

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

RENATA GUIMARÃES MARTELLET

**CENÁRIOS ARTÍSTICOS:
ESPAÇO DE INTERAÇÕES INFANTIS**

Porto Alegre

2011

CENÁRIOS ARTÍSTICOS: ESPAÇO DE INTERAÇÕES INFANTIS

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: **PAOLA ZORDAN**

Porto Alegre

2011

DEDICATÓRIA

- Ao meu marido pelo apoio,
carinho e companheirismo e aos
meus filhos que são a minha força.

AGRADECIMENTOS

- As minhas orientadoras do Colégio João XXIII Márcia e Dadá, pelo imenso carinho, pelos conselhos e momentos significativos e apaixonados de discussão sobre a infância;
- A minha orientadora do curso de Pedagogia da Arte, Paola Zordan pela disponibilidade e atenção com suas orientandas.

RESUMO

Este trabalho refere-se à análise de minha trajetória como professora da etapa infantil do Colégio João XXIII, uma Instituição da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre, onde desde 2007 tenho trabalhado com a construção de espaços lúdicos no ambiente de sala de aula, os quais chamo de “cenário”. Experiência que contextualizou um importante momento de reflexão e ressignificação das concepções que envolveram minha prática enquanto mediadora entre as crianças e o conhecimento, numa perspectiva de relação, ação, criação, imaginação, movimento, poética e transformação, com ênfase nas múltiplas possibilidades artísticas. Acreditando na importância de buscar entendimentos relacionados à espaços e tempos da aprendizagem, à complexidade da natureza humana (que a escola insiste em fragmentar) e ao princípio da incerteza, do inusitado, do imprevisto que tanto assusta os educadores das escolas infantis, procurei apoio em alguns autores como Edgar Morin, Gaston Bachelard e Sandra Richter, os quais tenho buscado inspiração e apoio teórico para fundamentar minhas reflexões relacionadas à construção desses ambientes entrelaçando arte e educação. O estudo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, juntamente com a observação e leitura da minha experiência direta com as crianças e com a análise dos registros em diário de campo, fotografias e filmagens. A partir destas vivências pude constatar que o espaço do atelier como atividade permanente nas instituições educacionais, favorece o processo contínuo de comunicação entre as crianças, professores e comunidade, predominando a liberdade expressiva, cognitiva e simbólica.

PALAVRAS-CHAVES: Arte; infância; espaço; interação e poética.

ABSTRACT

This work analyzes my trajectory as a kindergarten teacher at the Colégio João XXIII, which is a private school in the city of Porto Alegre, where, since 2007, I have been working with the construction of playful spaces in the classroom environment, which I call “scenery“. That experience represented to myself an important moment of reflection and brought a new meaning to the conceptions that supported my practice while a mediator between the children and the knowledge, in a perspective of relation, action, creation, imagination, movement, poetics and transformation, with emphasis in the multiple artistic possibilities. Believing in the importance of pursuing understandings related to spaces and times of learning, to the complexity of the human nature (which the school insists in breaking up), and to the principle of the uncertainty, of the unusual, and of the unexpected, that so much frightens the preschool educators, I looked for support in some authors like Edgar Morin, Gaston Bachelard and Sandra Richter, in which I have been looking for inspiration and theoretical support to substantiate my reflections related to the construction of these environments that intertwine art and education. This study consisted in a bibliographical revision and the observation and reading of my direct experience with the children, as well as the analysis of field diary registers, photographs and filming. From these experiences I could perceive that the atelier space, as a permanent activity center in the education institutions, favors the continuous communication process between the children, teachers and community, supporting the expressive, cognitive and symbolic freedom.

WORDS-KEYS: Art; childhood; space; interaction and poetics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro "O Grúfalo"	14
Figura 2 - Desenho de um "Grúfalo".....	15
Figura 3 - Desenho de uma "Fada".....	15
Figura 4 - Construção de um "monstro/Grúfalo".....	16
Figura 5 - Pintura das paredes da caverna dos "Grúfalos"	17
Figura 6 - Observação e projeto de árvores para a caverna.....	17
Figura 7 - Redimensionando árvores projetadas.....	17
Figura 8 - Cenário dos Grúfalos.....	17
Figura 9 - Capa do livro Sumaúma.".....	18
Figura 10 - Construção de uma onça-pintada em 3D.....	19
Figura 11 - Socialização de uma pesquisa sobre cobras arborícolas.....	20
Figura 12 - Brincadeira simbólica- bando de macacos-aranha dormindo.....	21
Figura 13 - Cenário de selva em construção.....	23
Figura 14 - Brincadeira simbólica: A jornalista fotografando um bando de macacos-aranha na selva e, em seguida, um deles sendo capturado.....	24
Figura 15 - crianças explorando simbolicamente os objetos da mala.....	27
Figura 16 - crianças explorando simbolicamente os objetos da mala.....	27
Figura 17 - Pintura à muitas mãos.....	30
Figura 18 - organizando a história para exposição.....	31
Figura 19 - Painéis informativos feito pelas crianças para socialização de seus conhecimentos prévios sobre fazenda.....	31
Figura 20 - Pintura das paredes laterais do cenário.....	34
Figura 21 - Tingimento do céu.....	34
Figura 22 - Organizando o leito do rio com pedras.....	34
Figura 23 - Brincando de pescaria no rio do cenário.....	34
Figura 24 - Desenho de cavalos.....	35
Figura 25 - Desenho de um cavalo e seu domador.....	35
Figura 26 - Brincadeira simbólica de fazenda.....	35
Figura 27 - Crianças pesquisando sobre raças de cavalos.....	36
Figura 28 - Brincando no celeiro.....	36
Figura 29 - Pintando o cavalo construído com sucatas.....	36
Figura 30 - Rafael transformando seu cavalo em "Horse Pont"	37

Figura 31 - Felipe transformando seu cavalo em Horse Hulk.....	38
Figura 32 - Desenhos de cavalos e éguas.....	41
Figura 33 - Capa do livro "Colorina".....	41
Figura 34 - Brincando embaixo da "Árvore da Vida".....	43
Figura 35 - Artur e Alexandre B. brincando embaixo da "Árvore da Vida".....	44
Figura 36 - Álbum de pesquisas sobre castelos.....	45
Figura 37 - Maria Eduarda pintando seu castelo.....	45
Figura 38 - Luana, Anabelle e Luiza recebendo a visita da turma dos bebês.....	46
Figura 39 - Imagem da obra da artista plástica Viga Godilho.....	48
Figura 40 - "Trem Maria-Fumaça" do Felipe.....	49
Figura 41 - "Cachorrinho" da Camila.....	49
Figura 42 - "Solzinho" da Luana.....	50
Figura 43 - "Abelhinha" da Luiza.....	50
Figura 44 - "Máquina Fotográfica" da Maria Eduarda.....	50
Figura 45 - "Fuca" do Ricardo.....	50

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
1. O ambiente de estudo e a abordagem multiidade.....	12
2. Histórias vividas através de cenários: relatos de minha trajetória.....	13
2. 1. Cenário de Grúfalos.....	14
2. 2. Cenário de Selva Amazônica.....	18
3 Cenário de Fazenda: como tudo começou.....	25
3. 1 A brincadeira como dinâmica interacional no período de adaptação.....	25
3. 2 Uma mala cheia de aprendizagens.....	27
3. 3 Um cenário de muitas marcas.....	30
3. 4 Criação e construção do cenário: a importância de um espaço de atelier na escola.....	33
3. 5 A problematização das questões de gênero nas narrativas entre pares.....	38
3. 6 A “Árvore da Vida”: histórias e memórias contadas embaixo da árvore.....	41
3.6.1 Assim surgiu a árvore da vida.....	43
3.6.2 Casa ou castelo?.....	44
3.6.3 Objetos de afeto.....	48
4. Um cenário em constante transformação: primeiras considerações.....	51
5. Referências bibliográficas.....	53

APRESENTAÇÃO

Apesar de não acreditar em certezas absolutas, minha primeira experiência como educadora, há quase duas décadas atrás, trouxe-me uma: a de que teria muitos desafios ao longo da minha trajetória em relação às diferentes concepções das pessoas com as quais me relacionaria profissionalmente. Angustiava-me profundamente ter que “ensinar” noções espaciais para crianças pequenas, através de gravuras expostas nas paredes da sala. Como se pudéssemos dividir o sujeito em dois: o que somente raciocina e o que somente imagina. Hoje analiso que mesmo sem saber, já acreditava no conhecimento como relação, ação, criação, imaginação, movimento e transformação, ou seja, como interação. Não preciso nem dizer que na primeira oportunidade, fui atrás de menos “certezas”.

Nessa época, já era latente o desejo de integrar as diferentes linguagens das artes nos projetos educativos. Buscava significar as experiências que proporcionava observando as diferentes expressões de cada singularidade num contexto de interações entre crianças, adultos e o meio sócio-cultural. Nesse sentido, criávamos ou adaptávamos histórias da literatura infantil, idealizando cenários para o jogo dramático e para o teatro, adaptando espaços, caracterizando personagens, com o apoio de recursos materiais e muita, muita imaginação, expressão e poesia.

Dentro deste contexto de criação e representação de significados, com o objetivo de dar visibilidade às diferentes manifestações suscitadas a partir da exploração de uma história construída coletivamente pelas crianças, iniciamos neste ano com um grupo de vinte crianças, entre quatro e seis anos, a construção de um espaço temático denominado **“cenário de fazenda”**. Neste espaço, construído através da instalação e composição bi e tridimensional representativas de um contexto de fazenda, povoado por animais e elementos naturais típicos, as crianças traduziram suas ideias através da arte, construindo formas e estruturas a partir de diferentes recursos, técnicas e possibilidades artísticas, como num processo que engendra arte e ciência, realidade e fantasia, razão e sensibilidade, ética e estética. Malaguzzi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 87) salienta: “A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão.”

O projeto se desenvolveu através de processos de investigação, produção e pesquisa no qual as crianças formularam hipóteses, experimentaram suas teorias e elaboraram conceitos a partir de suas próprias indagações e reflexões. Para a construção deste espaço, buscamos referência na literatura, na observação e manipulação de elementos da natureza, na

socialização de vivências, na apropriação de instrumentos e técnicas, no uso de linguagens virtuais, plásticas e gráficas, entre outras experiências que potencializaram a aprendizagem social, afetiva e cognitiva, agregando a esta vivência “ *a antiga e esquecida dimensão poética*” nas palavras de Richter (2001, p. 21) quando fala da “*experiência de comunhão entre corpo, linguagem e mundo.*”

1 O AMBIENTE DE ESTUDO E A ABORDAGEM MULTIIDADE

Atuo como professora de Educação Infantil numa escola da rede privada chamada Colégio João XXIII desde o ano de 2002.

Nessa Escola, acreditamos que a criança como todo o ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio em que vive, mas também o marca.

Para os profissionais da Educação Infantil do Colégio João XXIII, as crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de diferentes linguagens expressivas, comunicativas, simbólicas, lúdicas, lógicas e relacionais, explicitam as condições de vida a que são submetidas, seus anseios, ideias, conhecimentos e desejos.

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semianovich Vygotsky e Henrry Wallon. Sob o nome de “teorias sócio-interacionistas” reúnem-se ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (VALIATI, 2005, p. 62).

O professor é mediador entre as crianças e o objeto de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento e desenvolvimento humano.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (in Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Vol. I, p. 23).

Acreditamos que a escola cumpre um papel socializador considerando as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, históricos e culturais, na sua individualidade e diversidade.

Nestes últimos onze anos, a Escola tem vivenciado uma proposta de organização curricular baseada na formação de grupos de crianças de idade mista. Atualmente a escola atende:

- * uma turma de classe bebê com dez crianças entre 4 meses à 2 anos;
- * três turmas de maternal multiidade com quinze crianças entre 2 à 4 anos;
- * quatro turmas de níveis multiidade com vinte crianças entre 4 à 6 anos, sendo uma delas, a turma com a qual desenvolvi este trabalho.

A natureza desta proposta vê o desenvolvimento social como parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, considerando as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar as múltiplas realidades vivenciadas pelas crianças e que garantem parte significativa de suas aprendizagens.

Através de uma abordagem pedagógica inspirada em experiências educativas realizadas na Itália, Suécia, EUA, Dinamarca, Alemanha, entre outros países, alicerçada nos estudos sócio-interacionistas onde destacam-se as contribuições de Piaget, Vygostky, Wallon e, mais atualmente, os estudos de Perret-Clermont, bem como, no âmbito legal, amparada nas indicações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cuja definição de objetivos e orientações didáticas refere-se à tempos-ciclos da infância, considerando o desenvolvimento dos 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6 anos, os grupos de multiidade vem proporcionando às crianças oportunidades variadas de interação social e desenvolvimento. (VALIATI, 2005, p. 62).

Neste sentido, acreditamos que é possível conceber outras estruturas curriculares para a primeira infância a partir de uma abordagem que privilegia a interação entre crianças de idades diferentes como fator de aprendizagem, do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se.

2 HISTÓRIAS VIVIDAS ATRAVÉS DE CENÁRIOS: RELATOS DE MINHA TRAJETÓRIA

Ao desenhar, modelar, pintar e construir objetos dentro de um espaço de criação coletivo, as crianças estabelecem relações intersubjetivas e interpretam, reproduzem e transformam a materialidade do mundo construindo suas narrativas. Naturalmente curiosas e quase sempre dispostas a pesquisar e se envolverem em processos investigativos e criativos,

as crianças significam e ressignificam o mundo à sua volta, redimensionando a realidade através do imaginário, da invenção criativa e da poesia.

Início este trabalho, contando um pouco sobre alguns projetos desenvolvidos que me levaram a repensar e ressignificar minha prática pedagógica junto às crianças. Momentos de reflexão sobre tempos e espaços na dinâmica dos grupos e a urgência de um olhar sensível à infância que se configura na sutileza de momentos.

2.1 CENÁRIO DE GRÚFALOS

Um dos projetos que trabalhei com um grupo de vinte crianças de níveis multiidade,

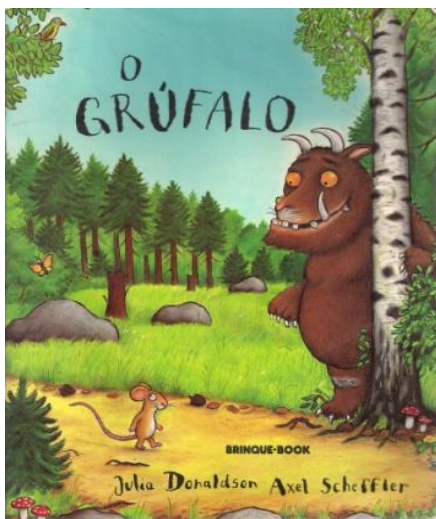


Figura 1 - Capa do livro "O Grúfalo".

em 2007, foi baseado na exploração de um livro de literatura infantil chamado “O Grúfalo” de Júlia Donaldson cujo enredo conta a história de um “monstro” que mexeu com o imaginário das crianças.

**“Um grúfalo? O que é um grúfalo?
 Ele tem presas incríveis e
 Garras terríveis e,
 Em sua boca, dentes horríveis.
 Ele tem pernas ossudas e
 Patas peludas e,
 Na ponta do nariz, uma verruga
 cabeluda.
 Seus olhos são alaranjados,
 Sua língua é preta, e
 Tem espinhos pelas costas
 espetados.”
 (Trechos do livro “O Grúfalo”
 De Júlia Donaldson).**

A oportunidade de explorar assuntos referentes aos “medos” e “monstros da nossa imaginação”, viabilizou a troca de experiências e significativos momentos em que as crianças puderam expressar seus entendimentos e emoções, através de diferentes situações que envolveram o uso de várias linguagens simbólicas, lúdicas, gráficas e plásticas, verbais e relacionais.

Contextos ricos, permeados de simbolismos, em que as crianças compartilharam sonhos, pensamentos e idéias construindo e ressignificando conhecimentos e sentimentos.

Eis um diálogo rico entre algumas crianças do grupo:

Prof.^a. “- O que é um Grúfalo?”

Ana Clara “- Um bicho qualquer.”

Augusto “- É um monstro.”

Prof.^a. “- Todos concordam?”

Todos “- Sim.”

Prof.^a. “- Monstros existem?”

Lucca “- Não existem.”

Mirela “-Eu também acho que não existem.”

Augusto “- Existem sim, na minha imaginação.”

Prof.^a. “- Como são os monstros da tua imaginação?”

Augusto “- Ele é gigante...Tem asas.”

Ana Clara “- Como ele vai voar se ele é gigante?”

Augusto “- É que nas asas tem pele e só no corpo ele tem pelos.”

Ana Clara “- Ah, tá!”

Augusto “- Ele é magrelo.”

Espontaneamente algumas crianças compararam seus corpos (barriga) achando muito divertido.

Augusto “- Tem dentes afiados e orelhas pontudas... Tem rabo peludo e garras horríveis... Ele morde.”

Prof.^a. “- Vocês tem medo de monstros?”

Mirela “- Mais ou menos... Só os da minha imaginação!”

Lucca “- Eu não... Eu pego uma arma.”

Ana Clara “- Eu também não.”

Augusto “- Se ele aparecesse eu pediria para o meu pai matar... Se o meu pai não tivesse eu mesmo ia pegar o facão e cortar ele ao meio, porque minha mãe ia ter medo.”

Lucca “- Todas as mães tem medo de monstros.”

Mirela “- A minha mãe não tem!”

Ana Clara “- As mães são fadas!”

Prof.^a. “- Por quê?”

Ana Clara “- Porque elas são bondosas!”



Figura 2 - Desenho de um "Grúfalo."



Figura 3 - Desenho de uma "Fada."

Todos concordaram

Augusto “- Os pais então são fados.”

Mirela “- Não! São mágicos!”

Ana clara “- O monstro da minha imaginação é gordo... Tem asas... Seu rabo é redondo... Ele é forte e pula igual ao canguru... Ele luta box... Tem uma verruga na ponta do nariz... Orelhas pontudas e dentes afiados... Ele me causa medo porque ele é forte e pode me derrubar... E se ele pula, eu não consigo matar!”

Augusto “- Ele aparece de noite quando tem lua cheia e tenta comer eu e a minha mãe.”

Mirela “-O meu monstro é tipo um cachorro... Ele tem quatro patas... É grande... Tem olhos grandes e listrados e morde... Não tem pelo... Não tem rabo e tem dentes afiados... Ele me causa medo porque ele tem pelos nos pés e nada no corpo... Isso não é normal.”

O real e o imaginário estiveram interligados através de nossas explorações ao longo do semestre. A partir da história do “Grúfalo”, construímos nossos próprios “monstros” utilizando variados recursos materiais. As famílias das crianças tiveram uma participação importante envolvendo-se na arrecadação dos diferentes materiais como sucatas de diferentes tamanhos, molas, tecidos com texturas e estampas variadas, lãs, tampas, fios, arames, pedaços de isopor, botões, palitos, canudos, miçangas, fitas, enfim, objetos diversificados e criativos



Figura 4 - Construção de um "monstro/Grúfalo."

que inspiraram a criação dos “Grúfalos” da imaginação de cada um. Logo surgiu a necessidade de criarmos um espaço específico para nossos “monstros” morarem, aguçando de imediato a imaginação e criatividade em algumas crianças, que envolveram-se na construção de uma caverna “muito escura” que serviu de habitat para os “Grúfalos”.



Figura 5 - Pintura das paredes da caverna dos "Grúfalos."

Assim surgiu a ideia da construção de um **cenário**, palco de interações lúdicas entre as crianças e um espaço de socialização, documentação e exposição temporária para os demais colegas de etapa e famílias que por ali circulavam.

A ação transformadora sobre os objetos e a diversidade de ideias aconteciam simultaneamente, ou seja, o cognitivo e o expressivo num contexto de liberdade, simbolismo e prazer.



Figura 6 - Observação e projeto de árvores para a caverna.



Figura 7 - Redimensionando árvores projetadas.



Figura 8 - Cenário dos Grúfalos.

2.2 CENÁRIO DE SELVA AMAZÔNICA

Em 2008, trabalhei com um grupo de vinte crianças de níveis multiidade, num projeto de pesquisa que teve como tema central, a floresta amazônica. O projeto teve início a partir da leitura do livro “Sumaúma- mãe das árvores”, escrito por Lynne Cherry, conceituada escritora americana. O conto, que traz uma mensagem de preservação da natureza, despertou nas crianças o desejo de compartilharem suas vivências referentes ao mundo social e natural que, a partir daquele momento, transformaram o nosso ambiente.



Figura 9 - Capa do livro “Sumaúma.”

“Por que a Sumaúma é a mãe das árvores?”

“A Sumaúma é a maior árvore do mundo?”

“Como os animais da floresta falam com o homem?”

“Por que o homem queria machucar a árvore?”

“Por que a onça é pintada?”

“Tem tigre na floresta amazônica?”

“Será que os índios da floresta amazônica se pintam de colorido?”

Além dos questionamentos individuais, nossas rodas de conversas suscitavam novas indagações e curiosidades, as quais fomos pesquisando em pequenos grupos. A coloração das águas dos rios, tipos de árvores, alguns animais típicos da região, meios de transportes, tipo de vegetação, plantas exóticas, o clima e as constantes discussões acerca das ameaças ambientais que a grande floresta sofre, foram assuntos recorrentes durante o desenvolvimento deste projeto.

Pude perceber os variados focos de interesse que foram se manifestando através de múltiplas linguagens. Foi então, que resolvemos montar um “**cenário de selva amazônica**”, cujo primeiro objetivo foi dar visibilidade às produções das crianças e a possibilidade de tornar permanente o acesso a um espaço temático que estava em constante transformação. Diariamente, as crianças traziam cipós, gravetos, pinhas, sementes, folhas,

ninhos de pássaros, pequenos animais vivos, fotografias, imagens de enciclopédias, reportagens e outros objetos, que serviram para compor o ambiente que foi sendo construído e, constantemente ressignificado pelas ideias e desejos de cada um e, pelos processos de criação que, diariamente aconteciam através das diferentes linguagens plásticas.

Certa vez, ficamos intrigados com uma informação à respeito de uma “vitória-régia”- planta aquática típica da região amazônica, que dizia que a planta media 2m de diâmetro e podia suportar até 40 kg distribuídos em sua superfície. “O que seria 2m de diâmetro?” “Como mediríamos o seu tamanho?” Combinamos naquele momento que construiríamos uma vitória-régia com as medidas reais, explorando noções de circunferência e utilizando materiais comuns como papel pardo e muita tinta. O diferencial é que trabalhamos com a pintura utilizando rolos, brochas e o próprio corpo para cobrir com tinta a medida da planta. Entusiasmadas, outros encaminhamentos relativos à linguagem plástica, surgiram a partir do envolvimento e curiosidade de algumas crianças que, espontaneamente, demonstraram interesse por diferentes assuntos relacionados à selva amazônica.

A construção de uma onça pintada em 3D, aconteceu após algumas investigações sobre suas dimensões reais, realizadas por um pequeno grupo de crianças. Para esta



Figura 10 - Construção de uma onça-pintada em 3D.

construção extremamente desafiadora, pedimos o apoio do pessoal da manutenção da escola, que participou junto neste processo de montagem de um “esqueleto” que sustentasse o corpo da onça, o qual foi construído de arame.

Posteriormente, a onça foi sendo revestida de papel mache. Ao longo de muitas semanas as crianças que se mostravam interessadas, podiam reunir-se para ajudar a revestir a onça com jornal e muita cola. Naquele momento, encantada, pude observar que o espaço da nossa sala havia se transformado num ateliê, com muitos materiais expostos e à disposição para serem explorados pelas crianças que, ao manipulá-los, transformavam a matéria expressando-se e fazendo arte.

Individualmente ou em pequenos grupos, as crianças desenhavam, pintavam, modelavam e construía objetos numa espécie de fruição.

Jibóias, Surucucus, Cascavéis, cobras Cipó, Sucuris, venenosas ou não, as cobras de faz de conta invadiram nosso ateliê sendo constantemente construídas pelas crianças com meias de nylon, rolos de papel higiênico, canos, massas de modelar, cordas e diferentes materiais utilizados de maneira simbólica e criativa.



Figura 11 - Socialização de uma pesquisa sobre cobras arborícolas.

Os “macacos-aranha”, outra espécie pesquisada por um pequeno grupo, foram fonte inspiradora da criação de uma história coletiva, cujo enredo foi representado corporalmente pelas crianças, filmado e reproduzido para as famílias como forma de socialização do que estávamos vivenciando e aprendendo. O espaço que já estávamos construindo foi adaptado como palco para as dramatizações e filmagens. Nele, penduramos muitas cordas e fitas suspensas do teto, simulando galhos e cipós, habitat preferido e necessário para a sobrevivência da espécie. Dessa maneira, fomos dando materialidade às nossas ideias, imaginações e criações, investigando e descobrindo sobre diferentes e interessantes assuntos referentes à Amazônia.

Eis o texto criado pelas crianças:

Teatro da macacada

Certa vez, na selva perdida, vivia um bando de macacos-aranha.

Eles adoravam pular de galho em galho e brincar de pega-pega.

De repente, o macaco João não conseguiu alcançar o galho e já estava caindo quando os macacos Vinícius e Flávio conseguiram agarrar e salvar o macaco João.

O bando festejou que o macaco João não se machucou!!!

Os macacos ficaram com fome e resolveram pegar frutas, sementes e ovos de gavião real, no topo das árvores.

Foi aí que a fêmea, mãe dos filhotes de gavião real, “bicoteou” o macaco que estava pegando os ovos. O macaco saiu todo bicado e caiu no solo, encontrando um macaco de outra espécie.

“- Que espécie de macaco é você?”

“- Eu sou o macaco barrigudo.”

“- Eu sou do bando dos macacos-aranha. E você, vive sozinho?”

“- Sim!”

“- Eu fui bicado quando pegava ovos de gavião real. Você me ajuda a subir novamente para encontrar o meu bando?”

“- Claro! Quem sabe assim eu possa me juntar ao seu bando.”

“- Ótima idéia. Precisamos falar com o meu líder.”

E os dois macacos de espécies diferentes puseram-se a subir para o topo das árvores para encontrar o bando do macaco bicado.

“- Quem é este macaco?”

“- É o macaco barrigudo Diego.”

“- Fui bicado pela fêmea de gavião real enquanto pegava ovos para o lanche. Ele me ajudou a subir.

“- Será que ele pode se juntar a nós?”

“- Sim. Claro. Pode ficar. Obrigado por ajudar o macaco Guto.”

E a selva foi escurecendo, escurecendo e todos dormiram do jeitinho que a macacada gosta!



Figura 12 - Brincadeira simbólica- bando de macacos-aranha dormindo.

Junto com os primeiros raios de sol, apareceu a fotógrafa Isadora, uma jornalista importante que estava fazendo uma matéria sobre macacos na selva perdida, para o fantástico.

De repente, apareceu um pequeno bando de macacos da espécie sauim-de-coleira e ficaram fazendo macaquices para a fotógrafa.

Foi quando um caçador apareceu, tentando capturar uma das macacas do pequeno bando.

A fotógrafa aproveitou para fotografar tudo e fazer a denúncia para o jornal.

Então, inesperadamente, surge o grande bando dos macacos-aranha fazendo uma gritaria.

O caçador ficou surdo e assustado e saiu correndo deixando a macaca capturada.

No final, todos ficaram muito felizes e resolveram fazer uma grande festa na selva perdida.

(Texto coletivo criado por algumas crianças do grupo).

Cabe salientar, que as próprias crianças, mediadas por mim, chegaram num consenso sobre o encaminhamento do teatro. Depois de ouvirem as diferentes opiniões sobre realizar ou não uma apresentação para os familiares, as crianças optaram por não se apresentarem, pois alguns colegas manifestaram verbalmente terem “vergonha” de representar perante as famílias. Foi então, que sugeri a filmagem da “brincadeira” como uma forma de socializar aqueles momentos significativos para o grupo e de certa forma, homenagear as famílias que tanto se envolveram no decorrer do processo. Este momento junto às famílias não teve cunho de encerramento, como muitas instituições incentivam a realizar “fechamentos” ou “culminâncias” de algum projeto, mas sim, a intencionalidade de comunicação, participação e integração entre escola e família, levando em conta o envolvimento e as aprendizagens significativas daquele momento junto às crianças.

Tornou-se “emergente” traduzir a movimentação daqueles corpos que, curiosos e encantados, expressavam-se através de uma pluralidade de linguagens simbólicas. Momentos de prazer e euforia, onde corpo e mente estavam inteiramente relacionados com o fazer artístico. Segundo Rinaldi:

As crianças têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se [...] é uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo. (1999, p. 114).

A construção do **cenário** de selva amazônica passou a fazer parte da nossa rotina enquanto documentação de uma história de aprendizagens compartilhadas. As crianças foram elaborando conceitos a partir de suas próprias indagações e reflexões à respeito de muitos assuntos como por exemplo: o surpreendente encontro das águas do rio Negro e Solimões, a possibilidade de construir a onça pintada com suas reais dimensões, a possível comunicação dos animais da selva com os homens, as cobras arborícolas, o porquê das devastações, entre outros tantos questionamentos que foram surgindo e teorias que foram sendo expressadas pelas crianças cotidianamente entrelaçadas com a arte. Nas palavras de Richter (2001, p. 21): “[...] sentido e prazer na complexa articulação entre arte e educação.”



Figura 13 - Cenário de selva em construção.

Com o objetivo de documentar este trabalho e tornar visível nossa aventura e constantes descobertas utilizamos variados recursos como bloco de anotações, fotografias, transcrições de falas e rodas de conversa, retroprojetor, computador, materiais gráfico-plástico, espaços para painéis, mapeamento, exposições, acervo de diferentes portadores textuais e recantos com materiais lúdicos.

A construção deste espaço, não só deu visibilidade aos nossos estudos, mas proporcionou um ambiente especialmente acolhedor, onde as crianças foram protagonistas de enredos, repletos de narrativas lúdicas e de interconexões entre as diferentes ideias e representações, favorecendo e promovendo relacionamentos, ricas interações e aprendizagens significativas.

Em seu artigo “Experiência poética e a linguagem plástica na infância”, Richter (2007, p. 2) fala: “Desde a infância, a experiência poética com e nas diferentes linguagens plásticas diz respeito ao ato lúdico de investigar e decifrar o mundo. Ato que se elabora através de ritmos, gestos e procedimentos que independem da palavra para acontecer.”



Figura 14 - **Brincadeira simbólica**: Jornalista fotografando um bando de macacos-aranha na selva e, em seguida, um deles sendo capturado.

Participar da construção do cenário de selva junto às crianças me fez refletir e ressignificar minha prática enquanto mediadora entre as crianças e o conhecimento. Enquanto educadora e pesquisadora tenho buscado encaminhar os projetos levando em conta o contexto das vivências de cada criança, buscando respeitar suas condutas criadoras que devem emergir da essência e subjetividade de cada um, em sua complexidade, ou seja, sem estereótipos, preconceitos e generalizações advindos de nós educadores que estamos muitas vezes “amarrados” à valores inquestionáveis, sem perceber que, acomodados, nos subjugamos às instituições que, acabam por desconsiderar e reduzir nossas crianças a meros reprodutores de técnicas e métodos. Considerar a complexidade da natureza humana, que a escola insiste em fragmentar, é considerar o princípio da incerteza, do inusitado e do imprevisível, situações que ocorrem naturalmente na infância. O momento em que as crianças estão ludicamente envolvidas no processo criativo é essencialmente mais significativo do que o resultado obtido. Edgar Morin em seu livro, “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, fala que a complexidade do ser humano é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas que a fragmentam, tornando impossível tentarmos buscar o significado de ser humano. Nesse sentido, em relação a esta unidade complexa da natureza humana, Morin (1999, p. 15) afirma: “É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.”

É nessa trajetória, “cenário” de histórias construídas e entrelaçadas no ambiente da educação infantil, que emergiu neste último ano de 2010, o desejo e o objeto desta pesquisa: “**Cenário de Fazenda**”.

Como estes cenários, espaços de interações infantis, se relacionam com a arte e a pedagogia na pequena infância?

3 “CENÁRIO DE FAZENDA”: COMO TUDO COMEÇOU...

Iniciei o ano de 2010 com um grupo de níveis multiidade formado por vinte crianças entre quatro e seis anos, sendo dez meninas e dez meninos. Oito crianças já eram do grupo de 2009, portanto, meus alunos à um ano, sete crianças vieram de diferentes grupos dos maternais multiidade da escola, companheiros de atividades coletivas propostas pela etapa e cinco crianças vieram de diferentes escolas.

É importante salientar que as turmas mistas contam com o apoio permanente de uma auxiliar junto ao professor regente, facilitando a dinâmica das situações educacionais que podem envolver tanto o grande grupo, como pequenos grupos de interesse. Desta forma, as crianças são encorajadas a conviver e compartilhar num espaço educativo que promove a autonomia, a cooperação e a experimentação.

3.1 A BRINCADEIRA COMO DINÂMICA INTERACIONAL NO PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

Decidi iniciar o relato deste projeto, foco de minhas análises e reflexões, contando bem do começo, lá no início do ano, momento em que estamos todos nos conhecendo e reconhecendo enquanto sujeitos protagonistas de uma história que ainda está por ser vivida. Quanta expectativa! Surpresas, afetos, medos, alegrias, sentimentos aflorados que certamente não se restringem tão somente ao período de adaptação escolar, mas com certeza farão parte de todos os momentos vividos do primeiro dia em diante...

Evidenciar a “**brincadeira**” como dinâmica **interacional** no período de **adaptação**, parece, num primeiro momento, tratar-se de algo óbvio numa turma de crianças pequenas.

Porém, cabe ressaltar que tudo depende dos olhos de quem as admira na “rotina”, ou ausência de rotina de um grupo social. Ausência de rotina, no sentido do inusitado e do emergente, paradoxalmente “rotineiros” num espaço de educação infantil e que, nós, educadores encantados, não nos privamos deste desafio e privilégio, atribuindo-lhe o devido valor.

Acreditando na inseparabilidade do “individual” e do “social”, no espaço/tempo de relações compartilhadas, busquei observar e identificar a existência da formação de vínculos nos grupos de brinquedos, especialmente neste período de adaptação.

Nesse contexto, percebi logo na primeira semana a formação das “parcerias preferenciais” ou “subgrupos” que começaram a se constituir mediante variados aspectos como gênero, idade e a identificação das preferências lúdicas. Simultaneamente, comecei a observar a constante “transformação” e apropriação que algumas crianças faziam no ambiente, como trocas no mobiliário e objetos que iam sendo ressignificados através das brincadeiras de faz de conta. Cabe destacar a clássica brincadeira de “casinha”, “papai e mamãe” ou ainda “mamãe e bebê” (atualmente designada pelas meninas deste grupo) em que, de alguma forma ou em algum momento todos estiveram envolvidos.

Em variados momentos pude constatar a busca constante do compartilhamento entre as crianças que, cotidianamente, foram construindo brincadeiras, ajustando-se a elas, repentinando-as e acrescentando-lhes algo peculiar. Brincar de casinha, de arminha, de pega-pega, de mala, de votação, de princesas ou super-heróis é sempre um momento de interação. Eis um trecho das primeiras combinações sobre uma brincadeira de “arminhas”:

“- Eu vou fazer uma pulseira de choque que não pode encostar. A minha arminha tem um lança de cordinha para ir para outra missão.”

“- Eu sou da missão do Felipe, a gente tá brincando de batalha.” (já comentando com outro amigo que se aproximava, caiu no riso e correu para dar início ao jogo)

“- Eu tenho uma bomba de gás fedorento.”

Nesse momento, sutilmente demonstrei curiosidade pela brincadeira, comentando com uma criança que era nova no grupo:

“- Que brincadeira legal essa!”

Já construindo a sua própria “arminha”, a criança respondeu:

“- Todo mundo nessa brincadeira tem que ter um escudo para se proteger das bombas dos outros caras.”

Isso significa que “brincar junto” requer a construção contínua e mutável de significados que emergem a partir de uma compreensão mútua de papéis e de ações recíprocas entre elas.

3.2 UMA MALA CHEIA DE APRENDIZAGENS...



Figura 15 - Crianças explorando simbolicamente os objetos da mala.

exploradas a partir dos variados objetos que foram sendo descobertos dentro da mala, como: cavalo, boneca, corda, mamadeira, vestido, livro, cenoura, pirata, nenê, celular, entre outros.

A partir destes objetos foi construída uma história coletiva, cujo tema versou sobre as aventuras de uma boneca que morava em uma fazenda. O objeto “mala” ao ser manipulado e explorado pelas crianças em uma atividade lúdica, foi imediatamente ressignificado, ou seja, naturalmente lhe foi atribuído tanto um significado real, quanto simbólico, cujo sentido estava diretamente relacionado aos pensamentos e desejos das crianças. Brougère (1995, p.16) afirma: “É por isso que o brinquedo me parece ser um objeto extremo, devido à superposição do valor simbólico à função.”




Figura 16 - Crianças explorando simbolicamente os objetos da mala.

A partir de algumas observações reflexivas, ainda no período de adaptação, propus uma brincadeira coletiva, em que através de um clima de mistério e fantasia, as crianças pudessem sentir-se instigadas a imaginar o quê poderia estar guardado dentro de uma mala. A curiosidade e euforia peculiar às crianças nessas situações em que são evocadas suas capacidades imaginativas, possibilitaram que diferentes ideias fossem


AMIGOS BRINCALHÕES

“- Era uma vez uma ¹ que morava numa fazenda...”(Stela)

“- Ela pegou o ² e ligou para um amigo dela...” (Cecília)


“- Ela foi andar de ³...”(Anabelle)


“- Aí ela encontrou uma ⁴, ficou assustada e caiu do cavalo...” (Martina)


“- Aí a ⁵ abaixou para ajudar a Barbie...” (Ricardo)

“- A ⁶ que morava ali foi ver o que era...” (Gabriela)

“- Aí veio um cowboy de ⁷ que queria namorar a Barbie...”(Vinícius)

“- O ⁸ apareceu... Ele era o cachorro do cowboy, ele se chamava Fofinho...”(Camila)

“- Então apareceu o ⁹ e ficou na sua teia lendo um livro...Ele encontrou o cowboy...”(Rafael)

“- Aí o ¹⁰ encontrou o homem-aranha e disse que depois que ele lesse o livro ia jogar água com a tromba dele...” (Alexandre U.)

¹ Barbie

² Celular

³ Cavalo

⁴ Zebra

⁵ Girafa


⁶ Tartaruga

⁷ Chapéu

⁸ Cachorro


⁹ Homem-Aranha


¹⁰ Mamute

“- A Barbie teve um ¹ que se chamava Artur...” (Maria Eduarda)


“- Depois ela foi tomar banho e lavou o cabelo e secou com o ² ...” (Bruno)


“- Então, ela foi pular ³ no parque...” (João Victor)

“- De repente... um ⁴ chegou de barco do mar, viu que a Barbie não estava com o cowboy e foi passear com ela...” (Artur)


“- As ⁵ foram salvar o mundo do pirata...” (Adriano)

“- A Barbie resolveu plantar ⁶ na fazenda...” (Felipe)

“- Depois de plantar a cenoura foi em casa para ler um ⁷ ...” (Alexandre B.)

“- A Barbie foi dar ⁸ para o bebê, ele gostou de tomar o leite e depois ele dormiu...” (Luana)

“- Antes do bebê dormir a Barbie deu um ⁹ aí ele dormiu horas e horas e depois acordou e viu a Barbie...” (Luíza)

“- A Cinderela entrou na história e colocou um ¹⁰ de baile, um sapatinho de cristal e um colar... Ela quis dançar sozinha...” (Júlia)

¹ Bebê

² Secador de cabelo

³ Corda

⁴ Pirata

⁵ Meninas Super Poderosas

⁶ Cenoura

⁷ Livro

⁸ Mamadeira

⁹ Bico

¹⁰ Vestido

O final desta história foi criado pelas famílias e socializado no grande grupo com o objetivo de diversificar a produção textual coletiva.

A partir desse dia, a mala e seus objetos, começaram a fazer parte dos brinquedos escolhidos espontaneamente pelas crianças enriquecendo tanto suas ações lúdicas quanto as propostas pedagógicas mediadas por mim, envolvendo diferentes linguagens e conhecimentos de mundo.

3.3 UM CENÁRIO DE MUITAS MARCAS



Figura 17 - Pintura à muitas mãos.

A ideia de criar e construir um “cenário” foi sugerida por mim numa roda de conversa em que discutíamos sobre como e onde iríamos socializar a história coletiva- criada a partir dos objetos da mala-, para outros colegas de etapa, assim como para as famílias de cada co-autor. Nesse momento, pude observar através das ações e falas das crianças que este cenário teria as características de uma fazenda, pois suas brincadeiras simbólicas envolvendo o enredo da história criada, evidenciavam a caracterização de um espaço de fazenda.

Segundo Rinaldi:

Um projeto é uma espécie de aventura e pesquisa [...]contudo, baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. (1999, p. 119).



Figura 18 - Organizando a história para exposição.

Evidencio a importância dos conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para qualquer encaminhamento pedagógico. Nesse sentido, nossas rodas de conversa “amarraram” pautas coletivas que orientaram o projeto, as quais posteriormente foram reorganizadas a partir da formação dos pequenos grupos de interesse.

Logo abaixo, segue uma espécie de listagem sobre “animais”, “lugar e espaço”, “comida” e “coisas de fazenda” relativos ao contexto de fazenda, no entendimento das crianças presentes na roda:



Figura 19 – Painéis informativos feito pelas crianças para socialização de seus conhecimentos prévios sobre fazenda.

Algumas inquietações surgiram naquele momento: então, questionei:

“- Como iremos construir um cenário de fazenda?”

“- Alguém sabe o que é um cenário?”

Eis algumas hipóteses verbalizadas pelas crianças sobre “cenário”:

“- É uma coisa que a gente pensa e cria.” (**Cecília**)

“- É uma coisa que a gente pensa e faz para deixar parecido e os outros verem e acharem legal... A gente imagina se reúne em grupos e cria com sucata com tinta e papel pardo e com algodão.” (**Luana**)

“-A gente pensa alguma coisa para criar o cenário e inventa coisas muito legais.” (**João Victor**)

“- A gente pode ir na Informática buscar imagens de celeiro para fazer um celeiro de verdade de materiais... Tipo madeira.” **(Martina e Luana)**

“- Algumas coisas vão ser de verdade e outras a gente vai fazer... assim, de brincadeira.” **(João Vitor)**

“- É quando a gente vê uma coisa e gosta e quer montar igual.” **(Cecília)**

“- Pode ter uma grama com flores.” **(Adriano)**

“- É um lugar onde ficam uns bichos de fazenda.” **(Anabelle)**

“- Se fosse um cenário de índios seria com fogueira flecha e acampamento dos índios... também poderia ser um cenário das neves...teria o homem das neves, a casa das neves...” **(Felipe)**

“- Se fosse um cenário de Pólo Norte teria urso polar.” **(Anabelle)**

“- Pingüim... Árvore com maçãs e flores pode ser um cenário.” **(Júlia)**

“- Uma estrada ...Um campo.” **(Anabelle)**

“- De bichos.” **(Luiza)**

“- Com vaca, cavalo e ovelha é um cenário de fazenda... Pode ser uma fazenda com animais e cerca para eles não fugirem.” **(Stela)**

No decorrer desta conversa, vivenciamos um momento em que as crianças relataram como exemplo de cenário, a percepção das imagens do próprio ambiente onde estávamos sentados, como se cada foco do olhar, cada direção, mostrasse um “cenário” diferente. Estávamos sentados no corredor em frente à nossa sala. De um lado, havia uma grande abertura em forma circular revestida de vidro, o que possibilitava um amplo panorama de visão. De outro, avistávamos o pátio e de outro, o estacionamento da escola. Nesse sentido, “cenário” não era mais somente algo distante como Pólo Norte, tribo indígena ou uma fazenda. “Cenário” passou a ser o foco do olhar de cada um.

Olhando para a abertura de vidro localizada à minha direita, comentei:

“- Qual o cenário que vemos através dessa janela?”

Logo, Anabelle respondeu: **“- De árvores.”**

Então, Felipe contestou: **“- Não é não, é de estacionamento.”**

Então desafiei:

“Por que será que para o Felipe é um cenário e para Anabelle é outro?”

Como estavam posicionados um de frente para o outro, um à esquerda e o outro à direita da abertura, seus focos de observação eram diferentes.

“- Porque eu estou olhando para lá e lá é o estacionamento, para o outro lado são as árvores do pátio.”

Em seguida, surpreendido, comentou:

“- Rê, o teu cenário somos nós!”

Nesse momento, pude perceber que as crianças estavam elaborando suas hipóteses e atribuindo significado ao contexto de “cenário”, o que me deixou profundamente envolvida e ainda mais inquieta, no sentido de continuar problematizando e provocando as diferentes percepções de cada subjetividade envolvida naquela situação de descobertas. Richter ressalta:

Em Bachelard, a qualidade das interações infantis não provem dos aspectos observáveis e conhecidos dos materiais/objetos mas do envolvimento subjetivo daquele que se entrega por inteiro às transfigurações que extrai desta interação. Os sentidos produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas, tornando a visão aguçada, penetrante, para além do panorama oferecido à visão tranqüila. Já não se trata de uma curiosidade contemplativa e passiva mas de uma curiosidade agressiva porque inspetora, investigativa, provocando naquela criança curiosa que penetra na profundidade das coisas a constituição em si mesma de planos diferenciados de profundidade que a conduz ao extremo da sensibilidade, aquela que promove a fusão entre corpo e mundo. (2007, p. 2).

3.4. CRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO: A IMPORTÂNCIA DE UM ESPAÇO DE ATELIER NA SALA DE AULA

Ao longo do ano, trabalhamos numa perspectiva em que diferentes modos de interação puderam compor um percurso de desafios e descobertas. Simultaneamente, pequenos grupos de crianças estiveram envolvidas em contextos singulares de interesse, pesquisa e experimentação, em que ideias, questionamentos e estratégias de pensamento e ação inusitadas, foram propulsoras de investigação, reflexão e diferentes processos de aprendizagem. Segundo Larossa (2002, p.21 *apud* RICHTER, 2007, p. 44) : “ Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”



Figura 20 - Pintura das paredes laterais do cenário.



Figura 21 - Tingimento do céu.

Pensando a educação a partir do “binômio experiência/sentido”, expressão utilizada por Sandra Richter em seu artigo já referido acima, torna-se urgente um olhar reflexivo e crítico do educador/pesquisador que não dicotomize as múltiplas linguagens que emergem das ações interativas das crianças. Ao desenhar, modelar, pintar e construir objetos dentro de um espaço coletivo, as crianças estabelecem relações subjetivas entre si e transformam a materialidade do mundo construindo suas próprias narrativas.

A multiplicidade de relações e entendimentos que emergiram a partir das discussões que realizamos ao longo das investigações, pesquisas, processos de criação artística e socialização de vivências e conhecimentos relacionados ao contexto de fazenda, possibilitaram um intercâmbio ativo de aprendizagem significativa entre as crianças.



Figura 22 - Organizando o leito do rio com pedras.



Figura 23 - Brincando de pescaria no rio do cenário.

...POTRO
CAVALEIRO

GARANHÃO
SELVAGEM

ARREIO
UNICÓRNIO

CELA
RAÇA

PELAGEM

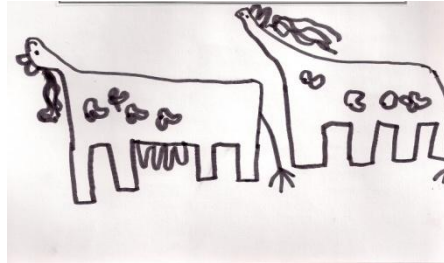


Figura 24 - Desenho de cavalos.

HIPISMO DOMA FAZENDEIRO ARMADURA
ZEBRA ESTERCO FERRADURA DENTADURA...

Levando em conta a vivência de algumas crianças e o interesse por assuntos relativos a cavalos, alguns questionamentos surgiram nas nossas rodas de conversa:

“Como nascem os filhotes da barriga da mamãe?”

“Será que a zebra é mesmo parente do cavalo?”

“Como eram as armaduras dos cavalos antigos?”

“Como é o esqueleto de um cavalo?”

“Será que todos os cavalos dormem de pé?”

“Será que todos os cavalos aceitam que as pessoas sentem em cima dele?”



Figura 25 - Desenho de um cavalo e seu domador.



Figura 26 - Brincadeira simbólica de fazenda.

Paralelamente às questões individuais, conversávamos sobre as diferentes raças de cavalos, seu modo de vida e, principalmente, sobre cavalos selvagens e cavalos domados. Foi então, que combinamos de conseguir caixas de variados tamanhos para construir nossos próprios cavalos, que passariam a morar no cenário de fazenda.



Figura 27 - Crianças pesquisando sobre raças de cavalos.

“Rê, mas eles vão ficar soltos?”

“-Eu trouxe o meu livro de cavalos que eu peguei na feira do livro com a minha mãe... Eu trouxe esse livro para os meus amigos olharem e saberem fazer um cavalo.” (Artur)

Alguns questionamento individuais foram socializados no grande grupo, como a decisão de projetar um celeiro para os cavalos dormirem. Após ouvirmos as diferentes opiniões, decidimos o encaminhamento das “tarefas” através do critério de votação. No caso da construção de um celeiro, ficou decidido que, apesar dele ser projetado e construído, algumas crianças deixariam seus cavalos livres pelo cenário da fazenda. Mais tarde, algumas crianças construíram pequenas cercas feitas de caixa de leite, para proteger seus cavalos.

Quanto ao celeiro, tivemos que pedir ajuda para o pessoal da manutenção da escola, que



Figura 28 - Brincando no celeiro.

construiu, em uma das entradas do cenário, uma espécie de porta de celeiro toda em madeira, o que causou um clima especial no nosso cenário.

Quanto aos cavalos, as crianças estiveram envolvidas na construção, pintura e confecção dos detalhes que caracterizaram a espécie escolhida individualmente, o que foi feito a partir das pesquisas que fomos realizando concomitantemente.



Figura 29 - Pintando o cavalo construído com sucatas.

Nossos cavalos ficaram lindos. As crianças brincavam com os “bandos” que formavam as famílias dos cavalos atribuindo simbolismo ao processo criativo das suas obras.

Quando poderíamos imaginar, que depois de todos os cavalos “prontos”, inesperadamente, aconteceria o imprevisto, o inusitado. Imprevisto ou previsto? O previsto é

considerarmos o inusitado como a essência da criação, sempre em processo. Poderíamos dizer que o resultado é sempre o processo, a transformação, a ressignificação constante das nossas vivências. Que bom, nossos cavalos, transformaram-se em “Horse Parade”. Bem, com a chegada das famosas “vaquinhas” que fizeram parte do evento de arte pública em Porto Alegre, a CowParade, as crianças, mobilizadas inspiraram-se neste fazer artístico e ficaram animadíssimas em transformar seus cavalos em “Horse Parade”. Após algumas leituras de imagens fotográficas e com o auxílio do Laboratório de Informática, reunimos variados tipos de materiais e criamos nossos “horses”. Nosso cenário ganhou um toque de encantamento, simbolismo e divertimento. Para além de estarmos conectados com a dinâmica da vida social e cultural da cidade, as crianças vivenciaram uma experiência de transformação, de apreciação estética, de múltiplas possibilidades artísticas, reconfigurando e ressignificando suas próprias criações. Eis alguns depoimentos sobre esta experiência:

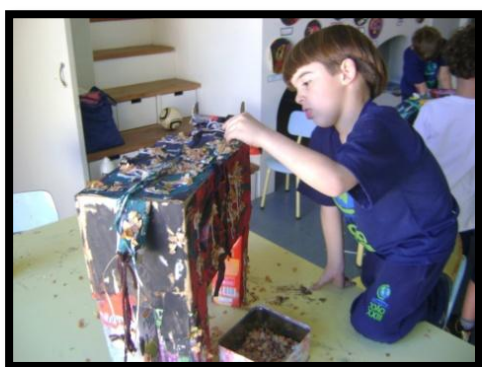


Figura 30 - Rafael transformando seu cavalo em "Horse Pont."

Ricardo “- Eu pintei de várias cores e coleí tampinhas de canetas coloridas... Algumas deitadas e outras de pé... Desse lado eu fiz uma marca que diz: LIO, é uma marca boa... Eu vou chamar de HORSE MIKE, ele faz eu me lembrar do meu cachorro que já morreu.”

Rafael “- Foi um pouco difícil prá mim transformar o cavalo... Eu não conseguia colar a ponta dos lápis... Elas caíam... Depois eu consegui e aí eu fiquei feliz... O nome dele vai ser HORSE PONT, porque é PONT de *ponta*.” (referindo-se ao material utilizado na obra – pontas de lápis).

João Victor “- Foi legal transformar o cavalo... Eu usei balões que viram espadas e eu imaginei que eu podia voar pendurado neles se eles estivessem cheios... Eu quero que ele se chame HORSE BALÕES.”

Felipe “- Eu pintei com tinta verde pensando no HULK... Usei palitos pontudos para enfeitar e palitos de *prancha* para fazer um x que quer dizer que ele está machucado... Ele vai se chamar HORSE HULK.”



Figura 31 - Felipe transformando seu cavalo em Horse Hulk."

Neste sentido, o espaço do ateliê como atividade permanente nos projetos educacionais, favorece o processo contínuo de comunicação entre as crianças, professores e comunidade, predominando a liberdade expressiva, cognitiva e simbólica. A análise e reflexões dos processos de aprendizagem e interconexões entre as diferentes ideias e representações das crianças, através de um contexto de documentação, são recursos indispensáveis para se pensar as experiências individuais e coletivas vividas em grupo.

3. 5 A PROBLEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NAS NARRATIVAS ENTRE PARES

A cultura nos proporciona um campo vasto para refletirmos sobre problemáticas relacionadas à diferentes discursos a que estamos submetidos, dentre elas, podemos destacar as questões de gênero que emergem nos diferentes espaços sociais. Embora estas questões tenham sido postas em discurso nos últimos anos, principalmente, após a década de sessenta, quando o movimento feminista tomou mais força, observo que o gênero aparece no campo da educação como aquilo que dirige as práticas cotidianas das crianças no que se refere ao masculino e ao feminino, de modo que algumas ações, brincadeiras e narrativas entre pares, ficam restritas ou ainda, algumas vezes, são barradas aos meninos ou meninas, quando se entende que estas, pertençam ao gênero oposto. Questões que muitas vezes surpreendem os próprios educadores que, advindos da mesma cultura, vêem-se submetidos aos mesmos discursos.

Neste contexto de ludicidade, pude observar narrativas espontâneas entre as crianças, nas quais constatei o quanto o discurso de gênero se propaga através das relações entre pares no ambiente escolar.

Certo dia, durante uma sessão de cinema, em que assistíamos o filme “Spirit” da Disney, o qual observávamos contextos relativos à cavalos selvagens, me deparei surpreendida com os entendimentos e ideias de algumas crianças à respeito do universo feminino e masculino. O diálogo entre algumas crianças, impregnados de adjetivos como forte, corajoso, valente (relativo ao macho) ou delicada e fraca (relativa à fêmea), marcava a narrativa com evidentes modelos de reprodução das identidades masculina e feminina, ou seja, as imagens do filme, reveladoras de um discurso que ditam posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres, simbolicamente representadas por animais. Neste texto, faço uma breve reflexão, baseado nesse diálogo, destacando o quanto estes discursos ligados ao contexto das relações de gênero, estão presentes desde a pequena infância e o quanto os educadores deveriam problematizar estes momentos, buscando diferentes entendimentos relativos a estas ideias pré concebidas socialmente e que, aparecem com intensidade nos espaços escolares.

Não podemos deixar de salientar o quanto a mídia cinematográfica Disney, colabora para reforçar estes discursos. Em seu artigo, “Filmes infantis como máquinas de ensinar”, Sabat nos fala:

Considerando a enorme penetração que estes artefatos culturais têm tido no mundo contemporâneo, principalmente no dia-a-dia das crianças, afirmo que eles se constituem como recursos pedagógicos de produção e transmissão de conhecimentos e saberes, e fazem parte de um amplo e eficiente currículo cultural. (SABAT, 2002).¹

A diversidade de artefatos culturais como propagandas televisivas e impressas, livros didáticos, literatura infantil, revistas infantis, revistas pedagógicas, manuais educativos, brinquedos, acessórios, músicas entre outros tantos, também merecem nossa total atenção e crítica nesse sentido.

¹ <http://www.anped.org.br/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>

Eis o trecho do diálogo entre seis crianças entre quatro e seis anos, sendo três meninos e três meninas:

“- Eu não entendi porque que eles não levaram a égua prá trabalhar, se eles queriam muitos cavalos.”

“- Eles escolheram o cavalo porque ele é mais forte e mais corajoso.”

“- Mas a égua também é corajosa.”

“-Mas ela não é tão forte... O cavalo é muito mais forte.”

“-É que menino é mais forte que menina.”

Nesse momento, percebendo a evidência do discurso na fala das crianças, problematizei as colocações, questionando o que fazia eles pensarem que o cavalo era **“muito mais forte”**. Então, um menino tomou à frente, respondendo:

“-É que as meninas não são tão corajosas.

“- Consegues explicar melhor? Perguntei.

“-É assim... elas são mais delicadas e mais fracas... As meninas são frescas.

“- Frescas?” Questionou uma das meninas, parecendo surpresa.

“- É o mesmo que medrosa.”

Risos

“- Eu não acho nada disso.” Disse a mesma menina.

“- É que os guris fazem futebol, futsal, judô e as meninas fazem ballet e coisas de menina.”

“- Nem é assim, menina joga futebol... Eu adoro futebol.

“- Tá, mas são medrosas.”

Risos

Rê, eu jogo futebol e sei muito sobre futebol, eu sou até goleira.”

“- Nós já falamos que tem time de futebol de meninas.”

“- Os meninos não são mais fortes e corajosos e as meninas podem fazer o que quiserem, elas podem fazer o que elas fazem.”

Interessante observar que logo quando interfeiri na conversa, as crianças passaram à referir-se à meninos e meninas e não mais falaram sobre os personagens da história.

Em seguida da conversa, pedi para que os meninos representassem um cavalo e uma égua. Eis que todos os meninos (que participaram da conversa), representaram os machos maiores do que as fêmeas.

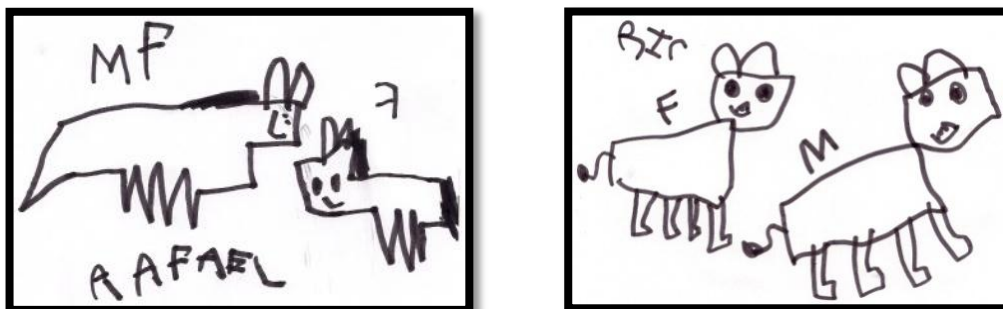
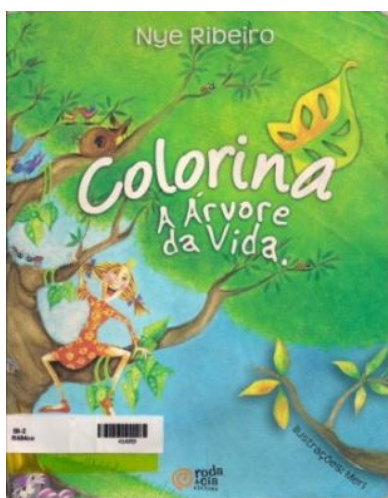


Figura 32 - Desenhos de cavalos e éguas.

Em se tratando do ambiente escolar como espaço de múltiplas e complexas relações com o social e, entendendo que o conhecimento emerge a partir do conflito, deveríamos enquanto educadores, possibilitar momentos de discussão entre as crianças, problematizando questões que demandam do cotidiano. Não podemos deixar de considerar que tais movimentos exigem a subversão dos nossos pensamentos já tão naturalizados enquanto educadores e tão pouco debatidos e viabilizados em nossos currículos e, principalmente, no interior das nossas salas de aula.

3.6 “A ÁRVORE DA VIDA”: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS CONTADAS EMBAIXO DA ÁRVORE



“COLORINA é uma árvore diferente das outras. Mora na floresta encantada, perto de um grande rio com nascentes e cachoeiras de águas cristalinas. Dizem que no seu galho mais alto, escondido entre folhas, Colorina tem um colo gostoso e aconchegante. Com sua ternura, generosidade e encantamento, a árvore da vida transforma as crianças que dela se aproximam em “guardiões da natureza” (Colorina, A Árvore da Vida- Nye Ribeiro).

Figura 33 - Capa do livro "Colorina."

Quando percebemos, enquanto educadores de crianças pequenas, que seus olhos brilham diante de algo, é momento de “escuta”. Devemos ficar atentos, pois nesse contexto de “escuta”, os sinais podem emergir de seus corpos, através de falas, expressões gestuais e faciais, inquietações e até mesmo do silêncio. Certo dia, ao narrar uma história, entremeando imagens, sons, rimas e métricas, me deparei com o mais puro encantamento... Olhos brilhantes, alguns arregalados, falatórios, cochichos... **“-Deixa a Rê contar!”** A expectativa do desvelamento da narrativa, evidenciava-se através das interações que as crianças estabeleciam com a linguagem lúdica e poética do texto. O quê exatamente os encantava? Seriam os duendes? As fadas? A magia da árvore generosa que dava colo às crianças? A temática: natureza? As conexões entre o mundo real e o imaginário expressadas de diferentes maneiras e a partir de variadas circunstâncias, acontecem em muitos momentos da vida das crianças de forma singular e genuína. Ao referir-se ao filósofo Merleau-Ponty, Sandra Richter ressalta:

Nas palavras de Merleau-Ponty, *a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente*. A afirmação de que podemos compreender o que ainda não sabemos, supõe acolher, com Merleau-Ponty, que o corpo efetua “uma espécie de reflexão”, porque sensível que se sente ao sentir[...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.24 *apud* RICHTER, 2007, p. 12).

Refletir sobre essa rede de significações possíveis que permeiam o universo infantil, me fez lembrar de um arte-educador e poeta mineiro, chamado Chico dos Bonecos, que denomina as histórias, as lendas, cantigas e parlendas como “brinquedos invisíveis”, “[...] provenientes da tradição oral, também podem ser constituintes de subjetividade, como o são outros objetos lúdicos, fazendo brincar adultos e crianças.” (BELINTANE, 2006, p. 45).

Não mais importante do que procurar desvelar o que quer que tenha suscitado o encantamento das crianças, foi ter a satisfação do compartilhamento deste momento vivido.

3.6.1 ASSIM SURTIU

A ÁRVORE DA VIDA

Para dar materialidade às diferentes formas de expressões lúdica e poética advindas deste diálogo que as crianças estabeleceram com o texto, construímos nossa própria “Árvore da vida”.



Figura 34 - Brincando embaixo da "Árvore da Vida."

Após reunirmos uma grande variedade de pequeninos objetos, como anjos, animais, bonecas e bonecos, estrelas, enfim, material coletado com a ajuda das famílias, que serviram para compor nossa árvore, fomos em busca do objeto principal: um galho seco que caracterizasse a “Árvore da vida”, a nossa Colorina. Andamos pelo campão da escola, espaço preservado de natureza, observando a copa das árvores e imaginando o galho ideal. Foi um momento de contato com a natureza, no qual refletimos sobre questões relativas à preservação ambiental e o cuidado que devemos ter com tudo o que nos cerca.

Enfim, concluímos que não poderíamos arrancar os galhos das árvores só porque estávamos precisando deles. De fato, nos encontrávamos numa época de fortes ventos e, a própria natureza, em poucos dias, se encarregou de nos presentear com um galho frondoso, que caiu com a força do vento e logo ganhou vida através da criação artística das crianças. Todos presentearam a Colorina, ajudando a compor a obra coletiva, com os pequenos objetos escolhidos especialmente para ela.

Nesse sentido, Richter diz que:

Essa instantaneidade da invenção caracterizam a infância como um momento de vida fundamentalmente poético[...] ao imaginar, a criança prepara-se para o diálogo. A imaginação é a poderosa ferramenta que, ao sustentar o sentir, sustenta o raciocínio e, por ambos, cria o sonho, permitindo a construção de um imaginário social, constituído em sua cultura. (2009, p. 195).



“- Quando eu boto a
mão no pozinho
mágico eu penso que
eu sou um treinador de
cachorro brabo.”
(Artur)

Figura 35 - Artur e Alexandre B. brincando embaixo da "Árvore da Vida."

CASA OU CASTELO?

3.6.2

A ideia de construir **castelos**, foi mais um daqueles momentos coletivos, em que o grupo como um todo esteve envolvido em torno de uma problematização: **“Porquê a gente não põe um castelo na nossa Árvore da vida?”** Naquele momento, estávamos reunidos para pensar em diferentes objetos que pudessem compor a árvore e a contra-proposta, seguida da sugestão de uma casa na árvore, causou um estranhamento, desestabilizando o grupo, que, imediatamente reagiu com muito alvoroço. O mais previsível, naquele momento, levando em conta a nossa história de aprendizagens compartilhadas, foi justamente o que aconteceu:



Figura 36 - Álbum de pesquisas sobre castelos.

- Já sei Rê, vamos **votar!**
- “Casa” ou “castelo” na árvore?
- Castelos!
- Castelo coletivo ou castelo individual?
- Castelo individual.
- Mas Rê, a gente pode fazer de dupla?

A importância desses momentos de “ação e socialização em grupo” (1999, p. 116), tão bem definidas por Rinaldi, quando fala de uma abordagem educacional que vê a criança como um “construtivista social”, são essenciais para a construção da noção de cidadania, no que se refere a uma perspectiva de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Após o consenso, partimos rumo às pesquisas, afinal, não seriam simples castelos. Reunimos num livro coletivo, imagens reveladoras de peculiaridades sobre as diferentes estruturas de castelos, o que nos inspirou a construí-los sem deixar de lado a fonte mais importante: a imaginação criadora. “Rê, a gente pode juntar todos os castelos e fazer um grande castelo... um condomínio de castelos.” (Luana)



Figura 37 - Maria Eduarda pintando seu castelo.

“- Eu queria poder subir no castelo da árvore da vida e brincar lá dentro.”
(Maria Eduarda)

Eis algumas reflexões reveladoras de encanto, poesia e significado simbólico, feito pelas crianças no decorrer das nossas vivências embaixo da “Árvore da Vida”:

“- A gente pode brincar que ela é a nossa árvore de muitos sentimentos... triste, feliz, braba, emocionada... A gente pode brincar com os amigos em volta dela e ter muitos pensamentos felizes.” (Luana)



Figura 38 - Luana, Anabelle e Luiza recebendo a visita da turma dos bebês.

“- Os adultos também ajudaram, ela é especial para as crianças e os adultos... Os adultos lembram de quando eles eram crianças e também brincavam... Ela tem muita magia e deixa todo mundo feliz.” (Luana)

“- Quando a gente toca nas coisas da árvore da vida, tudo que a gente quer muito pode se realizar... Se eu pudesse eu queria um cavalo que voasse para eu voar no céu com a minha mãe, meu mano e o meu pai.” (Cecília)

“- É, se um amigo quer muito uma coisa e a gente já aprendeu a gente pode ajudar e ensinar.” (Cecília)

“- A árvore se chama árvore da vida porque tem muita vida de imaginação.” (Cecília)



“- Ela parece uma árvore especial porque tem muitas coisas de criança... quando eu toco na árvore eu sempre penso que eu vôo.” (Alexandre U.)



“- Quando a gente é irmã mais velha como eu sou do meu irmãozinho, a gente pode ensinar muitas coisas tipo andar, falar...” (Maria Eduarda)

“- Embaixo da árvore eu posso pensar em como o meu pai está... Se ele está bem lá na viagem dele.” (Maria Eduarda)

“- Ela é uma árvore especial porque tudo que tem nela foram as crianças que trouxeram e tiveram as ideias.” (Maria Eduarda)



As palavras de Sandra Richter traduzem a riqueza e importância de alguns momentos, em que pequenos grupos de crianças, reuniam-se envolta da árvore para juntos pensarem sobre diferentes possibilidades de explorar os objetos. Alguns, permeados de simbolismos, e que, através de atos lúdicos, suscitavam a mais pura experiência poética.

A imaginação criadora emerge do interesse, do entusiasmo, do encantamento de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas materialidades, de sua capacidade de se relacionar com elas. O potencial imaginário de cada materialidade, sua capacidade de provocar espanto, admiração e indagações constituem formas de relacionamento afetivo, de ampliação e aprofundamento da sensibilidade humana. (2002 , p. 5).

Desta forma, ao manipular e interagir com os diferentes objetos que compuseram a árvore, as crianças estiveram constantemente envolvidas em processos de investigação e descoberta, numa perspectiva de curiosidade, ludicidade e criação.

3. 6. 3 OBJETOS DE AFETO

“Afetos Roubados no Tempo” foi uma experiência de educação em artes visuais



Figura 39 - Imagem da obra da artista plástica Viga Godilho.

desenvolvida durante o XII Festival Nacional de Arte (FENART) realizado em 2008, na cidade de João Pessoa, Paraíba. A Mostra foi organizada sob a curadoria da professora Viga Godilho, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia e teve como proposta promover a integração multicultural de artistas entre diferentes países e culturas, por meio de suas obras relativas à “objetos/afetos”. Cada trabalho exposto com seu estilo característico possibilitou o diálogo com o público, proporcionando recordações, emoções, expressão de ideias e pensamentos, trazendo lembranças e transmitindo sentimentos diversos por meio da arte.

Imbuída dessa possibilidade de experimentação em arte com nossas crianças, não pude deixar de estabelecer relações com nossa “instalação”, a qual denominamos “Árvore da Vida”

e que, de alguma forma, todos estávamos envolvidos. A proposta de escolher um objeto/afeto que contasse uma história, uma memória, além de ampliar as possibilidades em artes, teve como objetivo principal proporcionar um “olhar diferenciado” sobre a produção artística, possibilitando às nossas crianças um significativo momento em que, através de diferentes meios, pudessem expressar seus afetos, revelando um pouco de si e percebendo um pouco do outro. Através da socialização de suas escolhas puderam narrar um pouco de suas histórias e vivências: quem somos, como nos sentimos, o que valorizamos, enfim, os relatos contendo as histórias sobre as escolhas feitas junto às famílias e que foram socializadas no grupo, traduziram a importância de momentos reveladores e repletos de poética.

Ao refletir com Bachelard, Sandra Richter considera:

...a questão da complexidade das interações infantis não provém dos aspectos observáveis e conhecidos dos materiais/objetos, mas do envolvimento subjetivo daquele que se entrega por inteiro às imagens que extrai dessa interação. Os sentidos produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas, tornando a visão aguçada, penetrante, pois, "para além do panorama oferecido à visão tranqüila, a vontade de olhar alia-se a uma imaginação inventiva que prevê uma perspectiva do oculto, uma perspectiva das trevas interiores da matéria. (BACHELARD, 1990, p. 8 apud RICHTER, 2005, p. 3).

Eis alguns depoimentos feitos pelas crianças ao contarem sobre seus objetos de afeto para o grupo, assim como ao apreciarem os objetos de seus parceiros:

“ Eu gosto dele desde quando eu era bem pequeno, eu já fui no Museu do Trem e o meu sonho é andar num trem que tenha limpa trilho.” (Felipe referindo-se ao seu objeto, um trem Maria Fumaça)



Figura 40 - "Trem Maria-Fumaça" do Felipe

“Eu gostei mais foi do trenzinho do Felipe... Ele apita e eu finjo que eu tô andando de trem e que eu sou o maquinista.” (Alexandre U. referindo-se ao trem escolhido por Felipe).

“Eu gostei do cachorrinho da Camila porque ele me faz lembrar da minha cachorrinha fofinha.” (Anabelle referindo-se ao objeto de sua melhor amiga Camila, um cachorrinho de pelúcia).

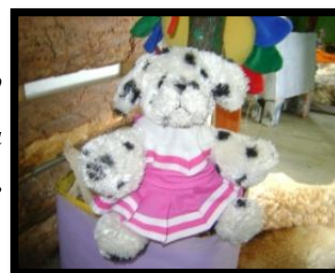


Figura 41 - "Cachorrinho" da Camila.



Figura 42 - "Solzinho" da Luana.

Luana, um Sol de pelúcia).

“Eu escolhi o meu solzinho porque quando eu era bebê eu ficava deitada no meu berço olhando para ele e ouvindo essa musiquinha.” (Luana referindo-se à escolha de seu objeto, um Sol de pelúcia).

“ Eu gostei mais do solzinho da Luana porque parece que a gente tá brincando no sol e eu sinto que eu tenho muitos, muitos, muitos amigos.” (Adriano referindo-se ao objeto de

“Eu gostei da abelhinha da Luiza porque ela é parecida com o meu solzinho e a Lú é uma das minhas melhores amigas.” (Luana referindo-se ao objeto da Luiza, uma abelha de pelúcia).



Figura 43 - "Abelhinha" da Luiza.



Figura 44 - "Máquina Fotográfica" da Maria Eduarda.

“Eu escolhi essa máquina fotográfica porque eu sonhei muito com ela e o meu pai trouxe de viagem para mim... eu fiquei muito feliz.” (Maria Eduarda referindo-se ao seu objeto, uma máquina fotográfica).

“Eu escolhi o Fuca porque quando eu era pequeno eu brincava de Bat-Fuca, uma brincadeira de contar Fuca com meus irmãos... Teve um dia que eu contei 100 Fucas e

encontrei até um roxo que valia muito, valia por 100.” (Ricardo referindo-se ao seu objeto, uma miniatura de Fuca de ferro).



Figura 45 - "Fuca" do Ricardo.

Ao falar sobre a construção de significado, Moss (2003, p. 147) salienta : “[...] em um mundo de diversidade e de perspectivas múltiplas, em uma atividade que é inevitavelmente subjetiva, o resultado será entendimentos múltiplos e diversos.” Nesse sentido, acreditamos ser possível e legitimável , através de projetos como este relatado, a opção pedagógica de trabalharmos noções de tempo e espaço desde uma concepção de tempo vivido, quando focamos nossos objetivos dentro de uma perspectiva de educação cooperativa, em que pensamentos e idéias divergentes podem ser a chave para interações mais ricas e, justamente, o estímulo ideal para a construção dos saberes pelas crianças.

4 UM CENÁRIO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

No cotidiano das suas ações lúdicas (interações), as crianças buscam compreender o mundo de diferentes maneiras num tempo e espaço próprios, onde conviver em grupo constitui uma experiência cultural ampla.

Neste projeto, cujo espaço lúdico vislumbra a expressão, a criação e promove as aprendizagens por meio de interações subjetivas, a espontaneidade dos gestos, as expressões faciais, as representações visuais, a sonoridade do ambiente, permeada de risos, os movimentos, as interlocuções e os diálogos conjugam as habilidades de base artísticas e a criatividade, traduzindo o prazer das ações expressivas e lúdicas com a arte no processo de aprendizagem.

As instituições de educação infantil devem favorecer às crianças um ambiente de interação e práticas sociais que lhes possibilitem o desenvolvimento das mais diversas linguagens, pelas quais os pequenos expressem e compreendam o mundo, apropriando-se dos elementos da cultura que enriquecem o seu crescimento e inserção social.

Ao longo destes anos, compartilhando inesquecíveis vivências junto às crianças pequenas, inúmeras vezes busquei refletir sobre a relevância e o significado de determinados encaminhamentos enquanto mediadora entre as crianças e o conhecimento. Muitas vezes, equivocadamente, busquei este significado no resultado de suas produções, atravessando a essência destas significações: a criança.

Não poderia deixar de mencionar as sábias palavras de Bachelard (2009, p.2) em sua obra **A Poética do devaneio**: “...*que vê nascer a imaginação das crianças sem nunca, a bem dizer, examinar como ela morre na generalidade dos homens.*” Ainda em sua obra, Bachelard (2009, p.95/96) ressalta que: “ *Uma infância potencial habita em nós [..]essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira.*”

Nesta perspectiva, embarco a cada momento na surpreendente, inusitada e imprevisível aventura que é estar junto às crianças construindo saberes compartilhados, cujo “resultado” deste processo é e sempre será o prazer de descobrir sobre o mundo, na relação de uns com os outros.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**, São Paulo: Martins Fontes, 2009

BELINTANE, Claudemir. Vamos todos cirandar. **A mente do bebe vol 3**, Porto Alegre, p. 42-51, 2001.

BROGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis como máquinas de ensinar**. ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG): 2002. Texto disponível em <<http://www.anped.org.br/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>>. Acesso: 18 abr. 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006

PENN, Linda Kinney. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

RICHTER, Sandra. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. **Revista de Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 20-27, 2001.

_____. **Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana**. In: 24a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002

_____. **A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard**. Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais, Unesc, 2005, Santa Catarina.

_____. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**
R. S. - UNISC- GE: Educação e Arte / n.1, 2007.

_____. O ateliê na educação das crianças pequenas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 14, p. 44-46, 2007

_____. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 181-198.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN; George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 113-122.

VALIATI, Márcia Elisa. **Possibilidades e Desafios da Abordagem Multiidade na Escola Infantil João XXIII**. Porto Alegre: UniRitter, 2005, 120 f. Monografia (Especialização em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Supervisão e Orientação Educacional, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2005.