



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE  
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADO DO TERRITÓRIO – GIT**

**VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS**

**ENTRE O VISÍVEL E O SENSÍVEL**

Territorialidades presentes nas artes produzidas por crianças na escola em tempo integral em um território vulnerável

Governador Valadares – MG  
2018

VALDICELIO MARTINS DOS SANTOS

**ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL:**

Territorialidades presentes nas artes produzidas por crianças na escola em tempo integral em um território vulnerável

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Maria Celeste Reis  
Fernandes Souza

Governador Valadares

2018

VALDICELIO MARTINS DOS SANTOS

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

---

Santos, Valdicélio Martins dos, 1985-

S237e      Entre o visível e o sensível : territorialidades presentes nas artes produzidas por crianças na escola em tempo integral em um território vulnerável / Valdicélio Martins dos Santos. – 2018.

171 f. : il.

Orientador: Maria Celeste Reis Fernandes Souza.

Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce.

1. Arte e educação. 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças. 4. Escolas de tempo integral. 5. Territorialidade humana. 6. Território. I. Souza, Maria Celeste Reis Fernandes. II. Universidade Vale do Rio Doce. III. Título.

CDD: 372.5



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**

**VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS**

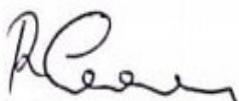
**“Entre e visível e o sensível: territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças da Escola em Tempo Integral em um território de vulnerabilidade ”**

Dissertação aprovada em 22 de outubro de 2018,  
pela banca examinadora com a seguinte  
composição:

  
Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza  
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce

  
Prof.ª Dr.ª Eunice Maria Nazareth-Nonato  
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce

  
Prof.ª Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino  
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce

  
Prof. Dr. Rogério Correia da Silva  
Examinador – Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT  
ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

**VALDICÉLIO MARTINS DOS SANTOS**

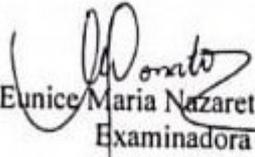
**Matrícula N° 52814**

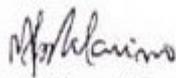
Aos vinte e dois dias do mês de outubro de dois mil e dezoito (22/10/2018), às 19h (dezenove horas), no Auditório B, no Edifício Pioneiros, da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “Entre o visível e o sensível: territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças da Escola em Tempo Integral em um território de vulnerabilidade” Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pelo aluno Valdicélio Martins dos Santos. A Comissão Examinadora foi composta pelos professores: Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (orientadora) – UNIVALE, Prof.ª Dr.ª Eunice Maria Nazareth Nonato – UNIVALE, Prof.ª Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino – UNIVALE e o Prof. Dr. Rogério Correia da Silva – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra ao mestrando Valdicélio Martins dos Santos para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença do mestrando e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação Aprovada, indicada para publicação

Em seguida, o resultado foi comunicado publicamente ao candidato pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata, que será assinada por todos os membros da Comissão Examinadora.

Governador Valadares, 22 de outubro de 2018.

  
Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis F. de Souza  
Orientadora

  
Prof.ª Dr.ª Eunice Maria Nazareth Nonato  
Examinadora

  
Prof.ª Dr.ª Maria Terezinha Bretas Vilarino  
Examinadora

  
Prof. Dr. Rogério Correia da Silva  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Minha doce, querida, brava, às vezes, agitada e *Celestial* orientadora.

Quando entrei para o curso de pedagogia na Univale, ela era minha professora. Sempre muito animada, demonstrava muito conhecimento em tudo que fazia. Quando cursei o terceiro período, escrevemos um texto sobre as teorias de Bakhtin. Sem saber ou sem entender, estávamos escrevendo nossa própria história na dialogicidade entre dois sujeitos.

Ela se tornou coordenadora do curso e eu me formei pedagogo. Fomos trilhar novos rumos, novos caminhos.

Anos depois, em um processo seletivo, fui selecionado para ser professor no curso de Pedagogia da Univale. Por quem? Ela. Ter alguém que acredita e confia em seu trabalho não tem preço, porém nosso relógio do tempo novamente para, e dessa vez ela vai percorrer novos trilhos.

Sempre admirei coisas celestiais, que transcendem as crenças, os limites da razão e a imersão das coisas mais sensíveis. Dessa forma, segui o brilho do *Cometa Celeste*, seus rastros luminosos e aqui estou.

Celeste se não fosse você ou por você, não teria iniciado este mestrado e, principalmente, não o teria terminado. Aqui admito que tive medo de não fazer o certo, pois sei que sempre confiou muito em mim e sempre tentei retribuir à altura, mesmo com erros e tropeços. Seu carisma, sua inteligência e sua cumplicidade me auxiliaram a enxergar o belo, o grande das coisas realmente insignificantes... Em você eu passei a enxergar que a educação de fato vale a pena, pois mesmo quando tudo parece perdido você vê uma luz no fim do túnel.

Você me provocou e principalmente me cativou! Seu sorriso e suas risadas irão ecoar sempre em minha cabeça... A você toda a minha gratidão!

Agradeço a banca avaliadora que gentilmente tirou parte do seu tempo para apreciar, contribuir e fruir junto a mim. A professora Eunice, que acompanhou meu processo de desenvolvimento no programa, me fez conhecer, novamente, a comunidade do Carapina e começar a ver aquele território com ternura e amorosidade. Todos os dias ao subir aquele morro, lembrava de sua voz sussurrando em meus ouvidos pedindo para olhar com carinho aqueles sujeitos.

A querida Terezinha, companheira de trabalho, de profissão e de luta. Poucas seriam as palavras para descrever o carinho que tenho por ti e o quão aprendo contigo a cada encontro de colegiado, ou na famigerada *batida do ponto*. Sem saber você deu o *start* inicial para que eu começasse a escrita deste trabalho, obrigado pelo carinho de sempre.

Ao querido Rogério, que ouse em chamá-lo de Rogerinho, mesmo sem conhecer. Agradeço a presteza em se deslocar da *capitar* para contribuir com este relatório. Acredito que nenhum encontro é por acaso, e que este seja o primeiro de muitos, pois temos muita coisa em comum: o encanto pelas infâncias e o olhar perspicaz para as miudezas que as crianças nos oferecem.

E Deus? Seria pouco para falar Dele, esse *estranho sujeito* que desconheço, mas sinto no meu mais íntimo ser. Ele que me deu forças para trilhar esses dois anos de estudos árdios, persistentes e, por vezes, dolorosos. Que assim seja!

Aos meus amigos, de diferentes espaços e tempos, que por vezes me ouviram lamentar. Sentiram, junto de mim, o peso de meus estudos. Aqueles de longe que não pude visitar e os de perto com quem muitas vezes não pude sair. Galerinha de Vitória, X-Man, Aloks e família: “Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos”.

Aos meus companheiros de trabalho da Univale, do Imaculada e Ibituruna que tanto ouviram meus lamentos. Vocês são minhas fontes de inspiração, me ensinam a viver e acreditar que educar vale à pena.

As minhas coordenadoras e cúmplices que carinhosamente acreditaram em meu potencial. Seguraram a *onda* quando foi necessário. Tentaram entender meu tempo de artista e pesquisador. Suportaram meus atrasos e, algumas vezes, (des)compromissos. Adriana, Grasiela e Karla meus sinceros agradecimentos.

Ao meu pai Valdivino, homem de garra, forte e sagaz e minha mãe, mulher doce, trabalhadeira, sensível e inteligente, vocês são as duas pessoas que mais admiro no mundo, que mesmo sem entender o que tanto escrevia ou fazia trancado no quarto, sempre me apoiaram, e ainda questionavam: “Isso nunca vai acabar”. Vocês me ensinam, a cada dia, a ser uma pessoa melhor. Amo vocês!

Agradeço aos meus irmãos e minha irmã de sangue. Vocês são tudo pra mim! Quantos perrengues nestes dois anos... formatura de meu *irmãozinho* que é quase

um filho. Susto de minha *irmãzona* que é quase uma mãe. A gente se estranha, mas se ama.

Meu agradecimento mais que especial a todos e todas funcionários(as) da EMEIF Martin Luther King Jr. Vocês abriram as portas de suas casas para que eu pudesse entrar com minhas ideias, dúvidas e expectativas. Vocês me apresentaram as crianças desta pesquisa, que muito me ensinaram a viver mais, a acreditar que a arte provoca, evoca e convoca sentimentos e sentidos. Nunca irei me esquecer de cada um de vocês.

### **As primeiras provocações**

Se eu fosse artista e acreditasse mesmo na fruição das coisas e do belo traria um poema antes do sumário... mas como não sou artista na acepção da palavra... tento fazer artes com as palavras... assim me lembro de Manoel de Barros... o poeta das insignificâncias, porque é delas que você falará... e eu o colocaria aqui sem pedir desculpas, apenas colocando...

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

(Leitura em meio à dor e ao caos)

(...)

Vai o menino e fura de canivete a sambixuga: Escorre sangue escuro do cavalo. Palavra de um artista tem que escorrer substantivo escuro dele.

Tem que chegar enferma de suas dores, de seus limites, de suas derrotas. Ele terá que envesgar seu idioma ao ponto de enxergar no olho de uma garça os perfumes do sol.

Manoel de Barros

(Leitura em meio o incômodo, depois de ser provocado)

## RESUMO

Este estudo busca compreender as configurações das territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças, na Escola em Tempo Integral (ETI), em um território de vulnerabilidade. O aporte teórico estabelece um diálogo entre a Geografia Cultural, a Arte na perspectiva da Arte-educação e a Sociologia da Infância. Tomando como referência esse diálogo, o argumento desenvolvido no estudo se baseia no pressuposto de que as crianças são produtoras de culturas junto a seus pares e, no processo de alteridade, reinterpretam o mundo no qual vivem, sendo possível captar em sua produção artística, que se faz na fruição (imaginação, percepção, imersão e sentidos), os modos como representam os territórios nos quais transitam e as territorialidades que neles se configuram. A pesquisa de abordagem qualitativa, tem como campo uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Governador Valadares. Os sujeitos são crianças de 05 anos e os dados empíricos foram coletados por meio de documentos, observação participante junto as crianças no cotidiano escolar (pintura, desenho e modelagem), passeio pela comunidade, e rodas de conversa. A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa é mobilizada para analisar as obras de arte das crianças, buscando apreender as configurações das territorialidades nessas produções, por meio do Fazer, Contextualizar e Apreciar. Os resultados apontam que as crianças ao fazerem arte, reconstróem suas culturas, afirmam sua identidade individual e coletiva e constituem suas territorialidades. Nas configurações dessas territorialidades comparecem as marcas de gênero, a relação entre falta e proteção no território vulnerável, e os territórios simbólicos, trazidos pelo imaginário infantil. Conclui-se que a arte se mostra potente nos escapes dos corpos-infância na ETI pela configuração que se estabelece entre o real e o imaginário, trazida pelas próprias crianças. A escola, mesmo com seus cerceamentos temporais/espaciais, que necessitam ser repensados, importa-se com as crianças – com o ensinar, com o cuidar e o proteger – que corporalmente escapam das amarras escolares. Destaca-se, por fim, a necessidade de se retirar a arte da condição periférica em que ela se encontra no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Arte-educação, Educação Infantil, Escola em tempo integral, Território, Territorialidade.

## ABSTRACT

This study sought to understand the configurations of children's territorialities in Arts made by children, in a Full-time School, in a territory of vulnerability. The theoretical contribution establishes a dialogue between Cultural Geography, Art in the perspective of Art-education and Childhood Sociology. Taking this dialogue as a reference, the argument developed in the study is based on the assumption that children, with their peers, are cultures producers in the process of alterity, reinterpret the world where they live in, turning it possible to capture their artistic production, which is done in the fruition (imagination, perception, immersion and senses) ways that they represent the territories where they live in and the territorialities where they fit themselves. The qualitative approach research was carried out with an ethnographic perspective; it has, as field, an Early Childhood Education School from municipal education system in Governador Valadares. The subjects were 5 years old children and the empirical data was collected from documents, participative observation with the children in the school daily routine (painting, drawing and modeling), community tour and discussions. The Ana Mae Barbosa Triangular Approach is mobilized to analyze the children's art works, seeking to understand the configurations of the territorialities in these productions, by Doing, Contextualizing and Appreciating. The results show that when children make art, they rebuild their cultures, affirm their individual and collective identity and constitute their territorialities. In the environment of these territorialities the gender marks arise, the relation between the lack of appropriate conditions of survival and protection in the vulnerable territory, and the symbolic territories are brought by the childhood imaginary. It is concluded that Art itself is powerful for the children's relief in the Full-time School by the configuration established between the real and the imaginary, brought by the children themselves. The school, even with its temporal / spatial constraints that need to be rethought, cares about children - with teaching, caring, and protecting - that bodily escape from the school narrowness. Finally, It stands out the need to remove the art of the marginality where the school is, and that remains, even when children has more time at school.

**Keywords:** Art education, Early Childhood Education, Full-time school, Territory, Territoriality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Na corda bamba – desenho realizado pelo pesquisador .....	20
Figura 2: Criança pintando em argila .....	26
Figura 3: Morro da favela. Tarsila do Amaral, 1924 .....	53
Figura 4: Mapa do bairro Carapina.....	54
Figura 5: Buracão.....	57
Figura 6: Localização da escola participante da pesquisa .....	58
Figura 7: Roda de conversa .....	70
Figura 8: Arte de uma das crianças participantes na pesquisa .....	72
Figura 9: Abordagem Triangular.....	79
Figura 10 Crianças na sala de referência.....	82
Figura 11: Corredor da escola (1) .....	95
Figura 12: Corredor da Escola (2).....	95
Figura 13: Crianças colorindo com giz de cera (1).....	100
Figura 14: Crianças pintando o boneco “Pedro”.....	100
Figura 15: Crianças com revistas .....	101
Figura 16: Crianças com revistas .....	101
Figura 17: Crianças com giz de cera (3) .....	103
Figura 18: Crianças “experimentando” o boneco Pedro (1) .....	105
Figura 19: Crianças “experimentando” o boneco Pedro (2) .....	105
Figura 20: Passeio pela comunidade .....	106
Figura 21: Passeio pela comunidade (2).....	109
Figura 22: Figura 22: Grafite no beco.....	112
Figura 23: Grafite Fica Vivo!.....	112
Figura 24: Crianças na caixa d’água .....	114
Figura 25: Caixa D’água da comunidade .....	114
Figura 26: Crianças e professora em um comércio da comunidade .....	115
Figura 27: Desenho da Yana.....	116
Figura 28: Desenho da Ana.....	116
Figura 29: Manipulando argila.....	117
Figura 30: Crianças fazendo modelagem.....	119
Figura 31: Caixa d’água antiga.....	120
Figura 32: Brinquedo biboquê .....	120

Figura 33: Criança construindo sua arte (2) .....	122
Figura 34: Criança construindo sua modelagem (1).....	122
Figura 35: Criança pintando sua escultura (1).....	124
Figura 36: Criança pintando sua escultura (2).....	125
Figura 37: Criança pintando sua escultura (3).....	125
Figura 38: Claudia praticando o desenho Livre .....	127
Figura 39: Desenho no chão (2).....	131
Figura 40: Desenho no chão (1).....	131
Figura 41: Crianças brincando com sombras .....	132
Figura 42: Desenho da família .....	137
Figura 43: Desenho “minha cabeça tem dois buracos” .....	139
Figura 44: Desenho da fazenda .....	140
Figura 45: Desenho: família na piscina .....	141
Figura 46: Desenho do Beija-flor .....	143
Figura 47: Pintura da bola do mundo .....	145
Figura 48: Palhaço se pintando.....	149
Figura 49: Pesquisador com as crianças sentadas .....	150
Figura 50: Crianças no espelho.....	150
Figura 51: criança imitando sobancelha de Frida.....	151
Figura 52: Crianças pintando de diferentes formas.....	153
Figura 53: Chovendo a noite .....	154
Figura 54: Pintura “grama, terra e minhoca debaixo da terra .....	155
Figura 55: Criança pintando “Chá de bonecas da Frida” .....	157
Figura 56: Passeio ao teatro – apresentação do pesquisador para crianças .....	158

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de crianças.....	59
Tabela 2: Sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais.....	60
Tabela 3: Sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais (2) .....	61
Tabela 4: A importância da Educação Infantil na vida das crianças.....	62
Tabela 5: Rotina da turma de 5 anos C.....	67
Tabela 6: Planejamento do pesquisador .....	68
Tabela 7: Proposta de Tabela Curricular – Educação Infantil e Ciclo da Infância .....	88
Tabela 8: Rotina da turma de 5 anos C (2) .....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População do bairro Carapina: Homens / Mulheres .....	577
Gráfico 2: População do bairro Carapina por faixa etária.....	588

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ETI – Escola em Tempo Integral

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GIT – Gestão Integrada do Território

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

## SUMÁRIO

<b>CENA 1: INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>CENA 2: TERRITÓRIO, ARTE, CULTURA E INFÂNCIA: TUDO É COISA DE CRIANÇA...</b>	<b>26</b>
2.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: COLORINDO AS INFÂNCIAS E SUAS CULTURAS	27
2.2 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE	33
2.3 IMAGINAR, FRUIR E REPRESENTAR: ARTES, CRIANÇAS E CULTURAS	40
<b>CENA 3: ENTRE A FAVELA E A CIDADE: APRESENTANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA UMA PESQUISA DE ARTE COM CRIANÇAS</b>	<b>49</b>
3.1 MARCAS DA VULNERABILIDADE NO TERRITÓRIO VIVIDO: SER CRIANÇA NA FAVELA	50
3.2 CENAS E CENÁRIOS DA PESQUISA	52
3.3 PERSONAGENS PRINCIPAIS: APRESENTANDO AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS	59
3.4 PERSONAGEM COADJUVANTE: ARTE-EDUCADOR, FAZER-SE PESQUISADOR JUNTO ÀS CRIANÇAS	63
3.5 OS ENSAIOS: INSTRUMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS	66
3.5.1 OBSERVAÇÕES E REGISTROS	68
3.5.2 ÁUDIOS, FOTOGRAFIAS E FILMAGENS	69
3.5.3 RODAS DE CONVERSAS	70
<b>CENA 4: NAS TEIAS DA ARTE...</b>	<b>72</b>
4.1 SENTIDOS E CONCEPÇÕES DE ARTE	73
<b>CENA 5: TERRITORIALIDADES QUE SE CONFIGURAM NAS TENSÕES ENTRE O CORPO, O TEMPO ESCOLAR E O ESPAÇO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL</b>	<b>82</b>
5.1 ARTE/INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	83
5.2 CORPOS-INFÂNCIA FAZENDO ARTE	93
<b>CENA 6: CAMINHANDO NA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS: TERRITORIALIDADES QUE SE CONFIGURAM NA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO DA COMUNIDADE</b>	<b>106</b>
6.1 AS CRIANÇAS NO TERRITÓRIO	107
6.2. "MAS JÁ ACABOU?" - EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL E CORPOREIDADE: NA TESSITURA DO BARRO	117
<b>CENA 7: NA MINHA CABEÇA TEM DOIS BURACOS: TERRITORIALIDADES QUE SE CONFIGURAM NA VULNERABILIDADE MARCADA PELA FALTA, PELO CUIDADO E PELA PROTEÇÃO</b>	<b>127</b>
7.1 DESENHO LIVRE	128
<b>CENA 8: EU PINTEI UMA MINHOCA DEBAIXO DA TERRA: TERRITORIALIDADES QUE SE CONFIGURAM ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO.</b>	<b>145</b>
8.1. TÁ CHOVENDO A NOITE: O PROCESSO DE PINTURA EM TELA	146
<b>CAI O PANO: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>162</b>

## PREFÁCIO

“Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.”

Manoel de Barros

Difícil começar a escrever, porque não me sentia preparado para isso. Ainda não me sinto pronto, mas agora, a vontade me engole. Às vezes, o desespero me faz sentir impotente, mas usarei a liberdade para escrever o que penso-sinto. Uma liberdade consciente em saber até onde ir com ela, mas, quando ela é maior do que você, ela te devora.

Certa vez, peguei-me sozinho vagando pela madrugada a pensar sobre meus primeiros passos no caminho da arte e percebi que, se eu buscasse apenas referências físicas e formais da minha experiência artística, o trabalho não renderia, pois correria o risco de tratar dos fatos de forma superficial... da pele para fora! Comecei a buscar, então, meu eu interior, meu corpo inteiro, por dentro e por fora, quando ingressei no primeiro curso preparatório de *clown*<sup>1</sup>.

Fiquei surpreso com as grandes mudanças ocorridas de lá até aqui e me senti preso como em um labirinto entrelaçado em meio a tantas transformações: estar num palco permitia, agora, a expressão das minhas potencialidades criadoras: descobri-me artista! Analisei tais experiências e só aí me dei conta de que essas mudanças foram frutos da minha incessante busca pelo aprimoramento técnico-profissional.

Essa descoberta me deu uma luz para continuar a escrever este trabalho, pois a mesma luz que ilumina pode apagar o caminho turvo do trabalho de ser artista, em eterna busca de superação dos seus limites.

Todos os sábados eu me encontrava esperando ansioso o professor de teatro que, pontualmente, às oito da manhã, estava na parte superior da Igreja Nossa Senhora das Graças, em Governador Valadares, onde ensaiávamos. Muito nervosismo eu sentia, pois nunca tinha pensado em fazer teatro antes. Não perdia um sábado sequer. Com o passar do tempo, tivemos que intensificar o trabalho e ensaiávamos também aos domingos e feriados. Minha mãe, muito católica,

---

<sup>1</sup> Denominação comum dada aos cursos de “preparação” de palhaço.

reclamava, dizendo que nos dias santos não poderíamos ensaiar, porém, mesmo consciente do possível “pecado”, prosseguia em meu labirinto de grosso chão de cimento<sup>2</sup>.

Em todos aqueles ensaios eu me perguntava o que estava fazendo ali, pois, mesmo com todo esforço, ainda me via como um ator vazio, de corpo frio. E o suor que escorria em minha face parecia debochar de mim... Todos aqueles dias desafiavam meus limites que eram (e são) muitos. Ultrapassar esses limites corporais era minha meta. Fazia tudo para alcançar o que eu tanto almejava que, na realidade, nem sabia bem o que era. Às vezes sentia-me fraco, inútil, preso nas paredes daquele labirinto da loucura. Comecei a questionar-me se não seria mais fácil desistir daquele trabalho, que nem mesmo sabia ao certo se queria.

Sei que você, caro(a) leitor(a), pode até estar desistindo de ler este texto e se perguntando: o que eu tenho a ver com isso? Aonde este autor quer chegar com depoimentos tão pessoais? Afinal, o que deseja um artista quando não busca fama, nem aparecimento em mídia? Talvez, apenas um reconhecimento artístico em seu fazer arte que o leva, todos os dias, mesmo angustiado, cheio de outros afazeres, a enfrentar seus limites físicos, emocionais e intelectuais.

É desta forma, olhando para trás, indo à gênese do que persigo, que tento descobrir onde estão os pontos que respondem (ou não!) a tais indagações. O eixo central. O vértice. A coluna. Tento buscar a arte de ser artista em seu sentido mais profundo e genuíno: a expressão corporal, visual e sonora!

Hoje eu sinto que, por meio da arte, posso aumentar minha capacidade de organizar, criar, reinventar diversas formas de sentir o meu corpo em relação com o do(s) outro(s), do palco ou da plateia, da galeria ou do espectador. E é esta mesma sensação que me faz ainda *estar nessa*, buscando o aperfeiçoamento da minha relação com a arte.

Ao perceber a capacidade de organizar e construir relações através da minha atuação corporal, artística e visual, sinto que posso envolver toda uma comunidade com o meu trabalho, quando ela se identifica com minhas interpretações relacionadas às percepções de mundo, política, técnica, ideologias. Mas, você, leitor (a), pode perguntar: todos os artistas pensam dessa maneira? Todos os artistas

---

<sup>2</sup> Metáfora sobre a dureza de trocar os finais de semana para fazer teatro, e também o único local que nos foi destinado era uma sala sem cerâmica.

necessitam dessa consciência para criarem o entrelaçamento entre o real e o simbólico? Entre a obra e o espectador?

Não. Esta é somente uma constatação da potencialidade da arte. Ao subir no palco, ao pintar uma tela, ao compor uma música, ao dançar, ao escrever poesias, desenhar e tantas outras expressões artísticas, o artista estabelece uma troca entre obra de arte e público. E essa troca não deve somente comunicar, mas, principalmente, suscitar diversas formas de interpretação e reinvenção de sentidos, pela qual o público possa construir, da sua maneira, a fruição das cenas, o calor humano exalando dos corpos, em planos evidentemente artísticos, ali, no palco, na galeria ou nas ruas, pois a arte é um encontro estabelecido pelos contatos entre as pessoas.

Penso que o motivo de partilhar o corpo-artista com o espectador não significa e não se resume em sermos *bons ou maus artistas*, é simplesmente o que pode vir a ser uma partilha de um trabalho dramático cotidiano numa vivência sistemática organizada pelos artistas. É um trabalho entre o ser humano que me assiste e eu. O que quero dizer é que a arte leva-nos a pequenas partículas de uma percepção mais sensível do outro. É a arte do encontro de corpos.

Essa conduta de trabalho associada à vontade de prática é que me fez, no passado, quando criança que fui, brincar de faz de conta, desenhar sem medo de errar, cantar desafinado e, já jovem, acordar de manhã, aos sábados, domingos e feriados, para *treinar*, ensaiar e pesquisar. É ela também que hoje me dá forças para não desistir, fazendo-me continuar e buscar cada vez mais. É o que, agora, me faz escrever estas palavras, escrever este relatório final de mestrado... *É o que me faz entrar em cena...*

## CENA 1: INTRODUÇÃO

“Não tenho bens de acontecimentos.  
 O que não sei fazer desconto nas palavras.  
 Entesouro frases. Por exemplo:  
 – Imagens são palavras que nos faltaram.  
 – Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.  
 – Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.  
 Ai frases de pensar!  
 Pensar é uma pedreira. Estou sendo.  
 Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)  
 Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos,  
 retratos.  
 Outras de palavras.  
 Poetas e tontos se compõem com palavras.”

Manoel de Barros



Figura 1: Na corda bamba – desenho realizado pelo pesquisador  
 Fonte: Arquivo pessoal

O desenho acima, de autoria própria, retrata como venho me sentido nos últimos tempos, em uma corda bamba... dançando. Transmite a dificuldade de chegar até aqui, na reta final, como também a dificuldade em começar a escrever a introdução deste trabalho. Mais que uma pesquisa científica de conclusão de

mestrado, encontram-se, em todas essas 171 páginas, 49.257 palavras e 314.166 caracteres (no momento em que escrevo essa introdução), sentidos, sentimentos, percepções e muita amorosidade. Escrevo como quem estivesse começando a ser alfabetizado, o que de fato foi, mas outro tipo de alfabetização, para além da decodificação de palavras, a de conhecer o novo e aprender a lidar com ele.

Senti-me, em diversas vezes, na corda bamba *de sombrinha na mão*, equilibrando-me no fio da interdisciplinaridade<sup>3</sup>, mas, como o show de todo artista tem que continuar, segui em frente na esperança de concluir essa complicada etapa de minha vida. Trabalhar em três turnos e cursar uma de Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi um dos maiores desafios que já tive; abdicar dos amigos, amores, família... atrasar com compromissos, madrugar escrevendo e estudando, mas ainda dar conta de tudo isso, é como visitar museus, assistir espetáculos de teatro e dança ou ouvir melodias suaves em *dias de caos*.

Aprofundar-me nos estudos sobre artes com crianças faz parte de toda minha trajetória. Venho de uma família muito humilde, fui estudante de escola pública, e, naquela época de meus estudos, a *Educação Artística* não era nem um pouco atrativa. Sempre fui muito tímido, então, a arte em minha vida foi um acaso. Acredito que não a escolhemos, ela nos escolhe. A arte me escolheu pelo corpo, e essa corporeidade acompanha-me até hoje. É ela, também, que se apresenta neste texto.

Vale salientar que há dez anos trabalho com arte na educação de forma disciplinar. O caos instaurado começou pela necessidade de tirar o ranço impregnado na Arte-educação ainda tratada, em muitos lugares, somente como linguagem. Compreender a interdisciplinaridade desses campos de pesquisa e entrelaçá-los ao território na tentativa de apreender a complexidade do que buscava estudar foi desestabilizador.

No entanto, a intimidade criada com a temática da pesquisa que aliava arte e infâncias, e a confiança que minha cúmplice-orientadora me transmitia foram essenciais para que este trabalho ganhasse corpo, para que eu me reestabilizasse e para que déssemos conta de todo processo interdisciplinar com o qual nos

---

<sup>3</sup> Por diversas vezes foi necessário sair de minha zona de conforto, de meu olhar disciplinar, principalmente com o ranço escolar que impregnava minhas vivências. Ao estudar Tomas Kuhn (2013), percebi que era preciso “romper paradigmas” e dialogar com outros campos dos conhecimentos, este foi um norte fundamental para compreender a interdisciplinaridade e entrelaçar arte, educação, infância e território.

comprometemos: entrelaçar a arte, a infância e o território e dar voz às crianças e suas territorialidades, que foram capturadas nas artes visuais, ao longo do caminhar deste estudo, naquele território vulnerável.

Dessa maneira eu me recuso a ganhar os créditos desta pesquisa sozinho, merecem todos os sujeitos que estiveram presentes nos processos que foram muitos. Contudo, aquela que ouvia meus relatos, lia meus devaneios tentando decifrá-los, tentava entender *minhas viagens artísticas* acerca das escritas foi realmente minha orientadora. Portanto, este relatório não é meu, é nosso. Por isso, o texto foi redigido na primeira pessoa, quando se tratar de uma vivência e escrita particular minha ou como pesquisador em campo; e na terceira pessoa, quando forem vivências descritas em cumplicidade com a orientadora e traduzidas nas reflexões aqui tecidas.

Fazer o Mestrado em Gestão Integrada de Território era uma grande resistência, pois meu maior desejo era cursar um mestrado na área da Educação ou das Artes. No entanto, arrisquei-me pela sua perspectiva interdisciplinar, e pude vislumbrar novas formas de conceber a arte com crianças, agora com um olhar mais extenso para suas vidas e vivências em seu território, suas culturas.

Assim, acreditávamos na possibilidade de captar por meio da arte produzida pelas crianças a relação que estabeleciam com o território, pois, quando há uma entrega do sujeito em seu fazer artístico, há uma fruição dos sentidos, que os leva a imergir no campo do imaginário e os conecta a outros sentidos e significados, permitindo-os transitar entre o real e o imaginário, atravessados por recortes territoriais. Desse modo, questionamos: como se configuram as territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças, na Escola em Tempo Integral, em um território de vulnerabilidade?

Nosso argumento para esta pesquisa se baseia no pressuposto de que as crianças são produtoras de culturas junto a seus pares e, no processo de alteridade, reinterpretam o mundo no qual vivem, sendo possível captar em sua produção artística, que se faz na fruição (imaginação, percepção, imersão e sentidos), os modos como representam os territórios nos quais transitam e as territorialidades que neles se configuram.

Buscar respostas não foi uma tarefa fácil, pois foi preciso estabelecer objetivos que nos auxiliassem nesse caminho. Como objetivo geral, buscamos

compreender as configurações das territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças, na Escola em Tempo Integral, em um território de vulnerabilidade<sup>4</sup>.

A base desta pesquisa é qualitativa. Nela, usamos como procedimentos metodológicos para coleta dos dados empíricos um aprofundamento em campo com duração de dois meses para observação participante junto às crianças; o levantamento de documentos para melhor compreensão da rotina das crianças, de suas produções artísticas e de suas relações de alteridade com os adultos da instituição e de outros espaços, como durante o passeio realizado na comunidade.

Como educador e artista, entro no campo para apreender as territorialidades das crianças ao produzir suas artes, mas, para isso, foi preciso levar as minhas artes até elas. Dessa maneira entro em campo para pintar, desenhar, modelar e caminhar *com elas*<sup>5</sup>, além de fazer teatro *para elas*<sup>6</sup>, e, mais que tudo isso, emocionar-me *junto delas*.

Por ser uma pesquisa fundamentada na Arte Educação, apropriamo-nos e desenvolvemos como processo metodológico para análise dos dados a Abordagem triangular *Fazer, Apreciar e Contextualizar*, proposta pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, que favoreceu uma melhor compreensão de das atividades e percepções das crianças expressadas em suas obras. Dessa maneira, as territorialidades infantis foram atravessadas pelo fazer, apreciar e contextualizar.

Na tessitura das narrativas, em busca de uma escrita artística, *travei*, não conseguia escrever, era preciso sair do comum e deixar meu eu artístico transparecer. Uma nova personagem surge em minha história, Maria Terezinha Bretas Vilarino<sup>7</sup>, que me tira do foco e me apresenta o livro *Kafka e a boneca viajante*<sup>8</sup>. Era o que eu precisava para despertar meus devaneios, sonhos e viagens. Sair da leitura científica me fez sentir novamente um pesquisador-artista – criei, emergi e fruí...

---

<sup>4</sup> Ver objetivos específicos no capítulo: *Nas teias da Arte*.

<sup>5</sup> Conforme veremos a partir da cena 4.

<sup>6</sup> Não optamos por fazer teatro com as crianças, porém, depois da realização da pesquisa, levamos as crianças ao teatro para assistir a um espetáculo infantil. Abordaremos sobre essa nova aventura nas considerações finais.

<sup>7</sup> Professora do Mestrado em Gestão Integrada do Território, a quem devo sorrisos, devaneios e inspirações, em que agradeço, mesmo que de forma involuntária, o despertar dessa escrita.

<sup>8</sup> O livro escrito por Jordi Sierra i Fabra, conta uma aventura vivenciada por Franz Kafka, um ano antes de sua morte. Quando passeava por um parque encontrou uma menina que chorava por ter perdido sua boneca. Para acalmar a garota ele inventa que a boneca estava viajando e que ele era um carteiro de bonecas. Todos os dias o adulto escrevia e levava uma carta para a garota, supostamente escrita pela boneca, narrando muitas de suas peripécias vividas em vários cantos do mundo.

Dessa forma, sistematizei uma história na qual todo este relatório seria composto, e que ficaria assim: Um país denominado Sociologia da Infância, habitado por um Rei que *impunha suas leis* a todos os povos. Nesse país existiam crianças que brincavam, cantavam, narravam histórias e faziam arte, de acordo com suas condições de vida em um território de vulnerabilidade.

*Eureka!* Mentira, minha dramaturgia foi barrada pela orientadora que, mais sensata que eu, percebeu que em algum momento a história poderia se findar antes de seu fim de fato, ou seja, antes de contar todas minhas vivências em campo de pesquisa, mas a história *de Kafka* ficou na minha cabeça e foi aí que descortinamos o enredo que segue.

Toda essa difícil tarefa de escrever foi permeada pela Arte-Educação, que entendemos como toda forma de manifestação cultural e artística expressada por crianças, jovens ou adultos na educação, o que garante Arte e Educação como indissociáveis. Os arte-educadores seguem princípios que norteiam o seu trabalho, ou seja, a Arte pode ser tratada como linguagem, em que o foco está na comunicação e no exercício da aprendizagem; e como fruição, em que o foco está no exercício da criatividade, expressão e imersão de sentidos e sentimentos. Dessa maneira, assumimos que nosso foco está na arte como fruição, por acreditar que as crianças na escola devem ampliar seus modos de vivenciar o mundo por meio de seus devaneios e de tudo aquilo que lhe causa prazer.

Arte, corporeidade (inspirada em Merleau-Ponty), devaneios (tomado emprestado de Bachelard) e corpos-infância transitam nesta pesquisa para a qual buscamos os aportes da Arte-Educação, da Sociologia da Infância, da Geografia Cultural e Humanista, e convidamos tantos outros personagens autores para entrar em cena que serão apresentados(as) ao longo deste relato.

Para organizar os capítulos deste relatório, utilizamos metáforas das peças teatrais e o dividimos em cenas, como se fôssemos iniciar uma dramatização. Dessa forma, este exercício interdisciplinar se desdobra em sete cenas além da introdução, considerada como a primeira cena. Na segunda cena, dividida em três atos, discutimos as infâncias narradas por autores da Sociologia da Infância, da Geografia da infância e pelos modos como nos apropriamos da Geografia Cultural e do Território entrelaçando-os com a Arte-educação.

Na terceira, apresentamos as crianças daquele território e o modo como buscamos capturar seus sentidos, a metodologia utilizada, os cenários que

compõem cada cena e o território vivido. Em seguida, na terceira cena, caímos *Nas teias da Arte* e descortinamos a história da Arte-educação no Brasil, nossas escolhas artísticas e apresentamos as territorialidades encontradas no fazer arte das crianças.

Na quarta cena discutimos sobre a arte das crianças na Escola em Tempo Integral apresentando observações percebidas em nosso percurso durante oito horas diárias na escola. As cenas 5, 6 e 7 demarcam as territorialidades apreendidas durante nossas vivências que se configuraram pelas tensões do corpo no tempo e espaço escolar; pela vulnerabilidade marcada pela falta, cuidado e proteção; e pelas configurações entre o real e o imaginário.

Portanto, é em meio a situações reais descritas neste texto que convidamos o leitor a entrar em cena e descobrir o mistério presente nesta escrita artística que se (des)equilibra *entre o visível e o sensível* em um território de vulnerabilidade na cidade de Governador Valadares.

## CENA 2: TERRITÓRIO, ARTE, CULTURA E INFÂNCIA: TUDO É COISA DE CRIANÇA...



Figura 2: Criança pintando em argila<sup>9</sup>  
Fonte: Arquivo pessoal

“O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com  
ternura (...)”  
Manoel de Barros

Neste primeiro capítulo, estruturado em três seções, apresentamos o exercício interdisciplinar que estabelece diálogos entre a Sociologia da Infância, Estudos territoriais e Arte-educação. Alinhar esses temas, não foi uma tarefa fácil e para isso entregamo-nos ao universo da ludicidade. Assim, no decorrer das palavras, há uma infinidade de sentimentos aqui descritos. Trabalhamos o texto de maneira que a leitura possa ser interrompida a qualquer momento, mas que também possa ser feita de forma intensa e direta. Podem-se ler todas as seções, ou somente palavras, pode-se olhar pelas frestas, pelos cantos... a intenção é que se leia com amorosidade cada parte que compõe este capítulo.

<sup>9</sup> Todas as fotos apresentadas neste relatório possuem autorização do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP – Parecer número 2.554.255.

Dessa forma, a primeira seção pode-se passar em uma praça, uma escola, ou até mesmo em casa. Sinta-se imerso(a) em fruições e encantamentos, encontros e, talvez, desencontros. Nele, apresentamos como as crianças são vistas sob a ótica da Sociologia da Infância no Brasil, não mais como um sujeito em *devoir*, mas como protagonistas, atores sociais que possuem voz e vez e atribuem significados às suas histórias.

Na segunda seção emaranhamos as infâncias ao território com a intenção de descortinar o espaço vivido pelas crianças. Tomamos como base a Geografia da Infância e a Geografia Cultural que contribuem para refletir sobre as marcas deixadas pelas crianças em suas práticas culturais no território. Falar de território é falar de *espaço*, de apreensão de mundo, de sensações, e assim sendo, nessa seção convidamos o(a) leitor(a) a entrar nos territórios simbólicos, de modo que sua leitura ultrapasse as margens de cada página, para além da delimitação física.

Após conhecer as infâncias e suas culturas, demarcamos o território a ser percorrido (cultural e simbólico) e apresentamos, na terceira seção, reflexões sobre a Arte e a Arte-Educação. Destacam-se, nessas reflexões, palavras como representações, imersões, percepções e fruições. O texto é um convite a outras leituras sobre o corpo, a *insignificância* das coisas, a fruição e os devaneios da arte na infância... enfim, a reparar na infância com ternura.

## 2.1 Sociologia da infância: colorindo as infâncias e suas culturas

“As coisas que não tem nome são mais pronunciadas por crianças.”

Manoel de Barros

As crianças são sujeitos de um complexo mistério que os adultos tentam aos poucos desvendar. São mágicos mirins, um misto de lágrimas e risadas, de nervos e energia à flor da pele, de porquês em perguntas intermináveis, são imprevisíveis e, sobre elas, lançam-se múltiplas interpretações nas práticas cotidianas, nas mídias, nas instituições, nas discussões teóricas. Nós não fugimos a essa regra e buscamos um caminho para compreender as crianças e suas infâncias.

Nesse caminho, abandonamos a clássica concepção de Durkheim (2007) que preconizava na educação das crianças regida por normas e princípios (morais,

religiosos, éticos, políticos, etc.) com vistas ao comportamento infantil integrado à cultura coletiva, cuja socialização só se daria por meio da relação de autoridade moral do adulto. Tal concepção influenciou fortemente as instituições escolares para a educação das crianças, que passam a ser “concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição. (SIROTA, 2001, p.15).

Em nosso exercício de refletir sobre as crianças, destacamos as contribuições de Phillipe Ariès (1981), que traça em seus estudos a história social da infância, contribuindo significativamente para o reconhecimento da infância como categoria sócio-histórica, para as diferenças que se estabelecem na cultura ocidental entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, e para realocar o processo de educação das crianças, que segundo o autor, durante séculos foi garantida “graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.” (ARIÉS, 1981, p.4)<sup>10</sup>

Nas últimas décadas do século XX<sup>11</sup> as crianças passam a ser objeto de estudos da Sociologia da Infância demarcando um espaço epistemológico e antropológico sobre as infâncias, tendo como tese central o reconhecimento da infância como categoria geracional (SARMENTO, 2008) e das crianças como atores sociais (PINTO e SARMENTO, 1997).

São vários os temas recorrentes no campo da Sociologia da Infância, sendo possível destacar: a temática da socialização da criança pequena, na qual se inserem pesquisas em torno das relações geracionais e alteridades para com as crianças (SARMENTO, 2005); das práticas parentais e experiências das crianças nesses contextos (MONTANDON, 2005); da socialização da criança e seu modo de intervir socialmente (BELLONI, 2007); a temática da cultura infantil ou das culturas infantis, ritos ou rituais, que são também uma extensão do tema da socialização (DANIC, 2008; DELALANDE, 2011; PINTO; SARMENTO, 1997; SIROTA, 2005;

---

<sup>10</sup> Muitos pesquisadores buscam as contribuições do autor para os estudos da Sociologia da Infância. Sugerimos conferir: SARMENTO, 2005; CARVALHO, 2013; FIANS, 2015; ARENHART, 2016; LOPES, 2018

<sup>11</sup> Sobre a história da Sociologia da Infância podemos datá-la como campo de pesquisa reconhecido a partir da década de 1980 no Brasil, na constatação feita por antropólogos e sociólogos sobre as crianças nas pesquisas, consideradas somente como um pequeno objeto. A partir desta década ampliam-se as pesquisas sobre as infâncias e a criança deixa de ser um registro único do *vir a ser* e passa a ser um sujeito protagonista do seu presente, do aqui e agora. Retira-se a ideia da criança guiada, passando a ser considerada como criança-sujeito, protagonista de seus atos. (DELALANDE, 2011)

CORSARO, EDER, 1990, CORSARO, 2005a); a pesquisa com crianças e a valorização da experiência infantil (RAYOU, 2005); e por fim, a reafirmação do campo teórico e a busca por sua consolidação (SIROTA, 2006).

No Brasil, debates sobre a Sociologia da Infância partem das especificidades e das diversidades que as crianças brasileiras apresentavam, sendo que os primeiros estudos têm como base Florestan Fernandes<sup>12</sup>, que focalizou as brincadeiras de crianças na rua como constituição das culturas infantis. Este foi um tema inovador ao mostrar as condições infantis, objeto de estudo da Sociologia da Infância, embora ele não a tenha denominado assim.

A Sociologia da Infância, portanto, procura tomar as crianças como o seu centro de interesse, por isso Fernandes ganha destaque com sua obra, pela valorização da cultura da criança, que ganha destaque no Brasil<sup>13</sup> após estudos que tiveram como base as culturas infantis.

É nesse campo que o presente estudo toma forma pela vinculação do processo de socialização à reprodução interpretativa; pelo reconhecimento que faz da criança como construtora de sua história e protagonista de seus atos; destaque conferido à cultura e às culturas infantis; pela valorização da cultura de pares; pela relação de alteridade criança/adulto.

Na Sociologia da Infância os processos de socialização abrangem toda vida humana na produção dos seres humanos como seres sociais por meio de sua cultura, de seu contexto histórico junto às maneiras singulares do sujeito vivenciar suas ações. (PLAISANCE, 2004)

Nessa direção, Corsaro (1997, 2005) nos afirma que a criança se apropria das informações que lhe são transmitidas e cria sua cultura junto a seus pares, em um processo de reprodução interpretativa. Este conceito, segundo o autor, pode substituir o termo socialização, pois demonstra uma melhor relação entre a criança e a cultura. Mudar o olhar sobre a criança é um desafio que se coloca para a Sociologia da Infância e instiga a compreensão da reprodução interpretativa, que se

---

<sup>12</sup> Florestan Fernandes foi um dos precursores brasileiros, mesmo que seu objetivo não fosse este, nos estudos das culturas infantis, contribuindo imensamente com a Sociologia da Infância. Sugerimos a leitura do artigo em “As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições do Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis”. *Pró-Posições*, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004. Acesso 16 de setembro de 2018.

<sup>13</sup> Sugerimos, para aprofundamento do termo Sociologia da infância no Brasil, a leitura do livro: *Sociologia da infância no Brasil*, de Ana Lucia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011).

constitui pela identidade de cada criança e sua categoria geracional. (CORSARO, 1997)

Dessa forma, Corsaro (1997) e Muller; Carvalho (2009) salientam que é por meio da reprodução interpretativa<sup>14</sup> que as crianças se apropriam da cultura, atribuindo significado ao mundo, que elas constroem suas culturas junto a seus pares, em “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). A infância, nessa perspectiva teórica, pode ser entendida como um diálogo entre adultos, crianças e suas construções sociais, estabelecendo elos e criando sua própria identidade e cultura.

Os estudos referentes à Sociologia da Infância buscam reverter a ideia da criança como sujeito passivo que tem como base a concepção de que precisam do contato e convívio com os adultos e outras instituições (escola, igreja, família...). Se de um lado não se pode negar a necessidade desse contato, de outro, porém, é importante levar em consideração que elas formulam hipóteses sobre o mundo, produzem, inventam, criam e recriam seus próprios espaços/tempos de socialização. Ao considerarmos a infância e as crianças desse modo, como adultos somos instigados a refletir que nossos olhares sobre as crianças se dão em uma relação de alteridade reconhecendo as culturas das infâncias.

A porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças que são representadas em suas culturas, ou através da própria cultura da infância, e compreende a infância como geração o que acentua seu aspecto cultural. Esses processos se localizam, numa primeira instância, em relações inter e intra geracionais que ocorrem na ação concreta de cada criança em suas condições estruturais e simbólicas, produzindo possibilidades em sua constituição como atores sociais. Sarmiento (2000) aponta que o conceito geracional é um aspecto marcante nas culturas infantis e explica que as relações intrageracionais consideram as relações das crianças dentro da própria infância, e as relações intergeracionais consideram diferentes gerações estabelecidas como as das crianças e dos adultos.

---

<sup>14</sup> O termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios como crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009)

Levamos, por exemplo, em consideração os processos de jogo de faz de conta, momento em que as crianças elaboram suas culturas, transmutam-se do real ao imaginário. A criança vive vários personagens e transforma objetos. Ela também se funde temporalmente do presente ao passado, do passado ao futuro, ela reinterpreta as oportunidades que lhe são dadas. Isso não significa que tenham um pensamento ilógico, faz parte de sua cultura, das culturas das infâncias, a partir de seu discurso como se a criança explorasse as possibilidades de dois mundos: o real e o imaginário.

Dessa maneira, no campo da Sociologia da Infância a criança é vista como sujeito singular constituída como ator social que partilha e participa de uma dinâmica social construtora de rituais e cultura própria.

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2001, p.19)

Assim, na Sociologia da Infância, as infâncias veladas e esquecidas ganham voz, as crianças tornam-se protagonistas de seu mundo, sendo sujeitos com relações sociais que constroem um universo de sensações junto a seus pares. A ideia é ultrapassar a visão da criança como um adulto em miniatura, como um *vir a ser* e colocá-la como sujeito ativo capaz de construir seus próprios significados a partir de sua história, em seu lugar social, e, nesse processo, reconhecê-la como produtora de cultura.

Reconhecer as culturas das infâncias é adentrar no universo da criança para que ela se constitua como sujeito participante do mundo a sua volta, construindo suas regras, seus gostos pessoais e coletivos, entendendo o que pode ou não, a partir de suas vivências com seus pares e com os adultos.

Sarmiento (1997) argumenta que na reflexão sobre as culturas infantis é preciso considerar os processos de significação específicos, mas não redutíveis à cultura dos adultos. Falar de cultura infantil é falar de significados, formas, objetos que traduzimos modos de compreender e apreender o mundo e que

...não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos,

ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância). (SARMENTO, 2005, p. 373)

Podemos alinhar os estudos das culturas infantis no tocante da Sociologia da Infância com Geertz (1989), que apresenta a cultura como uma teia de significados criada por grupos sociais que regulam seus modos de vida, seus comportamentos, atitudes, normas e hábitos. O autor concebe o ser humano como constituído por meio da cultura, compartilhando significados que dão sentidos à realidade tradicionalmente criada pelos grupos no qual convivem, ordenando, assim, os comportamentos sociais. (GEERTZ, 1989)

As culturas infantis caminham no mesmo viés das culturas propostas pelo autor. As crianças constroem e compartilham o que dão sentido a suas vidas junto a seus pares, seja coletivamente ou singularmente. Disso decorrem os modos de ver e se conectar com o mundo sob a forma de representação, regras, simbolização, valores e etc.

Dessa forma, os estudos a respeito das culturas infantis têm como referência a antropologia, por meio da qual é possível apreender os modos de representação e significação das crianças, de maneira a perceber que seus modos se diferenciam entre pares e, principalmente, dos adultos, o que revela uma condição social comum pertencente à categoria geracional da infância. (CORSARO, 2009)

O termo “categoria geracional” é uma peça chave na Sociologia da Infância, uma vez que ele distingue criança de infância. As crianças são estudadas de forma empírica e se comportam em uma categoria maior. A infância é vista como uma condição social que unifica as crianças em grupos e as coloca em experiências comuns. (SARMENTO, CERISARA, 2003)

Neste contexto, entendemos que a infância é independente da criança, essas podem entrar e sair da categoria sem alterá-las, por isso não lidamos com uma única infância e sim com várias infâncias, nas quais as crianças estão presentes em espaços e tempos distintos construindo novas histórias, novas culturas junto a seus pares. (CARVALHO e SILVA, 2017a)

Nessa dinâmica entre criança, sociedade e cultura, cabe refletir sobre as formações das culturas infantis no território e no modo como significam e ressignificam o mundo em um processo identitário. Nessa relação se apresentam as

interações no território, as apropriações e os lugares destinados às crianças pelo mundo dos adultos e suas instituições – escola, igreja e família, por exemplo. Na ótica da Sociologia da Infância, a criança é uma leitora e reconstrutora do que está à sua volta, pois

ao circularem por seus bairros, as crianças se apropriam desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. Na perspectiva da sociologia da infância, pode-se pensar em como as crianças se reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos. (CARVALHO, 2013, p. 42)

Dessa forma, as crianças precisam imaginar e explorar o mundo que as rodeia, elas precisam *ser crianças*, em seu conceito ontológico, independentemente do lugar em que estiverem de modo a construir suas próprias culturas. Portanto, é no reconhecimento das crianças como produtoras de cultura, reinterpretando seus modos de ser criança e seus lugares de vida, que nos aproximamos do debate sobre território e territorialidades.

## 2.2 Geografia da infância, território e territorialidade

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.”

Manoel de Barros

Para continuar esta caminhada, lembro-me do meu quintal de histórias<sup>15</sup>. O meu não se difere daqueles de muitas crianças que criam e recriam seus espaços/tempos que, nas palavras de Manoel Barros, se torna maior do que a cidade. O meu quintal, na minha infância, era enorme... eu brincava, inventava, dançava, cantava, desenhava e fazia teatro. Era uma mistura de espaços/tempos e histórias, algumas vezes inventadas, (porque não?) na cidade em crescimento.

Atualmente, transitando por diferentes territórios e histórias<sup>16</sup>, percebo que, no quintal das crianças, gestos, sons, cores, sabores e cheiros movimentam estados, cidades, bairros e ruas. São escolas, praças, casas... Símbolos, significados, significantes. Corpos brincantes, corpos artísticos e passos formando espaços, vidas se tornam quebra cabeças, sempre em construção, de forma que cada caminhante,

---

<sup>15</sup> Fazendo referência a criança que fui e a criança que sou.

<sup>16</sup> Como professor, ator, pesquisador, tio e observador.

passante, criador ou apreciador usa suas lentes para entender ou tentar entender as práticas cotidianas.

Reportando ao passado na tessitura do presente, percebemos que as crianças vivem imersas em seus atos cotidianos: a volta ao parque; o caminhar até a escola em um dia ensolarado; o barulho dos carros que atravessam a avenida; o latir do cachorro da vizinha; a buzina das motos e dos automóveis; a impossibilidade de transitar livremente pelos espaços; dentre outras situações que podemos, como habitantes da cidade das regiões centrais ou periféricas, inferir. Tais situações, inusitadas ou presentes em seu e nosso dia a dia, nos levam a refletir que “criança não está à parte da sociedade e dos diversos fatores que criam o cotidiano nas cidades”. (ARAUJO, 2016, p. 108)

As infâncias registram em suas culturas temporalidades e espacialidades, posto que são sujeitos com sentimentos e sentidos, demarcadas pelas experiências consigo mesmas e com seus pares. Assim, o

o sentido de infância é atravessado (...) pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. (LOPES, 2008, p.67)

Nesse sentido, as infâncias precisam ser vistas com respeito e seriedade, recebendo apoio e incentivo do adulto de forma a não subestimar o seu potencial. Pelo olhar da Sociologia da Infância, uma criança é concebida como um sujeito competente, capaz de formular teorias, levantar hipóteses e criar justificativas para seus próprios questionamentos; determinada, cheia de vontade de viver e de fazer descobertas; que tem enormes expectativas e gosta de demonstrar que também possui conhecimentos; que estabelece relações e interage com os outros e com o mundo; que possui potencialidades criativas e uma imaginação que vai muito além da realidade. (SARMENTO, 2003)

Desse modo, estudar as crianças, as infâncias e suas relações com seus lugares de vida, é adentrar no debate da Geografia da Infância, em diálogo com a Sociologia da Infância. Esse exercício nos remete às vivências das crianças e suas singularidades e experiências coletivas nos diversos espaços/tempos da infância. Pode-se ler nas falas das crianças narrativas que desvelam e “demarcam territórios nas relações estabelecidas entre o mundo adulto e o mundo das crianças” (LOPES, 2006, p. 2)

Pesquisadores do campo da Geografia têm voltado sua atenção para as infâncias, suas histórias e suas geografias e buscado compreender as relações que as crianças estabelecem no e com o território, mediadas por suas interações culturais. Reconhecem, pois, a criança como um sujeito sociocultural, histórico e geográfico em seu processo de humanização no mundo<sup>17</sup>.

Partindo dessas reflexões podemos levar em consideração que toda criança nasce em um momento histórico, imersa em um grupo cultural, em um espaço no qual estabelece interações sociais e constitui sua identidade. “As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados.” (LOPES, 2018, p. 24)

Embora a Geografia da Infância não desconsidere as implicações sociais presentes, por exemplo, nos territórios de vulnerabilidade existentes em um país e suas cidades, ao se voltarem para as atividades das crianças e seus pares em diálogo com a Sociologia da Infância, reconhecem a necessidade de compreender as experiências infantis nos múltiplos territórios, nos quais as crianças transitam e imprimem suas marcas.(LOPES, 2018, 2009, 2006; VASCONCELLOS, 2009.)

Lopes (2018) considera que, desde o nascimento, as crianças “vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico” (LOPES, 2018, p. 61).Nessas vivências, vão se tornando autônomas, expressando-se por meio dos seus modos de ser e estar no mundo, a sua geograficidade. De acordo com o autor, “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, portanto, uma unidade vivencial” (IDEM, p. 49).

O geógrafo Paul Claval afirma que os geógrafos se preocupavam em discutir as realidades concretas; as paisagens, as casas, os homens, os vegetais e somente a partir de 1970, eles passam a se preocupar com as dimensões simbólico/cultural de território que se constitui nas relações e representações sociais e culturais dos sujeitos. (CLAVAL, 2013).

---

<sup>17</sup> No Brasil pesquisadores como Jader Janer Moreira Lopes e Tânia Vasconcellos aprofundam em pesquisas no tocante da Geografia da Infância. Capturamos um blog dos autores que traz reflexões acerca da temática. Disponível em <<http://geografiadainfancia.blogspot.com/p/nossas-pesquisas.html>> Acesso em jun.2018.

O estilo usado pelos geógrafos torna-se mais leve, mais sensível. As estatísticas desaparecem de muitos trabalhos. A cena geográfica não é mais a planície uniforme e sem cores e formas dos economistas. Ela é povoada de jovens, de homens, de mulheres e de velhos. Eles não têm a mesma cor de pele e de cabelos, não estão vestidos do mesmo modo, não falam com o mesmo sotaque. A geografia torna-se uma disciplina das cores, dos sons, do movimento – uma disciplina da realidade concreta. (CLAVAL, 2008, p. 19)

É, portanto, a partir das contribuições dessa virada nos estudos no campo da Geografia, com a Geografia Humanista e Cultural, que se ocupa dos modos pelos quais os seres humanos se apropriam dos territórios, com o estudo das representações, com a construção coletiva, de viés simbólico, que podemos identificar a abertura, nesse campo, para um olhar sobre as infâncias e suas culturas.

Esse conjunto de debates chama a atenção de pesquisadores/as para as crianças, objeto da Geografia da Infância que “busca dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emanam, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar” (LOPES, 2018, p.61).

Os geógrafos começam, pois, a se interessar pelos modos de ser e estar das pessoas em um determinado território – pelas territorialidades (CLAVAL, 2008). As territorialidades são constituídas nos relacionamentos cotidianos, sendo que a sociedade e o espaço estão interligados contribuindo para as relações entre os sujeitos envolvidos com cultura, ou seja, as territorialidades podem se estabelecer nas relações sociais cotidianas; nas ruas, em casa, na escola, no trabalho, em como as pessoas se organizam no espaço e dão significado ao lugar. Dessa forma, elas são construídas culturalmente nas relações com o outro e estão ligadas aos sentidos que os sujeitos trazem acerca do território vivido e na construção de sua identidade. (Claval, 1999)

Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças estabelecem práticas sociais consigo mesmas e com seus pares nos territórios nos quais transitam constituindo seus modos de ser e estar neles, pois, nas palavras de Lopes e Vasconcellos (2006), não podemos falar de uma única cultura, própria das crianças, e sim de culturas que entrelaçam a produção da infância e a produção do lugar oferecendo substâncias necessárias para produção da existência, e implicada na constituição das territorialidades.

A partir do sentimento de pertencimento das crianças em seu território, a formação das culturas infantis também ocorre na configuração de suas territorialidades, pois nela estão presentes as marcas das crianças, suas interações com os lugares e espaços destinados às crianças pelo mundo adulto. (LOPES e VASCOCELLOS, 2006)

Claval (2007, 2008, 2014) argumenta que debates acerca do território, trouxeram a ideia de que a terra não é só uma superfície geométrica e que os lugares não são espaços neutros e anônimos. Nas demarcações físicas por meio das quais se recorta o espaço, a vida está presente em toda parte e os homens, as mulheres, os adolescentes, as crianças moldam esses lugares por meio de práticas culturais (CLAVAL, 2014).

A cultura só existe através dos indivíduos aos quais é transmitida, e que, por sua vez, a utilizam, a enriquecem, a transformam e a difundem. Sem ela, eles estariam desamparados: o instinto não é o suficiente para guiá-los. Faz-se necessário dispor de armas para a proteção e para caça, de utensílios para produzir, habitar e se vestir. (CLAVAL, 2007, pg. 89)

A Geografia Cultural está associada às experiências que as diferentes pessoas e grupos humanos têm com a terra e o meio no qual vivem, criando, nesse meio, formas para suprir as suas necessidades, construindo sua identidade e aprendendo a se definir como sujeitos pertencentes a um território, em uma geofricidade, ou seja, “a relação entre o espaço na vida dos homens, sobre o sentido que eles lhe dão e sobre a maneira pela qual eles os utilizam para melhor se compreenderem e construir seu ser profundo.” (CLAVAL, 2012, p. 90). Nessa direção o autor afirma a cultura como fator indispensável à inserção da pessoa “no tecido social. Dá uma significação à sua existência e à dos seres que o circundam e formam a sociedade da qual se sente membro. (CLAVAL, 2007, p. 89)

O ser humano estabelece contato com o outro por meio das representações<sup>18</sup>, apresenta os modos como ele se constrói, interpreta ou reinterpreta, constituindo um universo mental de sensações construídas a partir da imagem que lhe é atribuída, “as representações fornecem malhas para apreender o real”. (CLAVAL, 2012, pg.

---

<sup>18</sup> O termo representação possui três significados, sendo que “em primeiro lugar, refere-se aquilo da qual conhecemos, que nos é representativo, um modo de conhecer alguma coisa. Em segundo lugar, entende-se já conhecer algo após um conhecimento prévio de outra coisa; nesse sentido, a imagem representa as memórias, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, refere-se ao objeto que causa conhecimento.” (ABBAGNAMO, 2007)

93) Dessa maneira, como buscamos evidenciar neste estudo, nos diversos territórios pelos quais as crianças transitam, relacionam-se e constroem representações, elas imprimem marcas em suas formas de ser e habitar o território, criando e recriando sua cultura junto a seus pares na descoberta da arte, na corporeidade e nos ritmos que traçam em seus processos culturais. É nesta ótica que as crianças vão estabelecendo seus vínculos e constituindo suas territorialidades, trazendo os elementos culturais e os incorporando a seu modo e a seu gosto.

A cultura não é vivenciada passivamente por aqueles que a recebem como herança: eles reagem àquilo que lhes é proposto ou que se lhes pretende impor. Interiorizam certos traços e rejeitam outros. Inventam, ao longo de suas existências, novas maneiras de fazer, atribuem cores novas aos seus sonhos e aos seus pesadelos, e criticam os valores usuais quando estes não correspondem às suas aspirações profundas. (CLAVAL, 2007, p. 15)

A dimensão cultural é feita de informações que permitem ao indivíduo agir conforme códigos para organizá-los ou trocá-los. A cultura e suas informações se imbricam no território nos quais os sujeitos vivem, criando laços entre os seres humanos, em meio ao estabelecimento de regras e relações. As informações passam de geração para geração na composição das culturas uma vez que a sociedade permanece em constante movimento. Ela circula entre os indivíduos de determinado território e cada um concebe suas trocas por meio das crenças, valores e atitudes. (CLAVAL, 2008, 2012) Assim acontece com as crianças em seu território, sendo elas sujeitos com desejos e vontades que escrevem sua própria história baseada em sua vivência sociocultural.

É ao longo da infância que a cumulação de Knowhow, de conhecimentos, de preferências e de crenças toma forma: o jovem aprende a falar, a se deslocar e a agir dentro do meio familiar; mais tarde, ele é submetido à aprendizagem, ou vai à escola (CLAVAL, 2012, pg. 96)

Na infância, o nosso primeiro contato é com a família e comunidade que nos ensinam e nos permitem apreender o mundo a nossa volta, a partir das experimentações, negociações e formas de nos relacionarmos com os outros. Depois vamos culturalmente adquirindo novas experiências com nossos pares nas variadas instituições que passamos ao longo da vida.

Dessa forma, podemos alinhar os estudos que envolvem a Geografia Cultural à Sociologia da Infância para compreender as culturas infantis uma vez que a criança tem seus sentidos provocados pela sua experiência com o mundo junto a seus pares. A criança usufrui dos sentidos para demarcar suas vivências em seu território junto às demais crianças e adultos. A criança pensa grande, e em seu

modo de pensar ela age representando e deixando marcas de suas vivências em seu território vivido. Ela se torna protagonista quando lhes são dadas oportunidades para experienciar seus sentidos, mesmo aqueles guardados na memória.

A Geografia cultural presta atenção aos sentidos que

falam-nos dos lugares, do encantamento que há nos jogos de luzes e na fragrância dos perfumes. Esses elementos de decoração encontram-se intimamente associados, nas nossas lembranças, fala da minha infância. (CLAVAL, 2014, p. 230)

Com base nos argumentos de Claval, podemos refletir que as crianças, em seus territórios, carregam marcas de um passado-presente com registros históricos que “poder-se-ia multiplicar ao infinito (...) evocações de lugares e do seu ambiente, sério ou alegre, ocupado ou relaxado, simplesmente grave ou dramático.” (CLAVAL, 2014, p. 231)

As crianças deixam suas marcas nos territórios que transitam por meio do brincar<sup>19</sup>, do fazer arte, do conviver, do representar e neles imprimem suas territorialidades imbricadas na imaginação, nos sonhos e nos devaneios<sup>20</sup>.

Dessa forma, podemos levar em consideração que as representações infantis por meio da arte, da imaginação e da corporeidade são formas de expressão cultural das crianças – *devaneios*, nos quais elas se entrelaçam por meio de aspectos culturais e identitários. A arte coloca em cena as marcas do real permeadas por um universo de sensações que atravessa o imaginário da criança para que as representações de dimensão simbólica se tornem significativas<sup>21</sup>, uma vez que “as imagens têm conteúdo simbólico. O território também.” (CLAVAL, 2008, p. 17)

---

<sup>19</sup> Sobre a relação entre brincar e território sugerimos conferir o livro “Territórios do Brincar” de Renata Meirelles (2015), a dissertação de mestrado de Alessandra Ferreira Amaral, intitulada “Marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças da Educação Infantil na Escola de Tempo Integral” e o artigo “Infâncias no campo: Brinquedo, brincadeira e cultura” de Levindo Diniz Carvalho e Rogério Correia da Silva (2017a).

<sup>20</sup> Termo muito usado por Gaston Bachelard (1996), referindo-se ao despertar da imaginação por meio da imagem poética.

<sup>21</sup> As representações possuem uma carga emotiva, e em 1970 pesquisadores encontraram em Bachelard estudos sobre os sonhos da terra, da água e do ar e a partir de então as representações simbólicas passaram a fazer mais sentido. (CLAVAL, 2012)

### 2.3 Imaginar, fruir e representar: artes, crianças e culturas

#### **“Retrato de um artista quando coisa**

Há um cio vegetal na voz do artista. Ele vai ter que envesgar seu idioma ao ponto de alcançar o murmúrio das águas nas folhas das árvores. Não terá mais o condão de refletir sobre as coisas. Mas terá o condão de sê-las. Não terá mais ideias: terá chuvas, tardes, ventos, passarinhos... Nos restos de comida onde as moscas governam ele achará solidão. Será arrancado de dentro dele pelas palavras a torquês. Sairá entorpecido de haver-se. Sairá entorpecido e escuro. Ver sambixuga entorpecida gorda pregada na barriga do cavalo - Vai o menino e fura de canivete a sambixuga: Escorre sangue escuro do cavalo. Palavra de um artista tem que escorrer substantivo escuro dele. Tem que chegar enferma de suas dores, de seus limites, de suas derrotas.. Ele terá que envesgar seu idioma ao ponto de enxergar no olho de uma garça os perfumes do sol.”

Manoel de Barros

A poesia trazida por Manoel de Barros nos leva a refletir acerca do processo da arte no espaço vivido. O autor demonstra acreditar na fruição das coisas e seu texto traduz a sutileza das palavras por meio de uma aparente falta de lógica, semelhante às criações artísticas infantis, que desconstroem e reconstroem seus modos de estar e agir no território criando e recriando significados, ou de maneira a corromper o silêncio das palavras.

Falar em arte significa adentrar em um campo plural que perpassa pelo corpo, pela subjetividade, pelos devaneios, pela expressão das ideias, pelo indivisível, pelas imagens, sons, cores, aromas e sabores. Assim, falar do ser humano implica falar em corpo. Ser humano é ser corpo. Corpo exaltado, em movimento, corpo social, corpo físico, dentre outros, pois o corpo, ao navegar por tempos e lugares diferentes, passa a representar não apenas aquilo que se revela biológico. (FONTANELLA, 1995)

No corpo se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos vivem ao longo de sua existência. O corpo é a nossa primeira forma de identificação, pois logo ao nascer somos identificados através da corporalidade, como homens e mulheres. O que a maioria das pessoas parece não perceber é que o nascimento de uma criança, para além da sua corporalidade, traz uma nova corporeidade, um corpo que começa a viver, aprender, sorrir, falar, cantar, dançar,

desobedecer... enfim, constituir sua cultura e se permitir como sujeito corporal ativo em suas experiências.

É fácil observar que, antes de falar, a criança já é ativa. Os esboços de ação na criança sejam imitativos, sejam espontâneos, nascem muito cedo. Antes de imitar as palavras, a criança imita as ações. Basta lembrar que, antes de completar um ano, a maioria das crianças começa a andar, e é sabido que elas o fazem por imitação. E, ainda, se o andar não é conatural ao indivíduo, ele só pode ser cultural, social. (FONTANELLA, 1995, p.54)

Quando falamos em corpo, pensamos em um corpo vivo, emocionado e inteligente, humanizado; um corpo que tem histórias, que tem marcas, que tem perguntas; um corpo original, pessoal, único, de cada um, que vive diferentemente suas várias idades; um corpo que pode criar novas formas para si; mover-se, pulsar, rir, chorar, sentir, pensar, ser solidário, compartilhar, amar. Os corpos são componentes de ações sociais que expõem marcas das relações sociais e das experiências com o mundo. (MERLEAU-PONTY, 2012)

A arte na educação e na vida situa-se ao lado das experiências cotidianas fazendo parte do contexto humano. Ela se caracteriza como manifestação humana por meio de ações, práticas e percepções de mundo em que obra de arte e artista criam elos de proximidade para uma experiência singular na qual o solo, a luz, o ar, os barulhos dos automóveis, o ruído, o movimento dos andantes, os gestos se tornam elementos essenciais para que a fruição das coisas, esteticamente admiráveis, possa emergir desses lugares, com suas minúcias e detalhes.

Nas escolas podemos encontrar crianças que experimentam da arte em seu cotidiano através da imaginação criadora traduzidas em seus corpos, gestos e movimentos que se expressam no teatro, na música, no desenho, na dança. Entretanto, muitas vezes, a corporeidade presente na arte parece-nos ignorada, ao se convocar a criança a *fazer para aprender*, um viés mais utilitarista da Arte. (LOWENFELD, 1954<sup>22</sup>; SICA, 2002)

O *fazer para aprender* não leva a criança a explorar o universo à sua volta, visto que cada sujeito tem sua maneira específica de pensar que está intimamente relacionada à forma como vê, compreende, vivencia e explora o mundo. O fazer arte como reprodução, ou como forma de comunicação “não permitem a expressão

---

<sup>22</sup>Crítica que se faz histórica no campo da Educação. Em 1954 Lowenfeld já se preocupava com a função da Arte na educação e suas relações práticas, ou do fazer por fazer.

espontânea da criança. Tampouco levam em conta suas experiências individuais.” (LOWENFELD, 1954, p. 26)

Se partirmos do pressuposto de que toda obra de arte ou artista quer passar uma mensagem (PIMENTEL, 2009) nos limitaremos ao processo semiótico da arte, esquecendo sua fruição, uma vez que muitos artistas e obras ultrapassam a racionalidade lógica das coisas. “A necessidade de argumentação lógica e racional é um reflexo do mundo querendo ser explicado, medido, colocado. É o ser humano tentando explicar, medir, justificar tudo aquilo que o cerca”. (PIMENTEL, 2009, p. 44)

Estudiosos do campo da Arte-Educação enfatizam a necessidade de explorar as variadas formas de se experienciar arte, não se limitando somente ao seu uso como linguagem, mas expandindo para a cognição e a fruição.

A arte como cognição começou a ser discutida na década de 1980, envolvendo a ideia de arte como conhecimento, o que inclui emoção e fruição, e não somente expressão emocional ou comunicação. A arte passou a priorizar o processo de elaboração e não somente a originalidade das coisas. (BARBOSA, 2005)

Na perspectiva que envolve a arte como cognição, encontramos metáforas e fruição estética em que há processos de investigações artísticas criando possibilidades de experimentações, uma vez que sua fonte está no processo e não somente no produto final.

O processo de criação em arte é mutável, dinâmico, íntimo e demanda esforço e atenção específica por parte do artista. Não é um território de intensa calma, segurança e clareza. O instante de gestação de um trabalho é baseado inicialmente em estruturas imprecisas e que nem sempre a consciência do todo é percebida. Inclusive em alguns momentos, o trabalho aponta para territórios que estão além do tempo presente e apenas no tempo futuro serão percebidos. (PIMENTEL, 2009, p. 41)

A arte é repleta de elementos com conceitos e metáforas a partir das relações imaginativas de fruição estética que lhe são próprias. É a metáfora existindo por ela mesma de forma legítima que só a arte possui, garantindo sua peculiaridade como “território imaginativo e metafórico por excelência.” (PIMENTEL, 2009)

Sica (2002) nos leva a refletir sobre a necessidade de resgatar e sensibilizar o acervo que a criança traz consigo para a ampliação de sua percepção de mundo. As sensações vivenciadas pelas crianças

passam pela razão, bem como pela emoção e a intuição, dando ao território da arte um especial valor por estar trabalhando o tempo todo com o ser humano de forma ampla e integral, interligando e interagindo todos os

conhecimentos e todas as formas de percepção e expressão humana. (SICA, 2002, p. 38)

Por isso é necessário estimular as crianças a vivenciar e conhecer a arte como meio de expressão e fruição, uma vez que elas fazem arte para afirmar sua posição no mundo, para “materializar algo concreto que acontece na constante troca entre o mundo interior e o mundo exterior e que toma forma através da maneira pessoal com que cada uma organiza os elementos das artes”. (SICA, 2002, p. 39)

As crianças pensam metafóricamente e, dessa forma, expressam-se por meio das imagens, do corpo, vozes, gestos, criam e recriam a partir da cultura na qual estão imersas. Nesse sentido pode-se refletir sobre a importância da arte na infância como possibilidade de criação, posto que corpo/mente se encontram em uma imersão da poética infantil, pois imaginar sempre será mais do que viver. (BACHERLAD, 1996)

A arte possui elementos com formas distintas e criativas que vêm carregadas de fruições, emoções, cognições, expressões e sentimentos, de maneira que os sujeitos interlocutores ou receptores têm a liberdade de se expressar através de sons, ritmos, formas, cores, traçados, movimentos, palavras, gestos e tantas outras possibilidades que esse campo nos revela.

Bachelard (1996) acredita que a imaginação é a geradora de formas sensíveis. Ela é capaz de capturar imagens do real e, ao elevá-las a memória corporal, narra o intraduzível vivido no/pelo corpo. Nesse sentido, o corpo sensível entra em contato com a poética, dotado de devaneios, do tato do imaginante, que dá vida às qualidades e experiências adormecidas, como o próprio autor nos aponta: “que outra liberdade psicológica possuímos, afora a liberdade de sonhar? Psicologicamente falando, é no devaneio que somos seres livres.” (1996, p.95)

Merleau-Ponty (1999) vê que, na arte, percepção e pensamento são solidários. O artista constrói imagens por meio de seu cognitivo, de sua prática, das sensações, representações e fruição das coisas, pois é aí que o sentido aparece.

Sendo assim, a imaginação e os devaneios na infância acontecem através das oportunidades poéticas que criamos e temos durante nossa vida em contato com as coisas. Nesse sentido, a arte dedicada às crianças precisa experimentar suas formas de representação por meio da exploração de materiais, do conhecer novas sensações e emoções, do criar, do reinventar. Nesse processo, podem-se encontrar os modos como as crianças se expressam por meio da arte e como elas

reconstroem, no mundo imaginário, seu cotidiano em aproximação com seu meio cultural.

Compreende-se que a arte infantil se faz na intersubjetividade, entre as crianças e os grupos sociais, constituindo-se, pois, como relação em seu processo cultural. O processo intersubjetivo propicia estímulos ao pensamento criativo, entre contextualizar, apreciar e fazer arte.<sup>23</sup> É neste viés que educamos nosso olhar para as produções artísticas das crianças, entrelaçando cultura e território.

Como pesquisadores, no exercício interdisciplinar de traçar infâncias, território e arte, nos perguntamos: é possível educar o olhar?

Como? Pode-se educar o olhar dentro da escola? Extrair significados do mundo visual? Que imagens permitimos entrar na escola? O que deve ser mostrando na sala de aula? O que os alunos querem ver? Como trabalhar em aula com interesses tão conflitantes e diversificados? Com que função a imagem entra na sala de aula? O que significa a imagem para o aluno? E para o professor? Qual o significado cultural da imagem? (BARBOSA, 2008, p.71)

A autora nos convoca ao exercício do olhar – o mundo, as imagens, os significados, os sujeitos que compõem a cena educativa. Ela também afirma que no fazer arte encontramos a vivência do sujeito e seu meio – em sua rua, sua casa, na escola, nos cheiros sentidos, nas experiências apreendidas, nos sons, nos corpos que se movem, ou seja, nas percepções cotidianas que temos em nosso dia a dia.

A criança vive em mundo permeado pela imaginação, na crença de que a fantasia se faz real, é como viver os devaneios da infância, por meio de sonhos. No processo de sonhar, aproximamo-nos da poética de Bachelard (1996, 1988) que nos leva a imersão nos saberes por meio de nossa imaginação. Uma experiência poética que exige a transfiguração do poder criador do devaneio constituído pela função do irreal, tão necessária à vida do pensamento quanto à função do real, pois é ela que impõe o realismo da irrealidade. É no ato da imaginação que somos capazes de produzir aquilo que não vemos, mas sentimos.

Relacionamos a infância e a arte em Bachelard, a partir desses devaneios que visam uma imagem geradora de outras imagens, não sendo passível de ser explicado por meio de conceitos. Na infância, a criança elabora seus significados

---

<sup>23</sup>Proposta principal da pesquisadora em Arte Ana Mae Barbosa. Nesta proposta a autora aponta que todas as atividades de arte-educação devem promover o fazer artístico, por meio prático. A contextualização por meio do conhecimento histórico e imersão das obras e apreciação das produções. Essa proposta comparece explicitada de modo mais detido nas próximas seções deste relatório.

que variam diariamente, e isso se dá pelo elo criador que ela tem com o mundo, um processo de imersão entre real e imaginário.

A criança fala por meio das palavras, dos gestos e dos sons. Ela exprime e discursa pela sua imaginação e se entrega no universo dos sonhos. Seu corpo vira pauta, sua linguagem verbal vira música, seus textos viram desenhos, pinturas e seus gestos se transformam em cenas de teatro, tudo pelo simples ato de criar e representar no momento em que se entrega ao universo de sensações. Cabe reconhecer que na vivência territorial

a sensação não é jamais pura: o indivíduo vive numa sociedade, utiliza um vocabulário de formas e de cores que predeterminam o que sente; ele percebe o mundo através dos parâmetros de percepção que recebeu. Seu olhar procura apreender os recortes que evocam nas palavras que lhe foram transmitidas e as construções mentais que as completam. A cultura faz assim passar, de uns a outros, as representações coletivas. (CLAVAL, 2014, p. 89)

A arte comparece nas produções que permeiam a imersão das crianças – como o desenhar, o pintar, o modelar, o cantar, o dançar, o atuar – por meio de suas sensações e representações. Tudo isso pode nos oferecer elementos importantes para a compreensão das culturas das infâncias. A educação nesse campo propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A criança em contato com a arte desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por elas e seus pares, pela natureza e nas diferentes culturas.

Por meio da arte podemos experimentar modos diversos de ressignificar nossa cultura a partir dos múltiplos sentidos provocados pelas representações, sensações e experimentações. É pensando no processo criador que as experiências estéticas se constituem por meio do refazer, do recriar e do transformar, possibilitando novas aprendizagens, relacionamentos e saberes mútuos.

É importante, ainda, que se compreenda a produção cultural dos sujeitos como expressões singulares, registros linguísticos pessoais em permanente diálogo com diferentes tempos e espaços. Dessa forma, conhecer as linguagens artístico-culturais em suas especificidades favorece a articulação do velho em novo, base do processo criador. (LEITE, 2011, p. 35)

O processo artístico criador garante formas às experiências humanas, seja para o artista ou para aqueles que usufruem da arte, seja na construção de si ou dos

pertencentes à determinada cultura. Percebemos isso quando viajamos e procuramos museus, espetáculos de teatro ou dança, ou shows musicais. A arte está disponível ao ser humano e seu desenvolvimento é cultural e social, nos permitindo um contato direto com os sentimentos, pensamentos mesmo de grupos distantes de nossa cultura.

É pelo processo criador que o ser humano conhece e transforma seu mundo, por exemplo, ao apreciar obras de arte, organizando ideias e trabalhando as formas sensíveis de viver e conviver em sociedade.

É necessário resgatar e sensibilizar o acervo que a criança traz, como também levar a ela atividades que ampliem sua percepção de mundo. Os temas devem ser ricamente explorados, buscando diferentes formas de sensibilizar e de levar maiores conhecimentos em diferentes abordagens. (SICA, 2002, p. 36)

O desenvolvimento da arte na infância vai muito além do fazer. Está no sentir, no experimentar, no representar, nas percepções, fruições e no ato de recriar a partir das próprias perspectivas de cada criança. De traduzir em gestos o que foi dito, de desenhar o que foi visto ou de cantar o que foi sentido, explorando as variadas formas de expressão através dos sentidos e significados.

Para Bachelard, “a criança enxerga o grande, a criança enxerga o belo” (1996, p. 97). É através desse elo de imaginação que a arte deve ser vista, um elo que contempla a fruição. Ela deve estar presente na vida das crianças para que haja uma imersão nos conhecimentos imateriais<sup>24</sup> e não somente nas aprendizagens cognitivistas.

Dessa maneira, refletindo sobre a Arte-educação e infância, entendemos que a criança exprime espontaneamente seus sentimentos sem medo, isso que a diferencia dos adultos. Ela age conforme seus próprios comandos sem pensar muito nas restrições impostas pelo mundo à sua volta, diferentemente de nós adultos, que incorporamos diferentes regras e restrições.

A criança se produz culturalmente pela sua imaginação, pelas trocas de percepções, ideias e informações, individuais ou com seus pares. Ela amplia nosso olhar sobre a cultura da infância mostrando que as crianças e as culturas são socialmente produzidas, constituindo-se partir das ações infantis, no relacionamento

---

<sup>24</sup> Palavra muito usada por Bachelard em sua obra “A poética do devaneio” (1996). Destina-se ao campo não material, sensitivo e imaginário.

com seus pares, com os brinquedos, com as brincadeiras e com a arte que experiencia.

A arte, vista como expressão da cultura, explora formas de comunicação e interação dos sujeitos a partir de suas vivências e suas diversas possibilidades de criação; auxilia a criança a extrair sentidos e significados de seu mundo e espaço vivido, seja por meio de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, seja por expressões como o teatro, a dança, a música e outras corporeidades. Cumpre refletir que “cada cultura se caracteriza por um sistema original de representações e de construções intelectuais. Isso não ocorre sem influência sobre a afetividade e a atividade”. (CLAVAL, 2014, p. 89)

Arte e cultura são intrínsecas ao indivíduo e nesta pesquisa argumentamos que elas se concretizam no processo de construção das culturas infantis (permeadas pelas fantasias das crianças) no território. Imaginar é, pois, o elemento essencial para o desenvolvimento da criança para que ela tenha a liberdade de criação se descolando do mundo tradicional que a rodeia. É por meio da imaginação que a criança exercita sua criatividade explorando materiais diversos e experimentando se fantasiar de novos sujeitos sociais como ser médico, advogado, pai, mãe, professor, artista e outros que seu contexto social lhe permitir, utilizando-se das formas de expressão, criação e comunicação para se envolver em uma dialogicidade com seus pares através do pensamento simbólico e intuitivo.

Assim, o processo criador, a arte e a imaginação, lidos pela ótica da Sociologia da Infância, nos levam a pensar que as crianças, produtoras de suas culturas, são sujeitos competentes, capazes de formular teorias, levantar hipóteses e criar justificativas para os próprios questionamentos. São sujeitos determinados, curiosos, que possuem conhecimentos; que estabelecem relações e interagem com os outros e com o mundo; que possuem potencialidade criativa e uma imaginação que vai muito além da realidade a partir dos elementos provindos de sua cultura.

A imaginação e a criatividade devem ser estimuladas nas crianças visto que elas estão em uma fase de potencialização dos sentidos que, se estimulados, podem gerar novas descobertas. As subjetividades criativas promovidas por crianças em seus momentos de fruição na arte podem ser reveladas através de seus atos simbólicos, que permitem o diálogo com seus pares.

Sendo assim, a comunicação e a partilha acontecem através das perguntas, das respostas, da reflexão e da escuta refinada, na qual as crianças são

encorajadas a discordar, resolver problemas, levantar hipóteses e dar opinião. Essa primazia de contatos e opiniões torna-se a pólvora que fomenta a investigação e o processo de descoberta das crianças em seus diversos lugares.

Reafirma-se, pois, neste estudo, a importância da cultura no universo da infância, construída pelas crianças em uma relação dialógica com seus pares, em relações de alteridade com os adultos, no universo simbólico que elas nos dão a conhecer (se tivermos ternura para tal) por meio de suas representações, fruições e percepções artísticas. Há uma rede de significados tecida pela arte, imbricada nas ações e reações das crianças, na qual pode se capturar as marcas dos seus modos de habitar os territórios.

### **CENA 3: ENTRE A FAVELA E A CIDADE: APRESENTANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA UMA PESQUISA DE ARTE COM CRIANÇAS**

#### O Menino Que Carregava Água Na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio

do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino

que era cismado e esquisito

porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria

o mesmo que carregar água na peneira (...)

Manoel de Barros

Comungamos com a poesia de Manoel de Barros que escrever é o mesmo que carregar água na peneira, uma vez que o exercício da escrita nos remete à imersão nas coisas vividas, emaranhadas pelos pensamentos abstratos, uma mistura do real com o imaginário que faz com que nossos vazios sejam maiores que nossos infinitos.

A parte da poesia escolhida faz uma mistura entre o fantasioso, o irreal, a linguagem metafórica, as conotações, a poética, que dão asas à nossa imaginação. É nesse jogo entre o real e o imaginário que apresentamos os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Os autores que entrelaçaram a Arte, a Infância e o Território apontam pistas para compreender as artes produzidas pelas crianças no território de vulnerabilidade.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar os percursos metodológicos desta pesquisa. Para tanto, inicialmente, buscamos situar o lugar de onde estamos falando; as marcas da vulnerabilidade presente no território. Depois, adentramos nas experiências das crianças e suas condições infantis no interior de uma escola em tempo integral para apresentarmos as cenas e cenários da pesquisa. Neles, transitam os atores principais (as crianças); o personagem coadjuvante (o pesquisador); e as escolhas teóricas e metodológicas para apreender, na arte produzida pelos protagonistas, as territorialidades. Meninos, meninas e pesquisador *carregando água na peneira*.

### 3.1 Marcas da vulnerabilidade no território vivido: ser criança na *favela*

Antes de começarmos a descrever as experiências vividas como pesquisadores, apresentaremos alguns conceitos de vulnerabilidade e *favela* para que possamos demarcar o território pesquisado.

Historicamente, o eixo paradigmático que tange as representações da *favela* é a falta. Assim, entende-se a *favela* como espaço com baixa infra-estrutura urbana, sem água tratada, energia elétrica, sem arruamento, sem regras. A maioria se encontra em morros ou às margens de rios e lagoas que reúnem um aglomerado de moradores vivendo em casas com tamanhos desproporcionais, sujeitos a diferentes níveis de violência (SILVA, 2011)

Apesar das peculiaridades que a descrição de *favela* nos apresenta, este espaço é uma parte substancial da cidade, devido a sua composição social, cultural e política. Segundo Silva (2009), no campo teórico a ideia de *favela* é colocada à prova, uma vez que há uma urbanização crescente deste lugar e a *favela* começa a se organizar através de um histórico de

organização popular manifestada em diferentes movimentos e formas, [o que] permitiu uma significativa ampliação do acesso regular aos serviços de água, esgoto, coleta de lixo, asfaltamento e iluminação. Além disso, difundiu a construção de escolas, creches e postos de saúde; reivindicações fundamentais para a qualidade de vida dos moradores. (SILVA *et al*, 2009, p. 16)

Atualmente, grande parte dos territórios caracterizados como *favelas* adquiriram características diferentes do seu conceito inicial e original, no entanto, a ideia de favela como lugar de pobreza e falta persiste no imaginário dos moradores das cidades. Dessa forma, muitas ações voltadas para a *favela*, nas políticas

públicas, por exemplo, dão-se como prevenção a *violência e estímulo ao exercício da cidadania*, parecendo persistir por parte dos que a esse local se dirigem um *sentimento daquilo que falta* e desconsiderando-se, muitas vezes, a ação dos sujeitos no território.

Pelo exposto, pode se depreender, que a *favela* e seus moradores sofrem uma rejeição da cidade devido ao estereótipo histórico que carrega, o que não permite uma compreensão aprofundada acerca de sua realidade social, econômica e cultural,

Acreditamos que uma definição de favela não deve ser construída em torno do que ela não possui em relação ao modelo dominante de cidade. Pelo contrário, elas devem ser reconhecidas em sua especificidade sócio-territorial e servirem de referência para a elaboração de políticas públicas apropriadas a estes territórios. (SILVA *et al*, 2009, p. 22)

De acordo com Silva (2011), consideram-se *favelas*, a partir do censo de 1950, aglomerados urbanos, que possuem as seguintes características:

Proporções mínimas: agrupamentos prediais ou residenciais formados com unidades de número geralmente superior a 50. Tipo de habitação: predominância, no agrupamento, de casebres ou barracões de aspecto rústico, construídos principalmente de folhas de flandres, chapas zincadas, tábuas ou materiais semelhantes. Condições jurídicas de ocupação: construções sem licenciamento e sem fiscalização, em terrenos de terceiros ou de propriedade desconhecida. Melhoramentos públicos: ausência, no todo ou por parte, de rede sanitária, luz, telefone e água encanada. Urbanização: área não urbanizada, com falta de arruamento, numeração ou emplacamento. (SILVA, 2011, p. 212)

Refletindo sobre o termo *favela* e as restrições apontadas por Silva (2011) pelo sentido negativo que carrega ele não será utilizado neste trabalho, visto que o território vivido e pesquisado apresenta formas distintas dos conceitos de *favela* apontados pelo autor, no entanto, possui alto índice de vulnerabilidade social em seus vários âmbitos. No decorrer do texto, utilizaremos o termo comunidade nas referências ao Carapina, pois foram os termos evocados por profissionais da escola ou moradores com os quais tive contato em minhas andanças pelo bairro.

Cabe ressaltar que a comunidade tem seus espaços populares e desenvolve formas ativas de combater e enfrentar as dificuldades do dia a dia, como nos relata Libânio (2011) ao retratar essa comunidade, principalmente em relação a ações contra o tráfico e a marginalização. Reflete-se, assim, que os moradores das camadas populares “procuram canais alternativos para o acesso as instituições

culturais e educacionais; desenvolvem formas sutis de enfrentamento a violência criminosa e policial”. (SILVA, 2011, p. 220)

Dessa maneira a comunidade pesquisada luta para sanar os problemas oriundos da criminalidade, sendo a vulnerabilidade marcante naquele território. Ao tratar dos territórios de vulnerabilidade, assumimos neste estudo que eles são locais nos quais as pessoas se encontram em situações de riscos diversas, sejam elas sociais, tecnológicas, econômicas e/ou culturais, ou seja, a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um grupo social são tidos como insuficientes para responder a precariedades advindas das desigualdades sociais. (HILLESHEIM e CRUZ, 2008),

Estudos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), corroboram com esta discussão e preocupação com as crianças que vivem em territórios de vulnerabilidade, apontando que existe uma forte segregação espacial e social, em grupos situados em bairros afastados e isolados dos centros. “Nesses bairros, as famílias costumam ter menores chances de acesso ao trabalho, a equipamentos públicos, serviços de saúde, à segurança e cultura, bem como à educação – enfim, aos direitos”. (BATISTA, *et al.* 2013, p. 16)

As preocupações com as crianças que vivem nesses territórios vulneráveis têm por um lado a intenção de trazer visibilidade às diversas infâncias esquecidas. Arroyo (2012) nos alerta para olhar os “corpos-vidas de crianças e adolescentes que chegam as escolas públicas [neles] vêm apelos que exigem ser ouvidos”. (p. 24), e é esta escuta que nos esforçamos em realizar.

### 3.2 Cenas e cenários da pesquisa

No contorno das ruas escuras da cidade, que amedrontam seus passantes, as palavras ganham vida... No contorno dos morros da cidade visto de baixo, moram temores. Na cidade vista do alto, os passantes são pequenos, quase do tamanho de formigas quando carregam seus alimentos. Vista de cima, ou percebida de baixo, a cidade sempre tem algo a nos contar.

Como morador da cidade de Governador Valadares, o território vulnerável do Carapina, visto de baixo, causava-me certo estranhamento. As casas aglomeradas, sem reboco ou pintura, muitos fios de energia elétrica amontoados uns sobre os

outros, morros altos, muitos becos... Nos noticiários da cidade perpassam referências a algum tipo de violência demarcando aquele território.

Por outro lado, em meu olhar de artista, o morro não me apresentava tanto medo, era como se pudesse enxergar o belo nos tijolos expostos, no pouco verde encoberto pelos fios de energia. Cada viela tinha uma marca com uma história a ser contada. Aquelas casas sem reboco, ou com pinturas com muitas cores, me fazia lembrar as obras de Tarsila do Amaral<sup>25</sup>, em que a artista via e representava a favela como um lugar de alegria e união, sem a visão deturpada que as pessoas a apresentavam, como lugar de medo, insegurança e esteticamente feio. Foi com esse olhar que adentrei a comunidade do Carapina.



Figura 3: Morro da favela. Tarsila do Amaral, 1924

Fonte: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=336>>

---

<sup>25</sup>Artista brasileira do período modernista.



A história da comunidade foi encontrada em uma pesquisa feita por Clarisse Libânio (2011) no projeto “Favela é isso aí!” e no Projeto Político Pedagógico da EMEIEF (2017), além das memórias de funcionários(as) da instituição<sup>30</sup>.

Durante a leitura do Projeto Político Pedagógico (2017), disponível na escola campo de pesquisa, encontramos registros que a comunidade do Carapina fazia parte de uma antiga fazenda de Antônio Carapina e as famílias recebiam lotes através da ocupação informal ou compravam por um baixo custo. Não possuía ruas, a região tinha um grande risco geológico, podendo ocorrer desmoronamentos e erosões. A partir da criação de uma rua, que dava acesso ao bairro, as pessoas conseguiram carregar materiais de construção em carroças, ou no lombo de animais. Eram muitos buracos e muita lama espalhada. (LIBÂNIO, 2011)

O problema com a falta d’água e saneamento básico era constante, pois não havia água encanada. Os banhos eram feitos em baldes, e os moradores desciam o grande morro para buscar água nos chafarizes que se encontravam nos bairros próximos. (LIBÂNIO, 2011)

Somente no final dos anos 1960 é que foi construída uma caixa d’água no bairro, porém o abastecimento só funcionou de forma eficaz nos anos 1980. A energia elétrica também foi um grande problema, que só foi de fato resolvido no final dos anos 1960, quando o bairro recebeu os primeiros postos de energia. (LIBÂNIO, 2011)

A comunidade não possuía calçamento e o local ficava tomado por buracos e barros nas pequenas ruelas, dificultando ainda mais o trânsito de pedestres e dos poucos carros que ali passavam. A melhoria começou após a mobilização da Associação de moradores que tinha como líder comunitário Samuel Domingues Gomes, que lutou em nome da comunidade por seus direitos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017)

A comunidade foi se desenvolvendo com pequenos comércios, porém, o desemprego era grande. Em 1990, foi criada uma lavanderia que empregava algumas mulheres do bairro e, como pagamento, elas ficavam isentas da conta de água. Existia um cruzeiro no bairro e muitos moradores derramavam águas “nos seus pés” para que pudesse chover na cidade, cumprindo com a religiosidade do local. (LIBÂNIO, 2011)

---

<sup>30</sup>Diariamente eram feitas conversas informais com os(as) funcionários no campo de pesquisa.

Um marco de referência na comunidade é a Associação Samuel Domingues Gomes – ASDOG<sup>31</sup>, que em 2006 atendia a 1,2 mil crianças de baixa renda, sendo 200 delas através da creche da comunidade, conquista histórica da população. A ASDOG era uma entidade que possuía ajuda do Fundo Cristão<sup>32</sup> e de alguns padrinhos, sendo a maioria do exterior. Atualmente, não tem parceria com nenhum órgão a não ser da EMEIF e da comunidade. (TEIXEIRA, 2012)

Como foi possível observar em minhas andanças pela comunidade do morro do Carapina, ela é constituída por becos, ruas, vielas, escadarias. Possui rede de esgoto, rede encanada, rede elétrica e transporte urbano municipal que nem sempre alcançam todos os moradores. O comércio cresceu e conta ainda com um posto policial e câmeras do *Olho Vivo*<sup>33</sup> espalhadas pelo bairro.

No ano de 2011, a comunidade se mobilizou para o resgate cultural e histórico da cidade dando início ao *Carnapina*, que hoje é conhecido pelo município como o segundo maior carnaval fora de época da cidade. Outro ponto importante é o tombamento da antiga Caixa D'água do Carapina como patrimônio histórico da cidade, que aconteceu em 2014<sup>34</sup>.

Ao percorrer as ruas da comunidade, adentrar vielas, becos e acordar as memórias de alguns moradores, observamos que a comunidade é dividida em duas partes; sendo a parte alta do morro, de fácil acesso, com passagem para veículos e pedestres, e outra parte intermediária, de difícil acesso, “vulgarmente conhecida como buracão<sup>35</sup>”, conforme relata a professora durante as coletas de dados.

---

<sup>31</sup> No Mestrado em Gestão Integrada de Território, GIT, a ASDOG foi objeto de pesquisa de Luana Silva Teixeira, em 2012, que apresentou sua dissertação com o tema “Conformando um território de carência: a imagem da ONG Asdog (GV – MG) sobre o espaço de sua atuação”.

<sup>32</sup> Programa Não Governamental que consistia no apadrinhamento de crianças. Os padrinhos doavam dinheiro e outros materiais a crianças cadastradas no fundo.

<sup>33</sup> Câmeras espalhadas pela cidade que contribuem com a vigilância e monitoramento de alguns locais.

<sup>34</sup> Relato dos moradores.

<sup>35</sup> Durante a pesquisa foi planejada, junto da professora e das crianças, uma visita ao buracão, porém não foi possível devida as complicações de planejamento interno na escola. Contudo, durante uma das disciplinas do mestrado, “Educação e território” fizemos uma visita in loco ao buracão, com o acompanhamento da professora Eunice Maria Nazareth Nonato. Constatou-se que o local tem difícil acesso, sendo considerado como território do crime no bairro. Para entrar no espaço precisa-se estar com algum conhecido. As casas são totalmente vulneráveis com risco de desabamento. É neste local que se desenvolve, a partir de 2017, o projeto de extensão e pesquisa coordenado pela professora: “PERIFERIA CENTRAL: um estudo sobre a mobilidade urbana e os aglomerados no morro do Carapina” (NONATO, 2017). Este território serviu de pesquisa para Wagner Fabiano dos Santos (2012), que cita em seu trabalho a criminalidade existente no Carapina e principalmente no buracão, intitulada “O território do crime em Governador Valadares: diagnósticos e perspectivas”. A comunidade não é a única pesquisada pelo autor, ele cita em seu trabalho outros territórios em Governador Valadares considerados como território do crime.



Figura 5: Buracão

Fonte: <<http://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/buracao-do-carapina-recebe-limpeza-apos-quase-10-anos/74264>>

Como vemos a foto acima ilustra parte do “Buracão” e demonstra um marco histórico para aquela comunidade, a limpeza do local. A comunidade é, muitas vezes, esquecida pelo poder público, ficando a margem da sociedade e caracterizada como um perigo para a cidade.

Conforme o último Censo (2010) a população do bairro é composta por 7.235 habitantes, sendo que a população masculina é composta por 3.336, representando 46,11% de habitantes e a população feminina é composta por 3.899, representando 53,89% dos habitantes, conforme podemos perceber no gráfico a seguir:

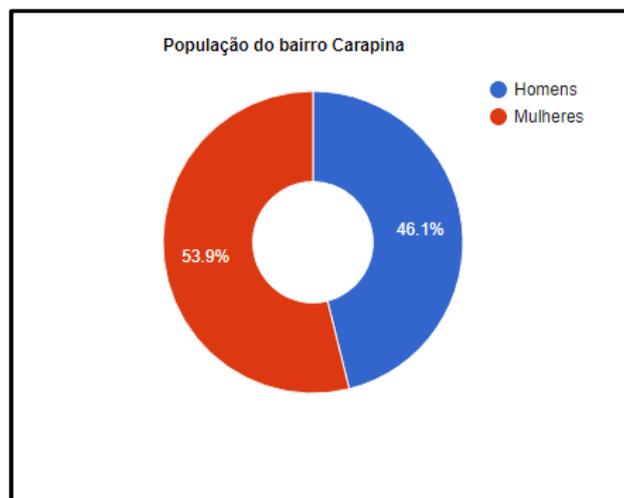


Gráfico 1: População do bairro Carapina: Homens / Mulheres

Fonte: <<https://applocal.com.br/populacao/bairro/carapina/governador-valadares/mg>> Acesso em 30 de junho de 2018

Observando o gráfico da população por faixa etária em agrupamentos de 0 a 4 anos, 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e 65 anos, percebemos que a faixa de crianças de 0 a 4 anos tem uma representatividade de 8,1% da população. As crianças de 5

anos estão incluídas no agrupamento de 0 a 14 anos, representando 24% dos habitantes.

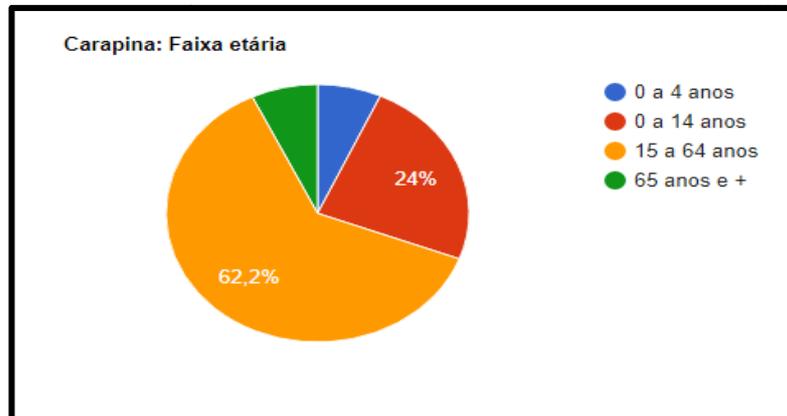


Gráfico 2: População do bairro Carapina por faixa etária  
 Fonte: <[http://populacao.net.br/populacao-carapina\\_governador-valadares\\_mg.html](http://populacao.net.br/populacao-carapina_governador-valadares_mg.html)>Acesso em 30 de junho de 2018

É nesta configuração territorial que se encontra a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIF Pastor Martin Luther King Jr, campo desta pesquisa, que fica situada na parte alta da comunidade<sup>36</sup>.

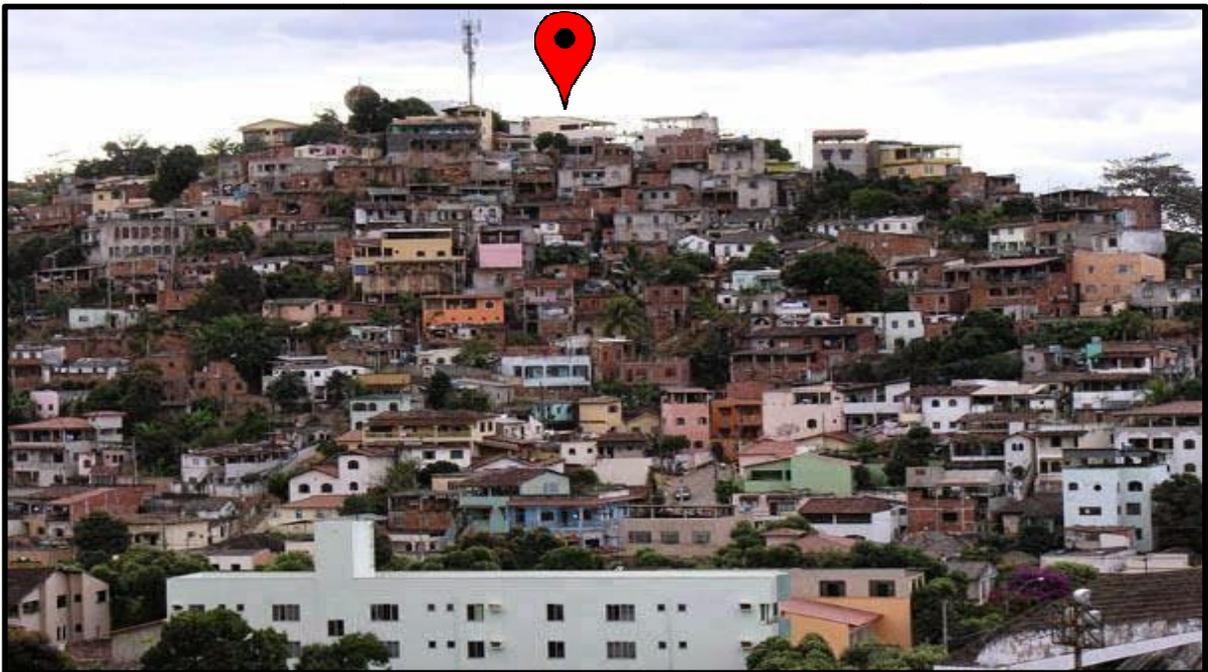


Figura 6: Localização da escola participante da pesquisa  
 Fonte: <<http://metodistatopazio.blogspot.com>>Acesso em 29 de junho de 2018

<sup>36</sup> Apesar de a Comunidade ser estigmatizada pela cidade como um local de alto índice de violência e vulnerabilidade social, a escola é um lugar que recebe crianças de bairros vizinhos, com famílias que se dispõem a subir o morro, acredito que pela qualidade do trabalho ali desenvolvido.

A escola possui um conjunto de outros estabelecimentos municipais funcionando no mesmo espaço da instituição; Posto de Saúde com atendimento a vacinação, atendimento odontológico e nutricional, e ainda divide espaço com atividades desenvolvidas pela ASDOG, como dança e Karatê. A escola é o único local na comunidade com espaço suficiente para atender a todas essas atividades. A sobreposição de estabelecimentos municipais denota a falta planejamento urbano na comunidade, ficando os espaços públicos superlotados e aglomerados.

No interior da escola encontram-se dez salas (que servem de atendimento às crianças como sala de aula) em meio a outros espaços<sup>37</sup> que, a partir de uma reorganização realizada pela equipe pedagógica, foram divididos em Salas referências, Sala de vídeo e Múltiplas linguagens, Varanda, Parque e Pátio, além de contar com uma sala de dança, escovódromo e refeitório.

A escola atende 302 crianças com idades que variam de 01 a 7 anos de idade; divididas da seguinte maneira:

Tabela 1: Quantidade de crianças

TURMAS	1 ANO	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	7 ANOS
QUANTIDADE DE CRIANÇAS	40	48	60	46	57	26	25

FONTE: Dados da pesquisa de campo - criação própria

### 3.3 Personagens principais: apresentando as crianças e suas infâncias

Foram escolhidas para participar do estudo, crianças de uma turma de cinco anos, uma vez que nesta faixa etária, elas utilizam de modo mais independente materiais gráficos em suas produções artísticas; como lápis, pincéis, tintas, canetinhas, recortes e colagens entre outros.

O primeiro critério de seleção seria uma turma com número equivalente de meninos e meninas, no entanto, isso não foi possível visto que as três turmas de 5 anos de idade da escola possuíam um número maior de meninos que meninas. Dessa forma, junto a equipe pedagógica, optamos pela turma de 5 anos C<sup>38</sup>, que

<sup>37</sup> O termo “espaço” é utilizado na Educação Infantil visto que a sala de aula não é considerada o único espaço para aprendizagem.

<sup>38</sup> As turmas são caracterizadas pelo número que corresponde à idade e por letras.

possui 13 meninos e 7 meninas, totalizando 20 crianças, por elas terem mais mobilidade e autonomia e pela maioria delas serem moradoras da comunidade.

Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, durante uma reunião realizada para tratar do assunto. Os nomes originais das crianças foram resguardados e substituídos por nomes fictícios garantindo seu anonimato.

O quadro a seguir, apresenta os sujeitos desta pesquisa, sua composição familiar, local onde moram e a profissão dos pais. As informações que serão apresentadas foram obtidas através do acesso às fichas individuais de cada criança<sup>39</sup>.

Tabela 2: Sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais

<b>Nome da criança *fictício</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Bairro em que mora</b>	<b>Filiação</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Bolsa Família</b>
Ana	04/01/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Branca	Não
Luan	14/02/2013	Carapina	Mãe Pai: não declarado	Parda	Não
Paula	16/02/2013	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Branca	Não
Juan	23/10/2012	Carapina	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Luiz	10/03/2013	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Pardo	Sim
Kauã	08/02/2013	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Branco	Não
Ryan	16/01/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Roger	25/02/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Branco	Não
João	13/03/2013	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Laura	07/12/2012	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Parda	Não
Kaio	01/03/2013	Nossa Senhora das Graças	Mãe Pai: não declarado	Pardo	Sim
Lígia	06/11/2012	Carapina	Pai/mãe declarados	Parda	Não
Maria	12/12/2012	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Parda	Sim
Pedro	04/02/2012	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Pardo	Sim
Claudia	23/12/2012	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Parda	Não
Pablo	06/01/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Renan	22/01/2013	Nossa Senhora das Graças	Pai/mãe declarados	Pardo	Não

<sup>39</sup> Todo início de ano é feito um questionário com as famílias para melhor conhecer a realidade de cada criança.

Lucas	17/02/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Rick	07/02/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Pardo	Não
Yana	26/01/2013	Carapina	Pai/mãe declarados	Parda	Não

FONTE: Dados pesquisa de campo – Relatório da escola

Apesar de as crianças viverem em um território vulnerável com algumas características de *favela*, somente quatro famílias da turma participante da pesquisa possuem Bolsa Família<sup>40</sup> e apenas duas crianças não possuem pai declarado. No próximo quadro apresentamos as condições de formação de cada pai, mãe e suas profissões.

Tabela 3: Sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais (2)

Nome da criança	Profissão do pai	Profissão da mãe	Escolaridade do Pai	Escolaridade da mãe
Ana	Não informado	Auxiliar de cozinha	Não informado	Ensino Médio incompleto
Luan	-	Manicure	-	Ensino Fundamental Completo
Paula	Metalúrgico	Doméstica	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio Completo
Juan	Pintor	Doméstica	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio Incompleto
Luiz	Não informado	Do lar	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio Completo
Kauã	Borracheiro	Professora	Ensino Médio Completo	Ensino Superior
Ryan	Pedrista	Operadora de telemarketing	Não informado	Não Informado
Roger	Pedreiro	Farmacêutica	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Superior
João	Porteiro	Do Lar	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental completo
Laura	Carpinteiro	Doméstica	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo
Kaio	-	Cozinheira	-	Ensino Médio Completo
Lígia	Comerciante	Comerciante	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo
Maria	Pintor	Vendedora	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio Completo
Pedro	Não informado	Não informado	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo
Claudia	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Pablo	Servente de Pedreiro	Do lar	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto
Renan	Pintor	Cabelereira	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio Completo

<sup>40</sup> O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal, fazendo parte da política do Programa Fome Zero, que busca beneficiar famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. Dentre os principais objetivos deste programa está o de promover o acesso à educação. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa\\_familia/Cartilhas/Cartilha\\_PBF\\_2015.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf)>. Acesso em: 01 julho de 2018

Lucas	Não informado	Não informado	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto
Rick	Ourives	Estudante	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo
Yana	Garçom	Operadora de Caixa	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio Completo

FONTE: Dados pesquisa de campo – Relatório da escola

Os dados acima indicam agrupamentos familiares muito similares; pais que trabalham para manter a renda da família. O que nos chama atenção é que a escolaridade dos pais que varia muito, do Ensino Fundamental Incompleto até o Ensino Superior. Tais informações nos auxiliam na compreensão do quadro quantitativo abaixo, em que a escola fez um levantamento sobre a importância da Educação Infantil para as famílias<sup>41</sup>.

Tabela 4: A importância da Educação Infantil na vida das crianças

<b>Importância da Instituição</b>	<b>Número de respostas em 2017</b>
A educação é importante	165
É um lugar para cuidar e educar	220
Lugar para deixar as crianças	06
Outros (lugar onde aprendem para a mãe trabalhar, sabendo que os filhos estão bem cuidados.)	00

Fonte: Relatório da escola

As famílias consideram a educação das crianças algo muito importante para o seu desenvolvimento, uma vez que a maioria marcou que a instituição é um lugar de cuidar e educar, nenhuma família marcou a escola como espaço necessário somente para o cuidado enquanto os pais trabalham. Nesse sentido cabe refletir que os pais reconhecem a escola como instância educadora, além de considerá-la como um espaço de proteção para as crianças naquele território, como os dados deste estudo nos levam a refletir.

Em se tratando de território vulnerável percebemos, nos registros dos pais, que a escola garante a proteção das crianças durante o tempo em que lá permanecem. O binômio proteção-vulnerabilidade comparece nas Diretrizes

<sup>41</sup> Os dados foram disponibilizados pela direção da escola e faz referência a todas as famílias da escola. Os dados são de 2017, uma vez que ainda não havia sido aplicado o questionário em 2018. As famílias podiam considerar mais de uma resposta.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) mostrando que toda criança tem o direito “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, o respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

### 3.4 Personagem coadjuvante: arte-educador, fazer-se pesquisador junto às crianças

Até aqui ilustramos o território campo de pesquisa: comunidade vulnerável, com características de uma *favela* e a escola, campo de pesquisa na qual estão as crianças deste estudo<sup>42</sup>. Elas têm cinco anos de idade e nosso foco de análise será as territorialidades presentes em suas produções artísticas.

Começo por narrar percurso como professor, artista e pesquisador que me causou, em alguns momentos, muita ansiedade e expectativas com o processo de pesquisa. A arte sempre fez parte de minha trajetória, pois comecei a desenvolver atividades de Artes Cênicas junto a um grupo de teatro da cidade de Governador Valadares. O teatro na minha vida é como uma pólvora à espera do fogo para possíveis explosões de sentimentos, sensações e representações que me possibilitem mostrar quem sou ou me mascarar com aquelas personagens que gostaria de ser, alegrando, entristecendo ou fazendo o público pensar, reagir, sentir, repulsar... transgredir.

Na minha cidade natal não havia curso superior de Artes, tampouco minha família tinha condições de me sustentar para estudar fora, assim, o curso mais próximo desta área foi o curso de Pedagogia. Escolha assertiva, em que pude reconfigurar algumas práticas pedagógicas a partir de meus conhecimentos em arte. Porém, isso ainda era pouco e, após concluir o curso, fui me especializar em Arte e Educação, o que libertou os meus desejos para um mundo mais colorido, representado, corporificado e sonoro.

Sentir-me artista, por formação, fez-me acreditar no desenvolvimento das pessoas por meio da arte, direta ou indiretamente. Minha primeira experiência como professor se deu após ser aprovado em um concurso público em que fui lecionar para crianças. Com ideias mais concisas acerca da arte e da educação, usava de

---

<sup>42</sup>A comunidade também possui a Escola Estadual Carlos Luz que atende a alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio. Informações sobre a escola disponíveis em: <<https://www.escol.as/144722-ee-carlos-luz>>

todas as técnicas, teorias e habilidades para o desenvolvimento das crianças. Percebi que trabalhar com crianças era mais que cuidar e educar, era acreditar que elas têm muito mais a nos oferecer do que pensamos; seu histórico de vida, suas falas, a criatividade e seus devaneios, coisas tão esquecidas ou talvez dadas como não importantes no mundo adulto.

Após a experiência com Educação Infantil, começo a trabalhar em escolas de Ensino Fundamental e Médio com a disciplina de Arte. Ao mesmo tempo, na universidade, pude aprofundar o conhecimento teórico acerca das crianças, uma vez que as disciplinas trabalhadas estavam diretamente ligadas à arte e às infâncias.

O corpo docente da universidade realiza muitos cursos de formação para professores da Educação Básica e, dessa forma, mesmo que involuntariamente, fiquei conhecido por muitos educadores como pesquisador de Arte e Infância, incluindo a professora da turma pesquisada, a qual havia sido minha aluna em um curso de pós-graduação em Educação Infantil. Esse reconhecimento me fez entrar no campo de pesquisa apreensivo, pois era como se depois de tanto “fazer, contextualizar e saber”, sobre as pesquisas com crianças e sobre arte, não pudesse cometer erros nessa empreitada.

Contudo, descortinei minhas inseguranças e me despi do sujeito artista e professor e me entreguei ao sujeito artista-pesquisador percebendo que “a teoria se faz e se refaz na relação com a empiria” (ARENHART, 2016, p. 47). Um novo espaço, novos sujeitos, novas percepções e novas condutas: foi esse o pensamento que me coloquei, aceitando-me como pesquisador, percebendo os diálogos, os percursos traçados, os movimentos, os encontros e os desencontros de cada sujeito.

Dessa forma, esta pesquisa foi construída e embasada por um referencial teórico que coloca em evidência a arte das crianças, sob a ótica da Sociologia da Infância, em diálogo com a Geografia Cultural e a Geografia da Infância, uma vez que para compreender as crianças é preciso a construção de um referencial interdisciplinar para captar um pouco da complexidade da infância, pois cada criança possui sua história e um traço peculiar, participa de uma infância que a insere na cultura, a partir de sua ação social.

Pesquisadores da Sociologia da Infância nos apresentam marcas para compreender e construir pesquisas com crianças, mostrando-nos processos metodológicos para captar suas vozes. Corsaro (2005) aponta em seus estudos

que as crianças são produtoras de cultura e nos convida a pensar em uma proposta metodológica própria para a pesquisa com esses sujeitos.

Na busca por uma metodologia que nos atendesse, encontramos em Geertz (1989) a reflexão de que pesquisas de caráter etnográfico devam se pautar na inserção do pesquisador no campo de forma a conviver com o grupo e tornar-se parte dele para melhor conhecer e conviver com sua cultura, perceber “sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Analisando a discussão do autor, percebemos que para esta pesquisa ser caracterizada como etnográfica seria preciso um tempo maior de convivência com os participantes da pesquisa e com o território vivido. Dessa maneira, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo por meio da observação participante, caracterizado como um modo de nos colocar, como pesquisador, no meio da comunidade estudada. (MALINOWSKI, 1922)

Em consonância com as ideias dos autores, esta pesquisa se propõe a ser de abordagem qualitativa, de observação participante, levando em consideração a imersão do pesquisador no campo para captar cotidianos, na escuta atenta das vozes das crianças.

Outros autores apontam a ideia da pesquisa etnográfica com crianças (CORSARO, 2005, 2009, 2011; MULLER, 2009, 2008; HORN, 2013, ARENHART, 2016) e nos orientam para a importância de, no exercício da coleta de dados, termos um cuidado e um zelo com a infância, que se diferem da relação assimétrica entre adulto e criança, que toma a criança como simples consumidora da cultura, mas se constitui na relação de igualdade entre crianças e adultos.

A escola campo de pesquisa funciona em tempo integral, de 7h00min às 15h30min. O processo de imersão se deu na convivência com os sujeitos durante dois meses, totalizando 32 encontros<sup>43</sup> na escola, diretamente com as crianças. Posteriormente foram precisos outros encontros para coleta de dados com a professora e pedagoga da instituição, totalizando mais 6 encontros para completar informações sobre a escola e a comunidade<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Os encontros aconteceram de segunda a quinta-feira em horário vespertino, de 13h00 as 15h30 e nas sextas-feiras de 7h00min às 15h30min.

<sup>44</sup> Foram necessárias visitas extras a escola para coleta de alguns dados junto a professora, diretora e pedagogas, bem como leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e acesso as fichas individuais das crianças.

Durante a pesquisa, buscou-se percorrer caminhos em que a poética foi estruturada e trilhada de forma investigativa, o que permitiu entender, ver, escutar e sentir, compartilhando momentos em que as vivências cotidianas, junto aos sujeitos foram traçadas podendo imergir no processo de criação artística.

É nesse sentido que, ao tomar a arte como possibilidade para a compreensão de um território de vulnerabilidade e das territorialidades materializadas nas produções artísticas das crianças, que assumimos nesta pesquisa a observação participante, “fundamentada na percepção de uma arte não contemplativa, mas compreendida dentro de uma visão que leva à questão cultural”, ou seja, observar a partir da cultura das crianças para poder propor atividades. (PORTES, 2011, p. 54)<sup>45</sup>

### 3.5 Os ensaios: instrumentos da pesquisa e coleta de dados

O objeto de investigação e a metodologia apresentada indicam a importância de primeiro perceber as interações das crianças em seu território. Como elas se agrupam, do que gostam de fazer, se conhecem materiais artísticos, seus comportamentos, como negociam, se há algum problema com a presença de outros adultos, como agem e sua reprodução interpretativa, tudo isso com foco nas interações entre os diversos sujeitos e suas performances.

Durante as primeiras observações foi percebido que o espaço e o tempo não eram adequados, aquilo que, hipoteticamente, pensei que encontraria: uma rotina diversificada de tempos/espacos para o desenvolvimento de brincadeiras, faz de conta e uso de materiais variados de artes. O quadro abaixo, afixado na escola, mostra uma rotina quadriculada temporal e espacialmente:

---

<sup>45</sup> A autora Edileila Maria Leite Portes, realizou sua dissertação junto ao GIT em 2011, com o tema “Desenhos de um território: arte e territorialidade na sociedade *athorân/krenakno* Vale do Rio Doce – MG”. Sua proposta foi de perceber os sentidos dados aos desenhos produzidos pelos indígenas do território Krenak.

Tabela 5: Rotina da turma de 5 anos C

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 as 7:15	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:15 as 7:35	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:55 as 8:15	Café	Café	Café	Café	Café
8:10 as 9:00	Referência	Varanda	Referência	Referência	Referência
9:00 as 10:00	Referência	Referência	Referência	Varanda	Referência
11:05 as 11:25	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:25 as 12:30	Sono e escovação				
12:30 as 12:40	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
12:40 as 13:25	Referência	Referência	Recreação	Referência	Referência
13:25 as 13:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:45 as 15:00	Recreação	Referência	Referência	Referência	Referência

FONTE: Relatórios da escola

De acordo com o quadro de rotina, a maior parte do tempo das crianças era destinada a Sala Referência<sup>46</sup> e nela eram desenvolvidas todas as atividades, tanto as voltadas para a alfabetização e letramento quanto as artísticas. Porém, na primeira semana de contato com o campo, notamos poucas atividades destinadas à arte. Predominavam as tarefas escolarizantes, em detrimento dos momentos de produções artísticas ou brincadeiras.

Claval (2014) argumenta sobre a necessidade de buscarmos outras formas de apreender as relações dos sujeitos – mulheres, jovens, adolescentes, idosos e crianças – no território. Assim foram traçadas estratégias que me aproximassem das crianças e me permitissem ouvi-las durante seu processo de produção artística. Corsaro (2005) aponta que o importante é “não agir como um adulto típico” (p.446), mas, adentrar cautelosamente no espaço da criança e tornar parte do lugar, conviver com elas.

Dessa forma, alinhei com as crianças e a professora uma proposta em que elas pudessem experimentar diferentes tipos de materiais das artes visuais, mudando algumas vezes a configuração das propostas idealizadas pela professora antes de minha entrada na escola. Após apresentados vários tipos de artes, foram

<sup>46</sup> Recebe este nome as “salas de aula” das turmas de 4 e 5 anos, pois é o espaço em que as crianças tem referência no processo de alfabetização e letramento, estímulo a leitura, construção de jogos de regras, dentre outros. (Projeto Político Pedagógico, 2017)

escolhidos pela maioria das crianças o desenho, a escultura e a pintura, que foram trabalhados semanalmente – cada arte de forma separada a partir da Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2004, 2008, 2011), utilizada como metodologia de pesquisa para o ensino de Arte, infância e território, que norteou a análise do material empírico, como será discutido neste texto.

Tabela 6: Planejamento do pesquisador

<b>1° semana</b>	Observação participante e escolha das práticas artísticas
<b>2° semana</b>	Atividades de Desenho
<b>3° semana</b>	Atividades de Escultura
<b>4° semana</b>	Atividades de Pintura

FONTE: Elaboração própria

Apesar das atividades estarem divididas em quatro semanas, utilizamos oito semanas para todo trabalho, visto que as atividades de Artes Visuais demandam tempo e não avaliamos o produto final, mas o processo criativo de imersão dos sujeitos.

Na medida em que ia me aproximando das crianças, ia percebendo novos instrumentos que poderiam ser adotados, realizando observações, roda de conversa em uma escuta atenta sobre o fazer artístico das crianças, filmagens dos processos artísticos no momento das produções, fotografias e gravação de áudios para melhor compreender as marcas deixadas pelas crianças em suas artes.

### 3.5.1 Observações e registros

As observações e registros foram os instrumentos mais utilizados durante a pesquisa e, assumindo o lugar de pesquisador na Sociologia da Infância, foi preciso participar das dinâmicas e atividades propostas no espaço escolar, dos espaços coletivos para criação de vínculos afetivos entre pesquisador e crianças. Horn (2013) aponta que uma pesquisa com crianças precisa ter caráter dialógico, ou seja, uma relação direta entre pesquisador e pesquisado. Assim o trabalho com crianças deve ser uma constante para que não invadamos seus espaços na coleta e análise de dados.

Cabe ressaltar que propor atividades em uma pesquisa requer um cuidado com os sujeitos pesquisados, no caso desta pesquisa intervenção, tudo foi criado em conjunto para que as crianças se sentissem pertencentes de todo processo.

A partir desse pressuposto, em todas as ações participantes foram capturadas informações que auxiliassem nas compreensões da cultura do grupo. Todas as atividades foram desenvolvidas visando o respeito mútuo, o que me fez aproximar das crianças e ser aceito pelo grupo, porém a aceitação efetiva de um novo adulto no território escolar infantil aconteceu nos processos de alteridade gerados durante as produções em arte das crianças, em que elas me contavam de suas experiências e vivências.

Todas as atividades foram gravadas e, algumas delas, filmadas. Os transcritos foram feitos após minha estadia em campo, uma vez que me preocupava em capturar o máximo possível as ações das crianças; movimentos, falas e produções, em minha interação com elas.

### 3.5.2 Áudios, fotografias e filmagens

Estes três instrumentos utilizados serviram para captura de imagens, reconstituição de fatos, ações e percepções dos significados e sentidos. Por se tratar de um trabalho com Artes Visuais precisava capturar as imagens das produções e algumas cenas que envolviam as crianças.

Já no primeiro dia de participação com as crianças, me apresentei e expliquei todo o trabalho que seria desenvolvido, disse que utilizaria de filmagens e fotografias e logo pedi autorização das crianças para realização desses procedimentos. Todos(as) concordaram, porém uma criança logo disse: “*Não pode colocar no facebook hem...*”. Logo eu sorri e expliquei que o processo de filmar e fotografar serviria para eu poder lembrar do que a gente havia feito naquele dia, e que eu não iria colocar nas redes sociais.

As crianças são espertas e atentas com o mundo a sua volta, principalmente nas relações com as tecnologias e seus possíveis cuidados, ou talvez pela reprodução da fala de um adulto. Os usos desses instrumentos não causaram estranhamento nas crianças, visto que eu sempre utilizava o celular para capturar as cenas, e notei que as crianças eram familiarizadas com o aparelho.

### 3.5.3 Rodas de conversas



Figura 7: Roda de conversa  
Fonte: Arquivo pessoal

A roda de conversa faz parte da rotina da Educação Infantil. A escolha dessa atividade como instrumento para coleta de dados foi favorecida por constituir-se parte da rotina das crianças, que nos auxiliou com as reflexões sobre o fazer artístico. Sempre chegava a escola no período da tarde, durante o lanche ou após o lanche. Como as crianças já conheciam a rotina, elas saíam do refeitório, seguiam para sala, sentavam em roda, e naturalmente me contavam o tinham feito pela manhã. Todas as rodas foram gravadas ou filmadas e transcritas.

Após as produções também aconteciam rodas de conversa sobre o processo desenvolvido. Todas as crianças presentes participaram das rodas de conversa com a oportunidade de relatar aquilo que desejassem. Em alguns momentos eram feitas algumas perguntas para nortear as conversas como: O que produziram? O que acharam de usar aquele material? Porque fizeram aquele desenho?

Apesar das rodas de conversas serem bons instrumentos para captura das vozes das crianças, como entrevistas coletivas e escuta, as falas individuais foram

imprescindíveis nos momentos do fazer artístico para compreensão das marcas deixadas pelas crianças em suas produções.

As rodas de conversas tornam-se elementos imprescindíveis nas vivências das crianças. É um instrumento adotado pelos adultos, nas escolas, para melhor compreensão dos discursos das crianças de maneira que elas possam se vir como um todo, em formato circular. Além disso, elas garantem melhor organização do trabalho pedagógico e as crianças começam a ver umas as outras como parte importante do grupo através das relações de diálogo, da troca de ideias e das resoluções de conflito que as crianças passam a identificar no outro. É neste momento, também, que elas se interagem entre si, expondo suas ideias, seus imaginários e seus modos de ver e estar no mundo.

As crianças da turma pesquisada chegavam na sala e a primeira coisa que faziam era a roda. Elas queriam contar sobre sua vida dentro e fora da escola, elas brincavam, criavam, interagiam entre si. Em roda também surgiam conflitos que precisam ser amparados pelos colegas ou pela professora, dessa maneira a roda de conversa fazia parte da rotina das crianças durante a entrada e saída da sala referência.

Imerso, pois, no território dessa escola e tornando-o também meu nas artes com as crianças, nas rodas de conversa, na acolhida, nos vínculos estabelecidos, coletamos os *dados* desta pesquisa, que são carregados de sensações, sentimentos, gostos, afetos, desafetos, curiosidades, sorrisos e sobre os quais fizemos o esforço do exercício do pensar. As crianças nos apresentaram suas infâncias em meio à vulnerabilidade social, enchendo nossos vazios com suas peraltagens, imaginação e arte.

#### CENA 4: NAS TEIAS DA ARTE...

“(...)

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar  
as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens  
com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o vôo  
de um pássaro  
botando ponto final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde  
botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino  
com ternura.  
A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água  
na peneira  
a vida toda.  
Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.”  
(Manoel de Barros)



Figura 8: Arte de uma das crianças participantes na pesquisa  
Fonte: Arquivo pessoal

Abrimos esta seção com uma obra de arte criada por uma das crianças da pesquisa. Segundo a professora, essa criança, dentre outras, apresentava “grandes dificuldades de apropriações gráficas”<sup>47</sup>, visto que ela faltava muito à escola. Notamos que ela falava poucas coisas, além de gostar muito de ficar próximo à professora.

Com o passar dos dias, foi se sentindo mais confiante o que nos permitiu maior aproximação e contato com suas produções. A criança chamava atenção em suas escolhas e fazeres artísticos, uma vez que ela não expunha o que pensava ou

<sup>47</sup> Considera-se apropriações gráficas os desenhos com o uso de materiais artísticos como tintas, lápis de cor, giz de cera e outros que auxiliem no grafismo.

imaginava, quando questionada. Ela riscava suas abstrações metafóricas com muito prazer e imaginava um mundo sobre a tela, o seu mundo, o seu modo de ver a vida, de habitar naquele território.

O motivo de abrir esta seção com a imagem dessa criança junto com o final da poesia de Manoel de Barros se dá pelo fato de a criança enxergar o belo, o grande. O fato de pincelar sobre a tela a fazia transgredir em um universo de sensações que se mostrava em cada traço, risco ou rabisco. O menino queria preencher os vazios com as cores das tintas, ele se via artista.

*Pesquisador: O que você fez?*

*Kauã: Minha mãe, meu irmão. Meu tio. Meu cachorro...*

Cada arte realizada pelas crianças demonstrava as marcas de suas vivências e experiências, suas formas de viver e conviver com seus pares. O ato de fazer artístico demonstrava, não a verdade absoluta pela arte apresentada, mas as suas percepções de mundo vividas naquele território.

Dessa maneira, vale considerarmos que o modo como nos movimentamos para a análise do conjunto de dados deste estudo parte da reflexão sobre as formas de perceber e analisar historicamente a arte. Para tanto apresentamos brevemente as concepções de arte, indicando a que escolhemos por encontrar nela sentidos sobre a Arte-Educação.

#### 4.1 Sentidos e concepções de arte

A arte sempre esteve presente na humanidade em suas diversas formas de criação e produção. Desde a era pré-histórica o homem desenhava nas paredes das cavernas (Artes visuais), fazia rituais para homenagear deuses por meio da música (Artes Sonoras), e dançava e representava em volta das fogueiras (Artes cênicas), dessa maneira concordamos com Barbosa (2004) que defende a importância do ensino de arte pela sua existência desde os primórdios do tempo das cavernas, como forma de expressão humana.

Na educação, a partir do século XX o ensino de arte se transformou. Nas primeiras décadas do século as artes eram consideradas como a máxima expressão individual se desapegando das regras do academicismo, havia um desligamento do contexto cultural, político ou social enfatizando a sensibilidade inventiva do sujeito e

suas emoções, numa visão baseada no Romantismo<sup>48</sup>, com suas formas de expressões subjetivas, predominando o individual. (GOUTHIER, 2009)

Este século é marcado por uma crescente valorização dos estudos acerca da psicologia infantil com base nos desenhos das crianças, e as artes visuais infantis passam a ser reconhecidas pelas suas formas estéticas, inclusive algumas produções de crianças passam a ser consideradas como obras de arte<sup>49</sup>, por suas formas, cores, expressões e fantasias.

A valorização do desenho da criança impulsionou o aparecimento das escolinhas de arte, já idealizadas por Anitta Malfati no modernismo, o que influenciou o ensino de arte nas escolas regulares. O método da cópia de modelos de obras de artes passa a ser questionado, posto que começa a se reconhecer que a criança é criativa por natureza, ficando a cargo da escola auxiliá-la a se expressar com liberdade. (PIMENTEL, 2009)

Por outro lado, estudiosos da psicologia infantil, através da Psicologia do desenho da criança, buscavam formas de compreender as crianças e perceber seus estágios de desenvolvimento por meio dos desenhos, o que ampliou o olhar sobre as produções infantis, especialmente o desenho, posto que, nele, podiam-se ler os avanços sobre o desenvolvimento das crianças.<sup>50</sup> (PIAGET, 1971)

Victor Lowenfeld (1954) propõe a autovalorização da expressão da criança e a valorização dos sentidos para seu desenvolvimento e aprendizagem global. O autor nos apresenta em seu livro “A criança e sua arte: um guia para pais”, a não interferência dos adultos nos trabalhos artísticos das crianças. Segundo o autor o processo de desenhar é único e exclusivo de cada sujeito: se uma criança diz que não sabe desenhar algo e o adulto se propõe a fazer ou mostrar como faz, isso a impede de criar. O modo de conceber uma ideia é diferente para cada sujeito. (LOWENFELD, 1954)

O ensino da Educação Artística, ancorado pelas ideias de Lowenfeld, passa a ser concebido como o desenvolvimento de habilidades motoras, técnicas e criativas. O foco passa a ser o processo de desenvolvimento da arte da criança e não o

---

<sup>48</sup> Movimento artístico do século XIX.

<sup>49</sup> Há museus de arte infantil em países europeus como Noruega e Suécia. No Brasil, há uma coleção de desenhos infantis coletados por Mário de Andrade na Universidade de São Paulo (USP). <<http://www.ieb.usp.br/mario-de-andrade/>> - Acesso em 07 de junho de 2018.

<sup>50</sup> Piaget separa os estágios de desenvolvimento do desenho infantil em: Garatuja desordenada, Garatuja ordenada, Pré esquematismo, Esquematismo, Realismo e Pseudo realismo, como uma evolução do desenho de acordo com a idade das crianças.

produto final. Contudo, apesar desse novo foco dado à disciplina, também comparece, no ensino, um descaso e desconhecimento do resultado das obras de arte, visto que a preocupação estava somente no processo de desenvolvimento da obra. A Educação Artística começa a ser considerada com baixa qualidade pedagógica e passa a ser vista como mera atividade e com descrédito em relação às outras. A forma de avaliar a arte era por autoavaliação ou não exibindo notas, somente tarefas cumpridas. (BARBOSA, 2004)

Dessa forma, surgem novas maneiras de pensar o ensino de arte, e na década de 1980 passa-se a considerar a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, agregando-se a valorização da contextualização histórica da arte na intenção de retirar o seu ensino da zona da marginalização (BARBOSA, 2004)

Segundo a autora, apesar desses avanços, havia pouca compreensão e estudos sobre as formas de trabalho com artes e muitas escolas ainda adotavam a ideia de arte como mera cópia, distribuindo folhas com desenhos para serem coloridos. Nessa situação, o desenho livre é utilizado como um passatempo sem uma forma contextualizada de compreensão da criança e sem nenhum sentido ou significado.

Na Educação Infantil não se trabalha com disciplinas como acontece nos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio, desenvolvem-se eixos que se complementam para o desenvolvimento integral da criança, como a linguagem oral e escrita, o conhecimento do meio, os jogos, a música, as artes visuais e etc.

Dessa forma, através dos documentos oficiais para Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil - DCNEI (2010); há um reconhecimento maior das potencialidades afetivas, culturais, cognitivas e emocionais das crianças como participante de todo processo educativo e, nele, a arte faz seu comparecimento. Também na atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017<sup>51</sup>), que trata da Educação Infantil, a arte comparece como integradora das

---

<sup>51</sup> A apresentação da BNCC neste documento é utilizada somente para demonstrar o comparecimento da arte na educação infantil. Alinhamo-nos ao movimento de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil nas preocupações com este documento que nega a diversidade dos sujeitos, o direito a diferença e propõe a instrumentalização do saber. Na Educação Infantil as alterações “marcam outros rumos para Educação Infantil, diferentes daqueles expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, intensificando a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícias às testagens em larga escala e às expectativas

experiências infantis. Nesse documento, elas estão traduzidas em distintas expressões artísticas como dramatizações, pinturas, danças, narrativas, desenhos, movimentos e expressões possíveis do pensamento das crianças.

No entanto, esses documentos abordam a arte como linguagem, como se na escola ela estivesse ligada, sempre, ao fazer para aprender conteúdos ligados a leitura e escrita. No RCNEI compõem poucas contribuições acerca da arte como fruição e de suas capacidades por meio dos sentidos, mas aborda sua importância na aprendizagem em artes visuais, permeados pela abordagem triangular.

Já a BNCC, no tocante da Educação Infantil, considera que os conhecimentos e saberes essenciais das crianças se encontram no *campo das experiências*, que se dividido em cinco campos<sup>52</sup>. A arte é abordada brevemente e de maneira geral no campo *Corpo, gestos e movimentos*, tratando do teatro, dança e música e; *Traços, sons, cores e formas* citando o teatro, a dança, a música, as artes visuais. O documento não aborda a importância e conceito de fruição, restringe-se ao campo das experiências artísticas por meio das linguagens e expressões da arte a partir da cultura da criança, ressaltando-se aqui as nossas preocupações com negação da diversidade e diferença apresentada na BNCC, o que é diametralmente contrário a cultura como compreendida neste estudo.

Nas vivências no campo de pesquisa, percebemos que as expressões mais exploradas eram os desenhos, e algumas vezes as colagens. Faz-se importante entendermos que as artes visuais na Educação Infantil podem emergir por meio de outras expressões artísticas como pintura, esculturas, instalações, fotografias e etc. E foi a partir desse olhar que decidimos explorar, junto com as crianças outras expressões artísticas.

As crianças em território de vulnerabilidade têm os mesmos direitos das que vivem em outros territórios e restringi-las somente às práticas rotineiras de artes, como o desenho, por exemplo, é não permitir a elas experienciar suas diversas expressões e potencialidades artísticas. Dessa maneira, após apresentar os diversos materiais artísticos, juntos, crianças, pesquisador e professora, optamos

---

do mercado voltado aos produtos educacionais” (ANPED, 2017, p. 11) Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf) .> Acesso em 11 set. 2018.

<sup>52</sup> Os cinco campos abordados na BNCC são: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

pelo desenho, pintura e escultura, garantindo, como estratégia, mais momentos de fruição com as crianças.

Desejava, como artista educador das infâncias, oferecer às crianças o melhor, pois dessa forma teriam a oportunidade de fruir por meio do desenho livre, da tessitura do barro e sua transformação em escultura e da pintura em tela, materiais distantes daquela realidade vivida. Com essas escolhas, alinhava-se a perspectiva contemporânea para o ensino de arte que se compromete mais com a cultura e com a história e começa a ampliação de estudos referentes a leitura de imagens<sup>53</sup> (BARBOSA, 2002).

A leitura de imagem passa a ser utilizada em sala de aula de forma cultural, ética e social. Deixa de ser excluído qualquer tipo de arte, todas aparecem no mesmo padrão de igualdade e valoriza-se a diversidade cultural, “ênfatisado pela arte-educação pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc.” (BARBOSA, 2002, p. 19).

A educação ética, estética e cultural orienta o ensino de arte pós-moderno valorizando os sentidos, as percepções e as subjetividades das obras. As metodologias para o ensino de arte se tornam cruciais para o desenvolvimento das aulas, coexistindo vários tipos: a livre expressão, seguindo da sugestão de tema, solução de problemas e a “metodologia triangular”. (BARBOSA, 2002)

Dessa forma, o método de expressão livre foi fortemente utilizado em toda educação e continua até os dias atuais. O método sugestão de tema ou assunto teve forte influência de Lowenfeld, e consiste que toda atividade deve partir de uma temática proposta pelo professor, se limitando ao desenvolvimento da memória perceptiva. Este método foi criticado em por Ana Mae Barbosa (1978), uma vez que segunda a autora, ele sobrepõe a visão corpórea de um fato ou objeto ocasionando a dominação do cognitivo sobre o sensível. O método de solução de problemas, também conhecido como processos mentais, se preocupava em desenvolver as habilidades cognitivas e afetivas de forma criativa, desenvolvidas por fases; análises, redefinições e rearranjos, coerências, organizações e originalidade. (BARBOSA, 1978)

---

<sup>53</sup> Aqui utilizamos a metodologia de Ana Mae Barbosa, mas cabe ressaltar que muitos trabalhos e vivências em arte na Educação Infantil estão pautados em trabalhos com ateliês, ideia criada por Loris Mallaguzi, criador e fundador das escolas Reggio Emilia. Sugerimos a leitura do livro O papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. (GANDINNI, et al, 2012)

O princípio das pesquisas de Ana Mae Barbosa se baseava no método de solução de problemas, em 1975, porém a autora se dedicou à construção de uma teoria-metodológica própria que incorporasse o fazer artístico, com a contextualização e a apreciação da arte.

Sua proposta foi originalmente conhecida como Metodologia Triangular para o ensino, porém a ideia de metodologia, segundo a autora, começou a soar como receita, uma bula a ser seguida para o ensino. Diante disso ela mudou o nome para Proposta Triangular ou Abordagem Triangular para o Ensino de arte (BARBOSA, 2004).

A autora relata as influências que contribuíram para a elaboração da sua proposta – os movimentos das Escuelas AL Aire Libre do México; os Critical Studies, da Inglaterra e a proposta da Disciplined-Based ArtEducation (DBAE), dos Estados Unidos – e ressalta as contribuições da antropofagia<sup>54</sup> cultural, após analisar propostas de arte em diferentes países. (BARBOSA, 2004)

Em 1913 as Escuelas pretendiam recuperar a arte genuinamente mexicana, valorizando as imagens e outras criações produzidas pelo povo a partir do estímulo à apreciação da arte local e expressão individual de cada sujeito. A valorização do artesanato mexicano com suas linhas e formas dominadas por cores era a sugestão dos exercícios propostos, afim de resgatar o orgulho nacional e educação estética da população. (BARBOSA, 2004)

Outra vertente que inspirou Barbosa foram os Estudos Críticos, que defendiam a integração da escola com o museu por meio da apreciação de arte. O intuito era investir nos museus com potencializador cultural de forma que as visitas guiadas pudessem instruir seus visitantes, tratando das raízes dos conceitos visuais e formais (BARBOSA, 2004).

A terceira vertente teórica, fonte de inspiração de Ana Mae Barbosa, foi fundamentada pelo DBAE, num contexto em que a Arte-educação já era concebida como disciplina. Diante de uma pesquisa que havia apontado queda da qualidade do ensino de arte nas escolas dos EUA, o DBAE propôs que para a arte ser eficiente e com qualidade seriam necessários quatro campos distintos de conhecimento: produção artística, história da arte, estética e crítica. (BARBOSA, 2004)

---

<sup>54</sup> O significado da palavra tem sua origem no canibalismo, como o ato de comer carne humana. No Brasil, o movimento modernista cria o movimento antropofágico que tem como ícone o Abaporu de Tarsila do Amaral. Esse movimento gerou manifestações com o propósito de que a sociedade deveria se alimentar de arte. (PROENÇA, 2009)

Esses quatro campos propunham que a arte na escola deveria partir da convicção de que não consistia apenas em um modo de enfeitar e embelezar: possuía, também, um valor cultural e a ela deveria ser dada a mesma atenção que às outras disciplinas do currículo escolar. O DBAE questiona métodos que utilizam apenas o ensinar arte por meio da manipulação dos materiais, uma vez que o professor de arte-educação deve oferecer bem mais que conhecimentos e habilidades de materiais, mas apoiar e orientar as produções artísticas a partir de sua experiência e reflexão acerca da arte. Barbosa (2004) acredita que a abordagem triangular se liga às propostas pedagógicas de Paulo Freire com a ideia de que nunca se deve descontextualizar o ensino. A arte-educação deve levar em conta a cultura e a história de vida dos estudantes para sua sistematização. (BARBOSA, 2004)

Segundo Barbosa (1998), a Abordagem Triangular deriva de uma triangulação, em que encontramos três vertentes do ensino-aprendizagem: o fazer artístico, apreciação (leitura de imagens) e contextualização (história da arte). Esta triangulação fica desenhada por meio de um triângulo equilátero, ou seja, não importa por onde comece a metodologia, cada educador tem a liberdade de propor seus próprios modos de ensino-aprendizagem.

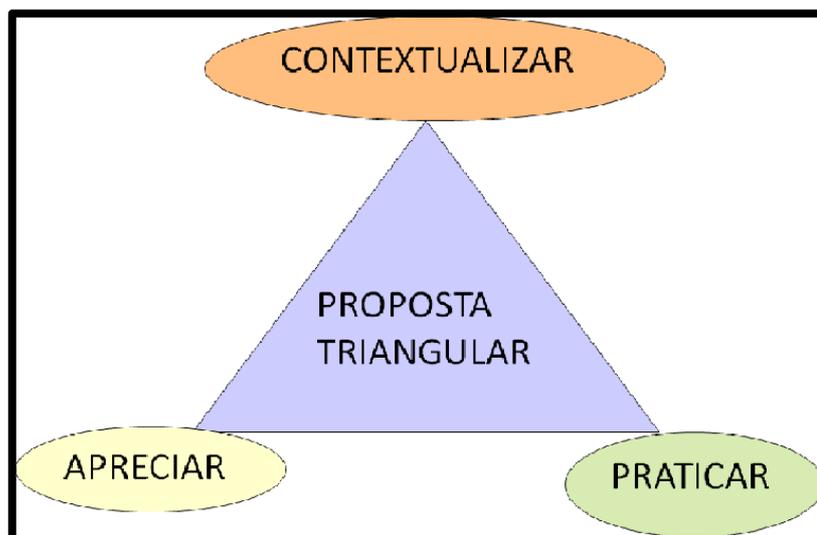


Figura 9: Abordagem Triangular

Fonte: <[http://otempoeoventojuraci.blogspot.com/2011/07/planejamento-educacional-em-artes\\_14.html](http://otempoeoventojuraci.blogspot.com/2011/07/planejamento-educacional-em-artes_14.html)>

Dessa maneira, encontramos na Abordagem Triangular a ferramenta para atuar como pesquisador junto às crianças, norteando a proposição das atividades e,

também, para acompanhar o movimento de produção artística. Utilizamos essa ferramenta na descrição das cenas que trouxemos para compor este relatório, para analisar as obras de arte produzidas e compreender as marcas deixadas pelas crianças

Ao *contextualizar, apreciar e fazer*, perpassamos a *reprodução interpretativa e o território*. Nesse exercício, buscamos:

- Apreender os processos de imersão das crianças nas produções artísticas;
- Analisar as produções em artes visuais de crianças;
- Analisar a relação espaço/tempo no processo de produção artística de crianças;
- Mapear as territorialidades que se apresentam nas produções em artes visuais das crianças;
- Analisar o modo como a vulnerabilidade vivida no território repercute nas territorialidades expressas na produção em artes visuais das crianças.

Comungar da Abordagem Triangular leva-nos a refletir sobre os sentidos e os modos de fazer arte na escola sem pensar na escolarização dos sujeitos, mas nas percepções de cada criança ao estabelecer vínculos entre o real e imaginário, apresentados pelos seus modos de ser e habitar naquele território.

A análise nos permitiu capturar, nas artes produzidas pelas crianças em um território de vulnerabilidade, três configurações das territorialidades infantis:

- 1) Territorialidades que se configuram nas tensões entre o corpo, o tempo escolar e o espaço na Escola em Tempo Integral;
- 2) Territorialidades que se configuram na vulnerabilidade marcada pela falta, pelo cuidado e pela proteção
- 3) Territorialidades que se configuram entre o real e o imaginário.

A arte é constituída de teias que ora nos prendem em seus fios e ora nos libertam. Os sentidos e significados ficam emaranhados nas imersões artísticas

construídas ao longo de nossa história. O caminho para se *conhecer, fazer e apreciar* arte é encontrado em sua entrada na educação, por meio do qual ela ganha força, mas continua marginalizada. Em meio ao pensamento cartesiano, que impregna o pensamento ocidental, e por isso mesmo, alcança a escola, a arte resiste buscando formas de lidar com a imaginação, com a fruição, com a imersão, com os sentidos e significados. Poderíamos refletir que as teias da arte se prendem a tantas outras teias – da escola e suas formas de organização, do valor que se atribui a arte em uma dada sociedade, ao corpo e, portanto, ecoa na escola, mas também se prende às teias das infâncias e dos seus modos de ser e estar no território.

## CENA 5: TERRITORIALIDADES QUE SE CONFIGURAM NAS TENSÕES ENTRE O CORPO, O TEMPO ESCOLAR E O ESPAÇO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

“No fim da tarde, nossa mãe aparecia, nos fundos do quintal: Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra dentro.”

Manoel de Barros



Figura 10 Crianças na sala de referência  
Fonte: Arquivo pessoal

Escolhemos para iniciar as nossas discussões, neste capítulo, uma cena que nos incomodou muitas vezes em nosso tempo na escola: os corpos infância, de certo modo, instigados a imobilidade. Estar em uma escola em tempo integral era refletir aquela sala de aula e aquela escola pelo olhar da multidimensionalidade do sujeito e, como artista educador, prestava atenção aos corpos e à corporeidade, e ao fazer. Encantado com as crianças buscava sempre as singularidades, a alegria, o movimento.

Tempo-espacos, em sua hibridez, precisam garantir o desenvolvimento integral de crianças que permanecem oito horas diárias na escola, e não é possível quadricular os corpos, enquadrá-los, como uma mãe que chama as crianças para casa interrompendo suas brincadeiras no quintal.

Nesta cena, dividida em dois atos, apresentamos nossas reflexões acerca da Arte/infâncias na Educação integral em tempo integral; e sobre os corpos-infância fazendo arte e tensionando os modos de organização escolar.

### 5.1 Arte/infâncias na Educação Integral em tempo integral

Nos últimos dez anos, palavras como arte, cultura, teatro, judô, circo, grafite, pintura, desenho, fotografia, colagem, escultura, novas tecnologias, danças, jogos corporais, lutas, música, canto, ritmos, foram incorporadas ao repertório linguístico do campo da educação. Isso ocorreu após a criação do Programa Mais Educação<sup>55</sup> que, em diferentes edições, manteve-as até o ano de 2015, o que parece indicar um reconhecimento da arte como parte integrante da formação humana e da importância de sua incorporação, de modo mais efetivo, nos currículos escolares, retirando-a assim da marginalidade que tem ocupado na escola brasileira (BARBOSA, 2008; 2010).

Cabe ressaltar que, após 2015, acena-se novamente para a marginalidade da arte no *Novo Programa Mais Educação*, publicado pelo MEC em 2016. Nesse *Novo Programa*, propõe-se a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem na escola “por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer”(BRASIL, 2016, p. 3).

À primeira vista, parece haver um reconhecimento da arte, entretanto, a preponderância na distribuição da carga horária é para as atividades de acompanhamento pedagógico (Português e Matemática), e as orientações para a Arte não contemplam a diversidade de vertentes que a compõe.

A incorporação da arte como parte da formação integral do sujeito, provocada pelo PME no debate sobre a ampliação da jornada escolar diária, sustenta-se em um modo de compreender o que se denomina Educação Integral. Esse modo

---

<sup>55</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) cujo propósito era fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Sobre o Programa Mais Educação, conferir também o Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e publicações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 abr. 2018. Esse Programa foi substituído pelo

encontra-se estreitamente vinculado ao tempo integral e à ampliação do repertório de conhecimentos validados pela escola:

Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p.93)

Nessa direção, diferentes autores no Brasil, que tematizam a educação integral/tempo integral (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2007; 2009; MOLL, 2012; PARO, 2009), reconhecem a multidimensionalidade do sujeito, e que o tempo a mais, diário na escola, deve significar a possibilidade de contemplar o acesso a outros conhecimentos, para além dos tradicionais componentes curriculares, incluindo-se nesse repertório o acesso à cultura. Nesse sentido, a arte, como intencionalidade educativa, encontra-se posta como parte da cultura humana e da formação integral do sujeito. O tempo integral deve, pois, contribuir para a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ser autor de sua humanidade” (CAVALIERE, 2009, p. 41).

Se o PME possibilitou o debate sobre a ampliação da jornada escolar no país para o Ensino Fundamental, e de modo intencional situamos a arte neste debate, essas discussões possibilitaram outro modo de compreender as infâncias.

Como já argumentamos no capítulo dois deste relatório, as crianças são sujeitos sociais plenos e singulares produtores de sua própria história e de suas culturas. Dessa maneira, podemos dizer que são sujeitos ativos, protagonistas de seus atos singulares ou plurais, junto a seus pares. Na construção e formação de sua história e de suas culturas as crianças criam laços sociais constituindo modos simbólicos entre seus pares, por meio de artefatos, objetos, formas e significados. Carvalho e Silva (2017a), ao discutirem a educação integral, assumem esse modo de compreender as infâncias em sua diversidade e afirmam é um agente social com opiniões próprias.

Dessa forma, faz-se importante entendermos que sempre houve crianças, mas nem sempre houve infâncias, como as vemos hoje. A criança é diferente do adulto e cria laços de alteridade com eles. É importante compreendermos que falar de criança é diferente de falar de infância.

A infância é um ciclo de vida com características próprias distintas dos demais ciclos, foi construída historicamente, o que tona esse ciclo singular.

A Infância é coletiva, plural, e estão presentes diversas condições com características de idade, classe socioeconômica, etnia e gênero, o que implica em compreendê-la de forma singular, nas suas diferenças. (CARVALHO, SILVA, 2017a, p. 19)

Nesse sentido, precisamos pensar na criança como um sujeito que apreende o mundo e tem a escola como um lugar de encontro entre crianças e adultos, um lugar de partilha, de troca de ideias, de elaboração de hipóteses, de problematizações, de aprender e viver em cidadania, e é nesse sentido que a ampliação da jornada escolar diária deve ser compreendida.

Do ponto de vista legal a ampliação da jornada escolar encontra-se estabilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996)

Embora o texto trate do ensino fundamental, no debate acadêmico e em experiências no país o tempo integral é reconhecido como direito das crianças e alcança também aquelas matriculadas na Educação Infantil (GOVERADOR VALADARES, 2009; LEITE, CARVALHO, SAID, 2013; MOLL, 2012; ARAÚJO, 2015; CARVALHO, SILVA, 2017a).

Esse reconhecimento alcança o plano legal em 2014, compondo o texto do atual Plano Nacional de Educação (PNE) cuja vigência é de dez anos– 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). O documento estabelece metas, estratégias e diretrizes para ampliação das matrículas na Educação Infantil e ampliação da jornada escolar. A meta 1 refere-se a ampliação de matrículas que indica a universalização da educação infantil na pré escola (crianças de 4 e 5 anos de idade) até 2016, e ampliação da educação infantil para crianças de até 3 anos de idade para as creches. (BRASIL, 2014)

Ainda a meta 1 prevê que, até 2024, 50% das escolas públicas deverão ofertar educação em tempo integral, atendendo 25% dos alunos da educação básica, incluindo, portanto, a Educação Infantil.(BRASIL, 2014)<sup>56</sup>

Aos poucos a Educação Infantil é incluída nos debates de ampliação da jornada escolar diária, o que nos leva a pensar na

---

<sup>56</sup> Na cidade de Governador Valadares todas as escolas que atendem a Educação Infantil funcionam em tempo integral, das 7h00 as 15h00, horário vigorado em 2018.

tênue experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cujo desafio de sua universalização ainda está longe de se efetivar (não obstante os esforços consolidados nos últimos anos), vai sendo provocada a incorporar, no centro mesmo de suas questões, novas perspectivas de análise acerca da ampliação do tempo de permanência das crianças matriculadas em creches e pré-escolas, sem que isso implique abrir mão de um conjunto de garantias e direitos historicamente conquistados na sociedade brasileira. (ARAUJO, 2015, p. 23)

Carvalho e Silva (2017a) se dedicam a estudos voltados para a Educação em Tempo Integral na infância e elaboram o relatório “Educação Integral nas Infâncias: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos”. Nele comparecem princípios básicos da Educação Integral nas infâncias, a se destacar: a equidade, singularidade e brincadeira, inclusão, participação, cuidar e educar, sustentabilidade, todos em articulação com território de pertencimento da criança (CARVALHO e SILVA, 2017a)

Dessa maneira, a Educação Integral na infância visa o direito da criança em sua integridade e integralidade como cidadã, o que desafia a pensar uma educação integral que contemple toda vida humana em pleno exercício da cidadania e do direito de aprender.

Nesse debate comparecem preocupações com o reconhecimento de que, ao falar de integralidade, devemos ter em mente que a criança precisa ser compreendida como produtora de sua cultura junto a seus pares, de maneira singular, como parte dos seus processos identitários.

Há uma forte intenção que o tempo a mais na escola garanta às crianças seu desenvolvimento global em algumas dimensões da formação humana como o exercício da cidadania, autonomia, valorização da identidade, convivência familiar, dentre outros. Além disso, garante uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, e coloca a criança como centro da relação pedagógica oportunizando seu protagonismo, o que “ganha força a ideia da escola e da comunidade como pertencentes a uma rede de proteção social da infância.” (CARVALHO e SILVA, 2017a, p.31)

Os autores argumentam que é importante que fiquemos atentos aos riscos de hiperescolarização ou privação do tempo de socialização com o grupo familiar. Tem sido comum nas propostas de ampliação do tempo a apropriação de espaços comunitários e equipamentos sociais públicos externos a escola de maneira a se formar as culturas infantis. Neste processo ocorrem as territorialidades infantis, pois

nelas se encontram interações em diferentes espaços da comunidade destinados as crianças pelo mundo dos adultos e suas instituições. (CARVALHO e SILVA, 2017a).

Na ampliação do tempo, a escola é instigada a se transformar, por assumir um período mais longo de relação com a criança em consonância com a família e a comunidade. “A escola assim amplia seu olhar para as crianças e investe em dimensões formativas que tradicionalmente foram menos valorizadas”. (CARVALHO, SILVA, 2017a, p. 29), e é nessa valoração que incluímos a necessidade de um olhar atento para a arte.

É no cenário do reconhecimento sobre a importância da educação integral, em tempo integral, da garantia dos direitos, da proteção e do cuidado, da preocupação com a multidimensionalidade do sujeito, que é implantada, no ano de 2010, em Governador Valadares, Minas Gerais, a Escola em Tempo Integral (ETI) de forma universalizada para a Educação Infantil (com 10 horas de permanência na escola) e para o Ensino Fundamental, com 8 horas de permanência na escola (GOVERNADOR VALADARES, 2009; UFMG, 2012).

Neste ano de 2018, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, frequentam a escola em tempo integral, em um turno único de 8 horas na escola, 10.850 crianças da Educação Infantil, organizados em 347 turmas (incluindo cidade e campo), e 9.959 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, organizados (cidade e campo) em 203 turmas. Para a organização curricular da ETI, foram propostos cadernos temáticos: o caderno 01 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 02, 03 e 04 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI: *Eixo Identidade e Diversidade*, que integra conhecimentos relativos a História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física, e abarca, na Educação Infantil, o “Movimento e o brincar”; *Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens* (Língua Portuguesa, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Artes/Música); *Eixo Sustentabilidade e Protagonismo* (Ciências da Natureza, Conhecimento do Meio, Geografia e Natureza e Sociedade) (GOVERNADOR VALADARES, 2009; 2010a, 2010b, 2010c).

A proposta da ETI foi orientada por uma estratégia curricular que visa o desenvolvimento da identidade social e o respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável, organizadas em eixos temáticos, estruturantes. O eixo temático é entendido como um tema amplo originário de uma situação-problema

(necessidade social e pedagógica previamente identificada), a ser trabalhado através da articulação de várias disciplinas dos diversos campos do conhecimento. A soma dos eixos temáticos estrutura uma estratégia educacional. (SMED 2010, p. 03)

Tabela 7: Proposta de Tabela Curricular – Educação Infantil e Ciclo da Infância

Eixos estruturantes	Componentes Curriculares	Diretrizes
<b>Identidade e Diversidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•O Brincar</li> <li>• Movimento</li> <li>• Interação social</li> <li>• Jogos</li> <li>• Relações corporais</li> <li>• Relações grupais</li> <li>• Formação moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil e Instituições de Educação Infantil conveniadas será de 10 horas diárias para a criança.</li> </ul>
<b>Comunicação e Múltiplas Linguagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•O Brincar</li> <li>•Desenvolvimento da linguagem</li> <li>• Exploração dos objetos</li> <li>•<b>Desenho, imitação; gesto, dança, música, oralidade, literatura</b></li> <li>• Jogos simbólicos</li> <li>• Construção da leitura e escrita</li> <li>• Práticas sociais de leitura e escrita</li> <li>• Construção do número e função social da matemática.</li> <li>•<b>Arte (música, dramatização, imitação, cantigas de roda, teatro, dança, artes visuais).</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A carga horária do Ciclo da Infância e da Educação Infantil (Pré-escola, oferecida em escolas municipais) será de 8 horas diárias para a criança.</li> <li>• Intervalos: Na Educação Infantil, os intervalos serão definidos em cada Instituição, ouvida a Equipe Pedagógica da SMED. No Ciclo da Infância: - Refeição – 60 min. - Recreio – 20 min.</li> <li>• Informática Educacional – os conteúdos de Informática deverão ser trabalhados a partir do Ciclo da Infância e integrados aos Componentes Curriculares de cada Eixo Estruturante.</li> </ul>
<b>Sustentabilidade e Protagonismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecimento do meio;</li> <li>•Noções de ecossistema e as relações do homem com a natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física e Arte – deverão ser trabalhadas a partir do Ciclo da Infância, pelo professor específico e pelo professor regente.</li> </ul>

Fonte: Caderno introdutório da ETI (GOVERNADOR VALADARES/ SMED, 2009ª).

A proposta curricular ensejava que todas as atividades desenvolvidas na ETI deveriam se articular em torno desses eixos temáticos durante as 8 horas diárias para que as crianças permanecessem na escola com atividades diversificadas. A Arte é contemplada no caderno de número 3, no eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens que tem como base a comunicação entre pessoas, com o meio e as diversas linguagens utilizadas ao longo de sua existência. (GOVERNADOR VALADARES, 2010c)

São contempladas neste eixo com relação a Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, segundo o documento para um melhor diálogo e maior possibilidade de criação. A arte, portanto, é considerada como linguagem, um modo de conhecer e comunicar entre os sujeitos que dela usufrui.

A arte como linguagem atravessa toda a proposta, e nesse sentido nos perguntamos: e a fruição, percepção e imersão da arte para os sujeitos da Escola em Tempo Integral? Tratar a arte como linguagem nesta proposta é uma maneira de utilizá-la somente para comunicação dos sujeitos ou de fazer com que ela sirva (sempre) como modo escolar, especialmente para favorecer a aprendizagem em disciplinas escolares. Por isso, questiona-se, no entanto, em que momento as crianças poderão desenhar ou pintar seus modos de ver o mundo, sem a intervenção, com intenção escolarizante, do adulto? Como elas poderão se expressar em seus gestos pelo simples gosto de movimentar-se? Onde elas poderão exprimir sons criados a partir da percepção do coaxar do sapo, do assoviar dos pássaros ou do grito de uma criança?

A arte também faz seu comparecimento em outros diferentes documentos, editados pelo MEC que orientam sobre o Programa Mais Educação. Nesse conjunto de documentos destaca-se um caderno específico “Artes e cultura” que apresenta a *arte como fruição* e expressão da cultura vivenciada como experiência única e singular, por cada sujeito inserido nos diferentes grupos humanos. Arte é, pois, uma experiência intersubjetiva – “o que somos e o que são os outros. Trata-se de uma prática que estrutura nossa subjetividade, na medida em que trata de uma experiência que é construída de maneira distinta por cada um de nós. O que eu crio, só eu crio, não é passível de repetição” (BRASIL, MEC, 2010, p. 18)

No entanto, estes cadernos foram criados com o intuito de contemplar o Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil a mercê de uma possível readequação dos documentos.

Assim, pensar na Educação Infantil em jornada de tempo integral nos leva a refletir sobre a maneira de ser e estar criança em meio a seus direitos na contemporaneidade, estabelecidos por lei, considerando que cada vez mais cedo elas são levadas às escolas e distanciadas de casa, permanecendo o tempo maior em meio a pares que não sejam de seu cunho familiar. A escola torna-se um lugar de encontros múltiplos e de experiências diversas, e neste meio, ela constitui uma nova cultura na intensidade cotidiana junto às outras crianças e os adultos ali presentes, podendo muitas vezes ser sua primeira experiência cultural local.

Nesta trama de fios emaranhados pelo tempo de permanência da criança na escola, há barreiras que perpassam todo o caminho. Na escola pesquisada, vimos que estar 8 horas em um espaço adaptado<sup>57</sup> fazia com que o tempo se tornasse um grande obstáculo para o processo de desenvolvimento infantil, como o curto tempo/espaço para o desenvolvimento de atividades para artes.

Tabela 8: Rotina da turma de 5 anos C (2)

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 as 7:15	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:15 as 7:35	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:55 as 8:15	Café	Café	Café	Café	Café
8:10 as 9:00	Referência	Varanda	Referência	Referência	Referência
9:00 as 10:00	Referência	Referência	Referência	Varanda	Referência
11:05 as 11:25	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:25 as 12:30	Sono e escovação				
12:30 as 12:40	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
12:40 as 13:25	Referência	Referência	Recreação	Referência	Referência
13:25 as 13:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:45 as 15:00	Recreação	Referência	Referência	Referência	Referência

Fonte: Documentos da escola

Na Educação Infantil o tempo é chamado de rotina e, por meio dela, constituem-se as práticas pedagógicas culturalmente desenvolvidas pelos pares. As

<sup>57</sup> O espaço não foi construído com o intuito de ser escola, mas foi sendo adaptado de acordo com as demandas que surgiram. Sobre as dificuldades espaciais iniciais da ETI, sugerimos conferir o relatório Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, elaborado pelo grupo "Territórios, Educação Integral e Cidadania" (UFMG, 2012)

práticas são divididas entre o cuidar e educar, que são destacadas como prioridades no RCNEI (1998), destacando o documento que as duas devem ser indissociáveis. Contudo, naquela escola, ficou nitidamente perceptível os momentos em que as crianças estavam sob *cuidados* e os momentos em que estão sendo *educadas*.

Na escola pesquisada, o tempo do cuidar é extenso e este era desenvolvido por uma professora auxiliar<sup>58</sup>, já o tempo de escolarizar, que também nos mostra extenso, era desenvolvido pela professora regente. Essa divisão entre tempo/profissional que cuida e educa é tema de discussão de Sarmiento (2015) ao refletir sobre o tempo integral em Portugal:

a divisão da educação da infância em componentes pode realizar-se ou não em dois espaços distintos, dentro ou fora do estabelecimento educativo, mas, normalmente, ocorre por meio do contacto direto com professores/as ou educadores/as diferentes. Por vezes, a componente de cuidado e guarda é entregue a auxiliares educativos (é o caso de Portugal). A maioria dos países tem uma orientação pedagógica integrada de educação e cuidado, mas há outros que privilegiam uma orientação de cuidado e países que têm um sistema puramente educacional. (SARMENTO, 2015, p. 66)

Na rotina das crianças aparecem, ainda, durante quatro vezes na semana, atividades diversificadas chamadas de Varanda e Recreação. Esses momentos duram em torno de uma hora, sendo o tempo em que as crianças podiam experimentar atividades diferenciadas das tradicionais, consideradas como atividades livres, incluindo as artes e as brincadeiras. Carvalho e Silva (2017a) nos chamam a atenção para o fato de que atividades que envolvem o lúdico não inferiorizam ou romantizam as condições de vida das crianças, pelo contrário, permitem “compreender as muitas vezes precárias e vulneráveis condições em que as crianças estão sujeitas, intensifica a defesa por uma melhor qualidade de vida e um maior acesso às oportunidades para cada uma delas”. (CARVALHO e SILVA, 2017a, p. 33)

Com efeito, a educação das infâncias só faz sentido enquanto colaboramos para reafirmação do espaço da criança como lugar de direito, na sua singularidade, como espaço de vida, aprendizagem e desenvolvimento em formação da sua

---

<sup>58</sup> Termo utilizado para profissionais que ajudam as professoras em algumas tarefas. Neste caso, a professora auxiliar ficava com as crianças durante o horário de lanche da professora regente, ou em sua ausência em dias de estudos, sendo este nas três vezes na semana durante duas horas na parte da manhã.

cidadania. A criança deve ser vista como produtora de sua cultura, sujeito de direitos e ator social, não mais na visão romantizada de sujeito puro, ingênuo e inacabado.

No tocante a esta pesquisa, capturamos cenas em que a professora adaptava o tempo destinado a sala de referência para desenvolver outras atividades, o que amenizava os efeitos sobre do tempo de escolarização daquela turma.

*Foi proposto pela professora, como forma de amenizar o tempo/espço destinado às crianças de 5 anos, o dia do brinquedo. Em roda, ela escreve na mão de cada uma a letra B.*

*Professora – Ah, hoje é quinta feira, e logo após é sexta feira, dia do brinquedo, mostra para o Celinho... Que letra é essa aí?*

*Crianças – Bêêê...*

*Pesquisador – B de bola?*

*Crianças – B de brinquedo.*

*Pesquisador – Que letra é essa mesmo?*

*Crianças – B de brinquedo.*

*Professora – Pois é, amanhã depois que eles chegarem, deixa eles disponíveis para brincar com os brinquedos que eles trazem de casa, deixo pegar lençol, colchão...*

*Amanhã também vou trazer uns esmaltes para brincar de salão de beleza. (Diário de campo, 2018)*

Mesmo com a intenção de fugir dos aspectos escolarizantes, há uma tensão impregnada nas atividades livres das crianças. Ao referir o significado da letra B, mesmo que de forma inconsciente a professora leva as crianças a buscar formas de se alfabetizar. Neste sentido, Sarmiento (2015) nos leva a refletir que há uma tensão existente nas orientações educativas entre as formas de escolarização precoce e modelos que estão centrados no desenvolvimento da criança, dicotomizando a ideia do cuidar e educar, de modo que as crianças de 0 a 3 anos devessem ser cuidadas e as de 4 e 5 deveriam vivenciar os processos de escolares, incluindo a aprendizagem da língua escrita.

O tempo a mais de permanência na escola visa garantir a qualidade no ensino, para que os sujeitos aprendam da melhor forma possível nos vários aspectos de cada fase e, no caso da infância, aprimoradas pelas variáveis que devem ser trabalhadas para seu desenvolvimento global, por meio de práticas que garantam a criança no tempo integral que a escola se converta no lugar

onde a criança também realiza os direitos à proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico, ao contacto e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio, ao jogo e à brincadeira, ao reconhecimento de si própria em face às outras crianças. A escola infantil, ou jardim de

infância, não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. (SARMENTO, 2015, p. 80)

Os direitos das crianças precisam ser respeitados nos espaços/tempos escolares, garantidos pelos seus modos de ser e agir como protagonistas de sua própria história. O mais tempo diário na escola das crianças da Educação Infantil deve se constituir, portanto, como possibilidade de afirmação da identidade social das crianças, de práticas culturais que carregam as marcas das infâncias e das crianças em suas singularidades reafirmando-se, pois como um território de pertencimento (CLAVAL, 2007).

As crianças, ao deixarem suas marcas na escola, garantem sua autonomia e representatividade, elas vivenciam e reorganizam seus modos de experimentar suas culturas. Neste sentido, teias culturais são tecidas entre pares para que haja interação entre sujeitos na constituição de suas culturas.

As contribuições da Geografia Cultural permitem inferir que vamos ao longo da vida aprimorando nossos conhecimentos e enxertando novas formas de conhecer, fazer e contextualizar saberes socialmente construídos para garantir nosso sentimento de pertencimento do território vivido. As culturas infantis, neste viés, tornam-se um espaço híbrido, de afirmação de sua identidade a partir das experiências e dos modos como as crianças interpretam e representam o mundo. (SARMENTO, 2015)

Portanto reconhecemos na ETI territórios de relações, representações e da afirmação de identidade permeadas pelas práticas educativas que garantem às crianças o seu protagonismo como cidadãos de direitos que, mesmo presas por quadriculamentos espaciais e temporais na escola, como o aqui apresentado, levam seus corpos-infância para os espaços da educação infantil e a arte é uma aliada que tensiona os modos de organização escolares, e possibilita o fruir das infâncias.

## 5.2 Corpos-infância fazendo arte

Como discutimos anteriormente, podemos considerar que a arte na Educação Infantil é algo intrínseco às crianças, assim como o brincar, podemos dizer, inclusive, que ela é um modo da criança brincar, uma vez que na escola, o desenho e a

pintura com frequência exploram de alguma forma o lúdico em ação, ou seja, no fazer artístico das crianças elas encontram formas de divertimento.

Estar no campo de pesquisa com as crianças possibilitou perceber como elas encontram na escola e vão abrindo brechas na organização do tempo/espaço escolar, apropriando-se com os seus corpos-infância do território – o corpo é, pois, fundamental na configuração das territorialidades infantis. Ao dizer corpo, estamos nos referindo a integralidade entre sujeito, consciência e corpo, ou seja, corporeidade<sup>59</sup>. Apesar de as crianças deste estudo apresentarem, muitas vezes, seus corpos disciplinados pela escola para *manter a ordem da turma*, olharemos para o corpo-infância para além da visão mecanicista, seremos cautelosos para compreender esse corpo com a hibridez do corpo-mente.

Há quatro opções para se chegar à escola. Uma, a mais conhecida, é feita através do morro principal do bairro, seu acesso é direto a rua mais movimentada, onde se encontra a escola. Outros dois pontos de acesso ficam localizados em outro bairro vulnerável da cidade, que também possui uma Escola de Tempo Integral<sup>60</sup>. A quarta possibilidade de subida-descida para a comunidade é através do buracão, por meio de uma escadaria. Em minhas andanças fiz questão de experimentar passar por todos os morros, inclusive consegui ficar perdido em dois dos acessos, uma vez que eram muitas pequenas ruas que aparentava um labirinto *com fim*.<sup>61</sup> No primeiro dia de pesquisa sentia

um misto de alegria, fantasia, entusiasmo e ansiedade. Frio na barriga... um morro interminável seguia a minha frente. Eram raras as pessoas avistadas naquele lugar. Um sol escaldante pairava sobre mim. Entrando na escola, a porta da secretaria estava fechada. Cautelosamente eu a abri, e percebi que minhas cúmplices (pedagogas e diretora) não se encontravam. Uma professora que ali se estava sorriu dizendo que a turma me esperava no corredor, pouco iluminado, com tijolinhos nas paredes. Um espaço sem vida. (Diário de campo, 2018)

<sup>59</sup> Para Merleau-Ponty o corpo é um sensível entre os sensíveis, ou seja, o corpo está para o mundo como objeto, como fenômeno, como expressão. Somos corpos que sentem, sendo impossível separar o corpo da mente, o que chamamos de corporeidade. (DUPOND, 2010)

<sup>60</sup> NO bairro Santa Efigênia também possui uma Escola de Tempo Integral que atende crianças de 1 a 5 anos de idade.

<sup>61</sup> Havia ruas que não tinham passagem para veículos, havia escadas para pedestres, ou eram muito estreitas. No buracão, não foi possível fazer a passagem, pois como já dito, seria preciso de algum conhecido para assim fazê-lo.

O primeiro contato com os atores da pesquisa foi no corredor e, ao adentrar na escola, foi impossível não notar um espaço pouco adequado para crianças<sup>62</sup>. O espaço foi se adequando espacialmente com o passar dos anos, para se tornar escola, e Escola de Tempo Integral.



Figura 11: Corredor da escola (1)  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 12: Corredor da Escola (2)  
Fonte: Arquivo pessoal

O corredor era longo tomado por cores escuras, no meio dele tinha um “minhocão”, o espaço era tomado pelas marcas da infância; murais pregados nas paredes com mãos das crianças, desenhos, pinturas, recortes, e muitas artes espalhadas, gerando certa poluição visual no ambiente.

As crianças estavam sentadas no chão de frente ao bebedouro, esperando cada uma a sua vez de tomar água. Logo fui recepcionado com sorrisos e com um abraço afetuoso da professora seguido do caloroso “boa tarde” (em coro) das

<sup>62</sup> A escola começou como anexo da Escola São Judas Tadeu no bairro Santa Helena e inicialmente possuía forte vínculo com a ASDOG. Depois pertenceu como anexo CMEI Rubens do Amaral, também no bairro Santa Helena. Somente em 2016 que se tornou sede. O espaço é alugado pela prefeitura da cidade

crianças. Logo uma criança se aproximou dizendo: “*Senta aqui tio. Quer água?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Sem muito esforço, fui reconhecido pelo grupo, como um adulto em meio às crianças, na criação de vínculos, mesmo que momentâneos, iniciando o processo de alteridade. “Essa alteridade é definida essencialmente na infância pelos usos das linguagens” (CARVALHO, 2007, p. 5), dos gestos e assim interpreto a acolhida das crianças que me incluíram na fila de espera para tomar água.

Corsaro (2005) nos aponta que é importante estabelecer vínculos com as crianças adotando procedimentos que nos aproximem delas, “não agir como um adulto típico” (p. 446), ou seja, adentrar cautelosamente no espaço da criança e tornar parte do lugar, conviver com elas.

A partir dos pensamentos de Corsaro (2005) e Carvalho (2007), fui me entregando ao universo infantil daquelas crianças, para que elas me aceitassem em seu território (sobre o qual mostravam se apropriar com um simples gesto de oferecer água... era como um convite a “entrar na sua casa” (BACHELARD, 1988) e assim pudesse apreender e capturar as suas territorialidades.

Ao sair do bebedouro, uma menina me fitava insistentemente com o olhar. Depois de um tempo, aproximou-se, pegando na minha mão e me chamando para subir uma rampa que dava acesso à cozinha e à sala de referência, espaço onde elas ficavam a maior parte do tempo.

A rampa de subida-descida era íngreme. Enquanto eu me preocupava com a subida das crianças, com medo delas se machucarem, elas se demonstravam muito familiarizadas com a rampa. Subiam rapidamente, demonstrando a apropriação daquele espaço ocupado por elas, uma vez que de acordo com Claval (2012) o espaço é culturalmente construído pelos sujeitos que dele se apropriam.

Refletindo sobre minha ação, como pesquisador junto às crianças, me preocupei para que este processo fosse cauteloso, com cuidado e zelo.

Sentamos em roda e as crianças cantaram uma música em que cada uma dizia seu nome e, logo a professora, pediu para que cada uma se apresentasse. Eram muitos nomes, e sinceramente não consegui captar todos de início, mas sorria. A turma muito organizada e a professora era muito segura do seu planejamento, pediu para que eu me apresentasse, de acordo com a melodia, e assim o fiz. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Se fora da sala (na espera da água, no pátio, na subida da rampa, no refeitório) as crianças se *soltavam*, na sala referência elas ficavam mais quietas a

maior parte do tempo. Chegavam, sentavam em roda e sempre seguiam os comandos da professora. Aqueles comportamentos tornaram-se foco para nossos olhares atentos de pesquisadores. Arroyo (2012, p. 17) nos chama atenção para o *corpo-infância*, termo de que vamos nos apropriar ao longo desta análise, que traduz as facetas do ser criança em suas múltiplas dimensões e na sua constituição como sujeito (em casa, na família, na escola, na mídia). O autor nos leva a refletir que “a corporeidade tão diversa vítima de preconceitos históricos revela a tensa construção da cultura corporal”. Muitas vezes as crianças sofrem pela representação que a cultura social, midiática e até literária produz sobre o disciplinamento de seus corpos, como me fazia perceber naquela sala.

Como educador da infância compreendo a importância de construção de regras e combinados, mas de certo modo incomodou-me o comportamento sempre *rotineiro* e *exemplar* das crianças. Cada uma sabia o seu lugar de sentar e o momento exato de fazer silêncio. As regras não eram registradas no caderno ou em algum cartaz, mas eram percebidas em pequenas marcas: um olhar, um gesto, ou um barulho que reprimia o *corpo-infância* que fugia às regras e, também recaiam sobre o modo de organizar o fazer arte naquela sala.

Entretanto, os *corpos-infância* também escapavam das regras, como foi possível acompanhar na atividade proposta pela professora de construção de um boneco, durante as atividades de arte, para trabalhar o tema Identidade.

Nessa atividade que narramos a partir do *Contextualizar, Fazer e Apreciar*, encontram-se os *corpos-infância* imersos na relação com os pares e em processos identitários de apropriação do território.

Cena 1- Contextualização: Em resposta às atividades propostas pela professora, as crianças preparavam com muito entusiasmo um boneco, no qual juntas decidiram que seria do sexo masculino e teria o nome de Pedro. Pedro foi escolhido pelo fato de a maioria dos membros da turma ser do sexo masculino. Decidiram que o boneco seria o novo estudante e ficaria na sala por um tempo, dessa forma usaria uniforme como as demais crianças. Ele teria 5 anos e seria morador do bairro.

Cena 2 – Fazer: A partir do desenho feito sob a medida de uma das crianças (um menino), elas foram divididas em quatro grupos para

construir o desenho; pintura do corpo, recortes de partes que compunham o rosto, desenho do uniforme e das sandálias. Para não desorganizar o processo, a professora distribuiu números para cada criança, e os pares deveriam se agrupar, incluindo a professora e o pesquisador.

Cena 3 – Apreciação: Depois do boneco construído, as crianças o observaram calmamente. Faltava a colagem das figuras que iriam compor o rosto. Percebendo que as colagens não se adequavam ao rosto desenhado sugeriram, professora, pesquisador e crianças por desenhar olhos, boca, nariz e orelhas. Por fim refletiram sobre como estava o novo integrante da turma.

As cenas descritas foram divididas a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, recurso que utilizamos, para melhor análise e compreensão dos processos de apreensão das territorialidades das crianças.

A cultura infantil dessa turma estava marcada pela condição do corpo-infância demarcada pelo gênero da turma, sendo a maioria do sexo masculino, ou seja, sempre prevaleciam os desejos dos meninos, nas escolhas. Por mais democrática e transgressora que fosse a ideia do adulto, nas vivências ficavam nítidas as preferências masculinas<sup>63</sup> dominando e marcando o território.

*Professora – Na roda ontem vocês decidiram que seria um boneco, com o nome de Pedro. O que Pedro ia calçar? Quem se lembra o que o Pedro ia calçar? Crianças – Sandália.*

*Professora – Ah... foi eu que escolhi?*

*Crianças – Não.*

*Professora – Foi o grupo. Por quê? Tinha mais meninos com tênis?*

*Crianças – Não, com sandália e chinelo. (Diário de campo, 2018)*

Sarmiento e Pinto (1997) nos chamam atenção para as percepções acerca das realidades das infâncias de modo que percebamos suas vozes, ou seja, suas ações e expressões a partir da respectiva monitoração reflexiva. Deve-se ficar atento às vertentes culturais que as crianças nos apresentam permeadas pelos contextos pesquisados, devendo haver um descentramento do olhar adulto como uma condição para se perceber as crianças.

---

<sup>63</sup> Para conhecer mais sobre a relação de gênero na Educação Infantil, indicamos a bibliografia de Fúlvia Rosemberg.

As crianças foram divididas em quatro grupos. A professora escreveu na mão de cada criança um número, inclusive na minha, e no fim pediu para que nos agrupássemos a partir das combinações numéricas. Dessa forma, durante a produção artística do boneco Pedro, as crianças trocavam experiências, conversavam sobre suas percepções corporais acerca do boneco, e lhes foi garantido o desenvolvimento de seus aspectos singulares e identitários, como foi o caso do grupo das quatro crianças que acompanhei.

*Pesquisador – O que vamos fazer agora?*

*Crianças – Cortar o uniforme do Pedro uai.*

*Pesquisador – Mas como vamos fazer?*

*Laura – Vamos medir assim e depois cortar. Você usa a tesoura pra gente não cortar o dedo.*

*Pesquisador – Vocês não sabem usar a tesoura?*

*Laura – Sabe, mas essa aí é grande.*

*Pesquisador – Entendi, então vamos... (Diário de campo, 2018)*

As crianças sempre têm seus gostos particulares que advêm de sua própria cultura, reconhecem e fazem o que querem ou, algumas vezes, reproduzem falas ou movimentos já percebidos em adultos. Os estudos acerca da Sociologia da Infância nos mostram que as crianças demonstram seus gostos particulares sobre as coisas que estão no mundo a sua volta, junto a seus pares. Depois de alinhar o uniforme do boneco e recortar, continuamos;

*Pesquisador – Pronto, ficou bom?*

*Yana – Ficou. Mas a gente precisa colorir o uniforme né.*

*Pesquisador – Que cor é o uniforme?*

*Crianças – Vermelho.*

*Pesquisador – Então vamos colorir de giz de cera porque é mais rápido né?*

*Laura – Tá bom, aí todo mundo faz junto?*

*Pesquisador – Pode ser gente?*

*Crianças – Pode.*

O fazer artístico das crianças parte daquilo que elas têm preferência. Na captura do discurso desse grupo, íamos fazendo as artes e conversando ao mesmo tempo, ou seja, garantindo que as suas representações sociais fossem marcadas pelas palavras, sentimentos, sentidos, ações e condutas que iam além de suas condutas sociais, permitindo-nos compreender, de acordo com Claval (2012), que a apropriação do território se faz, também, por meio das sensações.

O fazer artístico do boneco nos garantiu uma maior aproximação com as crianças e nos levou a perceber que devemos promover uma educação estética que

forneça informação histórica, durante os processos de imersão das crianças, questionando, estimulando e intervindo, quando necessário. Os modos de apreciar arte também devem passar pela compreensão da gramática visual, da auto-expressão e do fazer artístico que “não pode ser entendido como a aventura individual de uma inteligência ou sensibilidade especialmente dotada visando um fim em si mesmo.” (BARBOSA, 2004, p. 12).

Nessa cadência de informações fomos percebendo como se dava a apreciação das crianças pelo boneco construído. Elas se divertiam fazendo suas produções e assim era notório que a fruição se fazia presente por meio da ludicidade.



Figura 13: Crianças pintando o boneco “Pedro”

Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 14: Crianças colorindo com giz de cera (1)

Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 15: Crianças colorindo com giz de cera (2)  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 14: Crianças com revistas  
Fonte: Arquivo pessoal

O processo identitário das crianças foi permanente durante a produção do boneco, que ocasionou no reconhecimento de seus corpos, uma vez que cada grupo de crianças produzia uma parte do corpo do boneco, desde a escolha e pintura do tom de pele, até a confecção de seu uniforme.

*Professora - Olha lá o Pedro na parede pintadinho ó. O grupo que pintou o Pedro tinha três cores de tinta, marrom, branco e pretinho. Uma criança escolheu branca e a maioria escolheu o marrom, por isso pintamos o Pedro de marrom.(Diário de campo, 2018)*

As crianças fazem suas escolhas a partir da cultura em que vivem, elas se orientam a partir disso, sendo primordial que os trabalhos em geral e principalmente com as Artes Visuais garantam a elas a percepção do mundo que as cerca. A escolha pela cor marrom não foi indutiva, mas pelo processo de reconhecimento de seu tom de pele, visto que na turma não havia crianças brancas<sup>64</sup>.

Todas as crianças no momento de apreciação queriam opinar sobre seu processo artístico. Em alguns momentos elas chegavam a se dispersar e logo eram advertidas pela professora. “*Psiu, quem está me ouvindo bate palmas. Quem está me ouvindo bate uma palma*”, ou

*Professora - Pedi pra parar?  
Crianças – Parou!*

<sup>64</sup>Vide a tabela com raça autodeclarada.

Mesmo com os modos de chamar a atenção da professora ou as advertências quanto ao comportamento quando entendia que a turma precisava ser conformada (quando na realidade elas estavam envolvidas no fazer arte, interagindo entre si, com as cores, as formas, os sons, os gestos), os *corpos-infância* se envolviam emaranhados no fazer arte. Arroyo (2012) afirma que muitos professores já desistiram de silenciar os corpos, pois os corpos falam por si, com suas marcas em meio a todas as linguagens e expressões.



Figura 15: Crianças com giz de cera (3)

Fonte: Arquivo pessoal

Os corpos das crianças se expressavam em meio ao *fazer*, ao *contextualizar* e no *apreciar* arte. A arte proporcionava momentos em que aqueles corpos podiam se deitar sobre os materiais, experimentar novas formas de usar os objetos, conversar durante a tarefa e vivenciar novos jeitos de produzir, a imersão das atividades faziam as crianças emergir como um processo de fuga simbólica dos corpos disciplinados.

A atividade de construção do boneco proporcionou momentos de muita interação entre as crianças, garantindo o contato com seus pares, e processos de alteridade com os adultos, em suas trocas e partilhas.

Mesmo com um olhar minucioso sobre as formas de se fazer arte, sem cópias, sem reprodução de imagens prontas, em alguns momentos percebeu-se que formas tradicionais do fazer artístico apareciam, como em uma das cenas capturadas.

*As crianças haviam recortado de uma revista, olhos, boca e nariz para compor o rosto do Pedro, porém as partes estavam muito pequenas. A professora ao notar o que as crianças haviam recortado, chamou atenção das mesmas*

*Professora - O Pedro é menino ou menina?*

*Crianças - Menino.*

*Professora - Vejam o que vocês recortaram... tem olho de menina aqui. Boca de menina, olhos de menina, orelha de menina?*

*Professora - Menino usa brinco?*

*Neste momento ela me fitou com os olhos, afinal o pesquisador estava usando brincos.*

*E continuou...*

*Professora - Menino usa, mas em uma orelha só. Olha lá o Celinho.*

*Uma criança que estava ao meu lado, falou baixinho comigo.*

*Juan– meu tio também usa brinco. E tem tatuagem igual a você.*

*Pesquisador – E você acha que pode?*

*Ela me olhou pensativa.*

*Juan – Pode.*

*E terminou a conversa. (Diário de campo, 2018)*

As crianças não chegam à escola como uma folha em branco, elas vêm carregadas de conhecimentos que surgem a partir de suas vivências com seus pares fora da escola, isso aparece na fala da criança quando diz que seu tio usa brincos. Dessa forma, observar e perceber o outro lhes assegura uma percepção de si naquele território, garantindo suas reproduções interpretativas nos seus modos de atuar naquele território junto a seus pares.

A escola não se esquivava das estruturas sociais diversas, provindas do viver das infâncias tais como tais como a condição social, o gênero, a identidade, o pertencimento étnico e cultural, suas apropriações sócio espaciais, e tudo isso lhe impõe o “desafio de superar a imagem idealizada do aluno e caminhar na direção de uma escola que reconheça as crianças como sendo sujeitos”. (CARVALHO, 2015, p. 15)

Usar brincos e ter tatuagens nunca foi um problema para aquelas crianças, essas eram marcas naturais em seus cotidianos. Carvalho, Silva (2017a) afirmam que a educação na infância ocorre nas relações entre família, escola e comunidade de modo a “reconhecer e valorizar novos saberes ligados à identidade e ao pertencimento cultural de suas crianças, ampliando seu currículo” (p.17), de modo que no processo de observação do outro, as crianças percebam sua própria identidade.

Dessa maneira a atividade tomou outros rumos, que foram aprovados pelas crianças. Ao invés de recortarem das revistas as partes que compõem o rosto do boneco, elas iriam desenhá-las.

*Professora - Então a tia Jaqueline vai dar uma folha branca para cada um, depois vamos escolher dentre os desenhos, qual que será o olho do Pedro. Quantos olhos você tem?*

*Crianças - Dois...*

*Professora - Será dois mesmo? Eu acho que tenho três, vamos contar?*

*Todos - Um, dois.*

*Professora - São dois mesmo? Ah tá! Agora vamos fazer um círculo, né Celinho? Já vamos dar uma folha com círculo aonde você vai poder se orientar para fazer o rosto. O que temos no rosto?*

*Crianças - Olho, boca, bochecha...*

*Professora - A bochecha nós podemos fazer rosadinha... dar uma coloridinha rosa nela né? O que acham? Então para fazer a atividade eu tenho que prestar A...*

*Criança - tenção.*

*Professora - Isso, atenção também para não sair do círculo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

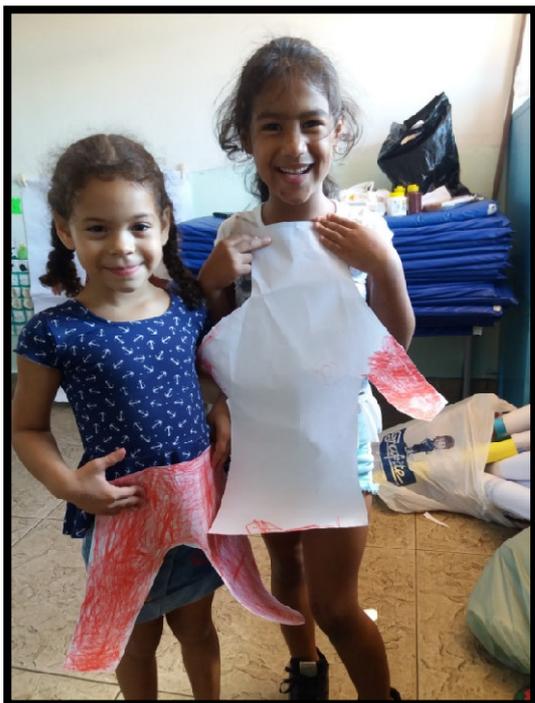
A criança se expressa a partir de seus vínculos culturalmente construídos em seu território junto a seus pares e quer que o desenho fique bonito de acordo com a estética estabelecida pela professora, algumas vezes, torna-se um modo de não valorizar sua criação singular. A proposta de não sair do círculo, ou pintar as bochechas não garante uma fruição em arte significativa para criança. O RCNEI (1998)<sup>65</sup> apresenta críticas acerca dos processos de cópia ou escolarização para a Arte

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números. (BRASIL, 1998, p. 81)

O processo de *apreciar, contextualizar e fazer arte* deve perpassar por todas as produções, mas com a cautela para não cairmos no mero exercício escolar, é preciso experimentar e exercitar os conceitos para que as crianças se apropriem das formas mais primárias de conceber a arte no universo da infância, de experimentar ludicamente, ter prazer no desenvolvimento de suas práticas em arte.

---

<sup>65</sup> O documento mais recente para Educação Infantil é Base Nacional Comum Curricular, porém o mesmo aborda a arte como linguagem. Dessa forma optamos por apresentar o referencial, que traz abordagens que buscam a fruição da arte na infância.



**Figura 17:** Crianças “experimentando” o boneco Pedro (1)  
Fonte: Arquivo Pessoal



**Figura 16:** Crianças “experimentando” o boneco Pedro (2)  
Fonte: Arquivo Pessoal

Essas atividades foram desenvolvidas junto às crianças durante uma semana e nos permitiu perceber que as representações que as crianças recebem através de sua educação elas aprendem “no contato com outros, e constituem um universo mental que se interpõe entre as sensações recebidas e a imagem construída.” (CLAVAL, 2012, p. 93)

A arte ainda permanece marginalizada na escola, como se o espaço-tempo escolar não fosse próprio para a fruição das coisas e suas *insignificâncias*, de maneira que ainda vemos corpos sendo *adestrados* e rotinas que não atendem a verdadeira concepção da Educação em Tempo Integral, de modo a não garantir o desenvolvimento global daqueles que dela usufruem.

Portanto, há uma constante tensão no que diz respeito ao disciplinamento de corpos. Apesar disso, conseguimos, a partir deste exercício, capturar os modos de ser das crianças, o contato com seus pares, os modos como se relacionavam entre si e com os adultos e suas preferências artísticas, o que nos oportunizou capturar outras territorialidades presentes no cotidiano das crianças em um território de vulnerabilidade, também fora dos muros da escola.

**CENA 6: CAMINHANDO NA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS:** Territorialidades que se configuram na apropriação do espaço da comunidade

“Poderia dizer que não estava ansioso com o encontro com os pequenos, mas estaria mentindo. Hoje seria o início do contato/convívio que duraria no mínimo dois meses de imersão em um novo território, com novos sujeitos. O que esperar? O que fazer? Como agir?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)



Figura 18: Passeio pela comunidade  
Fonte: Arquivo Pessoal

Estar em um território vulnerável com pessoas que eu não conhecia me provocava certo estranhamento, mesmo sentimento que percebi no início pelas crianças – tanto as dez declaradas como moradoras da comunidade e as outras dez que se declaram moradoras do bairro<sup>66</sup>, como os demais passantes daquele território. É nas estranhezas que envolve o processo de conhecer o novo que apresentamos este capítulo, caminhando pela comunidade e adentrando em estabelecimentos comerciais de seus moradores (bares, padarias,

<sup>66</sup> De acordo com a tabela apresentada anteriormente sobre os sujeitos do estudo.

mercearias). Conhecer o *visível* nos fez viver o *sensível*, na acolhida das pessoas daquela comunidade que nos mostrou sensibilidade no olhar e carinho para com as crianças.

### 6.1 As crianças no território

Conhecer o território das crianças na Escola em Tempo Integral é conhecer, algumas vezes, suas particularidades, e para desencadear este processo foi preciso buscar, também, uma aproximação junto à comunidade para que pudessem conhecer o novo sujeito que estaria caminhando pelas ruas do bairro durante alguns meses.

Procuramos nos adaptar ao planejamento da professora que, por coincidência, tinha como proposta o uso de espaços outros da comunidade para garantir o conhecimento e fortalecimento da identidade das crianças e sentimento de pertença pelo bairro onde moravam<sup>67</sup>.

Apropriamo-nos de Certeau que nos leva a refletir que “o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua ou para os enunciados proferidos” (CERTEAU, 1998, p. 177), ou seja, caminhar nos leva a novos conhecimentos acerca do universo das crianças e do seu entorno, de maneira a contribuir para compreendermos as marcas da vulnerabilidade que estão impregnadas nos territórios vividos.

No exercício de caminhar pela comunidade, ficamos atentos aos gestos/movimentos das crianças, nas artes encontradas pelas ruas do bairro, nos passantes e seus enunciados, pois “o usuário da cidade extrai fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”. (CERTEAU, 1998, p. 178). Assim, entre os pedestres ou passantes podemos criar diferentes significados a partir de seus enunciados, uma vez que a cidade está repleta de códigos que nos levam a múltiplas interpretações.

As dez crianças daquela comunidade, e as outras dez que ali transitavam, talvez pela primeira vez, nos apresentaram através das maneiras como agem, seus modos de apropriação do território, pelo seu caminhar, pelo jeito de falar e agir com seus pares, cada uma em sua singularidade.

---

<sup>67</sup> A professora disponibilizou seu planejamento para que pudessemos nos adequar a sua proposta.

Caminhar pela comunidade nos possibilitou conhecer melhor cada criança, elas mostravam os espaços que caminhavam cotidianamente, a igreja que frequentavam, estabelecimentos comerciais que iam com os pais e os passantes que conheciam. A inquietude de seus corpos e sua relação com o território nos levou a perceber que as crianças desconheciam algumas partes da comunidade, era preciso apropriarmo-nos daquele espaço.

Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. E ainda pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos. (CARVALHO, SILVA, 2017a, 32)

Dessa forma, romper os muros da escola e possibilitar maior diálogo com a comunidade, de modo que o território escolar não seja apresentado como um território intocável, é comungar das ideias de Carvalho e Silva (2017a) que acreditam que a comunidade precisa ter a escola como parte de seu meio social em parceria com seus moradores e a utilização de outros equipamentos sociais fora da escola.



Era uma vez um menino que vivia em uma escola.  
 Era uma vez uma escola rodeada por grandes muros.  
 Um dia este menino adquiriu super poderes:  
 Com um simples piscar de olhos derrubou os muros da escola.  
 Agora a escola era parte da sua comunidade.  
 O menino com um simples gesto de sua mão  
 Fez a Dona Maria, do restaurante, ensinar as crianças a fazer doces caseiros;  
 Com um rodopio, fez com que o Senhor Manoel  
 Recebesse as crianças em casa, ensinando-as fazer poesias;  
 Com um pulo, fez com que a professora aprendesse e ensinasse  
 Debaixo das árvores na rua.  
 Fez isso, fez aquilo...  
 E nessa aventura de fazer... ele desfez.  
 (Autoria própria)

Figura 19: Passeio pela comunidade (2)  
 Fonte: Arquivo: pessoal

Com este poema<sup>68</sup> busquei exprimir como interpreto a educação de crianças em tempo integral que se pode tecer no diálogo mais estreito com a comunidade, em consonância com o passeio proposto pela professora, que teve por intenção nos levar a conhecer a comunidade a qual as crianças e a escola pertenciam<sup>69</sup>. A professora conhecia bem cada parte daquele território por ser moradora dali há trinta anos<sup>70</sup>, dessa forma o passeio pela comunidade poderia permitir novas trocas culturais entre os pares e entre outros atores daquele território.

Defender a ampliação do tempo de educação formal de crianças é também considerar que os processos educativos ocorrem na relação com a comunidade e com a família, por meio de seus sujeitos e espaços de convivência e trocas culturais. Assim, infância passa também a reconhecer e valorizar novos saberes ligados à identidade e ao pertencimento cultural de suas crianças, ampliando seu currículo. (CARVALHO, SILVA, 2017a, p. 18)

As crianças estavam animadas com a oportunidade de caminhar pelo bairro, e logo no início foi solicitado a elas que se dessem as mãos e caminhassem na calçada. Esse comando fez com caminhassem em todo o trajeto em filas duplas, o que nos permitiu perceber o processo de repressão do corpo-infância impregnado na vivência daquelas crianças, como se domesticar seus corpos fosse um possível aprendizado que garantisse, futuramente, maior autonomia e independência.

À medida que andávamos pelo bairro íamos entrando nos bares, mercearias, pizzarias, pastelarias e outros estabelecimentos, sempre guiados pela professora. A cada parada a professora explicava o motivo de estarmos fazendo aquele passeio e a proposta do mesmo, como se fosse uma maneira de pedir permissão para entrar no estabelecimento<sup>71</sup>.

Neste sentido, Claval (2007, p. 127) nos orienta que os espaços marginais estão sob um controle social demasiado e “o espaço social comporta, geralmente, ao lado das zonas onde nada escapa à vigilância coletiva”.

---

<sup>68</sup> Os versos foram inspirados no poema que abre o caderno Artes e Cultura da série Mais Educação. (2009)

<sup>69</sup> As reflexões de Souza (2016) Souza e Charlot (2016) refletem que a ETI de Governador Valadares constrói uma proposta que tem apresentado pouco diálogo com a comunidade e é fortemente centrada nos muros da escola.

<sup>70</sup> Formada em Pedagogia e pós-graduada e Educação Infantil.

<sup>71</sup> A professora quase não permitia que as crianças falassem muito, o que nos impossibilitou de capturar algumas falas, mas algumas escapadas foram possíveis.

Andamos pelas ruas da parte alta do bairro, não adentramos no outro lado, conhecido como buracão<sup>72</sup>. Foi aí que percebemos que há uma linha invisível que corta o bairro, uma “contenção simbólica” (HAESBAERT, 2014, p.262) de quem vive no limite da vulnerabilidade ficando, de um lado, a parte alta, com muitos estabelecimentos comerciais; e do outro, o vulgo buracão, e pelas laterais ficavam as escadarias que em sua maioria dava acesso ao território marginalizado e desigual.

Em cada estabelecimento que entrávamos, as crianças cumprimentavam amigavelmente as pessoas que por ali transitavam. As pessoas pelas quais passamos naquela comunidade aparentemente se conheciam, era como se formassem uma teia familiar tecida pelos moradores, nos garantindo um diálogo entre as crianças e seus pares, entre as crianças e a comunidade.

*Professora - Lá na nossa turma tem um aluno que é sobrinho do dono da mercearia, quem é? (Se referindo à entrada na mercearia)*

*Na fuga da conversa uma criança me aborda.*

*Lucas - Tio, aqui na frente é o lugar onde o pai do Pedro trabalha.*

*Pesquisador - Onde é?*

*Lucas - Ali ó. Ele faz pizza.*

*Pablo - Tio, eu moro ali ó.*

*Pesquisador - Lá no alto?*

*Lígia - É. Minha vó vende balas ali na porta.*

*Professora - Ei, atenção.*

*Intervio a professora, chamando atenção das crianças.*

*Professora - Tem um aluno nosso, que é netinho dela. (Se referindo a dona da pizzaria do bairro, que estava na rua). (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

Conhecer seu território de pertencimento é um direito da criança, dessa forma, é preciso que haja uma estreita relação entre escola e comunidade de maneira respeitosa, de modo que a escola seja afetada de forma positiva pela comunidade, pela liberdade de ir e vir nos espaços urbanos garantindo a concretização das práticas comunitárias pela vida cotidiana, o que vai além de passeios da escola pelas ruas de um bairro como a literatura da educação integral, em tempo integral tem refletido (MOLL, 2012).

Algumas especificidades culturais foram percebidas durante o passeio, como a relação com a religiosidade daquelas pessoas. Claval (2007) nos argumenta que

---

<sup>72</sup> A ida ao buracão foi programada, mas não foi possível acontecer, uma vez que devido às imersões das atividades planejadas não tivemos tempo para conhecer as propostas destinadas as crianças daquele lugar. Deixamos nosso desejo que as crianças do Buracão sejam objeto de novas pesquisas para dar o protagonismo necessário para aqueles sujeitos.

as experiências humanas são repletas de significados que o sagrado impõe no lugar, e dessa maneira foi possível perceber, na rua principal da comunidade, três igrejas evangélicas e as crianças sempre nos mostravam esses lugares como usuais para elas e suas famílias.

Barbosa (1998) nos aponta que o caminho mais eficiente para estimular a consciência cultural do indivíduo deve ser conhecer a cultura local e dela se apropriar. Ancorados pelos documentos que refletem sobre o tempo integral das crianças compreendemos que

a relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados por estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, dentre outros. (BRASIL, 2009, p. 33)

À medida que caminhávamos pelas ruas do bairro as crianças demonstravam muito entusiasmo, seus corpos vibravam, era como se desconhecêssem certas partes do território, o que de fato acontecia. Segundo a professora, havia “*crianças que nunca vieram para este lado de cá, pois há certa rivalidade entre os dois lados do bairro*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

A fala da professora confirma nossa percepção sobre haver uma linha invisível que demarcava claramente nosso passeio. No entanto a alegria presente nos *corpos-infâncias* nos fazia querer conhecer mais.

As marcas daquele povo estavam por todos os lados, nos cheiros, no gingado dos corpos de cada passante, na simplicidade do olhar das crianças, no cumprimentar dos adultos, nos corpos suarentos dos trabalhadores e nas paredes, que eram demarcadas por *grafites*<sup>73</sup> diversos. Ao chegar a um beco, conhecido como Beco do Cruzeiro<sup>74</sup>, senti-me extasiado, as paredes eram todas grafitadas com desenhos diversos e algumas com frases pedindo paz.

<sup>73</sup> Forma de manifestação artística em espaços públicos. Movimento contemporâneo que se originou em 1970 em Nova York nos Estados Unidos. Jovens deixam suas marcas nas paredes e posteriormente seguia de desenhos com significados e sentidos próprios. No GIT, a atual mestre Ana Lídia Cristo Dias, defendeu sua dissertação em 2016 intitulada Juventudes e territórios: constituição das experiências juvenis no Programa Fica Vivo, e relata sobre as produções de grafiteiros em um bairro vulnerável de Governador Valadares – MG.

<sup>74</sup> É o beco mais antigo da comunidade. Segundo relato da professora, na década de 1960, as pessoas iam até o beco, onde tinha um cruzeiro (monumento em forma de cruz) para fazer oração, pedindo a Deus que chovesse na região.



Figura 20: Figura 22: Grafite no beco  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 21: Grafite Fica Vivo!  
Fonte: Arquivo pessoal

O *grafite* dava um novo olhar para o espaço, mas as crianças pareciam não se importar com aquele emaranhado de tintas nas paredes. Havia muitas paredes grafitadas pela comunidade o que garantia um aprendizado acerca das imagens, mesmo de forma inconsciente, vamos aprendendo algo sobre elas, apreciando e educando nossos sentidos.

*Pesquisador – Olha, gostei desse lugar. Quem sabe o nome dessa arte aqui gente, quem sabe?*

*Silêncio*

*Pesquisador - Chama Grafite.*

*Crianças – Grafite.*

*Professora – Aqui tem vários lugares onde os meninos se reuniram para grafitar. É um trabalho solidário da comunidade que tinha parceria com o programa Fica Vivo!<sup>75</sup>(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

O Beco do Cruzeiro dá acesso a outro espaço que tem a caixa d'água que abastece o bairro. O espaço possuía um vigia que ficava por conta *da caixa nova* e cuidava *da caixa antiga*, que se tornou ponto turístico da cidade. As crianças nunca tinham visto aquele monumento e nem sabiam sua história, o mais interessante era que a professora também não conhecia.

*Professora - Olha só, ali tem uma placa. Eu nunca entrei aqui dentro, é a primeira vez. Tem 30 anos que eu moro no bairro e nunca vim aqui. Olha a placa: Reservatório do morro do carapina, construído na administração de Hermirio Gomes da Silva em 1970. Eu não era nem nascida. Essa caixa tem mais de 40 anos e eu nunca vim aqui.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

Mesmo a professora sendo moradora daquele território ficou clara, em suas falas, ações e atitudes o desconhecimento de algumas partes da comunidade, o que confirma nossas percepções de haver linhas invisíveis que atravessam aquele território, o que não permite, muitas vezes, conhecê-lo em sua totalidade. Apropriar-se das artes percebidas na própria comunidade, como as paredes *grafitadas*, nos fez enxergar as produções artísticas que já existiam naquele território de forma intercultural. Barbosa (2004) aponta que devemos nos apropriar do termo intercultural, que significa a interação entre as diferentes culturas. “É necessário que a educação forneça conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações” (p. 14)

Conhecer a caixa d'água foi um marco na vida das crianças que ficaram admiradas com o tamanho e a proporção daquele monumento. Elas passaram a reconhecer novas formas de ver e constituir culturas que quando “partilhadas pelas crianças em determinado lugar constitui um território, pois além de dar sentido ao lugar em que vivem, possibilita a elas uma determinada identidade cultural”. (CARVALHO, SILVA, 2017a, p. 75)

---

<sup>75</sup> O programa Fica Vivo! Também aparece na dissertação de Dias (2016). O programa consistia no atendimento de jovens oferecendo oficinas de arte, cultura, esportes e lazer.



Figura 24: Caixa D'água da comunidade  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 25: Crianças na caixa d'água  
Fonte: Arquivo pessoal

Sáímos daquele lugar repletos de novos saberes acerca da comunidade e, no retorno, deparamos novamente com o dono da mercearia que ofereceu às crianças pirulitos e com a senhora da pastelaria que lhes ofereceu doces, um processo solidário e saboroso de caminhar e conhecer a comunidade. Além disso, esse passeio nos possibilitou reorganizar nosso planejamento acerca dos conhecimentos adquiridos para um entrecruzamento da arte naquele território, uma vez que era preciso explorar as percepções das crianças, o que fizemos por meio de desenhos e, posteriormente, pelo manuseio da argila.

As crianças ao passarem pelas ruas reconheciam os locais, cumprimentavam alguns passantes e demonstravam segurança ao caminhar, pois, “na formação das culturas infantis, ocorre também a configuração das territorialidades infantis, pois, nela, estão presentes as interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições”. (CARVALHO; SILVA, 2017a, p. 31)

O processo identitário das crianças ocorre pelo sentimento de pertencimento a seu território. As crianças mostraram desconhecer alguns lugares e, à medida que iam ao encontro do novo, demonstravam o entusiasmo na ampliação de novos

conhecimentos acerca daquilo que as pertenciam, uma aprendizagem provinda de sua cultura e a sua maneira.

Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. E ainda pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstroem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos. (CARVALHO; SILVA, 2017a, p. 32)

No território percorrido, as crianças demonstraram aprender novas culturas, dessa vez sem rodas de conversas, sem carteiras, sem lápis, somente em discursos e pela corporeidade. Não havia a dicotomia do momento certo entre ensinar e aprender, este processo acontecia o tempo todo, juntos, com os novos atores que o próprio território nos oferecia.



Figura 22: Crianças e professora em um comércio da comunidade  
Fonte: Arquivo pessoal

Entre um discurso e outro, um movimento e outro, as crianças nos apresentavam configurações de suas territorialidades, da apropriação daquele território. Percebemos que saber onde fica a igreja de um, a casa do outro, mostrar onde desce para brincar, eram configurações apresentadas naquele território vulnerável.



Figura 27: Desenho da Ana  
Fonte: Arquivo Pessoal

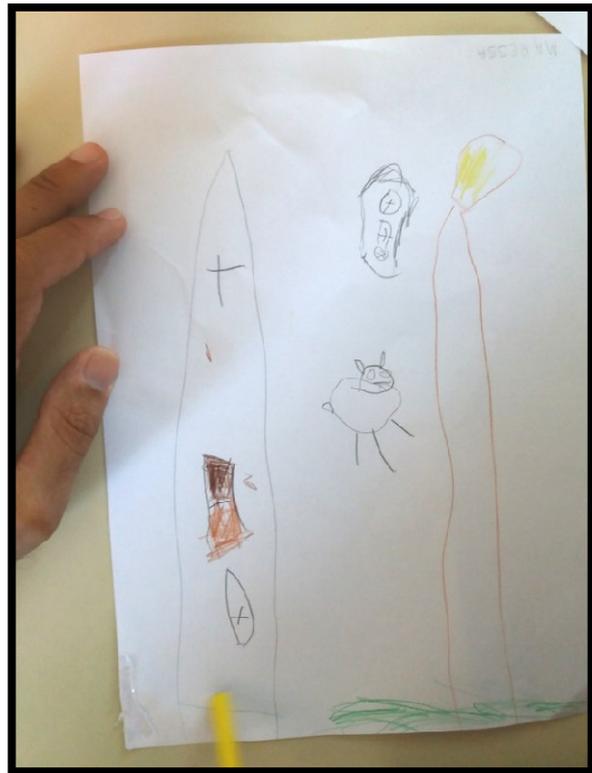


Figura 28: Desenho da Yana  
Fonte: Arquivo Pessoal

Os modos de ser e habitar aquele território nos apresenta marcas de um espaço novo descoberto pelas crianças. De fato não foi possível explorar a arte durante o passeio, mas foi possível capturar pistas para proposição das maneiras de sugerir novas formas de produzir arte com as crianças a partir de seus interesses como se pode observar nos desenhos que realizaram ao retornarem para a escola.

No desenho 1 da criança Ana, ela desenha a caixa d'água de um lado e, do outro, as casas que ficam enfrente ao beco, é detalhista ao mostrar pessoas olhando para o beco. No desenho 2, Yana desenha a caixa d'água e uma das igrejas, ambas bem grandes. Ela ainda faz um cachorro, pois este animal estava no local onde fica o monumento. Nos desenhos ficam as evidências de lembranças dos lugares que lhes causaram dimensões emotivas a partir da experiência de caminhar pelo território vivido. (CLAVAL, 2012)

Nessa perspectiva, as produções artísticas nos deram pistas dos símbolos e de seus modos de representação, expressos nas territorialidades criadas pelas crianças a partir de seu território, descortinadas pelas culturas infantis e suas representações alinhadas às questões culturais na apropriação daqueles espaços.

## 6.2. “Mas já acabou?” - Educação do sensível e corporeidade: na tessitura do barro



Figura 23: Manipulando argila  
Fonte: Arquivo pessoal

A figura acima descreve bem o desenvolvimento da Arte com Argila, processo de modelagem, que requer uma imersão em novas maneiras de se pensar e fazer arte com crianças, uma vez que são utilizados novos materiais, muitas vezes distantes das propostas convencionalmente utilizadas para crianças de 0 a 5 anos como canetinhas, lápis de cor e giz de cera.

Há certa restrição com a utilização da modelagem, uma já que ela requer tempo/espço próprio e do material necessário para sua elaboração. O tipo de modelagem mais utilizado na infância é a famosa massinha de modelar<sup>76</sup>, no entanto essa acaba sendo utilizada, muitas vezes, como um passatempo das crianças, precarizando o seu exercício.

Nos documentos da Educação Infantil comparecem como Artes Visuais, desenhos, pinturas, recortes e modelagens, no entanto, as discussões se fazem com maior ênfase na modalidade do desenho e pintura, enquanto a modelagem só aparece evocada, sem esclarecer possibilidades de fruições por meio desta arte para o desenvolvimento dos sentidos das crianças.

<sup>76</sup> Tipo de material escolar muito utilizado na Educação Infantil pode ser feito de forma caseira, mas compra-se pronto feito de plasticina, material moldável plástico.

O Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta, no caderno de volume três, que a modelagem pode ser feita com massas caseiras comestíveis ou barro encontrado em locais próximo a instituição (BRASIL, 1998). O documento não apresenta formas de produção, de contextualização ou de fazer modelagem, simplesmente enfatiza que o uso desta arte pode ser uma atividade a ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil<sup>77</sup>.

Valeremos, neste exercício, de tecer nossas percepções acerca das possibilidades criadoras das crianças por meio da modelagem, os sentidos e significados que elas nos apresentaram durante a criação de seus objetos e como esse exercício se entrelaça no território das crianças, demonstrando seus modos de ser e habitar, intermediado pelo real e imaginário.

Apresentamos três cenas capturadas no exercício de modelagem com as crianças. As cenas serão descritas por meio do olhar do pesquisador e, em alguns momentos, entrelaçadas pelas narrativas das crianças.

Contextualização: Durante um passeio pela comunidade, as crianças deparam com um monumento histórico, o famoso *Bioquê do Prefeito*, porém desconheciam o monumento e sua história, como relatados na seção anterior. Após o passeio, na sala referência das crianças, o pesquisador apresenta para a turma a *contextualização histórica* do famoso *bioquê*, para ampliar o conhecimento daquele grupo em relação ao território percorrido.

Fazer: As crianças curiosas buscam formas de construir seu próprio *Bioquê do Prefeito*, primeiro por meio dos desenhos. O pesquisador levanta os conhecimentos das crianças a respeito da modelagem, e a única forma de modelagem que elas conhecem é pela massa de modelar. Elas experimentam a massinha, que já lhes era familiar e, juntos, decidem trabalhar com a modelagem em argila.

---

<sup>77</sup> Ressaltamos que há documentos mais atuais para Educação Infantil, em que poderíamos citar a Base Nacional Comum Curricular, mas o mesmo trata a arte de maneira genérica, sem nenhum aprofundamento. Somente evoca as expressões artísticas e descreve suas habilidades e competências necessárias para apropriação de conhecimentos, o que evidencia a negligência com relação a arte na educação básica.

Apreciação: As crianças experimentam o fazer artístico da modelagem em argila. Estranham no início, mas se acostumam. Cada criança cria seu monumento. Exploram sensações do processo de manipular o barro. Ainda criam outros objetos cotidianos. Após cada arte pronta, apreciam e percebem que é preciso pintar as obras de arte, e assim o fazem.



Figura 24: Crianças fazendo modelagem  
Fonte: Arquivo pessoal

A caminhada pela comunidade nos proporcionou um novo olhar acerca da arte no território do morro do Carapina. Fez com que enxergássemos o belo nas cicatrizes de um povo que luta para manter viva sua cultura local, marcando muros, fachadas das casas, dos becos e vielas. Dessa maneira, o território vem carregado de sentidos e sentimentos que vai garantindo as pessoas um sentimento de pertencimento.

Conhecer um monumento histórico da comunidade foi algo que marcou profundamente as crianças e a professora, por desconhecerem aquele lugar. A caixa d'água, dessa forma, tornou-se fruto de nossas aventuras e pesquisas no campo da arte.

A comunidade do morro do Carapina não possuía água encanada na década de 1960, o único meio de conseguir água era descendo os morros e buscando, em latas d'água, nos chafarizes existentes no bairro vizinho. Percebendo essa problemática, o prefeito da época construiu uma caixa d'água no bairro, em resposta

às demandas da comunidade, datando o ano de 1968, amenizando os problemas de falta de água no local. A caixa ficou conhecida como *Bioquê do Prefeito*, pela sua aparência com o brinquedo *biboquê* de crianças. (LIBÂNIO, 2011)

As crianças se demonstraram curiosas com o brinquedo, experimentaram manuseá-lo, e se animaram com sua história. Prosseguimos com a história da caixa d'água: devido ao crescimento geográfico e populacional da comunidade foi preciso construir uma nova caixa, ficando a antiga desativada. E no ano de 2014, a prefeita em vigor decretou o tombamento da caixa d'água, o que a torna patrimônio histórico da cidade<sup>78</sup>.

A história foi contada às crianças, bem como apresentada a elas o motivo do nome do monumento. Foi levado um biboquê (o brinquedo)<sup>79</sup> para que elas comparassem os dois objetos.



Figura 25: Caixa d'água antiga  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 26: Brinquedo biboquê  
Fonte: Arquivo pessoal

---

<sup>78</sup>Todos os dados referentes a caixa d'água, foram obtidos por meio do site eletrônico <<http://www.dojequi.com/noticia/detalhe/2002/2014/07/caixa-dagua-do-carapina-adora-e-patrimonio-historico-e-cultural.html>>com acesso em 24 de julho de 2018

<sup>79</sup> O brinquedo biboquê foi levado pelo pesquisador. É um objeto da infância de seu pai.

Posteriormente foi preciso colher das crianças o que elas compreendiam como escultura, pois de acordo com Barbosa (2010) os significados surgem a partir das vivências dos sujeitos, de forma que suas interpretações não fiquem desconectas com seu meio.

*Pesquisador – Vimos que a caixa d'água é um monumento.*

*Renan - Tipo uma estátua.*

*Pesquisador – Isso. Tem estátua feita de quê? Quem sabe?*

*Yana – De gelo.*

*Pesquisador – Muito bem, de gelo.*

*Lucas – De sal.*

*Pesquisador – Tem estátua de sal também.*

*Ana – De pedra.*

*Lígia – De ouro.*

*Pesquisador – De ouro? Nossa! Antigamente tinha mesmo, existia até faraó que mandava fazer estátua de ouro.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

As crianças possuem saberes diversos, que já foram apreendidos em sua cultura, pela família, pela mídia, com seus pares. Propomos a elas o exercício da modelagem em argila, sendo o material desconhecido pelo grupo. No início houve medo ao manusear o novo material, mas não resistência. Em nossas percepções, os corpos expressavam estranhamento ao tocar no barro, o que provocou muitas sensações.

*Pedro – Isso é barro?*

*Pesquisador – É sim. Com barro se faz escultura.*

*Pedro – E se sujar a roupa?*

*Pesquisador – Não se preocupe, se sujar é só lavar. Agora vamos apertar a argila, sintam o material antes de produzir a obra de vocês. O que vocês sentem?*

*Pablo – Tá duro tio.*

*Pesquisador – Aperta com força para amolecer. É igual a outra massinha, porém feita de barro.*

*Todos(as) apertam com entusiasmo.*

*Juan – Estou sentindo o gosto da argila.*

As crianças ao tocarem no material, próprio de fazer arte começam a dar sentidos e significados em suas obras permitindo-nos perceber as dimensões da cultura vivida que estavam sendo materializadas naquele momento a partir de suas criações e fruições.

Música, barro, mãos sujas, corpos inquietos e atentos, silêncio! Nas produções das crianças com argila, elas vivenciaram de fato a experiência do sensível. Sentir na condição de estranhar, de conflitar com as possíveis

possibilidades de produção, do processo íntimo com o material bruto da arte. A imersão das crianças já começava antes mesmo da produção. Já na contextualização da proposta, elas imaginavam o que gostariam de produzir, isso acontece porque a criança tem a capacidade de relacionar o mundo real com o imaginário, sem se preocupar com possíveis questionamentos.

*Professora – Nós já vamos começar, meninas para o seu lugar.  
Yana – Tio eu vou fazer uma fazenda. Pode fazer uma fazenda?*

*Falando baixinho comigo*

*Pesquisador – Pode. Você pode fazer o que você sentir vontade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*



Figura 33: Criança construindo sua modelagem (1)  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 34: Criança construindo sua arte (2)  
Fonte: Arquivo pessoal

A educação do sensível permite que as crianças sintam no corpo e na imaginação a presença daquilo que querem produzir. Não existe certo ou errado nas produções espontâneas, o que existe é a apreensão do mundo, dos sentimentos, das relações emocionais estabelecidas que guiam o pensar e a experiência estética.

O contato das crianças com a argila deu-se de forma sensorial, visto que a atividade estimulava a percepção pelos sentidos, de modo que elas criaram o que sentissem vontade, abrindo um mundo de significações e percepções, garantindo-nos a ideia de que tudo, primeiro era apreendido pelos sentidos, como se o corpo registrasse cada momento de sua criação em um contato único com seu ser criança.

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 28)

Encontramos uma nova forma de comungar os saberes por meio dos sentidos que os corpos produziam em suas experiências, saberes que eram delicadamente projetados em peças únicas que contavam as relações preexistentes das crianças com seu território. Era como se fossem à busca do reencontro, pelo autoconhecimento em que cada criança apresentava uma relação diferente com o tempo e o espaço.

Neste exercício não propusemos diálogos para não interferir na produção, que era atenta e não havia abertura para *intrusos*, mas as obras eram repletas de dinamismo, por meio delas as crianças teciam sua própria identidade e participação na cultura.

Atravessados pelo ato de produzir, o tempo não foi nosso parceiro, uma vez que a hora de despedir estava próxima e logo a professora pediu para que guardassem as obras, pois as famílias já viriam buscar cada um.

*Professora – Precisamos pedir para guardar.  
Pesquisador – Já está na hora? Ah, que pena!*

*Professora – vamos crianças, vamos aos poucos terminando sua obra e colocando na prateleira.*

*Ana – Mas já acabou?*

*Professora – Sim, precisamos lavar as mãos ainda.*

*Pedro – pode levar pra casa?*

*Pesquisador – Agora precisa secar, e depois vamos pintar, conversar e aí vocês levam, que tal?*

*Somente balançaram a cabeça dizendo que sim, e foram lavar as mãos.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

As expressões produzidas pelas crianças por meio da argila levantaram registros de suas descobertas singulares, uma oportunidade de reconhecimento das emoções vividas pelas crianças ou das representações do seu universo real e/ou imaginário, (re)significando e transformando sua cultura, construindo novas relações simbólicas.

Em outro momento, depois de perceber as obras de arte prontas, as crianças pediram para pintar a argila, o que já esperávamos acontecer. Iniciamos o processo de pintura. Elas gastaram muito tempo nessa atividade, visto que o processo de pintura em argila é diferente da pintura em outras superfícies, uma vez que a argila suga mais da tinta do que as pinturas feitas em outras superfícies. Novamente muita atenção e, nesse momento, pudemos estabelecer diálogos com as crianças, que nos apresentaram marcas de suas vivências.

O barro, transformado pelo calor das pequenas mãos, agora firme e seco, deu significados àquilo que as crianças produziram. Foram muitos eventos, a se destacar a marca da história da caixa d'água da comunidade. Muitas crianças fizeram a reprodução do monumento em argila, e a pintaram de múltiplas cores.



Figura 27: Criança pintando sua escultura (1)  
Fonte Arquivo pessoal



Figura 28: Criança pintando sua escultura (2)  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 29: Criança pintando sua escultura (3)  
Fonte: Arquivo pessoal

Outras fizeram bolos de aniversário, que segundo elas era o bolo do próprio aniversário. Havia aquelas que demonstraram famílias e ainda aquelas que fizeram bolas ou simplesmente palitos, experimentando o material. Sirota (2001) nos mostra que as crianças criam eventos para experimentar e recriar sua cultura, principalmente rituais de nascimento, aniversário e batismo. Esses rituais auxiliam na construção e identificação da criança e sua cultura junto a seus pares, como as regras de conduta que se fazem presentes em seu meio.

Neste sentido, Barbosa (1998) propõe a arte como desenvolvimento da criatividade, nela, apreciar e educar os sentidos são meios de avaliar a qualidade das imagens através daquilo que o sujeito já vivenciou, sendo esta uma ampliação necessária à livre expressão, pois parte daquilo que foi mais significativo ao sujeito-criador.

Dessa maneira, fazer arte com argila nos levou a apreender as conexões estabelecidas pelas crianças entre o visível e o invisível. Nesse processo, percebemos momentos vividos pelas crianças em seu território na construção de sua cultura, nos processos de fazer arte, que nos permitiu pensar na criança como sujeito histórico que constrói sua vida durante sua vivência no mundo e de modo que possamos percebê-la como criança que sente, pensa, age e faz.

**CENA 7: NA MINHA CABEÇA TEM DOIS BURACOS:** Territorialidades que se configuram na vulnerabilidade marcada pela falta, pelo cuidado e pela proteção

“Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem. Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem. Eu só não queria significar. Porque significar limita a imaginação.”

Manoel de Barros

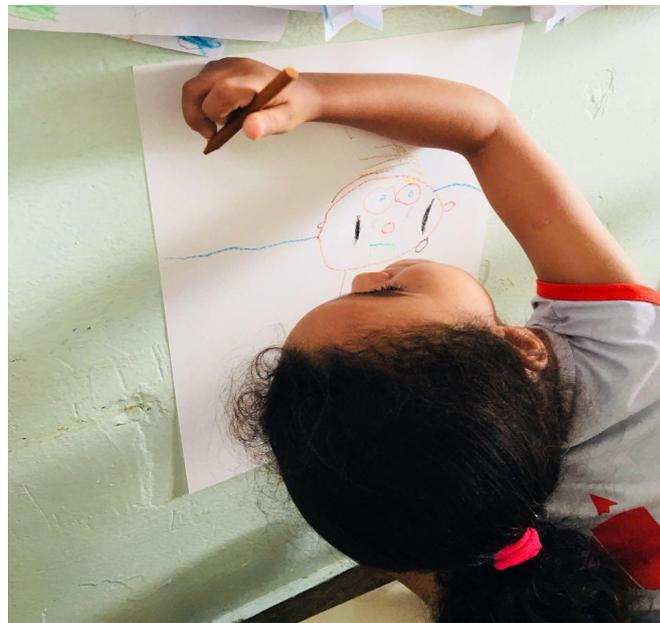


Figura 30: Claudia praticando o desenho Livre  
Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima nos leva a perceber que o processo de fazer arte na infância, na maioria das vezes, está intrínseco na vivência das crianças, uma vez que elas criam e imaginam a todo instante, elas experimentam as várias possibilidades que o mundo a sua volta lhe proporciona garantindo uma criação única e singular, de forma que o real e o imaginário se misturam, fazendo-as viajar no universo da arte de forma ilimitada.

No território vulnerável as infâncias se misturam e as crianças vivem seus mundos em seus modos singulares de estar naquele lugar, e isso pode ser percebido e captado por meio de novas territorialidades, que nos foram apresentadas na falta, no cuidado e na proteção.

Dessa maneira neste capítulo apresentaremos uma nova territorialidade descoberta e apresentada pelas crianças, em seus modos de desenhar livremente. Conseguimos capturar suas vivências junto a seus pares dentro e fora do contexto escolar e como a escola é marcada como espaço de proteção das crianças no território vulnerável.

### 7.1 Desenho livre

No campo de pesquisa foi possível perceber as experiências das crianças na Escola em Tempo Integral e apreender os processos de imersão daqueles sujeitos durante as produções de suas artes, captando os sentidos que elas atribuíam em seu *fazer, apreciar e contextualizar arte*.

Barbosa (1998) nos leva a refletir sobre o universo das experiências artísticas, uma vez que “toda experiência é uma experiência estética, e a experiência só cessa quando cada momento foi explorado” (p.23), ou seja, na experiência da criança com a arte, ela se apropria de tudo a sua volta; dos materiais, do corpo, da voz, do olhar, do território, de seus pares, criando assim, um universo de significados através dos sentidos.

As crianças querem falar de si, se apresentar. Facilmente elas nos aceitaram no jogo sem precisar de muito esforço para que isso acontecesse. Elas queriam ficar próximas, segurar nas mãos, contar histórias de sua vida, de seus territórios vividos. O processo de aceitação das crianças se difere da relação assimétrica entre adulto e criança, que toma a criança como simples consumidora da cultura, mas se constitui na relação de igualdade nas quais crianças e adultos participam na construção e transformação de seu espaço vivido. (HORN, 2013)

Dessa forma, foi preciso me despir de conceitos prévios e preconceitos acerca da vulnerabilidade e considerar os sujeitos daquele lugar com suas marcas cheias de histórias, mas nem sempre cicatrizes que amedrontam ou ameaçam.

As crianças já exerciam em seu cotidiano práticas de desenho livre e/ou direcionado, a maioria das vezes com o intuito de representar algo do que foi vivido, como uma história contada ou algum passeio realizado. A escolha pela turma se deu inicialmente por acreditarem que minha chegada naquele território as ajudaria a “melhorar os desenhos das crianças”, ou seja, a ideia inicial era que para se fazer

arte seria preciso saber reproduzir imagens, com técnicas eficazes para que o desenho ficasse compreensível para todos.

Foi preciso mostrar que o processo de *fazer* necessita ser prazeroso para criança, um processo de imersão em um espaço/tempo que pode ser único e nunca mais se repetir, pois cada processo é singular a partir dos sentidos acerca daquilo que a criança vivenciou/produziu naquele momento.

A produção artística das crianças parte das conexões estabelecidas por elas entre o real e o imaginário que se origina por meio de sua cultura. As crianças que vivem às margens da sociedade têm os mesmos direitos que as demais, principalmente de experimentar arte e conviver com a ela. A arte está por todos os lados e a criança é sensível a isso, ela deve apreciar em sua cultura os tipos de artes disponíveis a ela sem a distinção de classes, afinal

Todas as classes têm o direito e acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são códigos dominantes – códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para assimilação do 'outro'. A mobilidade social da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais. (BARBOSA, 1998, p. 15, aspas do original).

Há um processo de alteridade na representação do outro quando há a identificação do sujeito em sua cultura (BARBOSA, 1998), essa alteridade é uma das marcas da Sociologia da Infância, uma vez que a criança se apropria de sua cultura e cria novas culturas junto a seus pares. Assim, podemos dizer que ao construir sua identidade a criança também reconhece a identidade de seus parceiros e de seu território.

As crianças contam de si à medida que se sentem seguras com seus pares e, no processo de fazer arte, elas transmitem seus significados “que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas” (BARBOSA, 1998, p.16), ou seja, a arte é uma linguagem presentacional dos sentidos, com suas tradições, crenças, valores e representações.

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p. 16)

É neste viés que as propostas de artes com as crianças tomaram rumo quando percebemos que em suas produções não apareciam marcas do território do crime (crimes, armas, violências), mas territorialidades que davam sentidos a seus corpos, as cores, aos símbolos, as fruições, conforme a “experiência direta de cada um, a sua maneira de perceber e sentir as coisas e os seres” (CLAVAL, 2008, p. 20).

Para compreender as marcas deixadas pelas crianças foi necessário seguir as ideias que Willian Corsaro (2009) utilizou em suas pesquisas, que tratam do desprendimento do tempo, observando e participando com as crianças para sua familiarização, fundamentada nas especificidades do grupo e em seus cotidianos.

O exercício de produzir desenhos com as crianças precisava ser minucioso para não cairmos na escolarização da arte ou no simples ato de desenhar para que algo fosse revelado, uma vez que não queríamos olhar para os desenhos como uma produção desenvolvimentista ou cognitivista do fazer artístico, mas como uma fruição de processos que, ao mesmo tempo, provocasse uma imersão das crianças em nossas percepções e nas delas próprias, podendo criar inúmeras sensações.

Dessa maneira, nossa primeira preocupação foi o entendimento das crianças acerca das cores, não como um processo escolarizante de conhecer as cores primárias, secundárias ou terciárias<sup>80</sup>, mas saber a nomenclatura das cores e poder escolher aleatoriamente aquela que sentirem vontade, uma vez que os materiais artísticos estão imersos de sensações que podem provocar a experiência de contatos diferenciados, instantâneos e pontuais, onde “cada parte anuncia mais do que ela contém, e essa percepção elementar já está, portanto carregada de um sentido.” (MERLEAU PONTY, 2011, p. 24)

As crianças daquele território exerciam seus fazeres artísticos, mesmo que involuntariamente, mesmo que de uma forma escolarizante que limita, por vezes, o processo de exploração de suas percepções e sentidos. Uma cena capturada apresenta uma criança muito empolgada querendo mostrar a arte que havia produzido com giz no chão. Ela escrevia as letras do seu nome com giz escolar colorido. - *Olha minha arte.*

---

<sup>80</sup> Procedimento inicial de classificação das cores.



Figura 39: Desenho no chão (1)  
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 40: Desenho no chão (2)  
Fonte: Arquivo Pessoal

Devemos ser cautelosos ao classificar as artes produzidas pelas crianças, uma vez que não podemos generalizar atividades que usam de materiais artísticos como produção artística. Sarmiento (2007) nos chama atenção quando pensamos que todas as atividades propostas para as crianças necessitam de serem dotadas de significados para o adulto, na verdade, elas devem fazer sentido para as crianças. Dessa maneira, cada atividade está imersa de um saber particular, como aquelas que requerem movimento corporal, cognitivos, escolarizantes, simbólicos e as próprias atividades de arte.

Em uma de nossas vivências, conversávamos com um grupo de crianças, era um dia em que o tempo estava oscilando e nuvens cobriam o sol gerando certo mormaço. Enquanto conversávamos com um grupo, o sol adentrou sobre as frestas da janela criando um retângulo solar.



Figura 31: Crianças brincando com sombras  
Fonte: Arquivo pessoal

As crianças do outro grupo, ao notar o fenômeno, perceberam que suas sombras eram projetadas naquela superfície e logo aproveitaram daquele momento para explorar algumas sensações, uma produção da arte na ótica das crianças e uma fuga dos processos escolarizantes que habitavam aquele lugar, mostrando acima de tudo que aquela sala era, também, seu território.

Há diferenças entre os dois processos de produzir arte, uma vez que o primeiro (de escrever com giz no chão) foi proposto pelo adulto para que as crianças apreendessem momentos de alfabetização e o segundo (criação de sombras) foi espontâneo, criado por elas a partir da percepção provocada pelo meio ambiente imbricado pela visão. A esse respeito Barbosa (2004, p. 27) nos chama atenção orientando que “arte na escola não é um mero exercício escolar”. O corpo-infância escapa dos momentos de escolarização e as crianças aproveitam desse tempo para produzir e experienciar sua arte<sup>81</sup>.

Muitas vezes algumas produções artísticas que as crianças fazem não são reconhecidas como atividades legítimas, entretanto, embora o planejamento pouco preveja o tempo/espço para estas convivências das crianças nas estratégias de construir suas artes, as crianças escapam do disciplinamento escolar, ressignificando os rituais escolares.

---

<sup>81</sup> Naquele dia tive o prazer de ser acompanhado pela minha orientadora, que subiu o morro do Carapina, sentou-se no chão com as crianças, ouviu seus relatos, cantou junto com elas. Foi minha cúmplice de um momento (e ainda é de tantos outros) rico, acontecido durante a pesquisa, à fuga das crianças dos momentos de escolarização, garantindo a defesa da arte como fruição.

Cada desenho feito pela criança apresenta formas distintas de ver e conceber o mundo. Há diferenças entre os desenhos; aqueles feitos involuntariamente, resíduos de sua experiência singular, e os que são feitos de gestos plásticos com a intencionalidade adulta para satisfação de sua estética, “o desenho infantil, recoloca o desenho objetivo na série das operações expressivas que buscam, sem nenhuma garantia, recuperar o ser do mundo, e nos faz vê-lo como caso particular dessa operação”, ou seja, a criança precisa buscar formas de representar seus desejos e vontades, de seu jeito e a sua maneira. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 245)

Produzir arte na infância é, também, a expressão de significados que as crianças dão às coisas a partir de sua cultura, ou os sentidos que representam sobre as coisas que estão ao seu redor, em seu território real ou imaginário, com o cuidado de não reproduzir elementos que não nos apresentarão possibilidades de compreensão das territorialidades das crianças.

Merleau-Ponty (2012) nos aponta que a criança ao desenhar busca significações que dêem sentido para as suas imagens conforme seu ponto de vista, buscando estratégias para representar seu mundo vivido, não como uma forma sistemática de fazer, mas uma maneira livre de se expressar.

O autor apresenta como exemplo a proposta da representação de um cubo, em que usamos por obrigação, um quadrado e dois losangos adjacentes a um de seus lados e à sua base, projetado sobre uma superfície. A criança, que ainda não foi “adestrada” a este fazer, representa “um cubo por seis quadrados ‘disjuntos’ e justapostos no papel, livres para nele fazer figurar as duas faces de um carretel para reuni-las por uma espécie de tubo em forma de cotovelo.” (MERLEAU PONTY, 2012, p. 243 – aspas do original)

O processo de fazer arte precisa contemplar momentos de imersão, representação, fruição e insignificâncias das coisas que muitas vezes as crianças produzem e propõem, nos garantindo assim, uma interlocução entre arte e culturas infantis.

Neste processo de apreensão cultural das crianças, por meio de suas produções artísticas, uma atividade nos chamou muito a atenção, o que deu início a ideia da proposta de desenho livre com as crianças. A narrativa a seguir refere-se à solicitação da professora de um desenho sobre as vivências do final de semana das crianças;

*Professora – Parem, pensem e reflitam: o que você fez de bom, o que fez de legal. **Primeiro pega o giz escuro** e escreve a letra inicial do seu nome. **Caprichado** porque aqui só tem criança caprichosa.*

*Luiz – Dessa cor tia?*

*Professora – **Da cor que você quiser.** Escreve a letra inicial do seu nome e pode começar a fazer o desenho, por gentileza.*

*Lucas – Pode colorir tia?*

*Professora – **Pode, claro que pode.** Faz um desenho e colore.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

Neste diálogo percebemos que há dois processos distintos que nos servem de análise. Há nitidamente presente o processo de escolarização, “Primeiro pega o giz escuro”, o que nos mostra uma proposta direcionada por parte da professora, sem a opção da criança escolher a cor para escrever, e segundo quando se pede “caprichado”. Como já descrevemos cada criança é singular e o que é caprichoso para uma pode não ser para outra. Ao mesmo tempo, há propostas livres quando a professora se refere a fazer o desenho “da cor que você quiser”, o que deixa claro as oportunidades das crianças poderem escolher a partir do seu gosto.

No momento de produção dos desenhos, começam aparecer as territorialidades das crianças materializadas em seu fazer artístico, elas começam a sentir segurança com a minha presença, não me vendo como um adulto no meio de seu território, mas como um colaborador dos processos vividos ou , até mesmo, um confidente.

*Lígia – Tio, eu tava na roça.*

*Falou enquanto desenhava*

*Pesquisador – Então faz ai.*

*Lígia – Eu tava nadando.*

*Luiz – Olha aqui meu nome.*

*Pesquisador – De que cor você escreveu seu nome?*

*Luiz – De vermelho.*

*Pesquisador – Muito bem.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

As crianças se apropriam de seus sentidos culturais para descrever seus desenhos e querem alguém que as ouça enquanto produzem. Quando perguntamos a cor que a criança escreveu o nome, entendemos que “a cor escura”, referida no diálogo anterior, no pensar das crianças, pode se remeter a diversas cores que elas consideram escuras, ou seja, as diversas interpretações dos materiais, sentidos e significados.

O desenho talvez seja uma das artes mais antigas existentes dentre as demais modalidades. Os pré-históricos já atribuíam sentidos e significados ao desenharem nas paredes das cavernas. Seus desenhos eram registros daquilo que viam na sociedade primitiva, entendidos como a fruição de seus sentidos e sensações, mas também como linguagem servindo para comunicação com seus pares, e para os futuros estudiosos da arte.

Maurice Merleau-Ponty (2012), em seu livro “A prosa do mundo”, nos apresenta reflexões sobre a expressão e o desenho da criança. Para o autor, o desenho infantil deve fazer vibrar nosso olhar e despertar sensações por meio de nossa apreciação e contato direto com ele, uma vez que o desenho da criança possui marcas de sua infinitude. A criança fala por meio deles, ela “reúne uma só imagem as cenas sucessivas da história e nela faz figurar uma única vez os elementos invariáveis do cenário, ou desenha uma única vez os personagens na atitude que convém a tal momento da narrativa”. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 244)

As crianças ao narrarem seus desenhos expressam seus sentidos uma única vez, vivem espaços e tempos diferentes dos adultos, por isso que muitas vezes quando se pergunta a ela o que desenhou mais de uma vez, ou em outros dias, ela possivelmente responderá de formas diferentes, pois experimenta modos de perceber as cenas gráficas enviesadas pelo real e simbólico.

Dessa maneira, para analisar os modos como as vulnerabilidades vividas repercutiam nas produções artísticas das crianças, foi preciso reconhecê-las como grupo social e cultural que se relaciona, cria sentidos e significados em seu território. Esse processo demandava tempo, que muitas vezes não ficava tão ao nosso favor, no entanto, lançamos mão do olhar sensível, desprendendo-nos de nossa visão adultocêntrica viciada de querer sempre tirar aprendizado em tudo que era proposto e feito pelas crianças, era preciso que nos aproximássemos delas, abertos às novidades e aos acontecimentos.

Os primeiros contatos com as crianças, como já descrito nesta pesquisa, foram nos corredores da escola e, ao ser aceito pelo grupo, já começaram a contar sobre suas vidas e vivências dentro e fora da escola.

*Laura - Venha, vamos subir.*

*Subimos uma rampa com tapete emborrachada que dava acesso à sala referência deles e à cozinha. Na subida não faltou assunto.*

Paula - Minha mãe está grávida.  
 Lígia A minha também.  
 Pesquisador- Nossa, a barriga dela deve estar bem grandona então.  
 Paula- Está sim, está quase nascendo. (DIÁRIO DE CAMPO)

Assim, percebemos que as vulnerabilidades dessas crianças não apareciam em forma de violência física, simbólica ou na criminalidade, aparecia, aos poucos, em forma de *falta*. A falta do pai, o excesso de pessoas em casa ou uma casa pequena para uma família muito extensa, como na cena capturada no momento em que uma criança desenhava.

Pesquisador – O que você fez?  
 Paula– Meus irmãos.  
 Pesquisador – Nossa que monte. Isso tudo? Então me explica, quem é essa primeira?  
 Paula – Meu tio.  
 Pesquisador – E esse?  
 Paula – O João Vítor.

O irmão

Pesquisador - E essa?  
 Paula - Minha mãe.  
 Pesquisador - Porque ela está maior?  
 Paula - Porque ela é minha mãe.  
 Pesquisador - Entendi. E essa?  
 Paula–A Luiza.

Outra irmã

Pesquisador - E essa?  
 Paula - Eu.  
 Pesquisador – E esta aqui?  
 Paula - Minha mãe.  
 Pesquisador - Uai, mas sua mãe não é esta de cá?  
 Paula - Eu tenho duas mães.

E dá uma risada

Pesquisador - Entendi. E onde vocês estavam?  
 Paula - Na minha casa.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)



Figura 32: Desenho da família  
Fonte: Arquivo pessoal

Essa é a mesma criança que segurou em minha mão dizendo que sua mãe estava grávida (caso já relatado na subida da rampa). Nota-se que a família é constituída por seis membros e um que está por vir. A criança considera a avó sua segunda mãe. Ela não tem pai declarado, mora em casa própria, em um beco da comunidade, sem chuveiro elétrico. Somente uma pessoa da casa trabalha e a renda de sustentação é de até dois salários mínimos<sup>82</sup>. Ainda observei que quem buscava esta criança, na saída, era a sua irmã de oito anos de idade.

Aqui encontramos marcas da vulnerabilidade presentes no desenho e confirmada na constituição familiar dessa criança. Ela quase não conta de suas experiências vividas espontaneamente, mas responde sempre que questionada. Demonstrou-se muito detalhista em suas produções artísticas. A criança é muito faltosa, o que não nos oportunizou aprofundar em algumas de suas experimentações. As marcas da vida dessa criança foram atravessadas pelo seu território e expressadas em suas produções.

Preocupado com as faltas da Nívea, pergunto a professora:

*Pesquisador - A Paula falta muito né? Ela é tão detalhista no que faz.*

<sup>82</sup> Dados obtidos, de acordo com o formulário preenchido pelos pais no ato da matrícula.

*Professora - Pois é, já reparou que é outra criança que vem buscar ela? Já chamamos atenção da mãe e da vó, mas elas trabalham fora, aí fica difícil. Tem dia que não conseguem tempo de trazer ela e levar a outra na escola.*

*Pesquisador - Nossa, que situação complicada.*

*Professora - Aí a mais nova que busca ela, quando ela vem. Meu maior problema são os trabalhos que mando pra casa, quase nunca devolvem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

Os sujeitos adultos da família trabalham e muitas vezes a criança fica sem ter quem a leve para escola, que acaba sendo um espaço de acolhimento e proteção para as crianças, pois ali elas se alimentam, fazem sua higiene pessoal, têm contato com outras crianças e outros adultos, o que ratifica a importância da escola em tempo integral para as crianças que vivem em territórios vulneráveis.

A esse respeito, Claval (2007) nos leva pensar que os indivíduos possuem relações com seus territórios que se constituem de seus primeiros aprendizados culturais que não param de se desenvolver ao longo de sua vida. A escola e a família fazem parte dos primeiros territórios onde as crianças estabelecem relações e representações, dando sentido e produzindo culturas.

O cuidar e o educar são eixos importantes na Educação Infantil, e a *proteção*, articulada ao território, torna-se primordial na Escola de Tempo Integral, visto que as crianças que permanecem oito horas diárias naquele espaço precisam de cuidado, educação e proteção como direitos garantidos. (CARVALHO; SILVA, 2017a) A vulnerabilidade das crianças estava muito marcada pela *constituição familiar, pela falta, pelo cuidado e pela proteção*. Estando as crianças na Escola de Tempo Integral elas tem todos esses direitos garantidos.

Em outra cena capturada uma das crianças desenhava cautelosamente uma pessoa alta (sua mãe), uma casa, e uma pessoa pequena (a criança) que tinha muitos círculos em sua cabeça e questionei.

*Pesquisador – Cadê você neste desenho?*

*Ela não respondeu, mas apontou. Continuei...*

*Pesquisador – Uai, mas onde está o seu cabelo?*

*Ela mostrou...*

*Pesquisador – Mas ele é grande ou pequeno?*

*Ana – Ele é pequeno, porque na minha cabeça tem dois buracos...*

*E fez alguns tracinhos em cima.*

*Pesquisador – Mas pensei que fosse grande.*

*Olhando para o cabelo da criança.*

Ana – Não minha mãe cortou.

Professora – Conta para ele o que aconteceu.

Ana – Então, ela cortou porque eu tinha muito piolho, ai coçou muito, o bicho pousou, e botou ovinhos, e ai deu dois buracos e tive que cortar tudo.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)



Figura 33: Desenho “minha cabeça tem dois buracos”

Fonte: Arquivo pessoal

Não podemos generalizar que todas as crianças desse grupo eram vulneráveis ou viviam em condições precárias, foram poucos os casos em que apareceram situações ou condições influenciadas pela vulnerabilidade social. Cuidar dos piolhos na cabeça da filha também nos remete ao cuidado e preocupação dos pais em casa. A vulnerabilidade atravessa as condições em que as crianças vivem em seu território, de modo a construir sua própria identidade ou vivenciar suas próprias culturas, ao seu modo.

Dessa maneira, questioneei a professora como ela via a vulnerabilidade vivida na comunidade, se ela existia ou era somente um estigma estereotipado por décadas passadas.

*Há 15 anos atrás o bairro era mais perigoso, hoje com o acesso das tecnologias, com a abertura de ruas e o crescimento da escola, essa vulnerabilidade diminuiu, ela não acabou, tem a questão da marginalidade, do tráfico de drogas que acaba tornando né, os lugares as vielas de difícil acesso. As crianças chegam na escola felizes, elas vêm e*

*lidam com a vulnerabilidade de forma tranquila, não é que se tornou banal ou normal, eu não sei se a família tenta não mostrar esse lado, e nós aqui, enquanto instituição, não deixamos isso transparecer. (DIÁRIO DE CAMPO - 2018)*

A escola proporciona momentos que afastam as crianças da vulnerabilidade social, proporcionando aprendizagens, cuidados e proteção, mas fora da escola elas se encontram em meio aos conflitos provocados em comunidade. Os desenhos das crianças nos levam a refletir que as famílias buscavam meios de apaziguar os momentos complexos que porventura eram vividos pelas crianças naquele território.

Outros desenhos e narrativas nos mostraram que as famílias não ficam na comunidade nos finais de semana, confirmando nossa percepção de afastamento das crianças do território vulnerável.

*Pesquisador – O que você fez?*

*Yana – Eu tô fazendo a fazenda que fui. Tinha uma cerca grande, eu e minha irmã.*

*Pesquisador – Sua irmã tem o cabelo grande?*

*Yana – Tem.*

*Pesquisador - E isso aqui?*

*Yana - É que na roça tem um mato e uma cerca.*

*Pesquisador - E o que vocês faziam lá?*

*Yana - Brincava, cozinhava e lavava roupa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*



Figura 34: Desenho da fazenda  
Fonte: Arquivo pessoal

*Pesquisador – Agora é sua vez, o que você fez?*  
*Lígia – Fui na piscina.*  
*Pesquisador – E cadê a piscina?*  
*Lígia – A água estava meio verde.*  
*Pesquisador – Por quê?*  
*Lígia – Porque eu tinha nadado muito.*  
*Pesquisador - Você que sujou?*  
*Lígia – Todo mundo.*  
*Pesquisador - Esse monte de gente?*  
*Lígia – Minha família. Minha mãe, meu pai e minha irmã. (mostrando no desenho)(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*



Figura 35: Desenho: família na piscina  
 Fonte: Arquivo pessoal

Fugir da vulnerabilidade é permitir que as crianças se distanciem das possíveis criminalidades que envolvem aquele território, colocando-as longe da cultura do crime, uma espécie de fuga, um modo de protegê-las, uma maneira de escapar do território vulnerável, quando a escola não presta atendimento (finais de semana e feriados). Tais fugas, também, se dão pelo fato das precárias formas de lazer na comunidade.

No questionário feito pela escola, 100% das famílias afirmaram que as únicas formas de lazer das crianças na comunidade eram de assistir desenhos na televisão. Ao caminhar pela comunidade não notamos a presença de praças ou parques<sup>83</sup>.

<sup>83</sup>SamiLansky (2014) desenvolveu pesquisas sobre trânsito e circulação de crianças pelos espaços públicos urbanos não-escolares, destacando as vias e o parque público da região do Morro do Papagaio em Belo Horizonte e constatou uma grande aglomeração deste públiconestes espaços, sendo os parques um possível lugar para o entretenimento de crianças em tempo não-escolar. Ver

O contato das crianças com a TV e outras mídias também apareceram fortemente em suas produções.

*Renan - Criança- eu fiz um dragão.  
 Pesquisador - E porque você fez um dragão?  
 Renan - É porque é para não pegar a princesa.  
 Pesquisador - Ah, para não pegar a princesa? E onde você viu isso?  
 Renan - Ué, na história do Shrek uai.  
 Pesquisador - A verdade. Na história tem um dragão que protege a princesa. Mas onde está a princesa?  
 Renan - No alto do Castelo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

As crianças demonstram gostar e vivenciar os desenhos que as mídias lhes apresentam. Os desenhos eram feitos em mesas circulares com seis cadeiras ao redor ou elas ficavam de frente para outra, o que permitia um contato direto com seus pares proporcionando, assim, maior interação entre elas e a criação de uma cultura simbólica partindo de representações, símbolos, crenças e valores que vão circulando entre elas, fazendo uma estreita relação entre o real e o imaginário.

*Renan – (mudando a voz) Aiaiai, o Shrek vai salvar o burro. Aí ele pegou o dragão e salvou o burro.  
 Pesquisador - Porque, o burro é amigo dele?  
 Lucas - (imitando) Eu que sou o Shrek.  
 Renan – Tem o Shrek, e no outro Shrek tem o gato de botas, o burro e o dragão.  
 Pesquisador – Peraí, são dois Shrek?  
 Kauã – Não. (Mostra com a mão no desenho) Tem um, e outro e outro.  
 Pesquisador – Ahhhh, são três desenhos e o mesmo Shrek.(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

As crianças, ainda, compartilham seus saberes de forma espontânea, elas comunicam e se conectam entre si por meio da arte, do discurso e por meio da fusão entre o real e o imaginário. De acordo com Corsaro (2011) há três fontes simbólicas que garantem às crianças a afirmação de sua cultura: as mídias, a literatura e os valores míticos e lendas. Nas cenas descritas notamos como as crianças se apropriam destes valores em seus modos de representação.

Outros detalhes apareceram nos desenhos das crianças nos mostrando formas de viver e conviver no território, como o vôo de um pássaro, o bater asas de um beija-flor, uma águia com seus filhotes. Todos esses momentos foram descritos como algo que elas viram em casa ou nos passeios pela comunidade. Falavam com carinho, com zelo, era uma mistura do real vivido com a imaginação, proporcionada por meio da arte de desenhar, no processo do faz de conta que levam as crianças o alto poder de imaginar.



Figura 36: Desenho do Beija-flor  
Fonte: Arquivo pessoal

Dessa forma, o olhar que dedicamos aos desenhos produzidos pelas crianças nos mostrou suas territorialidades, a partir de suas culturas em seus modos de ser e estar no território vulnerável. As crianças vivem suas infâncias de formas diferenciadas e singulares, mesmo atravessada pelo contexto da vulnerabilidade. Sentidos e significados são depositados a todos os momentos pelas crianças em suas produções, o que nos levou a análise de como a vulnerabilidade repercutia nas territorialidades das crianças materializadas em suas produções.

Portanto, os sentidos apresentados pelas crianças se deram por meio do processo de imersão no ato de fazer arte, que mesmo que atravessado pelo tempo e

espaço escolar, nos permitiu vivenciar as significações registradas pelas crianças, algumas mais vulneráveis que outras, mas todas se mantendo na completude do ser criança singular criando uma cultura plural, expressada e vivenciada entre o real e imaginário de seu processo artístico. Conseguimos capturar territorialidades que se apresentaram por meio da falta de algum membro da família, da proteção ao sair do território vulnerável marcada pela falta de investimento público, e na proteção que a escola tem por amparar estas crianças durante oito horas diárias.

Mesmo nas desventuras que marcam a vida de cada criança, elas continuam vivendo e produzindo suas artes, desenham, modelam e pintam, apresentado como referências seu território vivido entrelaçados pelo território simbólico, como veremos no próximo capítulo.

**CENA 8: EU PINTEI UMA MINHOC A DEBAIXO DA TERRA:** Territorialidades que se configuram entre o real e o imaginário.

“Só uso a palavra para compor meus silêncios.”

Manoel de Barros

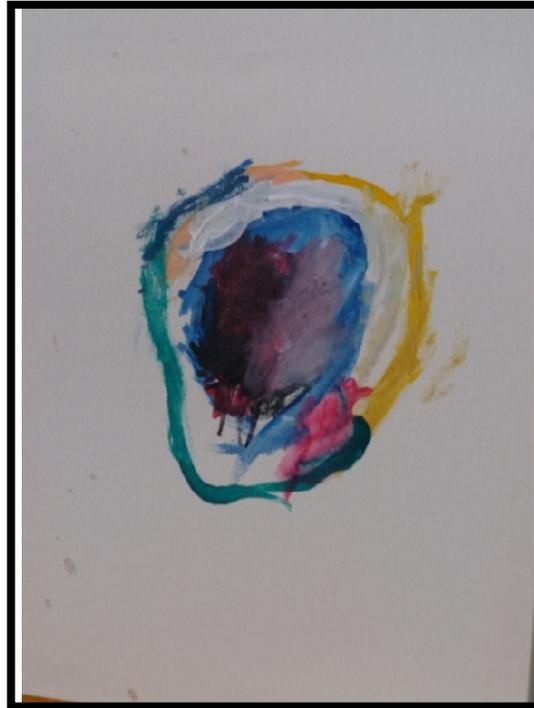


Figura 37: Pintura da bola do mundo  
Fonte: Arquivo pessoal

As crianças daquele território brincavam e cantavam sob os olhos atentos da professora. Nas observações realizadas notou-se que seus momentos eram repletos de atividades escolarizadas, permitindo pouco tempo destinado à ludicidade, porém, mesmo assim, as crianças conseguiam escapar do real e viver o imaginário à seu modo, configurando o que Claval (1999) chama de territorialidade simbólica.

Dessa maneira, ainda que nas desventuras que marcam a vida das crianças, elas continuam vivendo e produzindo suas artes; desenham, modelam e pintam, apresentando como referências seus modos de ser e habitar o território vivido, entrelaçados pelo simbólico.

Neste capítulo nos pautaremos em apresentar as novas territorialidades captadas no fazer artístico das crianças, dessa vez em suas produções de pintura em tela, que foram produzidas envolvendo toda a corporeidade, afetividade e amorosidade representada em cada pincelada. Como na obra que abre esse

capítulo, em que a criança pintava de modo circular. No momento da apreciação ela nos contou que tinha feito: *Uma bola dentro do mundo. É, é, é a bola do mundo, da terra.* (CRIANÇA – DIÁRIO DE CAMPO – 2018)

### 8.1: Tá chovendo a noite: o processo de pintura em tela

Sentir, fruir, representar, criar... na infância os processos artísticos são desenvolvidos conforme seu espaço e tempo de criação e a maneira como elas se desprendem do seu território vivido, espaço onde elas nos contam suas vivências cotidianas por meio de suas produções.

As pinturas possuem muitas significações, uma vez que o artista quando se dedica ao processo de pintar se entrega àquele momento sintetizando na superfície da tela, sensações, sentimentos, fruições, expressões. A pintura tem o poder revelador, que pode suscitar muito mais pensamentos do que os que estão contidos na figura apresentada, pois ali há uma íntima relação com a percepção entre a obra de arte e o artista.

Paulo Sérgio do Carmo é um estudioso das teorias de Merleau-Ponty e, em seu livro “Merleau-Ponty uma introdução” (2011), ele nos apresenta relações entre o filósofo e a pintura advindas da fruição do olhar. Há uma ênfase merleaupontyniana sobre o poder expressivo da pintura, uma vez que na imagem há fontes que não se esgotam de sensações e significados, o que a difere da linguagem verbal.

A obra de arte apresenta, para nós, através do rearranjo de cores e linhas, justamente aquelas coisas, utensílios, pessoas que, por serem paisagens familiares, por estarem sempre presentes em nosso cotidiano, deixamos de observar mais atentamente. (DO CARMO, 2011, p. 50)

A pintura muitas vezes não nos apresenta a ideia daquele que a produziu, mas nos garante expressões e sensações que são intensificadas no nosso exercício de tentar fazer a leitura da obra. As pinceladas, o contorno de cada imagem e o jeito utilizado na mistura das cores nos remetem a significações que dispensam a linguagem verbal.

A esse respeito, podemos levar em consideração que a maior parte de nossas aprendizagens informais se dá por meio das imagens, somos rodeados por elas nos territórios por onde circulamos. Barbosa (1998, p. 138) afirma que “a

imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas de significação através das imagens”.

Cada detalhe de uma imagem inspira os apreciadores em arte uma vez que ela está carregada de sentidos variados que estabelecem um processo de comunicação entre artista, obra e apreciador. Há um elo existente que perpassa pelo corpo do pintor para execução dos movimentos do pincel e mistura das cores. Do Carmo (2011) nos leva a refletir as sobre as relações entre Merleau-Ponty e o processo do corpo ao pintar e desenvolver suas obras, uma vez que o pintor acredita e pensa sobre o objeto “ao manejar o pincel e ao posicionar-se com o corpo todo para executar sua atividade. Aliás, ele afirma que o pintor pinta com o corpo e que seria impossível um espírito pintar” (DO CARMO, 2011, p. 51)

O autor argumenta que a pintura traz consigo uma gama de percepções o ato de pintar revela expressões no silêncio, nas reflexões, nos pensamentos que unem o ato de fazer pintura. O pintar das crianças desta pesquisa nos mostra que a pintura dá existência àquilo que a visão ingênua desconsidera, ela nos aproxima do território, simbólico ou não, dos sujeitos sem que tenhamos a necessidade de tocá-lo e vivenciá-lo.

Dessa maneira, as crianças ao experienciarem a pintura em tela foram transportadas para um novo território, o território simbólico, das coisas e suas (in)significâncias para constituir territorialidades engendradas em seus modos de habitar no imaginário.

A ideia de trabalhar a pintura já era uma modalidade das Artes Visuais planejada e apresentada às crianças. Poder usar a tinta lhes causou ansiedade, pois era um material pouco explorado nas atividades propostas na escola.

Em rodas de conversas anteriores, foram discutidos com as crianças os processos pintura e desenhos em autorretrato. Essa discussão se deu por elas já estarem trabalhando com a percepção do corpo humano e com a identidade, reconhecimento de si e de seu território, como visto no passeio relatado.

Ao apresentar a contextualização histórica do processo de fazer um autorretrato, foram também apresentadas às crianças três artistas que trabalharam com essa modalidade: Frida Kahlo<sup>84</sup>, Vincent Van Gogh<sup>85</sup> e Tarsila do Amaral<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Artista surrealista do século XX, conhecida como personagem significativa em suas lutas sociais, políticas e culturais no México.

Esses artistas foram escolhidos por mim por considerá-los como exímios autorretratos e pelo fato de cada um produzir sua forma de pintar diferente, assim, as crianças poderiam perceber maneiras distintas de produção artística. A cada imagem vista as crianças demonstravam uma sequência de significações e sentidos internalizadas pelas histórias dos pintores.

Dessa maneira, apresentaremos algumas cenas capturadas no exercício da pintura:

Contextualização: O pesquisador apresenta às crianças teorias acerca do autorretrato por meio de slides, que continham explicações sobre o que era o autorretrato e seguia com imagens dos três artistas escolhidos para apresentar as crianças. A cada imagem as crianças iniciam um processo de fruição, fazendo a leitura das obras apresentadas expondo verbalmente e corporalmente o que viam e sentiam. Mesmo sem conhecer os artistas apresentados, elas viviam as dores de cada um deles, ficavam tristes ao saber das dificuldades de cada artista para trabalhar sua arte, e para ela ser aceita na sociedade, e demonstravam suas preferências pelas obras apresentadas.

Fazer: É proposto às crianças o exercício de pintura em telas. Não estabelecemos nenhuma receita nessa atividade (modo de pegar no pincel, o que deveriam desenhar, ou como usar uma tela), embora tenhamos falado sobre o autorretrato, as crianças podiam pintar o que sentissem vontade. O ambiente foi preparado e adaptado para o exercício da pintura. Colocamos as telas sobre as cadeiras para que elas se sentassem no chão e, assim, produzissem suas obras e deixamos que elas produzissem ao som de uma música ambiente.

Apreciação: Depois de tudo pronto, as crianças circularam pelo espaço observando o que o outro colega havia produzido. No fim, apresentaram

---

<sup>85</sup> Pintor holandês do final do século XIX e Início do século XX, ficou conhecido pelo estilo pós-impressionista. Tornou-se muito conhecido após sua morte

<sup>86</sup> Pintora brasileira do século XX. Conhecida no Brasil e exterior por sua obra de arte Abaporu. Juntou-se ao movimento Pau Brasil e movimento antropofágico.

para a turma os sentidos e significados que estabeleceram em suas pinturas.

Quando começamos a pesquisa, as crianças estavam aprendendo sobre identidade; como nos constituímos como seres humanos em nosso território. Dessa forma, para que o processo acontecesse, discutimos com elas o que entendiam por autorretrato. É importante que nesse processo sempre busquemos o que as crianças já conhecem de pintura garantindo que elas explorem suas experiências práticas, emocionais e intelectuais, que ao ver de Barbosa (1998, p. 23) “constitui a experiência significativa em qualquer área”.

Dessa maneira, as crianças já demonstravam seus saberes logo nos primeiros questionamentos. Foi apresentada uma sequência de doze slides com muitas imagens para as crianças, com o intuito de provocá-las e instigá-las. O primeiro slide continha a imagem de um palhaço se olhando no espelho e fazendo seu autorretrato e, nos demais, apareciam imagens de vários autorretratos realizados por Tarsila do Amaral, Van Gogh e Frida Kahlo.



Figura 38: Palhaço se pintando  
Fonte: Google imagens

*Pesquisador – alguém sabe o que é arte?  
Kauã – que pinta.  
Pesquisador – Humm, a pintura também faz parte da arte sim. E o que será que esse palhaço está fazendo?  
Crianças – Chorando.  
Pedro – Está triste.  
Pesquisador – Verdade, mas ele está se olhando no espelho, será pra que?  
Crianças – Pintar.  
Pesquisador – O que?  
Lígia – Retrato.*

Nesse jogo de perguntas e respostas, as crianças demonstraram muitos saberes.

Primeiro por relacionar os modos de fazer pintura à arte, segundo por explorarem as expressões da personagem na tela, garantindo um olhar cuidadoso dessas interações com as teorias da Sociologia da Infância e sua preocupação com a cultura em que a criança está inserida, o que nos possibilitou explorar mais dos seus

discursos, da interação, comunicação, partilha e exploração da corporeidade que seria entrelaçada ao processo de pintar posterior.



Figura 39: Pesquisador com as crianças sentadas

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 40: Crianças no espelho

Fonte: Arquivo pessoal

Entender o autorretrato como o refazer de sua própria imagem foi uma tarefa tranquila, uma vez que as crianças já praticavam atividades na frente do espelho, no entanto, conhecer a vida dos três pintores apresentados foi a grande novidade.

O que chamou atenção do grupo logo foram as expressões faciais dos artistas, principalmente da pintora Frida Kahlo. Após a contextualização da história de vida de Frida, as crianças demonstraram muita tristeza ao saber que a pintora havia sofrido um acidente que deixou suas pernas paralisadas. A cada história contada, elas expressavam de maneiras diferentes os sentimentos e sentidos, garantindo outras experiências para construção de sua cultura.



Figura 41: criança imitando sobrancelha de Frida  
Fonte: Arquivo pessoal

*Pesquisador – Essa é Frida Kahlo.*

*Lígia – Ela é brava né tio.*

*Pesquisador – Porque você acha que ela é brava.*

*Lígia – Porque aqui nela tá assim ó. (fazendo movimentos com a sobrancelha)*

*Pesquisador – Ahhhhh... pessoas bravas ficam assim?*

*Lígia – Fica. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)*

Barbosa (1998) também afirma que a experiência estética faz-se necessária para o desenvolvimento do sujeito, garantindo sensações de contemplação em cada momento explorado. Dessa maneira, fazer a pintura em tela poderia garantir às crianças a exploração de suas sensações, expressões ou a contemplação daquilo que já foi vivenciado.

Buscamos no processo da pintura explorar diversos sentidos no corpo das crianças. Preparamos o ambiente com uma melodia tranquila ao fundo, colocamos aromas para exploração do olfato, dispomos as tintas, de várias cores, em uma mesa ao centro da sala, e as telas ficaram sobre as cadeiras, tudo preparado para que pudessem experimentar todos os materiais ao seu modo naquele espaço.

As pinturas possuem enigmas que nem sempre são desvendados, são como *vozes do silêncio*. As imagens são objetivadas pelo cérebro, mas sentidas pelo corpo que transpõe sua essência para além da tela, atribuindo-lhes novas significações. (DO CARMO, 2011)

Não propusemos uma receita que as crianças deveriam seguir ao pintar, o posicionamento das mãos, do corpo, ou o tipo de imagem que deveriam seguir, as deixamos livres para que suas escolhas acontecessem, suas fruições as levassem para seus desejos mais íntimos.

Trabalhar a pintura com crianças é compreender que o tempo delas é bem diferente do tempo do adulto. O adulto para, pensa, imagina e quer logo criar imagens esteticamente belas e compreensíveis, a criança faz de modo inverso, ela se preocupa com as cores, como tocar do pincel sobre a tela, brinca com a mistura das cores, e são esses movimentos que irão transportá-las para sua obra, muitas vezes sem intenção, somente na garantia que o corpo/mente estaria em um processo íntimo com o ato de pintar, “era como se o corpo, pelo gesto da mão, meditasse a cada tentativa de pincelada e como isso não reduzisse a obra a estados mentais ou intenções preestabelecidas”. (DO CARMO, 2011, p. 56)

Sendo assim, nosso olhar observador caminhou de encontro a todo processo, desde a hora das escolhas das crianças pelas cores utilizadas, aos movimentos que faziam ao caminhar para produção da pintura, até o momento dos discursos referentes a sua criação, visando sempre os sentidos e significados que transitavam pela pintura possibilitando nas crianças modos de habitar tanto no real quanto no imaginário, uma vez que o sentido está no movimento, nas escolhas, no ato.

Algumas crianças, ao buscar as tintas para suas pinceladas, exploravam o som ambiente que penetrava em seus ouvidos dando movimentos ao seu corpo, eram ritmos compassados que entravam em sintonia com o espaço-tempo e obra de arte.

Os sentidos e, em geral, o corpo próprio apresentam o mistério de um conjunto que, sem abandonar sua ecceidade, e sua particularidade, emite, para além de si mesmo, significações capazes de fornecer sua armação a toda uma série de pensamentos e experiências. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 178)

Ao pintar, o corpo se faz presente, sendo ele o principal instrumento para o desenvolvimento das obras. É no corpo que se encontram todos os sentidos necessários para o desenvolvimento de uma pintura, principalmente da percepção e da visão. A visão pode mostrar muito mais do que é visto revelando as formas de perceber a completude dos sentidos e significados representados nas obras de arte, como disse Merleau-Ponty, interpretado por Paulo Sérgio do Carmo (2011, p. 60), “um pouco de tinta basta para fazer ver florestas e tempestades”.

Nesse processo cada criança procurava a sua melhor maneira de pintar, a melhor posição ou o melhor ângulo. Elas internalizaram que não existe modo certo ou errado de praticar a pintura, o mais importante era representar por meio dos gestos, movimento e cores sobre a tela.



Figura 42: Crianças pintando de diferentes formas  
Fonte: Arquivo pessoal

Algumas crianças se sentavam no chão, outras ficavam em pé de frente às telas, algumas conversavam com o desenho se comunicando com o processo, e outras se contorciam toda para garantir o melhor traço/movimento possível em sua arte, ou seja, a arte propiciava novas formas de ser e estar naquele território.

A corporeidade expressa nas cenas nos mostra o que Merleau-Ponty chama atenção em sua obra *O visível e o invisível*, um entrelaçamento entre sujeito e objeto. Esse processo permeado entre corpo/mente e real/imaginário garante a nós a percepção das múltiplas possibilidades de se fazer arte naquele território.

As representações registradas em tela nos levaram a compreender os modos de ser e habitar, naquele território, permeados pelo real e imaginário das crianças. Algumas se apropriaram das ideias trazidas sobre o autorretrato e outros se transportaram para outros espaços/tempo contidos em seus imaginários.

*Pesquisador - Que bonito, o que é?*

*Lígia - Esses pontinhos? É a chuva a noite. E essa menina sou eu.*

*Pesquisador - E porque fez a chuva a noite?*

*Lígia - Porque eu quis. Porque choveu.*



Figura 43: Chovendo a noite  
Fonte: Arquivo pessoal

Pintar a chuva a noite mostra os modos de perceber os fenômenos no território vivido, visto que no dia anterior foi um dia de chuva. A criança deixa a marca daquilo que vivenciou na tela, sua geograficidade, posto que as construções sociais realizadas em suas atividades nos mostram formas sistematizadas de conceber o espaço e o tempo, estão em constante movimento, em constante organização e desorganização (LOPES, 2009).

O mesmo caso se percebe no discurso de outra criança ao nos apresentar sua obra de arte, quando explica:

*Renan - Eu pintei eu, uma grama, a terra e a minhoca debaixo da terra.*

*Pesquisador – Porque você fez uma minhoca debaixo da terra?*

*Renan– Porque eu quis.*

*Pesquisador – Mas quem te falou que a minhoca fica debaixo da terra?*

*Renan – Eu vi na minha casa uai.*



Figura 44: Pintura “grama, terra e minhoca debaixo da terra

Fonte: Arquivo pessoal

As crianças constroem suas concepções artísticas a partir do seu território e de sua história. Ver a minhoca debaixo da terra parece ter marcado uma das crianças. Podemos imaginá-la observando curiosamente a terra onde brincava e a minhoca, e a representação que faz do resultado desse observar em sua pintura, o que nos leva a refletir que “se falarmos da criança e sua condição histórica, não podemos negar a criança e sua condição geográfica” (LOPES, 2009, p.127)

Considerar o *espaço* da criança como pronto, como a escola muitas vezes o faz, não garante a elas o reconhecimento de seu território e de seu percurso histórico sem amarras. O fazer arte dessas crianças que transita entre o real e o imaginário evidencia que “a cultura de cada grupo é fundamental na construção de sua visão de mundo” (LOPES, 2009, p. 128) e as formas de perceber o mundo a sua volta que elas nos apresentam reafirma a consideração das crianças como atores sociais e o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica.

Traços, riscos, círculos, flores, cores, pinceladas fortes, fracas... cada uma delas usou de sua imaginação para demonstrar suas territorialidades. Eram famílias simbolizadas pelas pinceladas que estavam presentes de forma significativa na simbologia representada em cada pintura.

*Pesquisador - Nossa, quantas coisas legais você fez.*

*Lígia - Eu fiz a Frida.*

*Pesquisador - Nossa, que lindo, você gostou mesmo da Frida.*

*Lígia balançou positivamente com a cabeça.*

*Pesquisador - Ahhh, por isso você fez muitas flores. Realmente a Frida gostava muito de flores.*

*Lígia - É o chá de bonecas da Frida.*

*Pesquisador – Nossa, que máximo!*

*Lígia – Porque ela não podia andar.*



Figura 45: Criança pintando “Chá de bonecas da Frida”  
Fonte: Arquivo pessoal

Cada conhecimento adquirido constitui novas formas de representar em sistemas organizados, ou seja, em culturas. O mundo vivido pelas crianças é caracterizado pela diversidade, havendo, então, uma pluralidade de valores, sentidos, crenças e representações sociais que envolvem o real e imaginário na constituição de suas formas de pensar, agir e representar.

As maneiras das crianças se virem no mundo, com novos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória infantil, garante a elas novas possibilidades de representar, permitindo novas formas de explorar seu território como atores sociais de sua própria história, fortalecendo seu sentimento de pertença pelo seu território. No exercício da pintura foram capturadas novas territorialidades, dessa vez, repletas de sentimentos e sentidos que envolviam o real e o simbólico que foram representadas nas telas com a chuva que caía de noite, a minhoca vista no quintal, ou simplesmente como o chá de bonecas para a Frida Kahlo, impossibilitada de andar.

## CAI O PANO: Considerações Finais

“A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não  
aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre  
portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando  
borboletas.”

Manoel de Barros



Figura 46: Passeio ao teatro – apresentação do pesquisador para crianças

Fonte: Arquivo pessoal

Andar pela corda bamba de sombrinha na mão foi uma das tarefas mais complexas dos últimos dois anos. O desequilíbrio causado pelo balançar da corda é medonho, mas com o tempo a gente aprende a caminhar e desequilibrar para reequilibrar vira uma arte.

O processo de pesquisar as produções artísticas de crianças em uma Escola em Tempo Integral me fez reafirmar o artista que sou, assim como Manoel de Barros, incompleto. Sempre me falta algo, e nessa escassez é que me pego a querer, a compreender e a buscar. Tenho todos os sonhos do mundo, assim como o poeta das insignificâncias, não consigo fazer a mesma coisa por muito tempo, por isso esta pesquisa me fez olhar para trás e perceber que eu preciso de outras pessoas; crianças, adultos, idosos... preciso renovar a tudo para me renovar.

Nesse processo de comunhão com pessoas que passaram por esta pesquisa, reais (aquelas de contato físico) e imaginárias (autores dos livros), que buscamos exercitar a interdisciplinaridade entre os estudos da Geografia Cultural, da Arte na perspectiva da Arte-educação e da Educação na perspectiva da Sociologia da infância. Esse entrelaçamento nos permitiu compreender as configurações das territorialidades infantis nas artes produzidas por crianças na Escola em Tempo Integral, em um território de vulnerabilidade. Com isso, foi possível identificar as territorialidades das crianças nos momentos em que elas produziam arte na escola, nos instantes visíveis marcados por cores, traços, moldes, nos momentos invisíveis como as escapadas do momento escolarizador para a fruição da arte, como no exercício de fazer arte com sombras, e também nos momentos sensíveis como em um choro, um olhar apaixonado ou um sorriso na despedida.

Esse conjunto de marcas deixadas através dos modos de ser e estar naquele território remetia às relações entre seus pares e ao contato com o adulto em seu processo de alteridade, tudo acontecendo no território vulnerável, ainda estigmatizado, onde elas vivem.

Foi preciso despir de todos os preconceitos advindos do conhecimento empírico e prévio que já existiam em mim e olhar para a comunidade como um novo território a ser habitado/pesquisado. Dessa maneira, fazer esta pesquisa *com* as crianças me fez olhar para toda minha carreira profissional de magistério e ter a certeza de que é preciso ouvir os sujeitos e oferecer oportunidades para eles exercerem seu protagonismo e experienciarem o mundo. Fazer arte *com* aquelas crianças me fez viver, brincar, pintar, desenhar, modelar, sentir suas aflições e alegrias, ficar entre o visível e o sensível.

Nessas considerações, registramos parte de nosso fazer artístico durante dois meses de pesquisa e imersão *junto* às crianças. Muitas das marcas são impossíveis de descrever, mas ainda é possível vê-las registradas em pinceladas sobre as telas,

em modelagens sobre a argila e em riscos e rabiscos de lápis de cor e giz de cera sobre o papel, registradas neste texto. Outras ficam gravadas na pele, na alma e na memória.

A arte se faz presente na vida das crianças, mas por falta de conhecimento, os adultos restringem a prática de sua criatividade e suas com materiais artísticos. Fazendo arte, cotidianamente, as crianças reconstruíam suas culturas, afirmavam sua identidade individual e coletiva constituindo suas territorialidades e nos contaram um pouco das suas vidas naquele território transitando entre o real e o imaginário.

Nossas análises nos levaram a constatar que a Escola em Tempo Integral, mesmo nos cerceamentos temporais/espaciais que necessitam ser repensados, importa-se com as crianças – com o ensinar e com o cuidado protetor. Além disso, o corpo sempre escapa das amarras escolares e a arte se mostra potente nos escapes dos corpos-infância, pela configuração que se estabelece entre o real e o imaginário, trazidas pelas próprias crianças.

Cabe refletir que a marginalidade da arte, no campo da educação, também ali se encontrava. Os limites existentes nas formas de fazer arte estavam marcados nas repressões dos adultos para com as crianças no tempo/espço, que não era propício para as criações artísticas. Sendo assim, a rotina escolar mais valia para a escolarização do que para fruição das coisas sensíveis que as crianças produziam ou poderiam produzir em uma jornada ampliada. Além disso, a presença em campo de um pesquisador, professor artista educador, com formação em arte reafirma a importância da formação docente nesse campo, que potencializa outras formas de levar e fazer arte com as crianças. Não podemos prescindir da formação docente.

As crianças produzem suas culturas junto às demais crianças, nas interações existentes entre elas. Fazer arte na infância permitiu que elas explorassem as relações entre o real e o imaginário demarcados pelo gosto, pelas delimitações de gênero, pela curiosidade, pelas memórias, nos jeitos de ser criança, de se entregar e fruir, mostrando seu território vivido em suas produções.

A Escola em Tempo Integral se preocupa com a relação com a comunidade, como foi possível, constatar nos momentos nos quais estive presente e as famílias adentravam o espaço da escola, no olhar respeitoso das profissionais que, inclusive, me ensinaram a chamar o Carapina de “comunidade”, e nas relações que a professora, conhecedora do território, possibilitou que as crianças estabelecessem no passeio, e como acolhia a cada uma, conhecedora que era de suas famílias.

Também se preocupa com as possibilidades do *novo* para as crianças, o que se pode constatar na minha acolhida e com a ampliação das oportunidades culturais para as crianças, como aconteceu depois da finalização da pesquisa de campo, no momento em que pude receber crianças, professora e pedagogas em uma peça teatral que apresentei.

Foi possível criar laços de amizade que começaram em um corredor, com um gesto das crianças me convidando a sentar-me no chão, a entrar em seu território, me oferecer água e estendê-los a minha casa, no convite que fiz para irem ao teatro assistir à peça “Era uma vez, mais uma vez...”, que apresentei com meu grupo de teatro “Grupo Teatral Reflexus”. A peça aconteceu no Centro Esportivo Unificado – CEU das Artes, que fica em um bairro vulnerável na parte baixa do morro do Carapina.

Portanto, as considerações aqui apresentadas não são conclusivas, se constituem como o início de outros pensamentos e outros convites a conhecer aquele território que nos (des)caminhos de nossas andanças nos permitiu desbravar mundos que entrelaçaram o visível e o sensível compondo imagens, sons, gestos, palavras e texto para contar o vivido naquele território.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL, Alessandra Ferreira. Marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças da educação infantil em jornada de tempo integral (**Dissertação de mestrado**). Universidade Vale do Rio Doce. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado em Gestão Integrado do Território – GIT. Governador Valadares – MG, 2012.

ARAÚJO, V. C. (org.). **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-89.

ARAÚJO, Ana Lúcia Catilhano. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança aprender - **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista Ano X n. 16 p. 107-127 2016

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petropolis: RJ. Vozes, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Martins Fontes. São Paulo. 1996

\_\_\_\_\_, **A poética do espaço**. Martins Fontes. São Paulo. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. **UNESP/Redefor** – 2ª Edição 2011. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acessado em setembro de 2018.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_,(Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005

\_\_\_\_\_, **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_ (org). As Mutações do Conceito e da Prática. In: **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil. Realidade hoje, expectativas futuras. **Estud. Avanç.** vol.3 n.7 São Paulo Sept./Dec. 1978.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARROS, Manuel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2001

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola e os contextos vulneráveis das grandes cidades. BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.) **A escola em contexto de Vulnerabilidade Social**. Salto para o futuro. 2013

BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Caderno Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 30 de outubro de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 02 de novembro de 2017

BRASIL. MEC/SECAD. **Programa Mais Educação**: Caderno cultura e artes. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa Mais Educação**: passo a passo.. Brasília: MEC/SECAD, 2010, 80p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996

MANILOWISKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. Ed.: Ubu, 1922.

DO CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, Levindo Diniz, SILVA, Rogério Correia. Infâncias no campo: Brinquedo, brincadeira e cultura. **CHILDHOOD & PHILOSPHY**, v. 14, p. 189-212, 2017.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, R. C. Educação integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 1. ed. São Paulo: **Aprendiz**, 2017. v. 1. 2017a

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, 2015.

CARVALHO, Levindo Diniz. Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo.. ; CARVALHO, S. M. . **Educação Integral: Reflexões e Apontamentos**. In: Levindo Diniz Carvalho; Lúcia Helena Alvarez Leite;. (Org.). Educação integral e integrada. 1ed.Belo Horizonte: UFMG, v. III, p. 01-128.2011

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, Brincadeira e Cultura.. Horizontes (**EDUSF**), v. 27, p. 37-46, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 41-51.

CERTEAU, Michael de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 9ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2009. Vol I (p. 37-51 e 157-198), Vol II (p. 31-114)

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 2014.

\_\_\_\_\_. **É geografia, é Paul Claval**. IN: ALMEIDA, M. G.; ARRAIS, T. P. A. (Org.) 1. ed. Goiânia: UFG, 2013. 176p.

CLAVAL, Paul. Abordagens da Geografia Cultural. CASTRO, Iná Elias *et al.* **Explorações geográficas**: percursos no fim do século. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_, Paul. Uma, ou algumas, abordagem (ns) cultural (is) na Geografia Humana? In: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações. [Online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 13-32.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3ª ed. Florianópolis: EDUFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. O território na transição da pós-modernidade. **GEOgraphia**. v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/16>>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

COELHO, L. M. C. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2011

\_\_\_\_\_. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In. Muller, Fernanda, Carvalho, Ana Maria de Almenida. Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** Campinas, Vol. 26, n. 91. 443-464, 2005.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. & Eder, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, 16, 197-220, 1990.

DANIC, Isabelle. La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine com merealite dynamique et plurielle. Communication ou colloque "Cultures Enfantines": Universalité et Diversité. **Interacções**, nº 10, PP 6-13, 2008.

DELALANDE, Julie. Socioantropologia da Infância. **Dicionário da Educação**. In.: ZANTEN, Agnès Van Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Ana Lúcia Cristo. **Juventudes e Territórios: um estudo do Programa Fica Vivo! em Governador Valadares.** 2016. **(Dissertação mestrado)**. Universidade Vale do Rio Doce. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado em Gestão Integrado do Território – GIT. Governador Valadares – MG, 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2007.

FABRA, Jordi Siera. **Kafka e a boneca viajante.** Martins Fontes, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores associados. 2011

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições do Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pró-Posições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004. Acesso 16 de setembro de 2018.

FIANZ, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: Uma etnografia de brincadeiras infantis.** Rio de Janeiro: Poteio, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989

GOVERNADOR VALADARES/MG. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 4. Governador Valadares. 2010c.

GOUTHIER, J. **História do Ensino da Arte no Brasil.** In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Curso de especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HILLESHEIN, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações **Psicologia & Sociedade**; 20 (2): p.192-199, 2008.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques** PPGSA-IFCS-UFRJ Vol. 13 (1) Dezembro- 2013

\_\_\_\_\_, Tecnologias de governo da população infantil: etnografias da infância. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.02, jul/dez 2016, p. 296-318

LANKY, Samy, GOUVÊA, Maria Cristina Soares, GOMES, Ana Maria Rabelo . Cartografias das infâncias em região de fronteiras de Belo Horizonte. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. FRITZEN, Celdon; Moreira, Janine (Orgs). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. 2° Ed. Campinas: São Paulo, 2011, pgs. 27-36.

LIBÂNIO, Clarisse. **Guia Cultural da cidade de Governador Valadares**. Governador Valadares- MG:Núcleo Cidade Futuro. 2011

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep. 1995.

LOPES, Jader Janer Moreira.**Geografia e Educação Infantil: Espaços e tempos desacostumados**. Rio de Janeiro: Mediações. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças e Geografia da Infância: reflexões para quem faz e trabalha Geografia com as crianças. In: 12 Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009, Montivideu. **Anais do 12 Encontro de Geógrafos da América Latina**. Montividéu, 2009

LOPES, Jader Janer Moreira. Crianças na Paisagem: subverções, invenções e reproduções do espaço. In: II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre diálogos, 2008, Niterói. **Anais do II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos**. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2008. p. 1-14

LOPES, Jader Janer Moreira. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?. In: 29o Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29o Reunião Anual da ANPED**, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; Tânia Vasconcellos. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006

LOWENFELD, ViKtor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou. 1954

MEIRELLES, R. (Org.) **Território do Brincar: dialogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (coleção território do brincar)

MERLEAU – PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**: Maurice Merleau-Ponty. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª edição. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2011.

MERLEAU – PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

MULLER, FERNANDA. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças, **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **PERIFERIA CENTRAL**: um estudo sobre a mobilidade urbana e os aglomerados no morro do Carapina. Projeto de extensão: Univale, 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PARO, V.H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudo e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alí, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PIMENTEL, L.G. A Cognição Imaginativa na formação de professor@s/artistas – Experiências em diálogo. **Anais do XXVI CONFAEB** - Boa Vista, novembro de 2009

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Cadernos Cedes**, n.86, v. 25, p. 220-241, 2004.

PORTES, Edileila Maria Leite. Desenhos de um território: Arte e Territorialidade na Sociedade *Athorã/Krenak* no Vale do Rio Doce – MG. 2011. 163 pgs. **(Dissertação de mestrado)**. Universidade Vale do Rio Doce. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado em Gestão Integrado do Território – GIT. Governador Valadares – MG, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Àtica, 2000.

RAYOU, P. Crianças e Jovens, Atores Sociais na Escola. Como Os Compreender? Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005.

SANTOS, Dinalva (org.). **Projeto Político Pedagógico**. Governador Valadares – MG. 2017

SANTOS, Wagner Fabiano. O território do crime em Governador Valadares: diagnósticos e perspectivas. **(Dissertação de mestrado)**. Universidade Vale do Rio Doce. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado em Gestão Integrado do Território – GIT. Governador Valadares – MG, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. ARAÚJO, V. C. (org.). Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-89.

Sarmento, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes. 2008.

\_\_\_\_\_, Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

SARMENTO, M. J. **Lição de síntese. Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. Documento Provisório, 2006

SARMENTO, M. J. & A. B. Cerisara (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A, 2004

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, 12(21), 51-69. 2003

SARMENTO, M. anuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: Congresso internacional “os mundos sociais e culturais da infância”, 2000, Braga. **Anais**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso 25 out 2017.

Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004, p.9-34.

SICA, Mônica. Que tal um olhar mais atento para arte na Educação Infantil? In.: SOUZA, Regina Célia; BORGES Maria Fernanda Silveira Tognozzi. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002, p 35 – 46.

SILVA, Jailson de Souza e. Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos. In: SANTOS Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 209-230.

SILVA, Jailson de Souza (org). **O que é favela afinal?** Rio de Janeiro: Observatório das favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7- 31/março/ 2001.

\_\_\_\_\_. Petit objet in solite ou champ constitué, la Sociologie de l'Enfance est-elle encore dans les choux? In: SIROTA, R. (Org.). **Éléments pour une Sociologie de l'Enfance**. Rennes: PUR, 2006.

\_\_\_\_\_. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 535-562, Maio/Ago. 2005.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, B. Relação Com O Saber Na Escola Em Tempo Integral. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. RELAÇÃO COM O SABER E TEMPO INTEGRAL: questões políticas e pedagógicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 36-52, 2016

TEIXEIRA, Luana Silva. Conformando um território de carência: a imagem da ONG Asdog (GV – MG) sobre o espaço de sua atuação. **(Dissertação de mestrado)**. Universidade Vale do Rio Doce. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado em Gestão Integrado do Território – GIT. Governador Valadares – MG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – **Territórios, Educação Integral e Cidadania**. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012.