contaram quantas estrelinhas tinha. Cada estrelinha correspondia a um dia do mês e o numeral estava escrito nessas estrelas.

Depois fizeram a chamada com nome completo com algumas brincadeiras da professora trocando nome e sobrenome de algumas crianças.

Após esse momento, fizeram a rotina do dia:

- Brincar
- Oração
- Café
- Rodinha
- Educação Física
- Atividade
- Parquinho
- História
- Avaliação
- Almoço

Algumas crianças sugeriram para colocar a hora do sono, mas a professora disse que alguns vão para casa e as crianças que ficam em período integral que vão dormir.

A turma pediu para a professora brincar de dança das cadeiras. A professora topou e começou a organizar.

Professora: “São quantas crianças?”.

Todas contaram e me incluíram.

Anita: “Mas o Breno é grande!”.

Portinari e Rosana: “Mas ele pode brincar com a gente!”.

Professora continuou: “Se são 6 crianças, colocamos quantas cadeiras?”.

Rafael: “Uma a menos”.

Professora: “Então quantas?”.

Rafael: “Cinco!”.

Enquanto arrumavam as cadeiras, Portinari me chamou e falou: “Seu cabelo é bonito!”. Agradei e disse que o dele também é muito legal, mesmo sendo diferente do meu.

A primeira criança a sair foi Portinari, depois eu, depois Anita. Nesse momento Anita empurra Lasar. A professora intervém falando que não podia acontecer isso. Continuando a brincadeira, Rosana sai e, por último Lasar. O vencedor foi Lasar, que ficou muito alegre e pediu para brincar de dança das cadeiras sem cadeiras. Todos já sabiam a música e os movimentos: “De abóbora faz melão e de melão faz melancia...”.

A “professora de Educação Física” bateu na porta e as crianças já foram correndo. A profissional é uma monitora que desempenha o papel de uma professora de Educação Física.

A turma chegou ao pátio da escola e se deparou com um circuito psicomotor com cones, labirintos e obstáculos para pular. Algumas crianças pegaram os cones e começaram a representar chapéu de bruxa, alto-falante e lunetas. Outras crianças correram pelo pátio livremente.



Circuito Psicomotor



Circuito Psicomotor



Crianças brincando com cones



Crianças brincando com cones Criança conduzida no circuito enquanto outras brincam

A professora solicitou que todas as crianças sentassem no chão e ficassem quietas, pois iria uma criança de cada vez. As crianças foram para o local apontado, mas quiseram passar pelo labirinto, mas não tiveram tanto cuidado, derrubando todos os cones que sustentavam o barbante.

O pátio é formado por gramas e uma estreita calçada de cimento que contorna a escola. As crianças ficaram sentadas na grama, ao meu lado e começaram a contar sobre suas casas, sem nenhuma provocação da minha parte.

Rosana: “Sabe a van? A van entra no Gustavo (nome fictício), vai, desce, minha mãe está no ponto, aí vira aquela estrada e lá é minha casa.”.

Rafael: “Sabe minha casa? Vira aqui e tem uma porteira torta!”.

As crianças explicavam esse trajeto fazendo estradinhas em cima do cimento com gramas secas e soltas e sinalizavam com movimentos corporais quaisquer mudanças de sentido na estrada.

Nesse momento surge a faxineira da escola: “Vocês param de jogar graminha aqui, se não vai ficar sujo, uai. Toda hora tem que ficar varrendo! Tem que ficar limpinho aqui!”.

As crianças atenderam ao pedido dado em tom de nervosismo, desequilíbrio e braveza e foram observar a teia de aranhas que se localizava embaixo de uma cadeira que estava no pátio.

Faxineira, ainda muito brava: “A aula é lá com a professora!”.

Lasar: “Mas olha a aranha, que legal ela andando!”.

Faxineira: “Não interessa! A aula é lá! Não é com a aranha!”.

Nesse momento, a professora convidou toda a turma para explicar uma outra brincadeira. A proposta era equilibrar cones, mas as crianças não prestaram atenção e, quando ela deu um

cone para cada uma, começaram a brincar de sorvete. Depois, cada criança fez o equilíbrio do cone. Uma criança de cada vez. Quando não era a vez, o cone virava alto falante.

A professora convidou as crianças para irem para a sala. Foram beber água, usar o banheiro e entraram na sala. A coordenadora estava conversando com a professora. A conversa durou aproximadamente 5 minutos após a entrada das crianças. Com muita autonomia, algumas crianças pegaram livros para ler e outras ficaram descasando à mesa.

Depois de encerrada a conversa entre coordenadora e professora, a professora se dirigiu à mesa, pediu que guardassem os livros e iniciou um bate papo.

Professora: “Ontem, no restaurante, quando vocês almoçaram, vocês comeram doce ou salgado?”.

Rafael: “Teve uma coisa que eu comi que foi salgada: a batata e o arroz.”.

Anita: “Mas também tem doce de arroz!”.

Professora: “E depois do almoço, vocês ganharam o que?”.

Rosana: “Sobremesa!”.

Professora: “E foi doce ou salgado?”.

Todas as crianças: “Doce”.

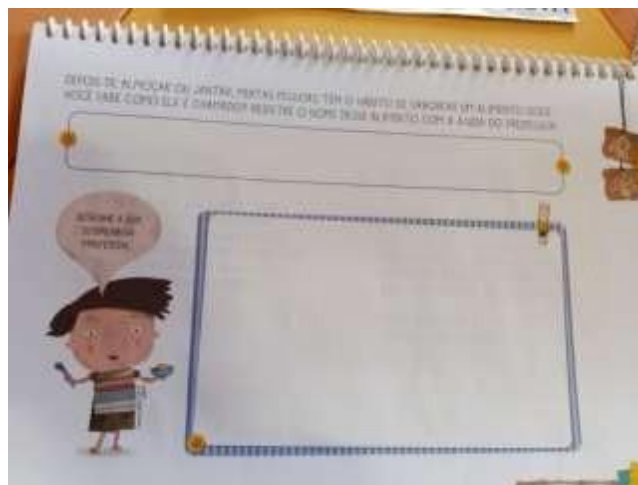
Professora: “Só doce?”.

Rafael: “Não! Teve banana, maçã...”.

Professora: “Então vamos descobrir com a Anita a primeira letra de sobremesa?”.

Anita: “So... so... S!”.

A professora, então, escreveu a palavra no quadro e pediu que destacassem o alfabeto móvel, no final da apostila e escrevessem na página solicitada a palavra. Anita estava brincando com uma vaquinha de pelúcia. A professora retirou de sua mão e guardou.



Atividades da apostila



Criança realizando a atividade da apostila

Professora: “Quantas letrinhas tem a palavra?”.

Enquanto as crianças contavam, Anita pegou a vaquinha de pelúcia novamente. As crianças começam a colar as letrinhas destacadas na página da apostila. Depois de pronta a atividade, a professora continua a conversa.

Professora: “Na casa de vocês tem sobremesa?”.

Anita: “Minha mãe faz bolo!”.

As outras crianças não responderam. Começaram a brincar com a cola na mão.

As crianças foram convidadas pela professora a desenhar sua sobremesa favorita. Rafael, como em todos momentos de artes visuais, usa preferencialmente a cor preta. As crianças têm autonomia para abrir o armário e pegar lápis de cor ou giz de cera para desenhar.

Depois do desenho, iniciou-se a montagem de um gráfico. As crianças, eu e a professora escrevemos nomes de sobremesas para que as crianças e funcionárias da escola votassem na sua favorita. Fui convidado pela professora para escrever no cartaz os nomes. Depois, fomos em todas as turmas perguntar qual a sobremesa favorita de cada pessoa. As crianças colavam um quadrado colorido para cada voto na frente da sobremesa votada.

Chegando na sala, percebemos que o pudim de leite foi o mais votado.



Realização da pesquisa sobre a sobremesa preferida em uma das turmas

Chegou a hora da história! Pedi para contar uma história. contei “A primavera da lagarta”, da Ruth Rocha. .

A professora avisou que não dava tempo de brincarem no parque. Então, fizeram a avaliação do dia. Primeiro, as crianças falaram o que mais gostaram.

Lasar: Atividade da apostila.

Rosana: Atividade da apostila.

Tarsila: Tudo, menos perder a vez.

Anita: Atividade da apostila

Rafael: Oração

O que não gostaram:

Rafael: De não ter parque.

Anita: De não ir ao parque.

Portinari: De perder a vez.

Rosana: De dançar.

Lasar: Da Educação Física.

Depois da avaliação, a turma foi ao banheiro lavar as mãos e se dirigiu ao refeitório para almoçar. Almoçaram sem muita conversa, afinal estavam cansados/as. Me despedi, me abraçaram e combinei de voltar na próxima semana com algumas brincadeiras.

Terceiro dia: Doninho da Rua das Diferenças e Dança das Diferenças

Propostas

Doninho da Rua das Diferenças

As crianças serão convidadas a brincarem de doninho da rua. Nessa brincadeira o doninho da rua fala uma característica que as/os colegas têm que ter para atravessarem a rua. Quem não tiver a característica falada, deverá atravessar sem que o doninho da rua a/o pegue. Dessa forma, lançamos características das identidades e diferenças das crianças envolvidas. Quando o doninho da rua pega alguém, essa pessoa passará a ser doninha da rua.

Dança das Diferenças

Após brincarem na rua, as crianças serão convidadas a perceberem o que estará diferente na sala delas. Serão estendidos panos coloridos e colocaremos músicas do CD Baiuno, de Saulo, para as crianças dançarem. O pesquisador, como membro da turma, fará provocações para danças em dupla ou grupos. Exemplo: dançar com quem tem o mesmo tamanho, dançar com quem tem a textura do cabelo diferente, cor dos olhos, enfim, marcadores de diferenças.

Resultado

Cheguei na escola por volta as 8h e fui recebido com muitos abraços pela turma. Convidei as crianças para brincarmos na rua e, para isso, teríamos que prestar muita atenção ao sair da escola. Saímos da sala cantando em direção a uma rua sem saída que fica próxima da escola e não tem movimento de carro.



Brincadeira: doninho da rua das diferenças



Brincadeira: doninho da rua das diferenças

Foi uma manhã de sol e o céu estava muito azul, nenhuma nuvem! Comecei a brincadeira: “Eu sou o dono dessa rua! Só poderá passar quem tiver as características que eu falar. Quem não tiver, terá o desafio de atravessar sem me deixar pegar!”.

As crianças ficaram empolgadas, pulavam, riam e gritavam entusiasmadas. Na primeira rodada tive que explicar novamente. Só poderia passar a criança mais alta da turma. Rapidamente ficaram uma criança ao lado da outra para perceberem quem é a mais alta, no caso Di Cavalcanti. As outras crianças ficaram sem saber. Então, expliquei que àquela criança mais alta poderia passar para o outro lado tranquilamente sem que eu a pegasse. As demais teriam que passar fugindo de mim, pois eu poderia pegá-las. Di Cavalcanti passou para o outro lado e as outras crianças saíram correndo sem que eu as pegasse.

Continuei a brincadeira: “Só vai passar agora quem tem cabelo liso!”.

Todas as crianças falaram que tem cabelo liso. Rafael disse que não dava para ver, pois o dele é raspadinho. Mostrei a elas que os cabelos podem ser ondulados, cacheados e crespos. “Anita, passe a mão no seu cabelo. Está sentindo várias ondas que ele forma?”.

Portinari: “É verdade! O meu também tem várias ondinhas!”.

Di Cavalcanti: “O meu tem muitos cachinhos”.

Lasar passou a mão várias vezes em seu cabelo e flou somente que o seu não é liso. Chegamos a conclusão que não tínhamos cabelo liso na turma. Tarsila havia faltado neste dia. Logo, saíram correndo em direção ao outro lado da rua. Até perceberem a dinâmica da brincadeira com mais segurança, não peguei ninguém para ser o doninho da rua.

“Agora vai passar quem tem...”. Fui interrompido pelas crianças correndo para abraçar uma moradora da comunidade, que ficou um pouco envergonhada. A cumprimentei e chamei as crianças para continuarmos a brincadeira.

“Agora vai passar somente quem tem cabelos pretos!”.

Todos gritaram “Eu! Eu! Eu!” e, novamente, fui mediando as percepções. Disse à Portinari que o cabelo dele é um pouco mais claro: “Portinari, eu acho que o seu não é preto, olha gente! Parece castanho, né?”.

Rosana: “O meu é amarelo!”.

Breno: “Eu acho que Portinari e Rosana vão ter que ser espertos e passar sem eu pegar!”.

Peguei Rosana para ser o próximo doninho da rua.

“Agora você vai falar qual característica tem que ter quem você quer que passe na sua rua!”.

Rosana: “Agora vai passar quem tem a altura.”.

Breno: “Qual altura? Qual característica tem que ter?”.

Rosana: “A Anita é mais alta! Não, o Di Cavalcanti que é!”.

Breno: “Não! Eu sou o mais alto agora. Olha meu tamanho!”.

Passsei e as crianças foram correndo. Rosana não conseguiu pegar ninguém. Rafael ficou para trás e as crianças apontaram e orientaram Rosana a pegá-lo. Rafael ficou correndo em círculos até chegar até o outro lado da rua.

As crianças começaram a escorregar em um barranco gramado que tem em um dos lados da rua. Convidei-as de volta para a brincadeira.

Rosana: “Vai passar só quem tem barba!”.

Breno: “Só eu? Vamos ver outra característica?”.

Rosana: “Já sei, quem tem cachinhos no cabelo!”.

Todas as crianças gritaram “eu, eu, eu!”.

Breno: “Será que são todas vocês?”.

Portinari: “O meu é de ondinha! Você vai ter que me pegar!”.

Todas as crianças atravessaram correndo e Rosana não conseguiu pegar nenhuma.

Rosana: “Agora é quem tem cabelo comprido.”.

Todas as crianças também gritaram que tinham cabelo comprido. Questionei se de fato todas tinham cabelos compridos.

Di Cavalcanti: “Não! O meu não é!”.

Breno: “Por que será que o seu não é?”.

Portinari: “Porque cortou cabelo, né, Di Cavalcanti?”

Di Cavalcanti: “É!”.

Breno: “Ah, você cortou cabelo? Mas porque você quis cortar cabelo?”.

Di Cavalcanti: “Eu não cortei! Minha mãe que cortou pra mim! Ela gosta de cortar ele curtinho”.

Anita: “Só eu tenho cabelo comprido!”.

Todas as crianças atravessaram correndo. Rosana pegou Anita, que passou a ser doninha da rua.

Anita: “Só vai passar quem tem olho claro!”.

Tive que fazer provocações novamente porque todas gritaram que tem olho claro.

Portinari: “O meu tem partezinha branca e preta!”.

Breno: “Acho que só o Rosana tem olhos claros...”.

Várias crianças, com exceção de Anita se juntaram ao meu redor para perguntar a cor de seus olhos. Respondi.

Anita: “Só quem tiver camisa de uniforme.”.

As crianças que não usavam a camiseta de uniforme correram de forma não deixar Anita pegar, porém ela pegou Lasar.

Lasar apresentou dificuldades em definir alguma característica como doninha da rua, até que se apropriou de outras já faladas e chegou à conclusão de que poderia passar quem não estivesse com uniforme.

As crianças passaram e Lasar não pegou ninguém.

Lasar continua com dificuldade em definir uma característica. Perguntei se seria a última rodada antes de fazermos outra brincadeira. Curiosos para saber a outra brincadeira, toparam de fazer a última rodada.

Lasar: “Quem tem cachorro em casa!”.

Todas as crianças passaram.

Comecei a cantar: “O trenzinho vai soltando a fumaça pelo ar, vai descendo a montanha para no vale enfim chegar! Piiiiiii! Tem passageiro nesse trem?”.

As crianças imediatamente se formaram como se estivessem em um trem e seguimos o caminho até a sala. Os meios de transportes foram se modificando no decorrer da música.

Na sala, estendi três tecidos de cores diferentes no chão: amarelo, verde e rosa. Coloquei músicas do CD Baiuno, do cantor Saulo para dançarmos nesses tecidos.



Tecidos utilizados para a dança das diferenças

Quando a música começou a tocar, as crianças começaram a movimentar-se. Eu comecei a dançar junto com elas. Fiz provocações que foram respondidas de forma tranquila.

Na primeira, “Já sei! Vamos dançar com um colega ou uma colega do nosso tamanho!”, as crianças se organizaram e se mediram posicionando-se uma ao lado da outra. Notei que já tinham alguma experiência nesse sentido, uma vez que não demoraram tanto e fizeram escolhas certas.

Breno: “Agora vamos dançar com quem tem a cor da pele parecida com a nossa!”.

Todas as crianças colocaram os braços, um ao lado do outro, e com pressa pela música já ter começado se organizaram em duplas para dançar.

Breno: “E agora com quem tem o cabelo diferente do nosso!”.

Rafael: “Essa é fácil, Breno. A gente é tudo diferente!”.

Entreguei outros panos e falei que podíamos fazer o que quiser com eles. Eu coloquei o meu amarrado na cabeça. As crianças foram, então, provocadas a fazerem fantasias. As meninas pediram para eu amarrar como se fossem vestidos e saias. Os meninos, ao verem Rosana pedindo para eu amarrar como se fosse uma capa de super-herói, pediram o mesmo. Dançamos até a música acabar. E assim terminamos nossa manhã de brincadeiras.

Quarto dia: Autorretrato

Proposta

Na sala serão dispostas pinturas, sendo a maioria pertencente ao movimento modernista. Tais pinturas retratam pessoas de diferentes cores de pele, diferenças físicas e sociais. São elas:



Os Operários – Tarsila do Amaral



A negra – Tarsila do Amaral



O pescador – Tarsila do Amaral



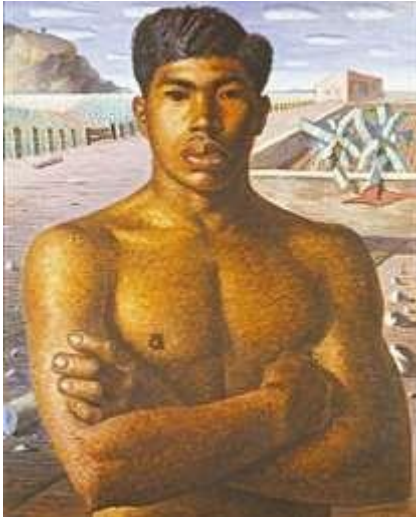
Mulher chorando – Cândido Portinari



Menina sentada – Cândido Portinari



Fernanda de Castro – Anita Malfatti



O mestiço – Cândido Portinari



O homem amarelo – Anita Malfatti

Após a apreciação, as crianças são questionadas acerca das obras: “*Qual obra você mais gostou? Por quê?*”, “*Qual dessas pessoas parece mais com você? Por quê?*”, “*Quais são as diferenças entre essas pessoas?*”.

Após este momento, as crianças são convidadas a se posicionarem na frente do espelho e se observarem, tendo direcionamento para a cor da pele, textura do cabelo, cor dos olhos, tamanho e outras características físicas.

Em seguida, as crianças são convidadas a fazerem um autorretrato e pintá-lo com alguma cor de pele. Neste momento serão oferecidos diversos tons de cores de pele e as crianças serão questionadas sobre a cor que escolheu para se pintarem: “*Por que você escolheu essa cor? Parece com a sua cor de pele?*”.

Depois de prontas, as pinturas ficam no chão para secar e as crianças fazem observações acerca dos trabalhos produzidos pela turma.

Resultados

Minha entrada na escola foi com muito acolhimento das profissionais que lá trabalham, manifestações de carinho das crianças que já me conhecem e olhares curiosos daquelas que não me conheciam. Fui conduzido até a sala da Educação Infantil pela secretária e lá encontrei com a professora e coordenadora. As crianças teriam que tomar café às 8h30min e após o café, participariam da primeira oficina de arte.

As crianças saíram para o refeitório e eu fiquei na sala para organizar o espaço. Passei por algumas dificuldades, pois as paredes da sala estavam quase todas ocupadas com alfabeto,

painel, números, ficha com nomes das crianças, armários com livros e grandes baldes com brinquedos. Arrastei alguns baldes para fixar as imagens na parede, ao lado do espelho da sala. Sou interrompido pela coordenadora da escola elogiando as obras selecionadas e perguntando “*qual desses quadros eles vão reproduzir?*”, questionamento este que dá título ao subcapítulo que contextualiza a arte na Educação Infantil, representando uma ideia enraizada de que a arte no contexto escolar é aliada à reprodução e/ou releituras. Expliquei que a ideia faz parte da contextualização da proposta, para inspirar as crianças a pensarem na proposta de fazer artístico posterior. A coordenadora, no entanto, permaneceu na sala e acompanhou toda oficina.

As crianças chegaram e logo perceberam a diferença na organização da sala. O próprio ambiente foi convidativo para apreciarem as obras dispostas na parede. A primeira fala, entre olhares curiosos e encantados foi a partir do contato da criança Anita quando se deparou com a pintura *A negra*, de Tarsila do Amaral: “*Por que ela é careca e tem a boca desse tamanho!*”. A criança Di Cavalcanti⁷, manifestou logo em seguida seu espanto com *Mulher chorando*, de Cândido Portinari: “*Nossa! Olha! Ela está chorando!*”.



Impressão das imagens fixadas na parede da sala

E os diálogos continuaram, porém com minha intervenção. Perguntei se às crianças se tinham gostado dos quadros e todas afirmaram que sim. Continuei: “*vamos olhar e observar os quadros, olhar as pessoas...*”. Apontei para *Os Operários*, da Tarsila do Amaral: “*olha o quanto de gente tem aqui, que legal...*” e fui interrompido por Portinari “*Peraí, vou contar! Um, dois, três...*”.

Perguntei então se aquelas pessoas são iguais e a turma toda respondeu que não são. Então questionei o que essas pessoas têm de diferente.

Tarsila: “*Cor do cabelo...*”.

Portinari: “*Carinho...*”.

Interrompi Portinari questionando se tinha como ver carinho naquela imagem. Ficou pensativo, até que Tarsila o interrompeu: “*cor de pele...*”. Aproveitando dessa fala, interroguei se havia cores de pele iguais. Algumas crianças disseram que sim e outras negaram tal fato.

Perguntei à Anita de qual quadro ela havia gostado mais. Ela apontou para o quadro que representa uma feira povoada por pessoas negras. Continuei fazendo a mesma pergunta para as demais crianças:

Lasar apontou para O Pescador e argumentou que gosta de pesca e uma vez seu pai ganhou uma traíra.

Portinari apontou para Os Operários, porque já viu na televisão.

Tarsila apontou para a Menina Sentada e disse que gostava de ver o céu. Perguntei sobre a personagem do quadro e ela disse que gostou porque ela tem vestido de bolinhas.

Perguntei para a turma, então, qual das personagens apresentadas se parece mais com cada criança.

Portinari apontou para O Mestiço, porque ele é forte.

Lasar apontou para O Pescador “*porque ele tem roupa branca, bermuda e chapéu*”. Perguntei à essa criança sobre a cor de pele e ela respondeu: “*não, mas se parece comigo mesmo assim.*” Vale ressaltar que a cor de pele da criança se assemelha muito com a retratada na personagem da obra de Tarsila do Amaral.

Tarsila apontou para uma mulher de pele clara dos Operários que de fato tem a tonalidade da pele semelhante à sua e este foi o motivo argumentado.

Rafael tocou na questão da cor da pele ao escolher O Pescador, pois, segundo a criança, “*ele tem uma pele bem marrom, parecida com a minha*”.

Anita apontou para o quadro que retrata algumas pessoas negras em uma região litorânea. Apontou para uma negra e disse que é pelo fato dela ser branca. A turma olhou espantada e Anita continuou: “*ela também tem cabelos pretos igualzinho o meu*”.

Rosana apontou para uma das personagens do quadro que retrata uma feira e a coordenadora interrompeu: “*Você acha que é essa que mais parece com você?*”. A criança

pensou, pensou e nada disse. Di Cavalcanti então entra em cena e diz que acha O Mestiço mais parecido porque “*ele é fortão*”.

Retomei a inquietação inicial e aponte para o quadro A Negra: “*como essa pessoa é?*”.

Turma: “*grande!*”.

Continuei: “*e a boca dela?*”.

Turma: “*graaaande...*”.

Sem outras palavras vindas das crianças, aponte para O Mestiço: “*E esse? Como é a boca desse?*”.

Rafael responde: “*Ele é preto! A boca é grande!*”. Di Cavalcanti interrompe mostrando a Mulher Chorando: “*E essa está com o olho machucado!*”. A turma ficou intrigada e se dispersou após essa observação, não dando tanta importância, inclusive Di Cavalcanti começa a dançar.

Convidei, então, para se olharem no espelho. Questionei cada criança sobre suas características. A intenção é que pintassem um quadro imaginário explorando suas características e as descrevendo oralmente.

Quadro 1 – Criança Portinari

Portinari: “*meu cabelo é preto, espetado e comprido*”

Breno: “*E sua pele?*”.

Portinari: “*Branca*”.

Breno: “*E sua altura, como é?*”.

Portinari: “*Sou alto!*”

Quadro 2 – Criança Rafael

Breno: “*Olha como você está hoje! Como é seu cabelo?*”.

Rafael: “*Preto, uai!*”.

Breno: “*E sua pele?*”.

Rafael: “*Marrom! Hummm,.. Marrom mesmo!*”.

Quadro 3 – Criança Lasar

Breno: “*Como é você?*”.

Pensou, pensou...

Breno: “*Como é seu cabelo?*”.

Lasar: “*É amarelo!*”.

Breno: “*E seu corpo?*”.

Lasar: “*Meu corpo é branco*”.

(Pausa)

Lasar: *“Ah! Meus olhos são azuis!”*.

Quadro 4 – Criança Tarsila

Tarsila: *“Meu olho é verde!”*.

Breno: *“Mais o que? Como é o resto do seu corpo?”*.

Tarsila parou, olhou por alguns segundos meus olhos através do espelho, pensou e não disse nada. Até que Anita entra em sua frente e se observa no espelho.

Quadro 5 – Criança Anita

Anita: *“Meu cabelo é preto!”*.

Breno: *“E sua pele, como é?”*.

Anita: *“Branca!”*

Anita se cala e sai de cena e começa a querer inventar brincadeiras com as demais crianças.

Quadro 6 – Criança Rosana

Rosana: *“Eu ainda não fui!”*.

Breno: *“Venha você agora, então!”*.

Rosana: *“Meu cabelo é preto, meu olho também, mas minha pele é branca!”*.

Rosana, que é negra, saiu de cena após afirmar com tamanha certeza que sua pele é branca. Saiu de cabeça erguida e assentou pronta para assistir as observações futuras de suas companheiras de turma.

Quadro 7 – Criança Di Cavalcanti

Di Cavalcanti: *“Eu também não fui!”*.

Posicionou-se em frente ao espelho e prosseguiu: *“Meu cabelo é preto!”*.

Breno: *“Passa a mão no seu cabelo. Como ele é?”*.

Di Cavalcanti: *“Liso!”*.

Pensava mais sobre o que falar, ensaiava algumas palavras, mas só emitia sons sem dizer algo concreto. Portinari me abraçou e me perguntou o que iríamos fazer após a atividade do espelho.

Convidei as crianças para a mesa e distribuí folhas sulfite A3 de cor branca. Distribuí canetas hidrocores de diversas cores e pedi para que elas se desenhassem.

Após o desenho, coloquei sobre a mesa vários tons de cores de pele para que pudessem escolher algum/ns para pintarem o autorretrato que estavam produzindo.



Tintas de variados tons de cores de pele



Tintas de variados tons de cores de pele

Conforme retratam as fotos abaixo, as crianças escolheram cores que realmente se aproximam de suas respectivas cores de pele, com exceção da criança Rosana, que se representou de cabelos lisos e pele branca. Quanto à textura dos cabelos, as crianças conseguiram ilustrar movimentos e curvas que representam como sentem e veem seus cabelos.



Criança Rafael



Criança Tarsila



Criança Anita



Criança Di Cavalcanti



Criança Rosana



Criança Lasar



Criança Portinari

Após pintarem, convidei as crianças para verem suas produções. No chão, sentados em volta das produções, perguntei: *“Então, cor de pele existe?”*.

Todas: *“Sim!”*.

Breno: *“Mas tem só uma cor?”*.

Tarsila: *“Não...”*.

Breno: *“Por quê?”*.

Rafael: *“Porque a minha é branca... Quer dizer, marrom, marrom! Mas a da Tarsila é branca mesmo!”*

Breno: *“Então podemos falar que temos só uma cor de pele?”*.

Tarsila: *“Não, porque cada um tem uma cor!”*.

Despedi da turma anunciando que voltaria para falarmos um pouco mais de como nós somos. Recebi um abraço coletivo, agradei a coordenação e deixei as tintas de presente para a escola. A coordenação agradeceu e perguntou como produzi as tintas. Eu disse que fiz a partir das cores primárias e em algumas adicionei a tinta branca. Ela, então, perguntou: *“mas então, qual é a cor de pele?”*. Respondi: *“Todas!”*.

Quinto dia: Escultura em argila

Proposta

Na sala, através do Datashow, algumas esculturas serão projetadas. Conforme forem aparecendo, as crianças serão provocadas com os seguintes questionamentos.

- O que estamos vendo nessas fotografias?
- São pessoas de verdade?
- Com qual material você acha que foi feito essas esculturas?
- O que você achou delas? Como são esses corpos?
- Qual você mais gostou? Por quê? Se parece com você?
- Qual tamanho você acha que tem?



Escultura 1



Escultura 2



Escultura 3



Escultura 4



Escultura 5

Em seguida, as crianças serão convidadas a imitarem as esculturas. Após, a proposta é que explorem suas sombras por meio da luz do Datashow e instigadas com as seguintes provocações:

- E seu corpo? Está maior na parede? Como ele é? Como você está enxergando ele?
- O que podemos ver no seu corpo?

Depois de conhecerem melhor o formato do corpo a partir da atividade de provocação, encontrarão nas mesas argilas.

Cada criança irá modelar seu próprio corpo.

As esculturas serão colocadas em uma mesa para secar e para as crianças apreciarem e será feito o seguinte questionamento:

Como você cuida do seu corpo?

A partir das respostas, a proposta é conversar com as crianças na perspectiva do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo” de Constantina Xavier.

Resultados

Fui recebido calorosamente pela turma. No primeiro momento eu cumprimentei as crianças e elas foram tomar café enquanto eu organizava a sala. Quando chegaram, a sala estava escura e o Datashow ligado. Projetei as imagens e fomos conversando sobre as esculturas.

Escultura 4

Breno: *“O que vocês estão vendo?”*.

Rafael: *“Uma foto!”*.

Breno: *“Será que a pessoa desta foto é de verdade?”*.

Di Cavalcanti: *“Não! Ela está em estátua!”*.

Breno: *“E o que mais vocês estão vendo nesta foto?”*.

Rosana: *“Uma moça.”*.

Breno: *“Como você sabe que é uma moça?”*.

A turma silenciou. Deixei com que essa pergunta ecoasse e que no desenvolver da proposta, as próprias crianças chegassem a uma reflexão.

Escultura 3

Breno: *“E essa aqui?”*.

Rafael: *“Uma moça também!”*.

Breno: *“Como você sabe que é uma moça?”*.

Anita: *“Porque nasce menina ou menino.”*.

Breno: *“Mas porque é uma menina?”*.

Anita: *“Por causa do cabelo!”*.

Escultura 2

Breno: *“E nessa? O que vemos?”*.

Anita: *“Um homem!”*.
 Breno: *“Por que é um homem?”*.
 Rafael: *“Por causa da cabeça!”*.
 Breno: *“Mas mulher também tem cabeça!”*.
 Di Cavalcanti: *“Mas homem não tem cabelo!”*.
 Breno: *“Mas é os homens que têm cabelo?”*.
 Portinari: *“Homem tem cabelo!”*.

Escultura 5

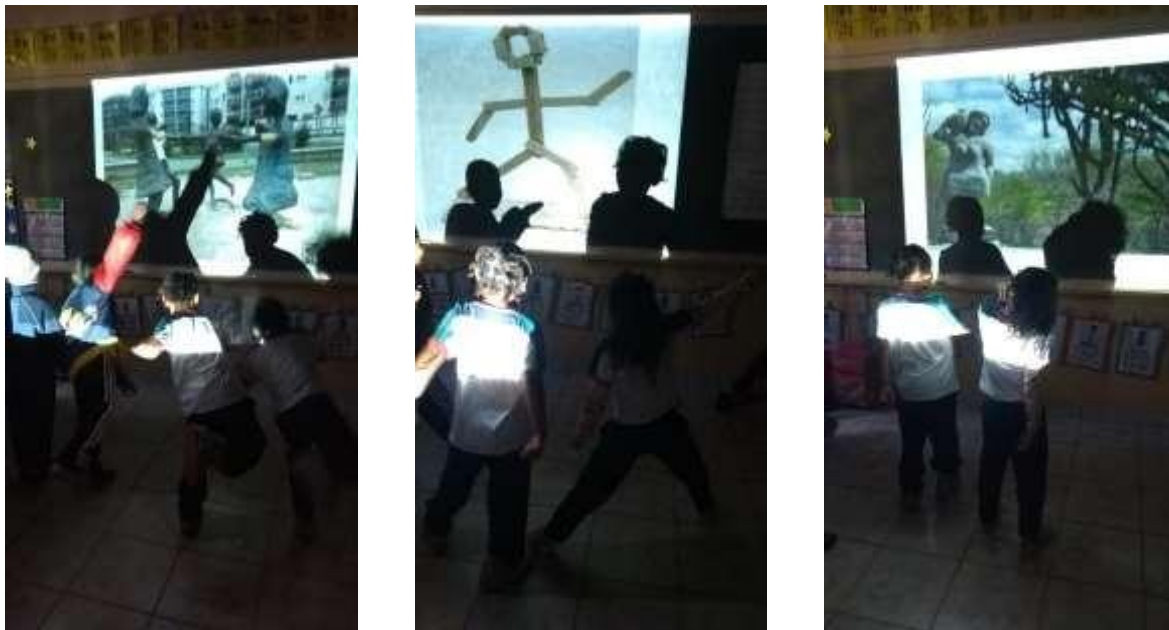
Breno: *“Onde essas pessoas estão?”*.
 Anita: *“Na cidade, brincando de roda!”*.
 Rosana: *“As meninas estão de vestido e os meninos de bermuda!”*.
 Breno: *“Mas as meninas não podem usar bermuda?”*.
 Rafael: *“Pode!”*.
 Breno: *“Mas então, por que é menino?”*.
 Di Cavalcanti: *“Porque ele é homem!”*.

Escultura 1

Apresentei a imagem e, dessa vez, as crianças conduziram as discussões sozinhas, envolvidas com o processo de reflexão.

Anita: *“É um osso!”*.
 Di Cavalcanti: *“É menina!”*.
 Anita: *“Não! É menino, porque tem calça!”*.
 Rosana: *“Mas eu estou de calça!”*.

O silêncio tomou conta da sala. O não dito diz muito, nessa situação! Então eu expliquei um pouco sobre o que são esculturas. Falei que *“são obras de arte que os artistas fazem usando outros materiais como barro, pedras, cimento, palitos e outros que permitem que as obras fiquem de pé”*. Passei as imagens novamente e convidei as crianças para se posicionarem igual as esculturas, como maneira de explorar o corpo delas por completo, indivisivelmente.



Crianças interagindo com a projeção de esculturas e suas sombras

Após esse momento, deixei com que brincassem livremente com as sombras e algumas crianças se inquietaram e percebi uma luta para descobrir contornos desejáveis para seus corpos.

Rafael: *“Meu cabelo não aparece!”*.

Breno: *“Por que será que ele não aparece?”*.

Rafael: *“Ele é cortadinho!”*.

Convidei Rosana para se observar mais de perto, pois estava longe das outras crianças.

Breno: *“Você está vendo suas tranças na sombra? Elas são lindas!”*.

Rosana: *“Elas aparecem só se eu virar de lado!”*.



Criança Rafael



Criança Rosana

Depois de contextualizar a temática, convidei as crianças para colocarem os aventais e sentassem na mesa. Pedi para que elas modelassem o próprio corpo, lembrando de tudo que vimos e sentimos antes por meio das esculturas, das imitações e das sombras. Esse momento não teve falas que são de importância para a pesquisa. Algumas crianças solicitaram ir ao banheiro, lavar as mãos e na etapa do fazer artístico, permaneceram concentradas e muitas em silêncio pensando cada detalhe. Outras manifestaram tristeza e angústia em suas expressões faciais por não conseguirem fazer as esculturas, porém atingiram o objetivo da proposta.



Convidei as crianças para colocarem as esculturas no chão e sentarem em volta, formando uma roda. contei a história *“Do meu corpo eu cuido e protejo”*, da professora,

pesquisadora, escritora e artista Tina Xavier, com ilustração de Lorena Martins. Percebi que quando passava por imagens que mostravam desenhos de partes íntimas das crianças, elas riam, se olhavam, algumas continham o riso, mas manifestaram curiosidade nos olhares e nas inquietações transmitidas pelos corpos.

Então, expliquei que todas as pessoas têm partes que são chamadas de partes íntimas, porque elas são só da gente e ninguém pode tocar nelas sem nossa permissão, somente quando for para nos ajudar a cuidar da nossa saúde ou nosso corpo. Enfatizei que tem toques que não são legais e que sempre que não gostarmos, devemos contar para algum adulto de confiança. Vale ressaltar que após a oficina orientei a professora, caso fosse de interesse da mesma, trabalhar com a história “Pipo e Fifi”.

Após a história, perguntei como podemos cuidar do nosso corpo.

Tarsila: *“Escovando os dentes!”*.

Rafael: *“Brincando...”*.

Tarsila: *“Tomando banho!”*.



Imagens do livro: Do meu corpo eu cuido e protejo

Posteriormente, pedi que observassem uma página específica do livro. Questionei sobre as crianças representadas nas imagens. Perguntei, primeiro, o que elas têm de diferenças.

Rafael: *“Cabelo”*.

Tarsila: “*Cor da pele!*”.



Imagem do livro “Do meu corpo eu cuido e protejo”

Perguntei: “*Qual a criança que se parece mais com cada uma de vocês?*”.

Rafael apontou para a terceira criança da direita para a esquerda falando que “*é por causa do cabelo preto*”. Tarsila apontou para a quarta criança, também refletindo sobre o cabelo. Como tocou em uma figura que elenca a deficiência, uma diferença física que ainda não havia entrado em discussão, continuei: “*E o que ela tem de diferente de você?*”. Tarsila respondeu: “*nada!*”.

Rosana apontou para a menina branca que solta pipas, afirmando-se branca: “*ela, porque eu sou branca!*”.

Anita apontou para a terceira criança, ignorando a cor da pele e dizendo que “*é porque ela tem o cabelo liso e também gosta de brincar de bola*”.

Encerrei a oficina falando que “*é muito importante cuidarmos do nosso corpo e sempre que acontecer algo muito ruim que deixar a gente triste, tem que contar para alguma pessoa adulta que confiamos muito. Se essa pessoa não acreditar, contamos para outra, e para outra, e para outra até alguém acreditar na gente*”.

Recebi abraços, as crianças foram para o parque e organizei a sala para a professora continuar suas atividades.

Sexto dia: Produção de Bonecas

Proposta

As crianças farão bonecas (esculturas) de jornal e pintarão essas esculturas de acordo com sua tonalidade de pele e farão cabelos de acordo com sua percepção corporal.

Resultado

Quando cheguei na sala, as crianças imediatamente levantaram-se e foram ao meu encontro para me abraçarem. Já assentei no chão e logo ficaram perto de mim, também assentadas. Na minha mochila tinham vários jornais e fitas adesivas.

Breno: “Agora vocês vão me ajudar a relembrar que brincadeira fizemos semana passada.”

Rafael: “Doninho da rua...”.

Portinari: “Vamos brincar de doninho da rua hoje?”.

Rafael: “Dança, fantasias...”.

Portinari: “Eu era o batman!”.

Breno: “Nós percebemos que somos diferentes, né?”.

Portinari: “Eu não sou diferente dele (aponta para Rosana). Eu sou moreno. Ele também é moreno, mas é branco!”.

Breno: “Quais as outras diferenças que nós vimos?”.

Rafael, continua: “cor da pele, cor do cabelo, dos olhos...”

Portinari: “O meu é marrom!”.

Rosana: “O meu é amarelo!”.

Nesse momento Rafael, uma criança negra de cabelos crespos e raspados passa a mão na cabeça e faz expressão de dúvida.

Rosana continua: “Mas se você crescer muito ele fica branco”.

Breno: “Nós também ficamos diferentes com o tempo, né? E que tal fazermos agora uma boneca com as nossas características?”.

Anita e Lasar olham uma para a outra e falam “obaa!”.

Breno: “Eu trouxe jornal para nós fazermos nossas bonecas. Ele será como uma massinha, vamos amassar até chegar no formato que quisermos. Rosana relatou não saber fazer a cabeça, eu fiz a cabeça da minha boneca para ele ver uma possibilidade. Cada criança amassou de uma forma para chegar ao tamanho e modelo que queriam.

Portinari: “Eu não quero fazer boneca!”, falou choroso.

Breno: “Por quê?”.

Portinari: “Porque eu não gosto. Eu sou menino.”.

A professora interrompe: “Você tem certeza? Porque depois os outros meninos vão ter boneca para levar pra casa e você vai querer levar e não vai ter!”.

Ele pegou uma folha de jornal e disse: “Já sei! Vou fazer um boneco então!”.

As crianças começaram a amassar o jornal emoldar o boneco. Utilizaram a fita adesiva sozinhas e algumas contaram com minha ajuda em situações mais delicadas como integrar as partes do corpo, uma vez que estava dividido em cabeça, tronco e membros. As crianças que foram terminando pegaram pequenos pedaços de fita crepe para fazer delimitações de cômodos no piso da sala para brincarem de casinha.



Portinari utilizando fita adesiva para moldar sua boneca



Crianças brincando com a estrutura da boneca



Tarsila apreciando sua boneca em processo de construção



Crianças brincando com a estrutura da boneca



Crianças brincando com a estrutura da boneca



Crianças delimitando cômodos de uma casa com fita adesiva



Lasar amassando jornal para fazer sua boneca

Foram lanchar enquanto eu preparava para a próxima etapa, que foi a pintura. Fiquei na sala elaborando várias tintas com vários tons de pele.

Breno: “Atenção! Nós vamos descobrir qual cor parece com nossa pele para começarmos a pintar. Vou colocar essa cor aqui na minha pele para ver se parece”.

Portinari: “Com qual eu pinto?”.

Breno: “Qual é a cor da sua pele?”.

Portinari: “**L**oreno!”.

Breno: “Então escolhe uma cor que parece com o seu moreno. Eu vou pintar da mesma cor que a Lasar, porque a gente se parece na cor de pele!”.

Lasar, que na primeira oficina utilizou tinta branca e se representou com cabelos lisos, utilizou um tom de marrom para pintar sua escultura. Portinari falou que também se parece com a gente e pediu para dividir a tinta e declarou: “tem que lembrar de pintar as costas também!”.



Lasar iniciando a pintura de sua boneca



6 pintando sua boneca



Portinari pintando sua boneca



Tarsila pintando sua boneca



Rosana pintando sua boneca



Lasar pintando sua boneca

Rafael utilizou a tinta preta para pintar. Portinari disse que estava muito escuro e queria colocar branco para clarear. Anita pediu para usar minha tinta. Colocou seu braço próximo ao meu e mostrou que são tons de pele muito parecidos. Ele colocou tinta branca em seu potinho até ficar mais claro. Rosana utilizou amarelo claro, assim como Tarsila.

Portinari: “Vamos brincar de doninho da rua?”.

Breno: Agora nós vamos fazer a roupa e os cabelos das nossas bonecas.

Rosana quis fazer uma capa de super-herói. Pediu a capa azul e a roupa verde. Anita quis um vestido rosa. Portinari pediu para eu fazer uma calça, porque era um menino. Lasar quis um vestido amarelo. Tarsila também quis um vestido. As crianças manusearam a tesoura sem ponta e os tecidos disponibilizados, fazendo as aberturas e amarrações necessárias com muita calma e concentração. Por isso, o silêncio tomou conta do espaço.

Chegou a hora de fazer os cabelos. Disponibilizei papel crepom marrom, amarelo, preto, laranja e vermelho. As cores escolhidas foram marrom, preto e amarelo.

Breno: “Agora podemos pegar a cor que desejarmos, cortar e colar para parecer nosso cabelo.”.

Lasar foi ao espelho, sorriu, passou a mão na cabeça e em suas trancinhas. Ou demais colegas, ao vê-la, se olharam no espelho também.

Breno: “Vamos pensar como podemos trabalhar com o papel para fazer um cabelo para a boneca parecido com o nosso...”.

Portinari cortou pequenas tiras de papel marrom e colou em sua escultura.

Anita enrolou longas tiras de papel preto e colou.

Lasar enrolou um pouco mais que Anita para deixar suas tranças mais armadas porque seu cabelo, “é mais duro que o da Anita, mas é marrom”.

Rosana, fez como Portinari, porém utilizando papel amarelo.

Rafael fez pequenas bolinhas de papel preto.

Tarsila precisou sair mais cedo e não finalizou sua boneca. A professora se comprometeu a terminar com ela e com Di Cavalcanti que se ausentou neste dia.



Portinari apreciando sua boneca pronta



Rosana produzindo o cabelo de sua boneca



Rafael produzindo o cabelo de sua boneca



Anita produzindo o cabelo de sua boneca

Os olhos foram feitos com cola colorida. As crianças me pediram ajuda para utilizar as cores desejadas. Antes as provoquei com relação às cores de cola colorida que utilizariam.

Breno: Qual a cor do seu olho, Portinari?

Portinari: Meu olho tem duas cores, branco e preto. Primeiro coloca o branco e depois faz a bolinha preta.



Anita pintando os olhos de sua boneca



Lasar pintando os olhos de sua boneca

As outras crianças também utilizaram essas cores, porém Rosana disse que ao invés de preto, teria que utilizar azul, pois era a cor do seu olho.



Rosana



Rosana



Lasar



Anita



Portinari



Rafael

Sétimo dia: Teatro de Bonecas

Proposta

As crianças serão convidadas a apresentarem suas bonecas encenando a partir de suas características.

Resultado

Neste dia dormi na casa de minha mãe, na comunidade onde se localiza a escola. Cheguei na escola quando as crianças já estavam em sala.

Quando bati na porta e entrei, as crianças logo foram me mostrar as bonecas prontas. Então eu disse: “que tal fazermos um teatro com nossas bonecas?”

Estavam presentes neste dia Portinari, Anita, Lasar, Rosana e Rafael. Todas as crianças se animaram.

Levei para a sala uma peça de isopor que veio protegendo algum produto eletrodoméstico na caixa. Essa peça estava pintada e com uma cortina, simbolizando um teatro.

Rafael: “Cada um apresenta uma vez no teatro, né?”

Breno: “Pode ser!”.

Comecei a apresentar: “Eu estou chegando. Quantas crianças legais! Eu sou o Breno, tenho a pele um pouco queimada de sol e estou usando uma roupa verde. Tudo bem pessoal? Agora eu vou convidar um outro amigo para se apresentar! Vem Rafael!”.

Rafael: “Oi, eu sou o Rafael. Eu gosto de brincar! Com a Anita eu também brinco e vou chamar o Rosana!”.

Rosana: “Sou o Rosana.”.

Breno: “Como você é?”.

Rosana: “Tenho cabelo e dois olhos.”.

Breno: “Como é seu cabelo?”.

Rosana: “Uai, vê aí!”.

Breno: “E seus olhos?”.

Rosana: “Branco e preto, né? Vou chamar o Portinari!”.

Portinari: “Olá!”.

Breno: “Quem é você e como você é?”.

Portinari: “Eu tenho cabelo espetado.”.

Breno: “O que você gosta de fazer?”.

Portinari: “Brincar!”.

Breno: “E você brinca de que?”.

Portinari: “De tudo!”.

Breno: “Você brinca na sua casa? Me convida um dia para ir lá? Onde você mora? O que tem lá?”.

Portinari: “Lá na roça. Tem seis cachorros e pato. Chama a Lasar aí!”.

Lasar: “Oi. Eu sou a Lasar, eu gosto de brincar e de sorrir!”.

Breno: “Que legal! E como você é?”.

Lasar: “Bonita! Falta a Anita agora!”.

Anita: “Olá, eu sou a Anita e gosto de brincar. Eu... Eu... Eu sou morena e de cabelo grande!”.

Encerrei as apresentações com minha boneca falando que as pessoas são mesmo muito diferentes e que cada pessoa também tem uma história diferente.

Breno: “Turminha, foi muito legal tudo que a gente fez todos os dias aqui na escola. Eu gostei muito de brincar, cantar, dançar e fazer bonecas junto com vocês. Vou sentir muita saudade e quero que vocês levem as bonecas para casa para lembrar de tudo que fizemos juntos”.

Encerrei minha pesquisa de campo agradecendo a colaboração da professora e coordenação da escola.



*Rafael apresentando o teatro
com sua boneca*



*Rafael apresentando o teatro
com sua boneca*



*Anita apresentando o teatro
com sua boneca*



*Rosana apresentando o teatro
com sua boneca*



*Portinari apresentando o teatro
com sua boneca*



*Lasar apresentando o teatro
com sua boneca*