

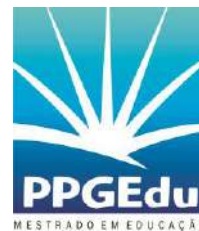
An abstract painting depicting a room filled with various geometric blocks and shapes in shades of blue, yellow, red, and white. The perspective is from a high angle, looking down into the space. The blocks are arranged in a way that suggests a complex, three-dimensional structure. The background is a warm, yellowish-brown color, and the floor is a mix of blue and white. The overall style is reminiscent of Cubism or Constructivism.

Simone de Cássia Soares da Silva

*A dimensão estética da
experiência na Educação
Infantil: uma proposta de
instalação artística*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SIMONE DE CÁSSIA SOARES DA SILVA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA DE INSTALAÇÃO ARTÍSTICA**

Rondonópolis- MT

2019

SIMONE DE CÁSSIA SOLARES DA SILVA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA DE INSTALAÇÃO ARTÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan

Rondonópolis – MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S676d SILVA, Simone de Cássia Soares da.

A dimensão Estética da Experiência na Educação Infantil: uma proposta de instalação artística / Simone de Cássia Soares da SILVA. -- 2019
183 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Marlon Dantas Trevisan.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Creche; Linguagens; Bebês; Crianças; Estética; Experiência.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INSTALAÇÃO ARTÍSTICA"

AUTOR : Mestranda Simone de Cássia Soares da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 19/07/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Marlon Dantas Trevisan
Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutora	Carmen Lúcia Sussel Mariano
Instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Externo	Doutora	Renata Lopes Costa Prado
Instituição Universidade Federal Fluminense		
Examinador Suplente	Doutora	Elni Elisa Willms
Instituição Universidade Federal de Mato Grosso		

RONDONÓPOLIS,30/07/2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por me sustentar, pelo meu respirar e pela paz que ele me concedeu ao longo deste processo de estudo, pesquisa e escrita. Quando tive dúvidas sobre o caminho, Ele me disse: “Vai!”. Fui e venci!

Gratidão eterna à minha mãe, por ser meu porto seguro, por confiar em todo este processo, por guardar tão respeitosamente meus momentos de estudo, cuidando para que ninguém interrompesse minhas horas de escrita e de dedicação ao texto.

À minha irmã Solange, agradeço por todo apoio, pela leitura respeitosa ao meu texto e por ser uma incentivadora dos meus estudos. À Thaís, por sempre me socorrer nas horas necessárias: pelas cópias, impressões de textos e por me ajudar a cuidar da saúde da Vovó.

À minha irmã Sandra e à sobrinha Fernanda, por compreenderem minha ausência, minha dedicação à escrita e respeitar meus momentos trancada no quarto escrevendo. Sinto pela renúncia aos bate-papos no café, sei que confiavam na minha conquista.

À minha colega, companheira de mestrado, Gilvane, muitos agradecimentos pela parceria, pelas trocas de conhecimentos, pelas viagens semanais a Rondonópolis, que, apesar do cansaço, ficavam mais leves e agradáveis com o seu bom humor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marlon Trevisan, por ser essa pessoa tão humilde e com simplicidade de espírito, que tornava a relação orientador-orientanda um processo horizontal e respeitoso. Apesar dos títulos que qualifiquem o seu currículo, sempre tratou meus simples pontos de vista e empirismo com muito respeito e bondade.

Às crianças participantes da pesquisa que foram os atores principais, às professoras e diretora da escola Ercolino Costa (lócus da pesquisa), pela confiança e credibilidade dada a mim, respeito por todo o processo de pesquisa e principalmente pela colaboração nos registros e observações. Vocês foram muito valiosas neste processo de investigação e deram os frutos que a intervenção buscava.

Agradeço também ao grupo de pesquisa ALFALE/ UFMT, por me acolher, enriquecer meus conhecimentos, pelas discussões valiosas sobre textos e temas que contribuíram para meu processo de formação e fizeram de mim uma educadora, cidadã e ser humano diferente.

E finalmente agradeço a minha amiga/irmã/ mãe/terapeuta e por vezes professora Cacá, que muito contribuiu e contribui com a minha formação humana. A você, amiga, devo a coragem de ser quem sou e de desafiar-me em novos caminhos...

RESUMO

Na contemporaneidade, a Educação Infantil apresenta-se como terreno fértil às discussões sobre educação, infância, linguagem e estética, dentre outras temáticas inerentes às necessidades integrais das crianças em formação. Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI –, consolidadas na resolução 05/2009, prescrições acerca das linguagens a serem abordadas nessa etapa educativa, orientadas pelos eixos *brincadeiras e interações*. Tal pressuposto nos leva a pensar em como a criança se relaciona individual e coletivamente, expressa-se e expande as potencialidades de apreender e significar o mundo; um desafio reflexivo, que envolve concepções pedagógicas, sociológicas, estéticas e mesmo políticas, acerca do contexto da Educação Infantil, destacando-se dentre estas a reflexão sobre linguagens. Nessa perspectiva, as vivências artísticas podem atuar como orientadoras da educação na pequena infância, pois produzem sentidos que dialogam intimamente na aparição das linguagens, produzem múltiplos letramentos e expressam a subjetividade do ser no conhecimento de si e do mundo ao seu redor. Assim, o presente trabalho, ligado à linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do conhecimento: Perspectivas Histórica e Contemporânea” e ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDu – do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – da UFMT, câmpus de Rondonópolis, consiste em uma reflexão sobre a experiência estética de bebês e crianças bem-pequenas, a partir do contato destes com uma instalação artística e lúdica formada por 21 sólidos geométricos (poliedros, caixas de compensado de 10 mm de espessura, nas seguintes dimensões: cubos de 30 cm e 50cm de aresta, paralelepípedos de 120cm X 50cm X 20cm e 100cm X 40cm X 10cm). Trata-se, portanto, de um trabalho de campo, cuja observação é participativa, configurando-se como uma pesquisa-intervenção. Na ocasião dos encontros, foram analisadas linguagens, representações, manifestações do sentir (estesia), ações estéticas e expressões da aprendizagem por meio de brincadeiras, construções e trocas de experiências entre pares. A pesquisa tem inspiração fenomenológica, nos moldes do interacionismo simbólico norte-americano, capitaneada pelas concepções teóricas de Jonh Dewey (1978, 2010), interfaces entre arte e sociologia, com Ana Mae Barbosa (1975, 1978, 2008 e 2015), William Corsaro (2011) e Manoel Jacinto Sarmiento (1997, 2004 e 2009), dentre outros autores. As análises feitas ratificam a importância das vivências artísticas na creche, pelo que se observou de ganhos para a formação integral dos pequenos participantes, ao manusearem os poliedros. Com a investigação, espera-se contribuir para os estudos sobre bebês e crianças bem-pequenas, especialmente em relação às vivências artísticas, que, por sua natureza multifocal, constituem--se conquistas afetivas, estético-estéticas, cognitivas, sociais e políticas, dando voz, protagonismo aos pequenos cidadãos, eventos relevantes para a construção da identidade pedagógica da Educação Infantil e sua história.

Palavras-chave: Creche; Linguagens; Bebês; Crianças; Estética; Experiência.

ABSTRACT

In contemporary times, day care presents itself as fertile ground for discussions about education, childhood, language and aesthetics, among other themes inherent to the integral needs of children in formation. We found in the National Curriculum Guidelines for Day Care Education, consolidated in resolution 05/2009, prescriptions about the languages to be approached in this educational modality, guided by *jokes* and *interactions*. This assumption leads us to think about how the child relates individually and collectively, expresses and expands the potentialities of apprehending and meaning the world; a reflexive challenge that involves pedagogical, sociological, aesthetic and even political conceptions about the context of Day Care Education, especially among these, reflection on languages. In this perspective, artistic experiences can act as guides to education in infancy, because they produce meanings that dialogue intimately in the appearance of languages, produce multiple literacies and express the subjectivity of being in the knowledge of oneself and the world around them. Thus, the present work, linked to the research line "Languages, Culture and Knowledge Construction: Historical and Contemporary Perspectives" and the research group ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar, both of the Postgraduate Program in Education - PPGEDu - Institute of Human and Social Sciences - ICHS - UFMT, campus of Rondonópolis, consists of a reflection on the aesthetic experience of babies and small children, from the contact of these with an artistic and playful installation formed by 21 geometric solids (polyhedra, 10 mm thick plywood boxes in the following dimensions: 30 cm and 50 cm edge cubes, 120cm X 50cm X 20cm and 100cm X 40cm X 10cm parallelepipeds). It is, therefore, a fieldwork, whose observation is participatory, configuring itself as a research-intervention. On the occasion of the meetings, languages, representations, manifestations of feeling (esthetic), aesthetic actions and expressions of learning through play, constructions and exchanges of experiences between peers were analyzed. The research has phenomenological inspiration, in the mold of american symbolic interactionism, captained by the theoretical conceptions of John Dewey (1978, 2010), interviews between art and sociology, with Ana Mae Barbosa (1975, 1978, 2008 and 2015), William Corsaro (1978, 2010) and John Dewey (1978) (2011) and Manoel Jacinto Sarmiento (1997, 2004 and 2009), among other authors. The analyzes made confirm the importance of the artistic experiences in the day care, reason why it was observed of gains for the integral formation of the small participants, when handling the polyhedra. Research is expected to contribute to studies on babies and small children, especially in relation to artistic experiences, which, because of their multifocal nature, constitute affective, aesthetic-esthetic, cognitive, social and political achievements, giving voice, protagonism to the small citizens, events relevant to the construction of the pedagogical identity of Day Care Education and its history.

Keywords: Day care; Languages; Babies; Small children; Aesthetics; Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A instalação artística dos poliedros.....	17
Figura 2 – A escola Ercolino Costa vista de frente.....	26
Figura 3 – Espaço externo da escola utilizado nas vivências das crianças com os poliedros	27
Figura 4 – Parquinho de areia da escola Ercolino Costa.....	27
Figura 5 – Organização do espaço denominado “Cantinho da leitura” na entrada da escola.	27
Figura 6 – O primeiro contato das crianças do Berçário II com a instalação artística....	92
Figura 7 – A busca pela conquista motora de subir no poliedro maior.....	93
Figura 8 – O primeiro contato das crianças do maternal I (2 anos).....	94
Figura 9 – Descobrimos a rua por cima do muro.....	96
Figura 10 – No canto esquerdo da figura, The Flash e Orquídea em interação.....	97
Figura 11 – Orquídea em sua conquista motora.....	98
Figura 12 – Crianças e bebês utilizando os blocos para alcançar objetos.....	99
Figura 13 – Vencendo o desafio de subir e descer dos blocos com autonomia.....	100
Figura 14 – Produção de som com o “tambor” e as batidas com os lápis nos blocos.....	102
Figura 15 – Os primeiros agrupamentos dos blocos por cores e formas.....	103
Figura 16 – Os agrupamentos dos blocos nas últimas vivências do maternal I (2 anos).	104
Figura 17 – Experiências com a escrita.....	108
Figura 18 – Interações das crianças com duas possibilidades estéticas: os papéis e os poliedros	109
Figura 19 – Reprodução interpretativa do salão de beleza.....	112
Figura 20 – A literatura nos espaços organizados pelas crianças.....	113
Figura 21 – Totor (36 meses) na construção estética do seu castelo.....	115
Figura 22 – A literatura e a reprodução das fantasias.....	116
Figura 23 – A casinha de tijolo.....	118
Figura 24 – As reproduções do “barco a vela no mar” e o caminhão.....	121
Figura 25 – A representação de um hospital.....	122
Figura 26 – A formação do carro de corrida.....	122
Figura 27 – As construções do aerobarco e pódio.....	123
Figura 28 – Formação das primeiras “casinhas” dramatizada pelas crianças do maternal I....	127
Figura 29 – A recriação da casinha com nova aparência.....	128
Figura 30 – A casinha do maternal I (2 anos)	128
Figura 31 – Algumas formações estéticas inusitadas.....	129

Figura 32 – Cama e sofá construídos pelas crianças.....	130
Figura 33 – A organização dos poliedros dentro da sala de referência do berçário II.....	130
Figura 34 – A composição da mesinha.....	132
Figura 35 – Construções estéticas e interação com o tecido.....	133
Figura 36 – Os carrinhos.....	134
Figura 37 – Representação das cenas do banheiro vivenciadas pelas crianças.....	135
Figura 38 – Novas vivências da casinha e as reproduções de linguagens.....	136
Figura 39 – A organização inicial do espaço para receber as crianças do maternal II.....	136
Figura 40 – Tentativa de dar novas formas à brincadeira de casinha.....	137
Figura 41 – Construção da “casa-piscina”	139
Figura 42 – A “casa-piscina” com trampolim.....	140
Figura 43 – Algumas sugestões na organização do espaço.....	141
Figura 44 – Os bebês explorando o percurso motor proposto na organização do espaço.	142
Figura 45 – Os bebês na experiência de vencer a altura.....	143
Figura 46 – Troca interativa entre bebê e criança bem pequena.....	143
Figura 47 – Cenas de colaboração entre crianças menores de 3 anos.....	144
Figura 48 – A brincadeira coletiva e as próprias regras infantis para o jogo.....	146
Figura 49 – Os bebês subindo as grades da escola.....	147
Figura 50 – Girassol e Rosa na “reprodução interpretativa” da brincadeira de casinha..	147
Figura 51 – A construção do escorregador/cultura de pares.....	148
Figura 52 – O barco à vela.....	150
Figura 53 – Reprodução do cotidiano da criança.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os participantes da pesquisa da turma do berçário II.....	89
Quadro 2 – Lista de nomes dos participantes da pesquisa do maternal I.....	90
Quadro 3 – Lista de nomes dos participantes da pesquisa do maternal II.....	91

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CUR	Campus de Rondonópolis
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ICHS	Instituto de ciências humanas e sociais
LDB	Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso (estado brasileiro)
PNAIC	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Brasileira
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
ZC	Zona Circunscrita

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.1 O local da investigação: características e rotinas.....	26
2.2 Apurando o olhar: o que buscamos observar	29
3.1 A multiplicidade de linguagens no cotidiano da creche	39
3.2 Reflexões sobre o letramento na primeira infância.....	44
3.3 Impressões sobre o brincar na Educação Infantil	61
3.4 Organização do espaço no ambiente de creche.....	64
3.4.1 O cuidado com os arranjos espaciais.....	67
4.1 As crianças e a educação em creche.....	73
4.2 As culturas da infância	77
4.3 As reproduções interpretativas das crianças	79
5 O ENCONTRO COM OS PEQUENOS CONSTRUTORES: EXPERIÊNCIAS ESTÉSICO-ESTÉTICAS	83
5.1 Alguns percalços nos encontros iniciais.....	85
5.2 A escolha dos pseudônimos e o termo de assentimento.....	87
5.3 Participantes do berçário II - peculiaridades da turma.....	89
5.4 Participantes do maternal I: peculiaridades da turma	90
5.5 Participantes do maternal II - peculiaridades da turma	91
5.6 Os primeiros contatos com a instalação artística: “ <i>Vou pulá!</i> ”	92
5.7 Emoções estéticas com os poliedros: o brincar livre evocando linguagens	97
5.7.1 Escalando degraus... descobrindo sonoridades: “ <i>Tamboi!...É meu!</i> ”	99
5.7.2 Construindo com cores, sequências, tamanhos: brincadeiras geométricas	104
5.7.3 Uma caneta e um caderno no caminho: o desejo de escrever.....	107
5.7.4 As interações e a expansão da oralidade: “ <i>É salão de muié!</i> ”	111
5.7.5 Entre composições tridimensionais, o encontro da literatura infantil com as brincadeiras sociodramáticas – “ <i>O lobo vai entá!</i> ”	114
5.7.6 “ <i>Corre! Corre! Tubarão!</i> ”: surgem paisagens naturais	120
5.7.7 O mundo adulto reproduzido e interpretado: “ <i>Vem mimi! É cama!</i> ”.....	125
5.7.8 Partilhando a condução das situações – carrinhos, mercado, uma casa-piscina!.....	132
5.7.9 Maternal II (3 anos) e as últimas representações estéticas de casinha	135
5.8 Os poliedros como elementos de reorganização do espaço: novas interações e aprendizagens	141
5.8.1 A cultura de pares: percepção do(s) outro(s) e a necessidade de parceria.....	144

5.8.2 Interações entre diferentes faixas etárias e a cultura de pares	147
6 GANHOS PEDAGÓGICOS NAS VIVÊNCIAS COM A INSTALAÇÃO ARTÍSTICA.....	155
6.1 Sobre o tópico <i>expressão das linguagens na criação das composições tridimensionais</i>	156
6.2 Impressões sobre a <i>organização do espaço, como possibilidade de interação, autonomia e socialização</i>	160
6.3 Impressões sobre a <i>cultura de pares</i>	162
6.4 Percepções docentes sobre a experiência com os poliedros	164
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	180
APÊNDICE 1 -	180

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

*Não gosto das palavras
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

Prezo insetos mais que aviões.

*Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.*

*Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.*

*Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.*

Sou um apanhador de desperdícios:

*Amo os restos
como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.*

*Porque eu não sou da informática;
eu sou da invenção.*

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros)

1 INTRODUÇÃO

O desejo de investigação do tema proposto nesta pesquisa nasce dos questionamentos em torno de minhas práticas e experiências profissionais na rede municipal de Primavera do Leste – MT, onde atuo desde 2004 como professora efetiva. Embora tenha trabalhado no Ensino Fundamental como alfabetizadora, dediquei os últimos anos de trabalho e de estudos à Educação Infantil do município. A alfabetização é também uma grande paixão em minha vida e alvo de alguns estudos na perspectiva do letramento escolar, no entanto, foi no espaço da Educação Infantil, rodeada de tanta gente miúda, que encontrei a maior alegria como profissional da educação. A proposta de aprender brincando e interagindo sempre soou aos meus ouvidos de forma “poética”, despertando-me alegria e satisfação, incentivando a busca por estratégias de interações e organização espacial que promovessem às crianças sob minha responsabilidade pedagógica o prazer de brincar, descobrir e aprender. A arte, por sua vez, sempre fez parte de alguma maneira, da constituição do meu ser no trajeto pessoal e profissional.

Antes de iniciar o curso de mestrado em Educação na UFMT/CUR, minhas práticas eram mais empíricas do que pautadas em uma base teórica. A práxis – ação-reflexão-ação (FREIRE, 1996) – de forma intuitiva, apontava para uma necessidade profunda de considerar a criança como protagonista da aprendizagem. Ao me deparar com a política de Educação Infantil do município de Primavera do Leste - MT, lançada no ano de 2016, alicerçada no interacionismo de Vygotsky, encontrei naquele documento pressupostos valiosos que coincidiam com minhas crenças, a partir dos eixos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010): *brincadeiras e interações*.

Porém, também pude acompanhar no chão da escola, no pós-lançamento dessa política, as angústias de muitas professoras em contraposição às concepções de educação apresentadas pelas DCNEI, por não compreenderem as propostas ali contidas, nem superar a distância entre suas práticas educacionais e as discussões teóricas e metodológicas propostas nos documentos oficiais. Tais dificuldades surgiam pelo fato de a maioria das docentes reproduzirem ‘heranças’ pedagógicas que descaracterizam as crianças pequenas como atores sociais em seu processo de aprendizagem, reafirmando a ausência de concepções consolidadas em suas práticas de uma identidade para a educação infantil em suas especificidades.

Dentro dessas expectativas de compreender o processo de aprendizagem na educação infantil, debruicei-me sobre temas que contribuía para minha formação enquanto professora

da Educação Infantil e aqui estou compartilhando os resultados desse percurso, com intuito de contribuir com aquela(e)s que também buscam dar sentido a suas práticas. Isso de modo a respeitar a identidade dessa etapa escolar, considerando-os como seres que, além de se constituírem de dimensões cognitivas e biológicas, também são agentes sociais, emocionais, estéticos e políticos e necessitam de um olhar sensível dos educadores para as suas necessidades integrais de aprendizagem.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) ser sancionado, luta para constituir sua identidade, como modalidade educativa e também procura manter suas especificidades. No campo social, a infância, hoje considerada como uma categoria permanente e estrutural da sociedade, ainda é uma categoria vista como subalterna (JENKS, 2002). A Sociologia da Infância¹ somente ganha status de investigação própria por volta dos anos 90. Antes disso, as crianças e a infância enquanto categoria social eram ignoradas em suas especificidades.

O modelo tradicional de escola do século XIX, com sua concepção de educação e de sociedade, deixou resquícios profundos na construção da identidade pedagógica da Educação Infantil, de modo a manter a etapa de creche refém de uma descaracterização enquanto contexto educativo. Promoveu-se a dissociação do corpo e da cognição no processo escolar, fragmentaram-se conteúdos, o que tornou as crianças eternos ouvintes passivos em seu processo de escolarização. A Educação Infantil foi marginalizada e relegada à condição de cuidados e de assistência. Assim, creche era sinônimo de “caridade às crianças pobres” (OLIVEIRA, 2011). A pouca preocupação com a produção de ações pedagógicas fez dessa etapa escolar, sobretudo no ambiente de creche, lugar restrito a receberem cuidados e higiene.

Nos tempos atuais, o contexto da Educação Infantil apresenta-se como terreno fértil às discussões sobre concepções de educação, infância, linguagem, estética, dentre tantos enfoques. Tais discussões suscitam reflexões acerca das práticas pedagógicas que valorizem os bebês e as crianças, de forma a exercerem sua cidadania. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) – propõe a tríade indissociável: brincar-cuidar-educar. Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – divide os saberes

¹ Muñoz (2006, p.14) parafraseando Mayall (2002) e Alanen (2003) aponta que a Sociologia da Infância tem seu ponto de partida na necessidade das crianças serem estudadas por si mesmas em suas próprias perspectivas. Considera as crianças como atores sociais em seus mundos, assim devem ser estudadas diretamente por enfoques de suas condições de vida, atividades, experiências, conhecimentos, relações sociais entre crianças e com adultos e dar relevância a seus pontos de vista.

em campo de experiências e especifica seis direitos para a Educação Infantil: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que se destinam a crianças de 0 a 6 anos. Aqui ressaltamos um direito não contemplado pelos documentos oficiais, e que em grande medida guia nossa pesquisa: o direito da criança de ser respeitada.

A promulgação de documentos oficiais, desde 1998, como o RCNEI, vem fomentando uma luta crescente pela conscientização de pais e professores quanto às especificidades da Educação Infantil, que diferem em muito da etapa do Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2002). A BNCC, com a abordagem dos campos de experiência, apresenta o desafio de se compreender o conceito de ‘experiência’ lá contido, sobretudo em que medida verdadeiramente contempla o protagonismo à criança. A pergunta que alguns estudiosos levantam em relação a tal documento é: de qual concepção de experiências estamos falando? Haja vista os indícios de muitos professores renomeando práticas mecânicas que descaracterizam a infância, atribuindo a elas nome de “experiência”, temos a urgente necessidade de discutir tal conceito. Posso afirmar que nosso trabalho busca contemplá-lo, sob o viés predominantemente artístico. Hoje acredito ser consenso entre os pesquisadores da infância a importância de promovermos experiências com as múltiplas linguagens e pensar as necessidades integrais de formação de meninos e de meninas de 0 a 6 anos. Os materiais utilizados como recurso pedagógico nesta pesquisa fazem parte do acervo da brinquedoteca conhecida como “Laboratório de Ludicidade Profa. Dra Soraiha Miranda de Lima” do ICHS/UFMT/CUR, confeccionadas pela marcenaria da UFMT do câmpus de Cuiabá. A instalação *Poliedros imanes* foi um material pedagógico idealizado pelo Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan², e é uma proposta artística itinerante que percorre as instituições de Educação Infantil de Rondonópolis – MT.

Assim, apresento minha questão investigativa: Que percepções – reflexões, aprendizagens, vivências – pode nos proporcionar a experiência estética de bebês e crianças bem-pequenas com uma instalação artística tal qual a intitulada *Poliedros imanes*?

Buscando respostas a tal indagação, procurei ganhar primeiramente a confiança dos pequenos, misturando-me a eles, brincando muito (e me divertindo!), ninando, sendo ninada, mergulhando em suas dores, sorrisos, abraços... e com isto observar, brincar sempre, interagir, construir sentidos com as crianças, que vivenciaram experiências estético-estéticas que considero significativas, o que me trouxe percepções sobre as culturas da infância, o surgimento das linguagens como fenômeno de interações e a aprendizagem. Considerando que os saberes mais valorizados socialmente e no cenário escolar são a matemática e a escrita, no percurso das

² Professor adjunto do Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT/CUR e orientador desta pesquisa.

experiências concretas das crianças, registrei que aquelas linguagens se fundiam aos múltiplos letramentos, proporcionando uma aprendizagem mais próxima do que podemos considerar como integral. Isso porque os poliedros, além de serem uma instalação artística que possibilitava a criação de espaços, formas e vivências de contextos, também se caracterizam como sólidos geométricos e, assim, no cenário da investigação, interligavam a linguagem matemática com as proposições artísticas (TREVISAN, 2018).

Figura 1 – A instalação artística dos poliedros



Fonte: acervo da pesquisadora.

Os aportes teóricos que escolhi para a investigação no cenário da Educação Infantil – etapa de creche – enunciam conceitos sobre educação, infância, estética, multiletramentos, organização de espaços, cultura de pares, reproduções interpretativas das crianças, bem como as relações entre linguagens nos fenômenos da aprendizagem. Para tanto, contei com os escritos de Jonh Dewey – estética e educação; a teoria de Ana Mae Barbosa – contextualização e experiência artística no panorama escolar; a Sociologia da Infância, com William A. Corsaro e Manuel Jacinto Sarmento, entre outros, - tendo a criança como ator social; Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, Carmem Craidy e Gládis Kaercher, Roxane Rojo, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn foram suportes para as reflexões sobre as vivências das crianças de 1 a 3 anos com as múltiplas linguagens, letramentos e aprendizagens no processo. Posso ainda afirmar que as experiências bem-sucedidas da rede italiana de escolas de Réggio Emilia inspiraram a pesquisa com as “Cem Linguagens da Criança”, descritas poeticamente por Loris Malaguzzi (principal mentor da proposta italiana). Tais abordagens teóricas se constituíram subsídios conceituais para refletir sobre os dados de campo.

Na perspectiva de contemplar o lúdico e o fazer artístico, considero que as experiências estéticas devem atuar como orientadoras da educação de bebês e crianças pequenas, pois produzem sentidos, dialogam intimamente na aparição das linguagens e produzem múltiplos letramentos, que reverberam na apropriação do conhecimento de si e do mundo ao redor. Isso significa, para a escola, vencer o estático, o mecânico, o imposto, o repetitivo e a submissão, dando voz à criança e construindo uma atmosfera de aprendizagem com elas e não apenas para elas (MUÑOZ, 2006). Assim, caminhei na pesquisa com a intenção de apontar os potenciais de aprendizagem nessa faixa etária, de modo a demonstrar ser infrutífero e negligente abandoná-las apenas a cuidados e a poucos estímulos de linguagem. Aquela conhecida imagem de bebês confinados na sala, nos berços ou tatame, em geral por dois períodos, tendo a televisão como principal e às vezes único estímulo (se não chorarem e estiverem com as fraldas limpas, estará tudo bem) precisa ser combatida e com urgência.

Esta investigação tem, como objetivo geral, refletir sobre como a experiência estética de bebês e crianças bem-pequenas com uma instalação artística tal qual a intitulada *Poliedros imanes* pode impactar as rotinas pedagógicas da creche, sobretudo pelo esforço de buscarmos o protagonismo infantil nas interações artísticas. Como objetivos específicos, enumeramos:

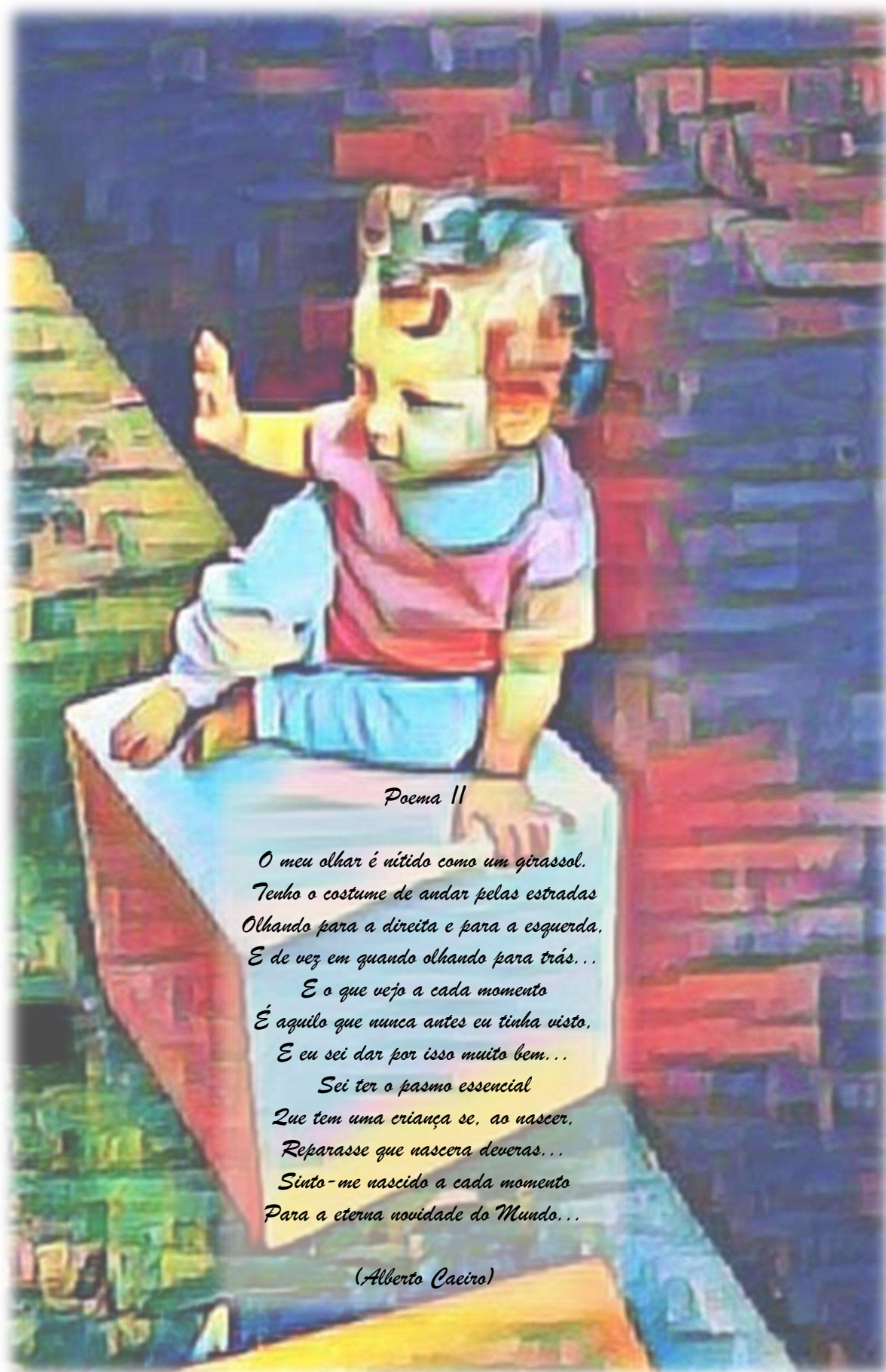
- 1 – Refletir teoricamente sobre a pluralidade de linguagens que se interpenetram no contexto pedagógico da creche;
- 2 – Refletir sobre estética e processos de letramento no ambiente da creche;
- 3 – Analisar conceitualmente as culturas infantis, tendo os pequenos cidadãos como atores sociais, produtores de cultura e a perspectiva da reprodução interpretativa;
- 4 – Observar as interações, movimentos, diálogos e composições (dos poliedros) pelas crianças de 1 a 4 anos, em contato com a instalação artística, de modo a buscarmos novas percepções sobre a experiência estésico-estética e enumerar os ganhos na aprendizagem dos pequenos, fundamentando-se uma prática lúdica com materiais tridimensionais;
- 5 – Estabelecer por meio das práticas propostas e observadas uma afirmação política de Educação Infantil que valorize o protagonismo das crianças e seus direitos de aprendizagem integrais.

Num breve esboço do que foi feito, considerando esta introdução como primeiro capítulo, o segundo discorre sobre os caminhos percorridos na pesquisa em termos metodológicos, de modo a apresentar o local onde ocorreu a investigação e detalhes conceituais sobre a metodologia utilizada. Os capítulos terceiro e quarto apresentam os aportes teóricos

mais relevantes, não somente para a análise dos dados e achados da pesquisa, mas também por se constituírem meus referenciais mais significativos para o exercício da profissão.

O quinto, sexto e sétimo capítulos se configuram como a dimensão empírica do trabalho, a ida a campo e a descrição das experiências das crianças com os poliedros, conforme as escolhas teóricas que fizemos. Antes das considerações finais, retomamos o percurso da investigação, na tentativa de enumerar os ganhos do trajeto e apontar nuances inusitadas ocorridas no processo. Também acrescentamos as declarações das professoras envolvidas na pesquisa, que ocorreram por meio de depoimentos e respostas a um questionário apresentado. Todos esses procedimentos, capitaneados pela proposta artística, denotam o caráter de pesquisa intervenção.

No percurso da investigação, procurei refletir sobre as possibilidades de práticas voltadas às crianças em fase de creche, que respeitem sua identidade, enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, tal como considerados pela sociologia da infância: “uma categoria permanente e um segmento estrutural da sociedade” (QVORTRUP, 2014, p. 25). O que se busca é dar visibilidade a eles no cenário escolar, por meio do protagonismo infantil, orientando-se a aprendizagem por caminhos mais instigantes, lúdicos, transformadores do que as concepções do passado.



Poema II

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás. . .*

*E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem. . .*

*Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras. . .
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo. . .*

(Alberto Caeiro)

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O trabalho apresenta um cunho fenomenológico, primeiramente por ancorar-se em uma filosofia da experiência, tal como Dewey (2010) a propôs, manancial teórico que nos inspira nas reflexões sobre educação. Em segundo lugar, porque os pressupostos deweyanos, no que dizem respeito sobretudo às linguagens, orientam o percurso da pesquisa, tanto nos arranjos conceituais, como na dimensão estético-empírica, sem separarmos a teoria da prática, ambas imbricadas no tecido da experiência (vida). Partindo disto, afirmamos que a pesquisa se caracteriza também como participativa e de intervenção, por levarmos à creche uma proposta que mudaria de modo impactante as rotinas dos bebês e crianças bem-pequenas, a partir de uma instalação artística. Nosso trabalho tentou romper com as metodologias tradicionais de investigação, ampliando as bases metodológicas da pesquisa participativa, enquanto proposta de atuação transformadora para uma realidade político-social (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67). Optamos, desse modo, por investigar as interações das crianças em fase de creche, em seu próprio ambiente escolar, em contato com os poliedros.

Ao tratar de estética, consideramos a aparição dos fenômenos subjetivos, criativos e poéticos dos participantes, a dimensão multissensorial recolhendo impressões, atribuindo sentidos os mais diversos aos blocos. Desse modo, a investigação fenomenológica é uma tentativa de captar “aquilo que se estuda”, ou seja, os componentes subjetivos da pesquisa, e os significados que constroem para suas vidas cotidianas (BOGDAN; BILKEN, 1994). Isso se dá pelo processo de experiência do investigador em contato com os investigados, contudo, sem estabelecer qualquer parâmetro quantitativo aos resultados. Sobre isso, Bodgan e Bilken afirmam que:

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 55).

Considerando os pressupostos descritos acima, declaramos seu alinhamento com os parâmetros da observação participativa, especialmente da pesquisa-intervenção que, no processo investigativo, sempre apresenta uma proposta de mudança de rotina, no cotidiano dos grupos sociais. Ponderamos aqui que, como modalidade de pesquisa participante, a pesquisa intervenção nesse processo, “ganha uma dimensão utilitária” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64). Neste aspecto o pesquisador atua como um agente facilitador do amadurecimento das relações

humanas. (IDEM, 2003). Para Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção busca investigar a vida de coletividades na diversidade qualitativa e afirma o ato político que toda investigação assume. Assim, esse enfoque metodológico amplia as bases teóricas e metodológicas das pesquisas participativas e propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social de uma dada coletividade (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67). Nessa expectativa, a pesquisa-intervenção assume “o caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por transformar para conhecer” (ROCHA E AGUIAR, 2003, p. 69).

Com relação ainda à pesquisa de campo, Bogdan e Biklen (1994) afirmam: “trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Referem-se os autores, nesse contexto, ao “estar dentro do mundo do participante”; por outro lado, continuar a estar do lado de fora. É tentar aprender algo por meio deste participante investigado, sem querer ser como ele.

Nesse propósito, ir a campo e estar com bebês e crianças bem pequenas significou bem mais do que observar e analisar os dados. Isso porque o envolvimento com os participantes da pesquisa e as conexões estabelecidas nessa relação exigiram um tempo de adaptação que foi de suma importância para ganhar a confiança das crianças investigadas e compreender nos gestos, nos olhares e nas expressões, as respostas que buscávamos para compreender os impactos da proposta pedagógica apresentada. O método de investigação revelou uma possibilidade de nos “misturarmos” com os participantes da pesquisa, possibilitando trocas de experiências, de maneira a estabelecermos nessa conexão muitos aprendizados, experiências. Possibilita também ganhos para além das previsões de nossas matrizes teóricas, comprovando que as crianças sempre têm muito a nos dizer sobre elas mesmas, sua maneira de ver o mundo e interagir com pessoas.

Embora a instalação se apresente, inicialmente, com certo domínio da linguagem matemática por tratar-se de formas geométricas, para os bebês e crianças bem pequenas da faixa etária investigada, esses conceitos matemáticos ainda não estão estruturados cognitivamente, o que torna a instalação uma proposta estética com possibilidades de criar formas, ambientes, brinquedos e brincadeiras. Desse modo, denominamos esses blocos como ‘tijolos de construção’ ao olhar infantil. Para o idealizador,

Esse grande brinquedo pode ser caracterizado como ‘canto da construção’ [...] Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à intensa criação infantil, ao movimento [...] a dramatização, à criação de zonas circunscritas (espaço

móveis), ao brincar livre, dentre vários outros aspectos da ludicidade (TREVISAN, 2018, p. 125).

Trevisan (2018) elucida-nos que, ao adjetivar os sólidos geométricos com o termo “imanentes”, buscou inspiração no filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) a partir de sua concepção de “plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992 apud TREVISAN, 2018, p. 127), paisagem do pensar movente, já que, o manuseio da instalação pode apresentar surpresas “em que o pensamento se move em velocidade infinita” (DELEUZE; GUATTARI, 1992 apud TREVISAN, 2018, p. 127) e o plano das experiências e da ressignificação por meio da fantasia e do lúdico ultrapassam as barreiras do concreto e se reinscrevem a cada novo acontecimento nos planos da subjetividade/objetividade.

Na tradução dos significados, as formas geométricas apresentam-se nos espaços cotidianos e na natureza fundindo-se a outras linguagens, o que amplia as possibilidades de aprendizagem tanto estética como matemática. Assim, registramos a primeira fusão entre as linguagens ao inferir que, no DNA da geometria, encontramos a estética como delineadora de formas e espaços. Com isso, acreditamos que a instalação artística proposta como um recurso pedagógico poderia gerar interações, diálogos, expressões, ludicidade, e aprimorar as potencialidades “languageiras” infantis (RICHTER; BARBOSA, 2010), de forma a consolidar, no processo de experiência estético-estésica, a apropriação de aprendizagens de forma integral.

Embora o material da pesquisa corresponda a blocos lógicos tridimensionais de grandes dimensões, os mesmos inspiraram a percepção infantil, operando como facilitadores de construções e arranjos os mais diversos. Para Trevisan (2017), a sugestão de construir os blocos veio da filosofia e da geometria dos pré-socráticos, da pedagogia de Froebel, assim como da arte cubista de Pablo Picasso (1881-1973). Desse modo, a imaginação e o faz de conta que inspiram os pequenos a criarem espaços, construções e objetos, transportando-os a lugares e situações imaginárias, por meio da instalação de poliedros, suscitam, de imediato, um manancial de linguagens, dramatizações, diálogos e (re)criações nessa viagem infantil ao ‘mundo’ do *ludus*, que nasce de um recurso material também inspirado em várias linguagens.

Com tais expectativas, elegemos a EMEI Ercolino Costa, situada no bairro Primavera III, na cidade de Primavera do Leste-MT, como o local de investigação, pois essa instituição atende apenas a etapa da creche. Também consideramos o fato de que há mais de nove anos desenvolvo minhas atividades nessa comunidade, embora em outras escolas do bairro e não na instituição investigada. Por isso, a familiaridade com a realidade social do bairro contribuiu com alguns aspectos da pesquisa, como as relações de confiança dos pais e das professoras,

bem como, reconhecer características do cotidianos da comunidade, que em alguns momentos, foram representadas pelas crianças em suas produções estéticas.

Quanto a isso, cabe também refletir a respeito da ponderação de Sarmento e Gouvea (2009) quando nos dizem que as crianças, como agentes sociais e culturais, possuem sua singularidade, nascem no interior de uma classe social, de uma etnia, pertencem a um grupo social com hábitos, costumes, valores e práticas sociais. Esses aspectos interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas e às relações. É preciso compreender e respeitar essa singularidade e a escola, como instituição educativa no espaço social, devendo fornecer estímulos às interações, porém, sem violentar as singularidades, tampouco aplicando normas de homogeneização (SARMENTO, 2004).

Também foram fatores decisivos na escolha da escola os esforços apresentados pela gestora da unidade em compreender e proporcionar aos professores práticas educacionais que visassem à ludicidade e ao protagonismo da criança. Tudo isso numa tentativa de superar os abismos existentes entre a Proposta Política do Município de Primavera do Leste - MT (2016)³ para a Educação Infantil e as práticas de suas professoras. Desse modo, a escola mostrou-se aberta, desde os primeiros contatos, a oportunizar as situações necessárias para o desenrolar da pesquisa e mesmo que houvesse dúvidas, as professoras mostraram-se ávidas para compreender os objetivos da investigação, visavam ao acesso dos retornos possíveis da pesquisa, de forma a compreender essa concepção de educação para a infância e refletirem sobre suas práticas.

Após esse feliz entendimento com o corpo docente da unidade, partimos para a proposta de experiência das crianças com os sólidos geométricos de grandes dimensões (instalação artística). Lançamos ao grupo de professoras os questionamentos que nortearam a investigação: Como podem as linguagens se desdobrar a partir desta experiência estética e lúdica da criança de 1 a 4 anos com os poliedros? Como as crianças bem pequenas e bebês podem ser impactados de forma significativa pela instalação artística e protagonizar aprendizagens que suscitem novas práticas e estas expressem ganho pedagógico, social e político para a educação infantil?

Com tais questionamentos, sugerimos às professoras que acompanhassem o processo investigativo de forma a serem colaboradoras da investigação. Pedimos a elas que atuassem como copesquisadoras, à medida que estariam presentes no ambiente, mas com a ressalva de que permitissem às crianças interagirem com a instalação artística e entre os pares, de forma espontânea. Foi também proposto que as crianças ficassem à vontade para brincar e narrar suas

³ No início da investigação, as professoras estavam também iniciando um processo de formação continuada no município, sob a consultoria da Profa. Dra. Jaqueline Pasuch (UNEMAT), porém ainda se mostravam resistentes à compreensão do processo, o que considero que a pesquisa veio agregar às propostas de estudo.

experiências com os poliedros, podendo os adultos presentes interagirem, caso fossem convidados, já que a observação é de cunho participativo. A troca espontânea entre adultos e crianças poderia ocorrer, porém com o devido cuidado para não reprimir a liberdade de criação e de interação dos pequenos, a menos que se tratasse de situações de risco. Assim, contribuiriam com a pesquisa de forma efetiva, como observadoras e cuidadoras no ambiente, sem, contudo, interferir na investigação.

Assim, a estratégia traçada para a observação dos fenômenos foi a de analisar o brincar de crianças de 1 até 4 anos⁴, com os sólidos geométricos (poliedros), grupo por grupo, interferindo o menos possível em tudo o que fizessem. A coleta de dados foi realizada por nós, por meio de anotações, vídeos e fotografia por smartphones (celulares), com a ajuda das professoras para manusear os aparelhos quando necessário. Com o diário de campo, registramos as falas das crianças durante o brincar, sendo esses dados posteriormente transcritos, juntamente com as descrições das imagens e das cenas coletadas.

2.1 O local da investigação: características e rotinas

A Escola Municipal de Educação Infantil Ercolino Costa está situada no Bairro Primavera III – Cidade Satélite de Primavera do Leste – MT. Atende a 104 crianças em período integral, na faixa etária de creche, que corresponde às idades de 0 até 3 anos. A escola planeja seu atendimento para 5 turmas divididas em: 1 de Berçário II (1 ano), 2 de Maternal I (2 anos) e 2 de Maternal II (3 anos). As variações de idade de 0 a 4 anos ocorrem devido à data de corte (30 de março) para o ingresso dos pequenos na escola. O horário de atendimento das crianças é de 06h30min às 16h30min.

A escola foi fundada em 28 de outubro de 2001, pela ação da Igreja Católica e serviço social do município, com vistas a atender à demanda do bairro em formação na ocasião. Em 2007, a escola migrou da pasta da Ação Social do município para a Secretaria de Educação. Portanto, a EMEI Ercolino Costa foi a primeira instituição educativa fundada no bairro Primavera III, porém, na atualidade, possui a menor infraestrutura e ainda funciona em prédio alugado pertencente à igreja Católica. Hoje o bairro Primavera III e os bairros que nasceram em seu entorno (Buritis e Padre Onesto Costa) contam com mais duas escolas de Educação

⁴ A proposta inicial do projeto de pesquisa era investigar crianças de 1 a 3 anos, porém em contato com a turma do maternal II (3 anos), percebemos que as datas contidas nos documentos oficiais diferem das situações reais, já que havia crianças completando 4 anos no ambiente de creche e não poderiam ser exclusas da pesquisa, pois faziam parte do contexto da turma e da realidade da escola.

Infantil de grande porte, uma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, o que totaliza cinco unidades escolares para uma população média de 15 mil habitantes.

Figura 2 – A escola Ercolino Costa vista de frente



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

A escola conta com uma área construída de 474.50m², possui cinco salas de aulas separadas e adaptadas por divisórias. A sala do berçário II ganha o diferencial de ter um espaço mais amplo e apresentar um anexo adaptado para o banho e troca dos bebês. Possui ainda 1 refeitório em espaço aberto (varanda); 1 cozinha; 1 banheiro coletivo para as crianças, 1 banheiro individual de frente para o parquinho, 1 banheiro para os funcionários no espaço do refeitório; lavanderia com pequeno espaço para almoxarifado; sala dos professores, sala da secretaria e almoxarifado para os materiais pedagógicos. A EMEI conta com varandas em volta do prédio nas laterais e um espaço amplo do parquinho de areia com grandes árvores que fornecem boa sombra ao espaço no período vespertino. Os ambientes externos oferecem melhores condições de deslocamento para as crianças que as salas de referência⁵, já que, com exceção do berçário II, os espaços são pequenos. Todas as salas são climatizadas com ar condicionado.

A seguir, a **figura 3** (p. 28) apresenta imagens dos espaços externos da escola Ercolino Costa.

⁵ Não utilizaremos a expressão “sala de aula”, porque a consideramos imprópria para a Educação Infantil, pois abriga sentidos escolariza pelo que carrega de escolarizante, impondo uma lógica propedêutica (voltada para futuros desempenhos no Ensino Fundamental) que fere direitos da infância; também não utilizaremos a expressão “aluno”, pelas mesmas razões (MELLO, 2015).

Figura 3 – Espaço externo da escola utilizado nas vivências das crianças com os poliedros



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 4 – Parquinho de areia da escola Ercolino Costa



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 5 – Organização do espaço denominado “Cantinho da leitura” na entrada da escola



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

A organização do trabalho na instituição conta com o número de 10 professoras, 6 auxiliares educacionais, 1 estagiária que exerce a função de auxiliar educacional, 2 cozinheiras e 1 auxiliar de cozinha, 2 funcionárias da limpeza e o cargo de direção acumula as funções de gestão, coordenação pedagógica e secretaria. Todas as tarefas são exercidas por mulheres. As rotinas estabelecidas na escola no período vespertino⁶ são: lanche da tarde às 14h00min.; integração de todas as turmas no parquinho a partir das 15h15min. e hidratação alimentar das crianças a partir das 15h30min. O berçário II ainda atende à rotina do banho após a hidratação. Às 16h00min., o portão da escola é aberto para os pais buscarem as crianças, e as atividades são encerradas pontualmente às 16h30min.

A missão da Escola está definida em seu Projeto Político Pedagógico como a de:

Promover uma educação de qualidade que proporcione o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a socialização, a identidade, a autonomia, a cidadania, a inserção cultural, a construção de valores e o convívio com a diversidade, num espaço de integração entre família, escola e sociedade (PPP EMEI ERCOLINO COSTA, 2017, p. 09).

O que verificamos acima em grande parte coincide com o disposto na Constituição Federal de 1988, ao ECA e as DCNEI, enunciando valores de formação integral à faixa etária atendida, bem como garantindo o direito à diversidade, à cultura e autonomia. É possível inferir que a instituição se mostra preocupada em garantir o reconhecimento dos bebês e crianças bem pequenas, como sujeitos de direitos e agentes sociais e promover nas interações sociais situações significativas de aprendizagens.

2.2 Apurando o olhar: o que buscamos observar

A natureza reflexivo-interventiva de nossa pesquisa, considerando também os objetivos já explicitados anteriormente, nos levou a escolher quatro aspectos principais a serem observados em campo:

⁶ Essas turmas permanecem na instituição em período integral; no matutino, a rotina inicia às 6h30 min, momento em que as crianças são acolhidas pelas professoras na porta da sala de referência e permanecem brincando livremente até às 7h30 min. Após isso, seguem para o café da manhã no refeitório da escola; depois do café, fazem higiene no banheiro e seguem para as atividades em sala. De segunda-feira a quinta-feira, as turmas obedecem escala para irem ao parquinho de areia pela manhã, mas na sexta-feira, há uma integração entre todas as turmas no parquinho nesse período. O almoço é servido às 9h40min. para o berçário e logo após as crianças e bebês dessa turma vão para o banho. As outras turmas da escola almoçam às 10h. Todas as crianças vão para o momento do sono após o almoço.

- A expressão das linguagens (implicações comunicativas) na criação das composições tridimensionais surgidas no brincar espontâneo com os poliedros;
- A organização do espaço como possibilidade de interação, autonomia e socialização;
- Manifestações da cultura de pares nos encontros das crianças;
- Mudanças ocorridas nas concepções pedagógicas das professoras a partir da pesquisa.

Tais focos de análise apresentam, a nosso ver, relação direta com os eixos *brincadeiras e interações*; a vivência estética aparece como base estruturante na significação de aprendizagens e expansão das linguagens.

Consideramos relevante afirmar que, para além desses aspectos que elencamos como centrais a serem capturados por nossa retina, também registramos percepções de outras naturezas, conforme o conceito de experiência deweyano: aquilo que nos passa e o que transformamos no vivido. Quando interagimos com o ambiente natural e social, os expandimos de tal modo que redes de significação se formam e multiplicam, criando novos caminhos para as interações, espaços de contato, tal como verificamos no fragmento abaixo:

Indicam que a experiência, se a investigação científica se justifica, não é alguma camada infinitamente fina ou um primeiro plano da natureza, mas penetra dentro dela, atingindo suas profundezas, e de maneira tal que seu apoderar-se é capaz de expansão; constrói túneis em todas as direções, e ao fazê-lo traz à superfície coisas anteriormente ocultas – tal como os mineiros amontoam sobre a superfície da terra tesouros trazidos do subsolo (DEWEY, 1985, p. 4).

Disso inferimos que a experiência transcende e muito a concepção tradicional sobre si, constituindo-se a própria realidade, em que os acontecimentos de toda ordem são apenas parte do que nos atinge. Cada segredo descoberto, cada sentido ampliado, dentre tantos aspectos de linguagem, compõem o que para a presente pesquisa é essencial: o conceito experiência. No capítulo seguinte, trataremos de aspectos teóricos de estética, experiência artística, dentre outros inerentes ao contexto da creche, sempre derivados desse conceito central de Dewey.



*Eu quero
desaprender
para aprender
de novo.*

*Raspar as tintas com que me
pintaram.*

*Desencaixotar emoções,
recuperar sentidos.
(Rubem Alves)*

3 REFLEXÕES SOBRE ESTÉTICA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao buscarmos o percurso histórico da palavra estética, deparamo-nos com uma trajetória que nasce na antiguidade, com o conceito de arte - perfeição e utilidade - atribuído aos objetos produzidos. No entanto, a palavra estética e seu conceito moderno foram desenvolvidos por A. Baumgarten no século XVIII, para denominar e definir um campo de estudos, área da filosofia, que deveria tomar a percepção e as sensações como princípios de um conhecimento sensível do mundo (CARVALHO, 2009). De lá pra cá, muitas foram as definições dadas ao termo pelas correntes teóricas e filosóficas, acentuando uma discussão em torno da dicotomia: “experiência comum” e a “contemplação da arte clássica” (DEWEY, 2010).

No decorrer da história, a corrente pragmática norte-americana, especialmente com John Dewey, contribui para novas concepções de experiência estética, educação e filosofia, inspirando vários autores no Brasil. No relacionamento entre arte e estética, Ana Mae Barbosa utiliza-se de conceitos deweyanos e desenvolve sua teoria de arte como fundadora da disciplina Arte-Educação no Brasil. Com isso, inspiramo-nos principalmente nesses dois autores para nos debruçarmos sobre o conceito e para fazer uso de tais pesquisas a fim de atribuir significados estéticos às experiências vividas no ambiente de creche.

Conceituar a palavra estética está longe de ser uma tarefa fácil. No entanto, é nosso dever defendê-la como prática fundamental na Educação Infantil, nas rotinas escolares e nas vivências criativas. Ao refletirmos com Dewey sobre experiência estética e educação, somando às contribuições de Sandra Richter e Ana Mae T. Barbosa, referentes à experiência estética e a arte, foi-nos possível extrair um sentido central para estética e traduzi-la como vivência primordial na infância. Ao mergulhar com os autores no tema, podemos compreender quão importante se torna discutir o termo, tendo em vista proporcionar às crianças na Educação Infantil experiências criativas, transformadoras, com objetos artísticos.

Em geral, entende-se por estética, como sendo a compreensão e a análise das sensações causadas pela percepção do belo; para a filosofia, o termo vem do grego *aisthesis* (percepção, sensação) e também consiste na ciência que tem por finalidade o estudo das manifestações artísticas (VÉRON, 1980). Ampliando a semântica da palavra estética, temos o conceito emergente: *estésico*, que é um termo originário da palavra estesia, que também tem sua origem etimológica do grego: *aisthesis*. Numa abordagem semântica, a estesia é o antônimo de anestesia. Por necessidade desta pesquisa, ousamos propor o adjetivo neológico *estético-*

estésico. Emprestamos o termo ‘estético’ da filosofia e acrescentamos a palavra *estesia* - emoção produzida pelos sentidos.

Para Dewey (2010), na língua inglesa não há uma palavra que inclua de forma inequívoca o que é expresso pelas palavras *artístico* e *estético*. “Visto que artístico se refere primordialmente ao ato de produção e estético ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável” (DEWEY, 2010, p. 126). A estética também remete ao prazer e à riqueza das manifestações culturais emergentes, caracterizando-se como manifestação vital dos sentidos e emoções, que se configuram como expressões estéticas para quem aprecia e também para quem a cria. Assim, a arte pode ser categorizada como a manifestação livre, espontânea do sentir, do agir e do pensar, que se exprime por meio de linguagens. “Portanto a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129).

Para Dewey (2010), é preciso compreender a estética como filha da experiência direta e preservar o caráter significativo da produção e apreciação posterior. A experiência nesse campo pode ser entendida de forma mais ampla e transformadora. Isso quando consideramos que, para apreciar a beleza das flores, a fragrância e a delicadeza, não precisamos de nenhum conhecimento teórico mais elaborado sobre elas; crianças adoram dar flores para as suas professoras, por compreenderem a experiência estética oferecida pela própria natureza. Desse modo, podemos afirmar que a subjetividade é impactada pelas experiências estéticas, sobretudo, na formação das crianças.

A estética também proporciona à criança o reconhecimento de múltiplas linguagens que se desdobram, nas situações vivenciadas no cotidiano, interações e brincadeiras, de modo a estabelecer relações entre seu mundo externo interno, objetivo e subjetivo. Assim consideramos que a valorização das diferenças culturais existentes e das culturas infantis torna-se essencial no cotidiano da Educação Infantil, bem como romper o abismo existente na compreensão entre experiência comum, a experiência lúdica e a experiência estética.

Dewey (2010) nos revela que, embora os cânones das belas artes marginalizem a cultura popular, estas são produtoras de linguagens, mesmo que raramente adentrem os museus e o grande comércio cultural, atuam como agentes fundamentais para uma sociedade viva e dinâmica (DEWEY, 2010). Com isso, as grandes discussões a respeito da estética são estéreis, a menos que conscientizem da função da arte em relação a outras modalidades da experiência. Neste aspecto, afirmamos com o autor que ratificar valores do pensamento erudito, aristocrático, distanciando a Educação Infantil de situações cotidianas de apreciações estéticas inerentes ao contexto singular da escola, em detrimento apenas daquilo que se considera cultura

universal, certamente causará prejuízos à criança na compreensão de suas raízes, reconhecimento de sua identidade cultural e por conseguinte, na valorização da cultura do outro, como forma de exercícios de cidadania e respeito às diferenças.

A estética, enquanto fenômeno que atinge a subjetividade, promove a plenitude e a integralidade do ser envolvido na experiência que rompe com as fragmentações e com o mecanicismo das ações pedagógicas. Consideramos, com isso, que a vivência artística por si possibilita a criação de imagens mentais significativas de criação e recriação, ato que liberta as emoções, o sentir, a criatividade e amplia as linguagens por meio de um movimento de religação do ser consigo mesmo, de modo a ampliar os diálogos dos envolvidos no processo. Assim, atinge-se o patamar de integralidade no sentido amplo da palavra. Corpo, espírito, emoção e objeto se fundem na produção da experiência. “Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor” (DEWEY, 2010, p. 88).

No desfiar dos conceitos abordados, reafirmamos mais uma vez nestas páginas o neologismo estético-estésica, para dar conta de responder ao significado de experiências múltiplas das artes e das linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas, que não estão preocupadas primordialmente com o belo e sim com as sensações, emoções e relações afetivas em jogo, no âmbito da creche, por ser esse um lugar de experiências profícuas no surgimento das linguagens.

Ao nos referirmos à educação na primeira infância, torna-se difícil pensar a estética sem o significado de estesia agregado ao termo, pois, para as crianças, as experiências estéticas só são preciosas por possibilitarem compreender as sensações, os sentimentos e emoções vivenciados em si mesmos no ato de criar o mundo externo, em conexão com o seu próprio interior (RICHTER, 2016, p. 99).

Para os bebês, a leitura estético-estésica dialoga com vivências simples e naturais nas relações humanas, anímicas, sensoriais, imagéticas que fazem deles “seres languageiros” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85). Pode-se citar também como linguagem estético-estésica a ser explorada na escola, sobretudo na Educação Infantil, toda experiência em que há uma interrelação da criança com música, movimento, poesia, literatura, desenho, pintura, animação, colagem, drama, mímica, teatro, faz-de-conta, fantoche, artesanato, natureza viva, e assim por diante. Deveria haver uma grande preocupação quanto a se valorizar tais expressões, ao pensarmos em como acontecem as relações entre esses fenômenos estético-estésicos e a espontaneidade, o protagonismo e a naturalidade das linguagens na criança. Isso porque educação para a infância não é sinônimo de disciplinarização, negação dos momentos de descoberta, cerceamento do brincar, descobrir, experimentar, imaginar, mas sim, liberdade de

expressão, criação, experiência, movimento, formas, gestos, olhares, cores, aromas e sabores, como sugere o título do livro de Maria da Graça Horn (2004): “Sabores, cores, sons e aromas...”

Dewey (2010) ainda afirma tal expectativa quando nos assegura que “para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (DEWEY, 2010, p. 127). Ao pensarmos em termos estético–estésicos na Educação Infantil, a priori no ambiente da creche, voltada a crianças de 1 a 3 anos, precisamos manter claras as definições dos termos e as possibilidades de ações que implicam um trabalho orientado por aqueles conceitos.

Falar da dimensão intelectual na infância é assegurar sentido à experiência, e o prático indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam (RICHTER, 2005), isso também ocorre na experiência estética. Quando uma criança pequena faz a escolha por um brinquedo, está entrando em contato com inúmeras situações estético–estésicas: as cores, as formas e as imagens que o brinquedo produz evocam sensações subjetivas e anímicas que a criança intui, a partir do que julga que o objeto irá lhe proporcionar (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Dewey (2010) assegura que a velha separação (imaginária) estabelecida em disciplinas ou áreas do conhecimento se dá devido às ambições político/ industriais e filosófico/ científicas que detêm, por séculos, o fio condutor do controle e do poder (DEWEY, 2010). Basta observarmos uma criança brincando, desenhando, manifestando qualquer traço de culturas da infância, que veremos ali um contexto de linguagem e experiência que nada separa, em termos de conteúdo.

As compartimentalizações institucionalizadas existentes na vida e na escola supõem a classificação e o nível de importância das coisas, onde as ocupações, as disciplinas e as práticas costumam ser catalogadas como superior ou inferior de acordo com o grau de importância estabelecido por uma lógica moderna, comercial, já impregnada em nossa sociedade. Na instituição escolar, ao sair da Educação Infantil aos 6 anos de idade, as crianças se deparam com um conjunto de disciplinas fragmentadas que compõem a sistematização de um currículo formal, estático e convencional, como se aos 6 anos a infância se encerrasse, sendo desabilitada de brincar e de construir significados concretos para sua aprendizagem.

Temos uma grande preocupação ao pensarmos em como poderá ocorrer a valorização das experiências estético–estésicas, mirando-se o protagonismo da criança, dando-lhe vez e voz. A busca fenomenológica por respostas nos indicam caminhos não compartimentados de pensar e de conceber as crianças em seu processo integral de aprendizagem no percurso da Educação Infantil.

Ao considerar a importância da estética para bebês, referindo-se à literatura, experiência fundamental desde o berçário, Baptista (2016) afirma que a criança assume seu desenvolvimento natural em contato direto com fenômenos estéticos. Considera que, num corpo em crescimento integral, como o dos bebês, as experiências estéticas vivenciadas inscrevem impressões afetivas, sensoriais, cognitivas e sociais. Estas ocorrem por meio de todos os seus sentidos e viabiliza-se como linguagem corporal, que, fisiologicamente falando, é a primeira articulação entre o sensível e o mundo, o que assegura que a estesia antecede à própria palavra (BAPTISTA, 2016, p. 74).

Entretanto, as experiências estético-estésicas normalmente são relegadas ao campo de menor importância, ignorando que elas orientam a imaginação, a emoção, o prazer e o lúdico, o que permite fornecer ao ser humano formação integral, em suas relações e conexões com o mundo externo. No entanto, muitas vezes, as experiências estético-estésicas permanecem às margens das linguagens de maior valor mercadológico em uma sociedade extremamente capitalista, na qual a escola continua a reproduzir e reforçar tal ideário. O risco está naturalmente no pensamento mercantil da sociedade, que visa adultizar e normatizar a educação dos pequenos. Isso limita a valorização do lúdico e das linguagens estéticas como parte essencial da formação integral das crianças, por não possuir um valor comercial de preparação para o mundo do trabalho. Nesta lógica, a criança é desrespeitada em sua singularidade e precisa corresponder a um padrão de educação que a anula socialmente enquanto sujeito com voz, direitos, cultura e necessidades (SARMENTO, 2004).

Diante disso, o autor norte-americano nos questiona: [...] “de que modo nosso prazer cotidiano com cenas e situações evolui para a satisfação peculiar que acompanha a experiência enfaticamente estética?” (DEWEY, 2010, p. 73) E ainda, com a inspiração de Ostetto e Leite (2004), indagamos: a educação para infância hoje, século XXI, possibilita ser multiplicadora de cores, de sons, de sabores e de movimentos? Ou reprodutores, silenciadores e repressores dessas experiências? Destarte, defendemos a experiência estético-estésica como oportunidade para fazer emergir a exploração da arte, da criatividade, da ludicidade e do prazer de forma harmônica com todas as linguagens inerentes à criança. Como nos inspira Malaguzzi, é preciso ampliar a curiosidade e desejo da criança de mover-se, descobrir, fantasiar, levantar hipóteses e expressar-se com todas as suas potencialidades e singularidades, com participações sociais individuais e coletivas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

No debate sobre produção artística e estética, Barbosa (1975) considera a dupla problematização dos termos e propõe um relacionamento dialético entre os dois campos tão importantes a serem discutidos e vivenciados no seio da educação. Contudo, nos alerta para o

risco de cometermos o erro histórico já vivenciado pela arte como disciplina nas escolas brasileiras, quando considera estética na escola o ato de reproduzir e copiar padrões artísticos, desenhos prontos para colorir, sem respeitar o processo natural evolutivo do grafismo da criança. Colocar a criança para treinar movimentos é, para a autora, sufocar a criação, estabelecer altos padrões para a produção visual que irão frustrar e enfadá-las, por ser uma prática predeterminada por um adulto e não consensual com a espontaneidade da criança. Ainda nos diz que a insistência nesse ato normalmente reproduzido pelas escolas, pelo equívoco construído e preestabelecido sobre arte e estética, mata a experiência realmente estética que a criança poderia ter, inibindo sua criatividade.

As experiências estético-estéticas na infância permitem à criança fazer escolhas, questionamentos e descobertas. Seu corpo, crescimento, imaginação e identidade precisam ser respeitados; ela deve questionar o mundo e o currículo escolar a todo momento com suas ações e linguagens próprias (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91). As autoras ainda afirmam:

As primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Nessa perspectiva, o viver não pode ser previamente determinado, pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92).

Nessa mesma perspectiva, Dewey, afirma que a experiência, no sentido literal da palavra, assegura a acentuação da vitalidade, de modo a permitir uma troca ativa com o mundo. Isso significa, para a escola, superar as práticas impositivas e a submissão que anula o protagonismo, a curiosidade e a descoberta espontânea. O autor afirma tal perspectiva quando assegura que: “os inimigos do estético não são o prático, nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções práticas no procedimento intelectual (DEWEY, 2010, p. 117). Também podem facilmente serem entendidas como pseudovivências.

Convergindo para esses contextos pouco artísticos, a pedagogia tradicional, repetitiva, mecanicista, mnemônica, tenta disciplinar expressões espontâneas com duras normas, administrando uma política social de subordinação das crianças, por meio de uma homogeneização, centrada num controle autoritário (SARMENTO, 2004), que desconsidera as relações sociais e culturais inerentes à infância, negando as expressões, opiniões, gostos e

vontades das crianças. Numa relação de verticalidade, as práticas são pensadas por adultos para a criança e não a partir do que ela realmente tem por interesse (RICHTER; BARBOSA, 2010). Sarmento (2004) ainda acrescenta que “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 11). Ou seja, ignorar a cultura infantil em seu processo social é o mesmo que desconsiderar sua autonomia, limitando-os à condição de inferioridade.

Ao aprofundar seus conceitos de experiência, Dewey (1913) afirma ser grande ganho à teoria prático-educacional o apelo para que a senso-percepção possa também substituir os símbolos e as ideias abstratas. Para a criança, ouvir e ver não são produtos finais de uma experiência, mas sim o fazer, atuar, executar, construir, controlar e dirigir a atividade, que produzem as percepções e impressões. Desse modo, afirma: “de fato, ver e ouvir é algo mais do que ter impressões; ver e ouvir é fazer, fazer em cooperação com a cabeça, o braço, a mão e a perna” (DEWEY, 1913 apud ABBUD, 2011, p. 112). Desse modo, a experiência estético-estésica na Educação Infantil, atua como “combatente” direta das “práticas anestésicas”, por fazer frente ao modelo de escola fria, mecânica e indiferente que tenta roubar a alma das crianças com “práticas estéreis”, como já denunciava Hanna Arendt nos anos de 1950.

Quanto à criança, Dewey ainda faz duas afirmações: “ela é um ser que atua e se expressa e essa atividade e expressão não são puramente psíquica ou física, mas envolvem a expressão da imaginação por meio de movimento” (DEWEY, 1895 apud ABBUD, 2011, p. 86). Na primeira afirmação, é possível refletir sobre a importância do brincar espontâneo. Sobre isso, Trevisan (2014), acrescenta que a brincadeira, por si só, constitui-se em uma experiência estética, já que processos miméticos estão presentes constantemente no modo da criança se expressar, apreciar, recriar e interpretar sua realidade. A segunda afirmação de Dewey é que “a criança é um ser socialmente constituído e suas expressões são sociais, de modo que o uso da linguagem por exemplo, não é apenas expressão de pensamento, mas comunicação social” (DEWEY, 1985 apud ABBUD, 2011, p.86). Esta afirmação expande a ideia de que o jogo e as brincadeiras, inerentes ao cotidiano das crianças, são vistos como “o negócio central” na cultura infantil, por isso, para elas brincar é coisa muito séria (SARMENTO, 2004).

O sentido de experiência, segundo Dewey, vai ao encontro da definição do contemporâneo pensador espanhol Jorge Larrosa, quando afirma: experiência “é algo que me passa”, algo exterior que passa pela minha subjetividade e produz transformação, reflexão” (LARROSA, 2002, p. 21). E acrescenta: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, e o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, a experiência com os objetos artísticos nos

possibilita refletir sobre a importância da educação em creche oportunizar interações da criança com as vivências estético-estéticas, promovendo situações de expressão genuína e criatividade, multiplicando os sentidos das múltiplas linguagens na primeira infância.

Na fase de creche o corpo da criança é o primeiro elemento que carrega impressões e produz linguagens (RICHTER; BARBOSA, 2010). Ao serem introduzidos em uma atividade, os movimentos corporais, expressões, envolvimento, apresentarão indícios do quanto aquela experiência está sendo ou não significativa, o que demanda da professora sensibilidade para repensar suas práticas a partir da linguagem gestual enunciada pelos pequenos, por meio de agitação, apatia, desinteresse; neste aspecto, Richter e Barbosa (2010) nos dizem que é assim que os pequenos interrogam os currículos e as práticas estéticos.

Podemos afirmar que essa experiência de sentir, brincar e constituir-se ao experimentar, questionar, investigar, intuir, ocorre de modo a marcar o ser integralmente. Nesse aspecto, os estudos da infância nos apontam que as experiências que as crianças possam adquirir pressupõem também a promoção de espaços, tempo, situações nas quais ocorra a interação com o(s) outro(s) e os objetos de aprendizagem, para que esta seja tão estimulante quanto significativa (HORN, 2004).

Com isso, consideramos a necessidade de, cotidianamente, repensarmos as práticas escolares direcionadas à primeira infância e convencer-mos da importância de a criança expressar-se sobre as mais variadas formas de estética, seja por meio da brincadeira, desenho, produção plástica, dramática, musical, dança, o faz-de-conta... que revelem o ser artístico, ‘arteiro’ e ‘linguageiro’⁷; que contribuam para a formação escolar de crianças saudáveis e criativas, que constroem uma identidade cultural e social, por meio de suas invenções e trocas sociais entre pares e adultos de sua convivência, sem, contudo, perder o protagonismo e a espontaneidade. Para isso, basta que os adultos mediadores do ato de educar tomem consciência e permitam-lhes ser verdadeiramente crianças, não abandonadas a si mesmas, mas ativas em seu processo de aprendizagem e de descoberta do mundo.

3.1 A multiplicidade de linguagens no cotidiano da creche

Segundo Ana Mae Barbosa, “o intelecto e o sensível não são entidades separadas, mas fazem parte de um todo interatuante” (BARBOSA, 1975, p. 48). Essas práticas interligadas na escola podem estimular mais intensamente o raciocínio, a autonomia, a criatividade e a

⁷ Richter e Barbosa, 2010, p. 89.

produção artística da criança. No entanto, considera-se fundamental o despertar da consciência dialética entre as linguagens formais da escola e as múltiplas linguagens naturais manifestadas pelas crianças. Richter e Barbosa (2010) confirmam esse pensamento, assim como a teoria de Dewey, quando refletem sobre a experiência estética vivida pelos bebês e a multiplicidade das linguagens que estabelecem como tentativas sociais de relações, que são seus primeiros canais de comunicação com o mundo (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Com isso, as autoras demonstram contiguidade ao pensamento de Dewey, apesar de filiações teóricas distintas, ao expressarem a importância das experiências que a estética, interligada às situações cotidianas produzem, ao permitir à criança uma expansão integral de aprendizagens sem estabelecer barreiras entre o que se aprende na escola e a vida. Para o autor norte-americano [...] “educação é vida, viver é desenvolver-se, é crescer” (DEWEY, 1978, p. 21). Com isso, acrescenta também que a educação deve promover “continuidade” com vistas a não perder a expressão espontânea da criança, cuja unidade é a vida doméstica, e que se expande para a escola.

Desse modo, entendemos que o autor norte-americano pretendia evitar “quebras” no processo intelectual e emocional da criança, de forma a não comprometer, retardar ou frustrar seu processo natural de aprendizagem (SILVA, 2017). Em Reggio Emília, cujas instituições de Educação Infantil tiveram influência do filósofo pragmatista, verificamos:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas (EDWARDS, 2016, p. 23).

Cabe aqui ressaltar que, quando nos referimos ao despertar das linguagens naturais, não estamos nos remetendo à perspectiva de Rousseau (1712-1778), mas sim às linguagens que por meio das interações passam a surgir nas expressões de bebês e crianças bem pequenas. O ambiente de creche também pode se constituir de espaços que, além de permitirem a expansão natural das linguagens inerentes à criança, devem promover, por sua intencionalidade, a vivência estética – relação entre corpo, linguagem e o mundo.

Nesse aspecto, Richter (2010) ainda nos afirma o desafio de compreendermos que o “repertório linguageiro” estimulado nos pequenos não ocorre por acumulação, repetições mecânicas de informações, mas sim por transfiguração – ou metamorfose. Ocorre enquanto ato vigoroso de descoberta e de busca de controle da criança pequena e/ou bebê de dinamizar corpo, imagem e palavra no ato mesmo de conquistar outro movimento no mundo. Nesse sentido, as

experiências corporais nesta fase são fontes de alimentação das imagens e das palavras, interpondo-se desse modo com a conquista da linguagem oral e semiótica. Compõem enunciados e podem ser vistas como antecedentes das experiências verbais, forjam repertórios, estabelecem força expressiva e valor estético, anunciando à subjetividade da criança e ao olhar atento do educador índices de novas descobertas, nova aprendizagem. “O corpo sempre é reservatório linguageiro que se atualiza pela reciprocidade entre as diferentes linguagens que o corpo permite” (RICHTER, 2010, p. 4).

Ainda nos inspirando nas afirmações de Dewey, é possível considerar que, na interação com o outro ou com o objeto, a criança ressignifica seu conhecimento sobre aquele objeto e/ou sujeito de forma que a experiência que, a princípio, era apenas visual, passa a criar significados outros. Desse modo, é possível afirmar que experiência é um fenômeno individual que parte de dentro, para depois se ampliar a ponto de ser externalizada. Nesse aspecto, a experiência pode ser expressa aqui como um quase sinônimo de interação, que Dewey (1978) classifica em três tipos:

- A experiência natural, proposta pelo próprio mundo interno da criança, como por exemplo: fome, sede, dor, sensação de bem-estar, mal-estar que ocorre como um fenômeno natural em que o bebê aprende desde o nascimento a identificar em si, do mesmo modo, que se pode classificar os fenômenos da natureza como: chuva, trovão, raio.
- O segundo tipo constitui-se das experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Por meio dessa experiência adquirida, a natureza ascende a um novo nível, que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análises, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a sua própria realidade. Ocorre no nível do pensamento e da reflexão (DEWEY, 1978, p. 15).
- O terceiro tipo de experiência reflete o anseio da descoberta daquilo que desconhece, mas que constrói pistas por intuição, embora a incerteza, as inquietações das descobertas o impulsionem para constantes revisões de sua obra e busca por desvendar aquilo que fica ao nível de uma completa inteligência do universo.

Portanto, podemos apontar que a educação não se dá por um processo de transmissão de cultura, mas sim na produção de sentidos e na criação de significados ou interpretações sógnicas. Assim, na interação com outras crianças da mesma idade, no brincar espontâneo, “o outro da mesma idade é um *partner* social com o qual a criança pode se exercitar, em condições de paridade, no que diz respeito aos processos basilares de elaboração de significados” (MUSATI, 2007, p. 26). Embora não tenhamos objeções às brincadeiras direcionadas pelos adultos, como uma ferramenta didática, não nos detemos aqui nesta pesquisa a falar dessas

práticas, já que elas estão sendo bastante difundidas nas escolas⁸, mas sim, nos debruçamos em todo o percurso da pesquisa, sobre a perspectiva ainda pouco valorizada pela escola de permitir a expressão da brincadeira livre e espontânea, porém planejada e mediada, apostando nas interações e jogos infantis, vivências estéticas, como ferramenta de muito aprendizado para a criança na educação infantil, sobretudo na valorização da cultura infantil difundida por meio da cultura de pares.

No entanto, o grande desafio da educação para a primeira infância é convencer os pais e os desavisados que a criança, quando “só brinca”, está potencialmente expandindo grandes habilidades de ordem mental, física e emocional que podem reverberar em bons desempenhos no processo educacional no futuro. Isso porque brincar é a característica nata das crianças. Perceber e respeitar seu processo, produzir situações e envolvê-la de forma significativa em ações que a façam ampliar sua curiosidade e descoberta, consiste em aproveitar efetivamente as potencialidades de aprendizagem que possuem (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Ainda com Goldschmied e Jackson (2006), nos certificamos que ao falarem sobre a autonomia da criança em seu processo de aprendizagem, explicam que isso não pode ser interpretado erroneamente como ausência de intervenção adulta. Em contato com a obra das autoras, fica claro que a autonomia aqui defendida compõe um contexto de comunicação entre as linguagens, o meio e a aprendizagem, de forma natural. Assim como respeitar a cultura infantil e dar lugar a ela na sociedade é dar-lhes o direito de uma cidadania ativa (SARMENTO, 2004).

As múltiplas experiências vividas irão propiciar a aquisição de novos conhecimentos, de forma que a criança protagonize novas conquistas motoras, cognitivas, ético-estéticas e sociais; assim, cabe ao adulto mediador conhecer esse processo e oportunizar espaços e situações que proporcionem essas experiências. É preciso considerar também as relações que produzem letramento, que possibilitam a criança estabelecer relações saudáveis entre aprendizagem e a vida, aproximando a escola de seu contexto. Como nos afirma Dewey, “Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (DEWEY, 1978, p. 16). Quando falamos em letramento nos primeiros anos de vida de uma criança, falamos também em experiências significativas que se interligam nesse processo de forma dinâmica e quase sinônimas.

⁸ Uso como parâmetro, nesta afirmação, as práticas observadas nas escolas de Educação Infantil do município de Primavera do Leste – MT, que faz parte da minha realidade enquanto professora e pesquisadora. É preciso salientar que tal realidade vem sendo desenhada desde a implantação da Política de Educação Infantil do Município (2016), onde o processo de formação de professores tem tido avanços significativos, porém, este é gradativo, o que marca a necessidade de falarmos um pouco mais sobre o protagonismo da criança.

A vida, afirmam Ostetto e Leite (2004, p. 82), “é repleta de possibilidades e encantamentos e tão facilmente turvada e apagada pela sisudez do pedagógico, que ensina a letra e não a linguagem, que ensina o treino e não a criação”.

Nessa relação entre o crescimento infantil e os estímulos de aprendizagem, podemos destacar a conexão harmônica que se apresenta tacitamente no surgimento das linguagens e se retroalimenta numa troca simultânea entre si. Toda separação que possamos fazer entre o que venha a ser matemática, língua materna, desenho etc., são contextos de letramento que diferenciamos apenas em termos teóricos visto que, na creche e na Educação Infantil, como um todo, não devem jamais ser separados de modo conteudista, como fazem as instituições tradicionais. Defendemos aqui vivências integralizantes, narrativas, poéticas, afirmamos uma vez mais.

No que concerne à educação escolar, é possível perceber que o processo de letramento matemático, literário e linguístico são as grandes preocupações de nossa sociedade, ainda mesmo na Educação Infantil. Com isso, marginalizam-se as demais linguagens, ignorando as relações existentes entre elas. No entanto, observamos, no diálogo com os autores que sustentam esta pesquisa, que é possível viabilizar os letramentos de uma forma harmônica e simbiótica, garantir a aprendizagem contínua e integral, de modo a conceder à estética e à estesia um papel essencial na educação da criança. Constatamos esses preceitos na afirmação das autoras inglesas quando nos dizem:

Há uma tendência de colocar o assunto do desenvolvimento da linguagem em uma caixa separada, o que parece sugerir que ele continuará, independente de todas as outras coisas que acontecem na vida de uma criança. Tal perspectiva deixa de considerar a questão essencial de que a linguagem é uma ferramenta relacional (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 138).

Nessa ótica, a educação e a vida se fundem simultaneamente como um processo natural e vital. Desse mesmo modo, educação e sociedade produzem comunicação, que garante a continuidade e transmissão cultural. Todos esses aspectos estão difusos e devem constituir um sentido único de educação e experiência.

Nesse aspecto, reafirmamos a pluralidade de linguagens possíveis de serem vivenciadas na educação de creche, o polimorfismo que funde umas às outras e as possibilidades de letramento nesse processo democrático, estético-estésico.

3.2 Reflexões sobre o letramento na primeira infância

O termo letramento aparece no Brasil pela primeira vez em 1986 com Mary Kato em “O mundo da escrita” – oriunda do termo *literacy* - trazido ao Brasil na década de 1980 e, desde então, o termo prolongou-se sempre atrelado ao significado de alfabetização e, por muito tempo, letramento e alfabetismo foram confundidos (ROJO, 2012). No entanto, Mortatti (2004) deixa clara a distinção no significado das palavras, já que letramento e alfabetização não são palavras sinônimas. Letramento pressupõe vivências que transcendem em grande medida a decodificação da língua escrita; a criança não precisa estar alfabetizada para ser letrada. Desse modo, o letramento linguístico começa bem antes da alfabetização e segue vida afora, sempre inerente ao uso social da língua, nas práticas discursivas.

O letramento constitui-se um termo que ao longo das duas décadas sofreu transformações desde sua definição inicial. Rojo (2009) assegura que hoje é preciso falar em “letramentos”, no plural, concebendo vertentes que, aos poucos, se liberam do conceito de alfabetização e ganham espaços num sentido social, cultural e antropológico. Passam a indicar a complexidade das práticas denominadas como letramentos múltiplos, que indicam um elo entre essas linguagens, a escola e a comunidade local e global. Quando falamos em múltiplos letramentos e multiplicidade de linguagens, nos referimos também a processamentos sógnicos, expressões que adentram mais precisamente letramentos considerados estéticos. Rojo (2012) aposta na propagação do uso do termo multiletramentos, para a promoção de uma pedagogia mais letrada, contextualizada e democrática na valorização de linguagens.

Rojo afirma que os *letramentos multissemióticos* são fundamentais nos tempos atuais, ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, de outras manifestações que fogem do padrão apenas de linguagem escrita e verbal e assumem uma capacidade de comunicação também ligada às novas tecnologias, cada vez mais necessárias ao uso da linguagem como as formas, *design*, sons, cores, imagens, movimentos etc.

No campo da infância, as múltiplas práticas de letramento são fundamentais na Educação Infantil, não como uma preparação para o Ensino Fundamental, mas como experiências essenciais no processo integral de aprendizagem da criança, que estabelecem relações físicas, afetivas, sociais e cognitivas de construções de significados com a própria vida. Os multiletramentos semióticos na concepção de Rojo (2012), que podem ser identificados como sons, cores, formas, músicas, imagens, desenhos, rabiscos, ruídos etc., constituem experiências estéticas juntamente com os sabores, cheiros, tato e movimentos, que são vivências sensoriais imprescindíveis e vitais na primeiríssima infância.

O letramento no ambiente de creche consiste em experiências novas, já que as crianças nessa fase estão sendo apresentadas ao mundo ao qual chegaram há pouco tempo e precisam construir ligações sociais e pessoais, com o outro e com o mundo (RICHTER; BARBOSA, 2010). Um bebê aprende práticas de letramento orais com adultos, no lar, com a educadora e cuidadores no cotidiano da creche, e em todas as situações sociais que vivencia, adquirindo permanentemente letramentos de oralidade. Do mesmo modo que, na relação pessoal com a poesia e pequenos contos, estabelece uma relação estética com a linguagem, o que o torna letrado nas práticas com essas literaturas (ROJO, 2009). Pensar numa valorização das múltiplas linguagens, bem como no desenvolvimento de multiletramentos, é pensar na democratização de linguagens não valorizadas como os vários significados do choro dos bebês, sinais gestuais, ritmo corporal etc.

Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que é preciso certificar-se de que a criança pequena e os bebês sintam-se seguros e felizes nos ambientes, pois é positivo que se afastem por algum tempo dos responsáveis, desde que se estabeleçam relações de confiança. É de suma importância que as crianças não sejam privadas de liberdade de expressão, movimentos e linguagem nessa tempo em que estão constituindo seus corpos e tentando o domínio sobre os mesmos. Por isso, a necessidade de liberdade em se expressar, construir movimentos e buscar descobertas no ambiente onde estão, de modo a evitar restrições desnecessárias e de qualquer tipo. As experiências a serem vivenciadas podem ser patrocinadas pelos adultos, porém, a descoberta é inteiramente individual da criança, caso contrário, não há significado (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 27).

Nesse aspecto, defendemos também como expressão de linguagem em sintonia com o multiletramento a garantia de uma *pedagogia da expressão* do sujeito, que não pode ser cerceada por rotinas de ordenança estabelecidas pelo adulto. Quando nos referimos a multiletramento na infância, não significa que isso ocorrerá por meio de aulas expositivas ou discursos feitos a elas, pois isso não teria significado algum. Mas sim, apontamos para a possibilidade de explorar e de construir significados por meio da convivência, das experiências garantidas pelos espaços, objetos e relações, bem como as linguagens estabelecidas entre criança/criança e criança/ adulto.

Para melhor ilustração, vamos nos apropriar de um exemplo de Goldschmied e Jackson (2006) referente à relação de comunicação estabelecidas pelos bebês em seu primeiro ano de vida e o professor/cuidador. Ao ter contato com a cesta de brinquedos num brincar heurístico, onde o bebê faz a descoberta dos objetos e seu funcionamento, quando consegue colocar uma

bolinha dentro de uma lata, ao fazer barulho, já produz uma relação sónica e, em seguida, descobre que pode tirá-la novamente, virando a lata. Além do prazer da descoberta, de desenvolver uma investigação própria sobre as formas, peso e textura, o olhar estabelecido entre ele e o adulto expressa uma comunicação por meio de uma linguagem não verbal, por meio do olhar ou do sorriso de satisfação. Desse modo, as palavras que podem ser ditas pela professora: LATA e BOLINHA são, aos poucos, internalizadas pela criança que, pelo prazer na ação de brincar, passará a constituir um vocabulário que pode ser considerado um letramento adquirido pela sua experiência com o brincar heurístico.

Nessa perspectiva, Goldschmied e Jackson (2006) apresentam a importância do protagonismo da criança nas experiências sensoriais das ações autodirigidas, ou seja, brincar espontâneo, com os sentidos e as sensações do corpo, principalmente no seu segundo ano de vida, quando buscam obter domínio de seus movimentos. Muitas vezes, as sensações produzidas antecedem a palavra que, após a ação de correr para alcançar um brinquedo ou objeto, ao ouvir do adulto a denominação daquele objeto, incorporará a palavra ao seu vocabulário. Tal incorporação se dá num processo de letramento, por construir uma relação muito mais significativa entre sua conquista de domínio corporal, a palavra e o prazer de brincar (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 136). “Pesquisas americanas mostram que as crianças matriculadas em programas de creches com educadoras mais responsivas têm a probabilidade de ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico melhor e ser socialmente mais competentes” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 28). Tal afirmação nos permite delinear a importância das múltiplas experiências e linguagens a serem promovidas no ambiente de creche.

3.2.1 Tipos de letramento inerentes às rotinas da creche

Apesar de tais vivências serem integrais, multissígnicas, podemos, visando a uma descrição de processos de letramento, elencar alguns, sem com isso hierarquizá-los, inclusive não contemplando todos; obviamente, não haveria linhas suficientes para tanto. Ao desenhar livremente, um pequeno da creche pode estar em uma situação imaginária, cantando o tema da personagem preferida, balançando o corpo, brincando com o lápis, pensando no lanche etc. Na singularidade daquele instante, torna-se pedante tentarmos descrever todos os códigos que se interpenetram (EDWARDS, 2016); temos ali dimensões de pura expressão. Portanto, antes de enumerarmos algumas formas de letramento (ROJO, 2012), convém ratificarmos que estas se tornam mais relevantes para o docente, que precisa redigir o planejamento, sem contudo reproduzir perspectivas conteudistas do passado, escolarizantes, que segmentavam os

saberes. Feitas tais ressalvas, enumeramos a seguir algumas formas de letramento em interposição com múltiplas linguagens e estética:

➤ **As emoções estéticas da arte musical.** Quando nos referimos à música e ao letramento musical, buscamos refletir não somente com os autores da infância e da área de educação, mas sim respeitosamente adentrar o campo da música e analisar o que os autores dessa linguagem conceituam em relação à mesma e a infância. Lazzarin (2005) nos elucida que a arte é a forma expressiva, carregada de *insight*, que traz em si a dimensão da expressividade humana. Com isso, é possível inferir que a música representa um conjunto de experiências, que também atua no conjunto da vida afetiva do ser humano. Para o autor, a música na escola responde a uma lógica diferente da lógica instrumental das ciências exatas (LAZZARIN, 2005). Desse modo, música e educação da primeira infância se complementam já que ambos trabalham com a subjetividade, possibilidades de criação e sensibilidade.

A importância da música no processo cognitivo na infância tem sido estudada por várias áreas da ciência. Pires (2005) aproxima o estudo da música com a neurociência e nos esclarece que a estimulação sonora ativa áreas cerebrais bastante complexas, o que ficou comprovado em pesquisas baseadas na plasticidade cerebral e neuropsicológica. Já o corpo corresponde ao estímulo musical, produzindo programações próprias e culturais de comportamento, de modo a estimular movimento por meio dessa assimilação de imagens, audição e movimento, o que conduz à apropriação do conhecimento (PIRES, 2005, p. 53). Nesse aspecto, a música se torna uma linguagem propulsora de inúmeros estímulos a outras formas de expressão e expansão das potencialidades de aprendizagem da criança. Assim, o autor ainda nos assegura que “por intermédio da música, podemos estimular no sujeito vários pontos relacionados ao seu corpo: o movimento, o equilíbrio, a percepção e/ou consciência espacial etc., além de lhe proporcionarmos uma inesgotável fonte de prazer” (PIRES, 2005, p. 54).

As batidas rítmicas da música reverberam em inúmeros estímulos físicos, cognitivos e psíquicos, além de acionar reflexos marcantes na memória. Por meio da música, é possível que crianças bem pequenas e bebês desenvolvam a noção de sequência: antes, agora, depois; início, meio e fim, entre outros estímulos ao desenvolvimento de pré-requisitos matemáticos. (MAFFIOLETTE, 2001). Esses estímulos produzidos pela música como linguagem estética estabelecem conexões imensuráveis com o ato de aprender da criança. Com isso, além de atuar como um recurso pedagógico prazeroso na aquisição de conhecimento, a música possibilita o desenvolvimento natural da criança em conexão com outras as linguagens. O trabalho com os pequenos pode, de várias maneiras, potencializar a expansão de outras linguagens. A percepção

do ritmo, intensidade (sons fracos, medianos e fortes), altura (graves, médios e agudos), duração (notas curtas, longas), andamento (lento, rápido) constituem-se princípios fundamentais a serem desenvolvidos no letramento musical, o que faz dessa linguagem, que é estética, uma base imprescindível no desenvolvimento infantil (BRITO, 2003)

Quanto aos instrumentos, Maffiolette (2001) afirma que o corpo da criança é o primeiro instrumento do qual ela pode explorar os sons. Estalar a língua, fazer ruídos com a boca, bater nas bochechas cheias de ar, assoprar os lábios, bater palmas, sapatear etc. Essas experiências concretas são importantíssimas para o conhecimento do próprio corpo, coordenação motora, ritmo, além das distinções auditivas. Maffiolette ainda nos afirma que:

No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas principalmente, que é possível imprimir significados aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais (MAFFIOLETTE, 2001, p. 130).

Nesse aspecto, a música torna-se elemento singular na subjetividade da criança. Silveira (2005), também aponta a música como a portadora da importante característica de oportunizar ao bebê a abertura dos sentidos. Com isso, a psicanalista afirma que as marcas psíquicas do sujeito são despertadas pela audição (SILVEIRA, 2005). Nisso, reafirmamos a importância da música no campo da percepção para a expansão das linguagens; estímulos sonoros e musicais estão intimamente ligados aos processos de desenvolvimento cognitivo, gestual, expressivo, afetivo, da criança. Não por acaso a imensa necessidade de procurarmos formação contínua em expressão musical.

Na experiência com os sons, é necessário não perder de vista o fato de que as crianças não precisam ser introduzidas tecnicamente nos saberes musicais, a menos que despertem a curiosidade para tal. A experiência diária introduzida por um planejamento do professor de forma a proporcionar meios para a vivência de tais experiências sonoras e musicais não deve perder o foco do lúdico, do prazer e da espontaneidade nos resultados que tais experiências podem trazer.

Brito (2003) converge com o pensamento de Dewey (1978) no que se refere ao cuidado para não confundir o respeito ao processo de crescimento e experiências naturais da criança com ausência de intervenções educativas. Isso porque o trabalho com a música e os estímulos sonoros pressupõem uma organização adequada e consciente do espaço, mobiliário, instrumentos, ações pedagógicas que possibilitem que a linguagem musical estabeleça uma conexão integral com o processo de aprendizagem da criança.

Nesse aspecto, as autoras inglesas afirmam: “Elas adoram dançar acompanhando a música e são interessadas por fazer música elas mesmas e por observar adultos tocando instrumentos” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 170). Sob tal viés, perceber a diferença sonora produzida por cada instrumento é, sem dúvida, um letramento musical e cultural a partir do qual as crianças passarão a aprimorar sua sensibilidade apreciativa. Para crianças em fase de descobrimento do próprio corpo, despertando para o domínio de seus movimentos e da exploração do ambiente a sua volta, objetos simples do cotidiano podem ser ótimos estímulos para o descobrimento de novos sons. Um tambor de metal em que se guardam revistas poderá se tornar um expressivo instrumento rítmico, assim como o próprio chão, cadeiras etc.

Para Goldschmied e Jackson (2006), as experiências e descobertas sonoras acontecem de forma muito natural para os pequenos. Quando uma criança, em seu primeiro ano de vida, durante o brincar heurístico (cesta de tesouros), bate uma colher em uma lata, apresenta indícios de descobrimento do som e fortalece as impressões dessa descoberta, o ato de repetir, que também envolve o ato de conquista motora de controle do movimento é normalmente expresso por meio de um sorriso de descoberta. Também apresenta indícios da descoberta quando introduz uma bolinha em uma lata e chacoalha e percebe que o objeto emite som. Esse ato é uma descoberta sonora ligada ao movimento produzido, o que pode levar o bebê a repetir o gesto e brincar concentrado por um tempo considerável, esboçar sorrisos e dirigir olhares ao seu cuidador, de modo a revelar o prazer por mais uma conquista (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Essas experiências adquiridas podem ser consideradas valiosos estímulos para a compreensão básica de que o choque entre dois objetos produz sonoridade. Mais tarde, certamente buscará sapatear em cima de superfícies que percebem produzir som, ampliando essa consciência sonora e sinestésica. Nos segundo e terceiro anos de vida, apresenta novos indícios de sua experiência musical ao tentar reproduzir o som de um violão com a boca e o gesto de tocar um objeto qualquer com as mãos, ou extrair sons fortes batendo em latas... essa brincadeira simbólica categoriza-se por adentrar o campo da imaginação, do faz-de-conta, da imitação, da reprodução de situações cotidianas de aprendizagem (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Com isso, afirmamos que a música, por si só, é uma linguagem universal e encontra-se em diversos ambientes da vida social da criança, um instrumento estético que oportuniza o estésico e ambos atuam como princípios fundamentais no desenvolvimento infantil.

➤ **O letramento literário.** Baptista (2016) salienta que a literatura, enquanto manifestação estética, promove a expansão da linguagem, da imaginação e criatividade,

vivência essencial para as rotinas da creche. A literatura permite a mediação entre a criança e o mundo por meio das narrativas, o que possibilita o contato com situações e com sentimentos que ela ainda não consegue explicar, mas com os quais se depara em seu cotidiano. É por meio dela que a criança experimenta emoções e sensações que simbolicamente a ajudam a organizar o pensamento, interagir com o mundo e constituir sua identidade (BAPTISTA, 2016).

Embora os bebês e as crianças pequenas não saibam ainda ler convencionalmente, o uso da literatura os inclui num mundo letrado de forma a permitir que atinjam patamares de ‘leitores competentes’. Isso ocorre à medida que, por meio da leitura, aprendem a estabelecer sentidos que são instigados pelas diversas linguagens que a literatura propicia: narrativa (imagens mentais), visual, gestual, auditiva e sinestésica que uma leitura realizada com competência pode propiciar à criança. Esta, por sua vez, busca estabelecer relações com o mundo por meio de toda a experiência estética. Para bebês, ler, significa além de ouvir, tatear, levar à boca, manusear, ver, interpretar imagens e sentir. Nesse ato de manusear, de aprender a folhear e apreciar as histórias (leitura não verbal), a criança pequena está expandindo potenciais de aprendizagem importantes para o processo de escrita no futuro: a distinção visual de linhas escritas e desenhos, bem como a visualização prévia das letras que a inserem na cultura escrita. Por isso, recomendam-se livros de plástico e de tecido para compor o acervo da bebeteca (biblioteca para bebês), por se considerar que os pequenos estão na fase latente de reconhecimento dos objetos pelos sentidos (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 84).

No aspecto estético, Craidy e Kaercher (2005) ainda nos elucidam que o jogo de palavras presente nos textos apresentados pela literatura acrescentam ao bebê e crianças bem pequenas provocações auditivas que, em princípio, são apenas prazerosas, mas, com o passar do tempo, servirão para ele ou ela estabelecer uma comunicação com o outro, seja oral, gestual, ou com movimentos corporais que o permitam ampliar sua linguagem. Baptista (2016) acrescenta que essa linguagem estabelecida é o fundamento das futuras aprendizagens.

Assim, inferimos que a leitura e a contação de histórias para crianças pequenas são meios de inseri-las num mundo tanto real quanto imaginário e concorrerão para formar a personalidade humana, sensível e criativa por meio do letramento literário. Na infância, este se constituirá em um pivô para a expansão da experiência infantil em diferentes linguagens e interação com o mundo. Por esse motivo, é possível afirmar que a prática literária pode formar bebês como “leitores competentes”, mesmo sendo leitores não verbais, que passam a “ler” e interpretar o mundo a sua volta na expectativa de dar sentido ao contexto. Nesse aspecto, a organização do espaço, o qual abordaremos com mais ênfase no capítulo 4, torna-se prática essencial para o convite aos bebês e às crianças bem pequenas a viverem emoções literárias, a

partir da familiarização com o ambiente de leitura e interação (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

➤ **As artes plásticas e suas potencialidades.** Enquanto expressão do sentimento, a arte é capaz de trazer um avanço cultural imensurável à sociedade (LAZZARIN, 2005). No contexto de creche, o trabalho artístico ou as linguagens estéticas são ferramentas fundamentais para a exploração do mundo à sua volta de forma significativa e transformadora. A expressão plástica corresponde a um gênero da arte, muito importante no desenvolvimento do desenho, formas, volumes, texturas, linhas etc. Como nos afirma Rojo (2011), há um número infinito de códigos espalhados no mundo analógico e digital que estão presentes na vida da criança desde seu nascimento. Tal multiplicidade de informações e de estímulos visuais está presente no cotidiano das novas gerações, e nós, profissionais da educação, não podemos ficar alheios a essas novas linguagens que se constituem. No entanto, iniciar os primeiros contatos com as artes visuais na creche não pressupõe apenas oferecer lápis, caneta, argila, massa de modelar etc. É preciso formação contínua, de modo a se combaterem práticas nada artísticas, como a reprodução de clichês. No contato com coisas simples do cotidiano, materiais que possibilitem à criança dar formas às suas fantasias, ou com elementos da própria natureza, é possível iniciar o fazer artístico e possibilitar as experiências estético-estéticas.

Para Ostetto (2011), a repetição de imagens prontas já conhecidas pelas crianças (personagens da Disney, de desenhos animados, ou revistas em quadrinhos etc.), reproduzidas nas paredes da sala de atividades para colorir, não compõem um quadro de estímulo visual e criativo às crianças. Estas apresentam-se como formas conhecidas e pré-estabelecidas, convencionais, com modelos estereotipados de “beleza” e “padrões” estéticos que certamente não se assemelharão com a expressão primitiva dos desenhos infantis e podem influenciar de modo negativo, como desestimulador da expressão gráfica produzida pelos pequenos, ou ainda, em seu modo particular de estabelecer sua própria apreciação. Nesse mesmo contexto, Ana Mae Barbosa nos afirma:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas a análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade (BARBOSA, 2008, p. 18).

Com tais afirmações, compreendemos a necessidade de ser propiciada a experiência das crianças com materiais que possibilitem também sua expressão artística, sem comparações com

as formas prontas e pré-estabelecidas. Ostetto (2011) também nos convida a refletir a respeito das práticas usadas nas escolas infantis e sua verdadeira relação com o que se denomina arte. Nesse panorama, leva-nos a pensar: Qual o verdadeiro sentido da arte para a Educação Infantil? Estaria a arte presente nos modelos prontos pré-estabelecidos pelo professor: rasgar revistas, fazer bolinhas com papel crepom, desenhar “a história contada”, recortar figuras de revista, entre outros? Qual o sentido para a criança de tais atividades? Elas possibilitam “[...] condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas”? (ANDRADE, 1976, p. 594 apud OSTETTO, 2011, p. 3). Dessa forma, dão espaço para o cultivo do ser poético da criança? Nesses questionamentos, a autora nos permite pensar que a busca por respostas a essas questões já é o início de uma conversa sobre os sentidos da arte na Educação Infantil (OSTETTO, 2011, p. 3).

A experiência nesse campo remete ao que Dewey (2010) e Larrosa (2011) nos sugerem: experiência é aquilo que “nos toca” produzindo sentido, reflexão e emoção na busca de aprender com aquilo que estamos vivenciando. Por isso, mais do que uma mera área do conhecimento, a educação estética na Educação Infantil é o cotidiano, pintado de sensibilidade, de emoção, de sentido, que emerge nas práticas diárias e “propõe um olhar que descobre, que se emociona, que admira” (OSTETTO, 2011, p. 5). Para isso, é imprescindível o ‘deixar fazer’, a livre expressão, o olhar atento do professor para o emergir da subjetividade a criatividade e expressão da criança. O caminho mais eficaz dessa prática é o experimentar, tendo acesso a obras de arte, refletindo sobre elas, produzindo leituras e encantamentos.

Entendemos que, quando uma criança brinca de casinha, na organização do espaço, estão inseridas nesse processo de letramento, além de brincar, algumas noções geométricas, o que potencializa o ato criativo e possibilita abstrações cognitivas – fazendo uma espécie de *link* com suas experiências cotidianas. Brincar é um ato profundamente estético, e as noções geométricas inerentes ao faz-de-conta se fundem num processo de representação.

O desenho é uma expressão gráfica genuinamente estética; na declaração de Gobbi (2007) encontramos a importância do desenho, como princípio estético ligado a diversas áreas do conhecimento infantil, muito relevante para ser negligenciado no princípio do processo espontâneo da criança se expressar. Quando o adulto desconsidera a capacidade criadora mais espontânea, passa a adestrar a mão da criança para a cópia, em vez de proporcionar experiência estética. Está, na verdade, fazendo uma disciplinarização de corpos e mentes (GOBBI, 2007). Essa ação nega a complexidade no processo de elaboração de desenhos, pinturas e outras formas de expressão visual; não raras vezes, professoras consideram inferiores os desenhos de crianças menores, onde ainda prevalecem os rabiscos e garatuja. Muitos desses profissionais buscam

ansiosamente estabelecer um padrão de estágios de desenvolvimento que ignoram a individualidade de cada criança e o modo de se expressar. Mas é preciso considerar que a forma como a criança pequena expressa sua ‘arte’ depende também da sensibilidade desse professor em perceber e incentivar formas peculiares de expressão (GOBBI, 2007). Essa educação para a livre manifestação artística, a manipulação de instrumentos e materiais, de forma livre e espontânea é um primeiro passo para a criança familiarizar-se com os recursos disponíveis para a sua expressão, por meio de uma organização do espaço para a prática livre de expressão da criança, como oportunidades de experiência que produzirão muitos frutos cognitivos, sociais, plásticos, psicomotores e assim por diante.

➤ **A linguagem oral e escrita e suas ligações com a estética.** O uso da palavra como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente não é fácil para as crianças, já que elas não recebem a língua materna pronta ao nascer, mas precisam interagir com os estímulos verbais e despertar sua consciência para o significado das palavras e adaptar-se ao uso da linguagem oral (BRASIL, 2016, CAD. 2, p. 23). Podemos afirmar, juntamente com Baptista (2016), Goldschmied e Jackson (2006), numa perspectiva vygostskyana, que as interações estabelecidas entre o bebê, os adultos e o mundo promovem estímulos de expansão da linguagem da criança. Decifrar a realidade a sua volta e ser o interpretante das situações de seu contexto (gestos, sons, expressões adultas etc.) são os grandes desafios que o bebê enfrenta desde seu nascimento. Aos poucos, vai dando significados a esses sinais e passa a corresponder, numa tentativa de estabelecer comunicação.

Desse modo, o choro, o balbucio, os pequenos ruídos emitidos compõem a gênese da linguagem oral (BAPTISTA, 2016). Esta, por sua vez, apresenta ligações sinápticas com a potencialização da linguagem escrita, de modo a compor a ‘teia’ axiomática das experiências integrais de uma criança. Diante disso, inferimos que a apropriação da linguagem oral ocorre por meio da interação com crianças e adultos falantes. Nesse processo, o caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – na Educação Infantil revela que a criança experimenta “a agonia da transformação do pensamento ou de experiências sensíveis em palavras” (BRASIL, 2016, CAD 2, p. 16). Esse processo é primordial na aquisição da linguagem pela criança, que vai construindo significação para as coisas e identificando as pessoas à sua volta e, aos poucos, apropriando-se da linguagem oral, juntamente com outras formas de expressão que vai adquirindo. (BRASIL, 2016).

A linguagem oral também é estimulada pela literatura e a música. Crianças por volta do seu terceiro ano de vida têm prazer em escutar canções e histórias e repeti-las inúmeras vezes. O encanto das crianças pela leitura e pela releitura da mesma história está relacionado, também,

com as repetições das palavras, reapresentação e reiteração. Além da memória afetiva da criança, que é despertada pelo enredo, o jogo das palavras, as rimas e aliterações provocam encantamento nos pequenos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Vale lembrar que, nessa fase infantil, elas estão ampliando seu vocabulário, portanto, são bastante observadoras das palavras usadas pelos adultos. Essa prática contribui de forma efetiva para a expansão da linguagem e oralidade.

O trabalho de leitura e de escrita espontânea na Educação Infantil com crianças pequenas lhes permite compreenderem a utilidade da escrita – o letramento –, faz delas investigadoras das letras que, em pouco tempo, terão muito prazer em se apropriar. Isso porque este tem um significado social para elas, por ser adquirido ao verem adultos lerem diversos gêneros textuais com e para elas. Esse letramento proposto na Educação Infantil apresenta indícios de sua eficácia quando cumpre seu papel na inserção da criança no mundo da escrita, ou seja, ela convive com letras, leituras, gêneros textuais de forma consciente de sua utilidade em cada suporte com o que tiver experiência através da interação.

Para Emília Ferreiro (2007), entrar na cultura da escrita requer muito mais do que conhecer e dominar as letras, implica compreender o uso social desta nas diversas situações e empregá-la adequadamente. Com isso, a lista de tudo o que uma criança precisa desenvolver antes de adentrar o mundo da escrita é bastante ampla, já que ler não significa apenas decodificar. Para a primeira infância, podemos dizer que ler viabiliza-se por via da interpretação. Nesse aspecto, Baptista (2016) afirma que, desde o nascimento, a criança está exposta a interpretar o mundo a sua volta. Desse modo, ler pode significar uma leitura facial, dramática, gestual, plástica, entre outros sinais de leitura passíveis de interpretação que a estética nos proporciona.

Para Ferreiro (1985), em *a Psicogênese da Língua Escrita*, a fase da escrita da criança na alfabetização passa por inúmeros processos, e o primeiro deles é a fase pictográfica, o que denota a ligação direta da escrita com o desenho e os códigos que o compõem. E ainda amplia o entendimento de que para haver alfabetização, é necessário uma lista de aquisições semióticas, distintivas e semânticas que necessitam ser solidificadas nas estruturas mentais da criança, antes de lidar com o código que amplifica a escrita.

Essa afirmação de Emília Ferreiro amplia a compreensão da necessidade de estímulo às multiplicidades de linguagens que serão complementares da linguagem escrita no processo de apropriação da criança ao código escrito propriamente dito. Desse modo, evidencia-se que as distinções visuais, auditiva, motora e psicomotora necessitam estar sintonizadas para promover a aquisição de uma linguagem nova para a criança, o domínio da leitura e da escrita. O sucesso

na aquisição destas deve-se a um processo contínuo de maturação neurológica, cognitiva, afetiva, visual, auditiva, perceptiva e física das potencialidades da criança até chegar ao nível de emancipação para ler e escrever com autonomia (FERREIRO, 2007). A compreensão desse processo é essencial a todos os educadores da primeira infância, pois é no bojo da creche e da pré-escola que ocorre esse amadurecimento da potencialidades da criança para a aquisição da linguagem escrita.

➤ **A linguagem do corpo e o movimento... um letramento sensorial expressivo.** Ao dialogarmos com Richter (2016), no caderno 1 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil – PNAIC –, a autora nos traz uma reflexão de João Francisco Duarte Júnior (2010, p. 89) acerca da amplitude poética da palavra “sentido” na língua portuguesa – oportunidade em que o autor aponta três significados para o termo:

Sentido como significado, sentido como referente aos órgãos dos sentidos, sentido como consciência (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo indicando uma direção, um rumo, para chegar ainda àquilo tudo o que é sentido pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar (BRASIL, 2016, CAD. 1, p. 15).

Com isso, fazemos uso da amplitude do termo para aproximar a expansão dos 5 sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão, aos sentidos despertados pelos movimentos de nosso corpo (cinético) como fenômeno vital do crescimento. Desse modo, as expressões e conquistas corporais se inscrevem no dia a dia da criança como uma manifestação estético-estésica, inscreve as impressões do mundo sígnico em si e de si para o mundo. Nessa perspectiva, Goldschmied e Jackson (2006), ao falarem do crescimento dos bebês, elucidam-nos que desde o ventre, a criança produz movimento e tenta ganhar espaço para tanto. É comum as mães afirmarem que os bebês “estão chutando”. Do mesmo modo, processa-se o movimento na primeira infância, onde é essencial dar liberdade de movimento ao bebê, pois nessa fase ele pode assumir pequenos riscos e ganhar confiança ao expandir e testar os próprios limites de seu corpo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). A conquista motora pelas crianças pequenas apresenta-se como escrita poética, que ousa desenhar com o próprio corpo e dar formas às suas expressões e movimentos (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Como nos afirmou Baptista (2016) nas páginas anteriores, o processo de aquisição da linguagem inicia-se desde o primeiro contato do recém-nascido com o mundo. Goldschmied e Jackson (2006) complementam o pensamento de Baptista afirmando que é um grande desafio para eles aprender a usar os órgãos dos sentidos – a visão, a audição, o tato etc. – e entre esses desafios está o controle do movimento – os músculos – em combinação uns com os outros.

Contudo, a maestria com que ele vai conseguir, não envolve grande experimentação mental, mas ocorre em virtude do amadurecimento de ligações fisiológicas de reflexos motores.

Entretanto, Dewey (1978) nos apresenta, nesse diálogo, a existência de um fator genuinamente intelectual no ato em que a criança aprende e percebe certa atividade – os olhos significam certo movimento da mão ou dos dedos etc. – esses movimentos de mão e dedos, por sua vez, resultam em contatos e experiências táteis diversas: maciez, rugosidade etc. Nesses casos, não há simplesmente a aquisição de nova capacidade física. Tal busca por conquistas motoras para a criança apresenta-se de forma mais latente em toda a fase infantil. Para o autor do pragmatismo, “os órgãos dos sentidos para os seres motrizes são o caminho de estímulos para as reações motoras” (DEWEY, 1978, p. 100). Assim, toda experiência da qual são participantes cumpre função muito importante como estímulo de aprendizagem ou pode ser interpretada como um elo de comunicação. Desse modo, o autor nos apresenta em seus estudos que, mesmo os atos primeiros de descoberta sensória e motora da criança vão gerar uma percepção por meio do pensamento sobre o ato, o que corresponde a uma ligação genuína entre o movimento descoberto e o pensamento de repetir a ação e ampliar a conquista.

Ainda na perspectiva de expansão dos potenciais de aprendizagem de um bebê que tem como sua primeira identidade o corpo físico e suas percepções sensoriais, Santos (2001) diz que ele inicia suas atividades lúdicas ao exercitar seu corpo e suas habilidades motoras, quando interage com objetos desenvolvendo funções como agarrar, morder, chupar, sacudir, lançar e as repete várias vezes como um aperfeiçoamento de suas novas habilidades adquiridas. Simultâneas a esse processo motor, ocorrem as descobertas sonoras e rítmicas, realizadas por meio das descobertas vocais e corporais (SANTOS, 2001).

Goldschmied e Jackson (2006) elucidam-nos que, durante o segundo ano de vida da criança, o crescimento e o desenvolvimento acontecem de acordo com várias diretrizes naturais do processo. À medida que a criança cresce e expande seu potencial de aprendizagem por meio das experiências, adquire independência e aprimora a motricidade e a habilidade em manipular objetos, alimentar-se, cuidar do seu corpo e comunicação. Esses exercícios de autonomia da criança também consistem em experiências positivas, tanto no sentido motor quanto emocional. Isso porque, nessa idade, ela começa a expandir sua individualidade e a fazer relações com a correspondência dos termos: “eu”, “minha” que emergem em seu vocabulário (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 146).

Nessa fase, a criança necessita de muito espaço para movimentar-se, pois a habilidade recém adquirida de mover-se é praticada sem parar ao longo do dia. Barbosa e Horn (2001), são incisivas ao afirmarem que os autores que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil,

representantes dos mais diferentes referenciais teóricos, são unânimes em afirmarem que “as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73). Com isso, fica claro que os espaços físicos e as relações sociais são fatores fundamentais para o processo de crescimento e aprendizagem da criança, já que ajudam a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais que a criança estabelece em suas trocas interativas com o ambiente e com o outro: adulto, pares e objetos.

A compreensão de que o processo de relação entre o “Eu” e “o outro” ocorre como um fenômeno de construção nos sentidos e de identidade da criança, porque ela é exposta, nas relações, a distinguir seus sentidos, sentimentos e a construir relações sociais e culturais de modo a significar seu próprio processo. Nesse emaranhado de significações e oportunidades que é preciso oferecer às crianças na fase infantil, Dewey salienta o uso de matérias e de instrumentos ricos de situações cotidianas que abram um campo novo de atividades geradoras tanto de ganho motriz quanto de ampliação de situações e questionamentos mais complexos (DEWEY, 1978).

Goldschmied e Jackson (2006) alertam os educadores da primeira infância para o fato de que as crianças de 0 a 3 anos ainda estão adquirindo e aprimorando a coordenação básica de seu corpo e o conhecimento deste. Com isso, é preciso pensar que esses corpos são constituídos de seres com direitos sociais e dignos de respeito pelo adulto. Bebês e crianças bem pequenas amarradas o dia inteiro a um carrinho, em frente à televisão ou sem estímulos de linguagem, atenção, cuidados e afetividade sofrem um silencioso estresse e frustração por um tratamento desrespeitoso que possam estar recebendo. É preciso que a educação de creche transcenda essas práticas e dê a elas o direito de ser feliz e de ser criança no chão da escola e fora dela.

➤ **A expressão dramática e teatral.** Santos (2001) afirma que o ato das crianças organizarem brincadeiras de casinha, castelo, cidades, brincar com bonecos, falar sozinhas e alternar os papéis, de modo a criar personagens imaginários, ou seja, o faz de conta, contribuem para a sua maturação afetiva e cognitiva (SANTOS, 2001, p.94). Essa capacidade infantil de construir a brincadeira simbólica ultrapassa, muitas vezes, a lógica adulta de compreensão dessas mimeses, como fonte rica de expansão das potencialidades e aprendizagem. A criança mergulha em seu mundo de faz de conta e, a partir de uma simples tampa de panela, é capaz de imaginar um avião. O valor que dá a essa representação faz com que todo o ambiente em volta passe a assumir características distantes da realidade. Ela cria uma realidade paralela e o objeto toma contornos e significados diferentes (ela pode estar no quarto, mas consegue superar a realidade e criar facilmente, em sua mente, uma grande pista de voo ou uma cabine de avião).

Porém, consegue separar objeto e significado. Portanto, é preciso ter sensibilidade para não desdenhar a importância desse faz de conta para a construção da identidade infantil e para a expansão das estruturas intelectuais (DORNELLES, 2001).

Essas afirmações, somadas às contribuições de Kishimoto (2002), nos apresentam indícios de que, nos jogos espontâneos vividos pela criança, há a presença de duas linhas de forças vividas: a do mundo real e o da imaginação. Esses dois mundos são presentes e, em articulação, ajudam a criança a realizar desejos, enfrentar medos, enfim vivenciar situações que somente pelo imaginário podem ser resolvidas. Com isso, compreendemos que o brincar imaginativo é um direito da infância e nem sempre prescinde de lugar específico para acontecer, já que o animismo é muito presente nessa etapa da vida. No entanto, Goldschmied e Jackson (2006) nos apresentam a importância de estimular a imaginação da criança a partir daquilo que faz parte de seu cotidiano. Brincar de faz de conta com objetos reais, mas que configuram-se como possibilidade estética na brincadeira, consiste em ótimo recurso de expansão de seus potenciais criativos na exploração de cenas do cotidiano. Estas últimas são ótimas oportunidades de a criança recriar sua realidade e de expandir habilidades em inter-relação com os aspectos familiares e sociais, de forma a construir muitos significados em sua aprendizagem (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

➤ **A letramento matemático:** Cerquetti–Aberkane, ao se referirem ao ensino da matemática na Educação Infantil, afirmam que: “a estruturação do espaço para a criança pequena somente poderá se formar de maneira adequada quando ela houver adquirido uma imagem mental correta de seu próprio corpo” (CERQUETTI-ABERKANE, 1997, p. 119). Para Goldschmied e Jackson (2006), as noções matemáticas nas rotinas da creche acontecem por meio do brincar natural e espontâneo. Objetos simples do dia a dia causam fascínio às crianças e possibilitam a descoberta de suas formas, peso, tamanho, além do som que elas geram ao entrecrocarem-se, produzem sonoridade e possibilitam a distinção. Esses exemplos possibilitam às crianças grandes descobertas que ordenam o pensamento matemático e os estímulos cognitivo e motor. Lorenzato (2008) considera que esse processo, para ser significativo para as crianças pequenas, deve caminhar de forma simples com aproximações de conceitos às experiências diárias, sem o rigor científico formal da matemática enquanto ciência.

As representações dramáticas, teatrais e miméticas, que também são traduções das experiências corporais, criativas, imaginativas podem contribuir para o letramento matemático. Quando uma criança brinca de casinha, constrói e imagina lugares e espaços, deixa fluir naturalmente manifestações tanto da estética como da matemática (geometria) - por meio do

lúdico – e, essa fusão de linguagens, concorre para a formação integral das crianças. Com isso, considera-se a brincadeira estética com as formas, espaços, construções, medidas e cores, como também as interações entre os pares, constituintes de uma cultura infantil que, nas relações estabelecidas, aprimora as linguagens. (CERQUETTI-ABERKANE, 1997; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; JUNQUEIRA FILHO, 2001).

As crianças pequenas, por meio das brincadeiras, também apresentam sua capacidade de selecionar, discriminar, comparar, arrumar objetos em séries, empilhar, testar a manipulação, rolar o objeto, equilibrar, utilizando a concentração para a exploração da brincadeira manipulativa. As situações dialógicas que surgem espontaneamente, bem como, as que podem ser estimuladas, compõem o repertório de expressões comparativas (matemática). Com isso, estão adquirindo requisitos para um futuro letramento matemático e linguístico de forma natural, autônoma e plena de suas potencialidades. Para as pesquisadoras inglesas Goldschmied e Jackson (2006), esses exercícios podem até parecer superficiais, mas estão associados à expansão cognitiva da criança.

Nessa perspectiva, apostamos na instalação dos poliedros de grandes dimensões – instrumento da pesquisa – no espaço da creche, como um recurso lúdico, não apenas por sua linguagem matemática em dialogismo com outras linguagens, mas, principalmente na potencialidade estética que ela apresenta à retina infantil, como um desafio de “construções”, explorações, criações, fantasia e material promotor de inúmeras situações de aprendizagem.

As crianças em seu primeiro ano de vida, ao manipularem objetos, já conseguem identificar sua forma e as diferenças existentes entre eles. Sobre isso, Panizza (2006) defende a tese de que é imprescindível à criança iniciar o estudo da geometria por meio da manipulação concreta das formas. Desse modo, a autora apresenta proximidade de sua teoria com o pensamento deweyano na compreensão da importância da “experiência” na conquista intelectual, física e emocional de uma criança em fase latente de aprendizagem. As figuras geométricas compõem a paisagem do ambiente interno e externo da escola. Sua percepção no ambiente dá subsídios bastante concretos para a criança compreender mais tarde a importância de explorar as noções geométricas e o uso social das formas no cotidiano. Ao considerarmos o corpo da criança como a maior referência que meninos e meninas possuem na primeira infância, também podemos afirmar que ele consiste em ótimo instrumento de trabalho com a geometria. Ao adquirir maior mobilidade corporal, é natural que os pequenos explorem o espaços onde estão inseridos, a fim de traduzir corporalmente a noção espacial (LORENZATO, 2008).

A experiência utilizada como um recurso empírico oportuniza aos pequenos as percepções reais e as vivências com espaços. Nesse aspecto, acredita-se num amadurecimento

intelectual que, mais tarde, reverberará na interligação com a representação por meio do desenho, o que revelará o nível de correspondência das percepções geométricas absorvidas pelos pequenos. Essas noções podem ser exploradas nas interações: no parquinho, com objetos da sala, ao perceber as construções do prédio da própria escola, nas formas dos desenhos dos livros e revistas, como também, em contato com uma instalação artística, que, por um processo de mediação do professor, podem servir como valiosos estímulos de estruturação do letramento geométrico e matemático da criança.

Para Lorenzato (2008), a percepção matemática apresenta três campos de estudo: o campo espacial (das formas), apoia o estudo da geometria; o número (o das quantidades) apoia o estudo da aritmética e o das medidas, que desempenhará a função de integrar a geometria com a aritmética e, com isso, desenvolver o pensamento geométrico. Desse modo, a organização de espaços e matérias manipuláveis configura-se como facilitador da descoberta natural das crianças em relação às formas geométricas existentes no mundo. Cerquetti-Aberkane (1997) ainda nos confirma a imagem corporal da criança como elemento imprescindível na construção das noções geométricas, mas salienta que, para chegar a isso, necessitam de atividades pluridisciplinares, entre elas: a motricidade adquirida por trabalhos manuais e ‘extra-escolares’ vividos também no seio da família (CERQUETTI-ABERKANE, 1997, p. 119).

➤ **O letramento em ciências naturais na infância.** O ensino de ciências na Educação Infantil deve levar à criança a compreender elementos da natureza, bem como a sua própria identificação como ser vivo, ou seja, parte integrante da natureza. Neste aspecto, Rosa (2001) também converge com Dewey (1978), (2010) quando acrescenta, em sua teoria, que o ensino de ciências na Educação Infantil é provocador de inúmeras experiências que propiciam a interação com diferentes materiais. As escolas italianas de Regio Emilia, referências mundiais em Educação Infantil, atuam inspiradas também nos pressupostos deweyanos e levam seus pequenos a levantarem hipóteses e questionamentos, investigarem, dialogarem, argumentarem e buscarem, juntamente com os adultos, soluções para seus problemas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Entender as condições fundamentais para a sua sobrevivência e dos seres vivos ao redor bem como questionar os fenômenos naturais como a chuva, o sol, o vento, o crescimento das plantas, a água, a sombra etc., são propostas de trabalho muito mais significativas do que o simples aprendizado de nomenclaturas. Outro fator importante neste estudo é a observação e o questionamento da criança quanto ao próprio corpo, pois, como parte integrante da natureza, constitui um ótimo repertório para exploração das necessidades vitais como a sede, a fome, a sombra, a eliminação dos nutrientes (cocô e xixi), a dor, o sangue, o vômito, as sensações, as

expressões que mudam de acordo com os sentimentos, entre outros. Conhecer seu próprio corpo, a partir do toque, da compreensão de que possuem um esquema ósseo, sentindo o toque, ouvindo a pulsação do coração, os fenômenos do suor, bem como refletir sobre a sua própria alimentação, origem dos alimentos, importância do alimento e da água para o corpo, o caminho dos alimentos no corpo, os sons vocálicos emitidos e imitados, entre outros são aprendizagens essenciais no estudo de ciência e de si próprio como sua natureza biológica (ROSA, 2001).

Com isso, constatamos que, quando são oferecidos estímulos, ambiente e situações de experiência à curiosidade, quando bem intermediada por um facilitador, a criança pode ser levada a pesquisas, curiosidades, questionamentos, descobertas, expressões estéticas e analíticas de maneira a promover suas potencialidades para uma aprendizagem significativa e ativa.

3.3 Impressões sobre o brincar na Educação Infantil

O lúdico provém do latim *Ludus* que, por muito tempo, significou apenas recreação ou jogo infantil. Para Sócrates e Aristóteles, jogo era considerado algo “não sério” pois se relacionava com jogos de azar. No Renascimento, a brincadeira e os jogos passam a ser vistos como “conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 2002, p. 62). Porém, Montaigne considerava o jogo como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Essa concepção passou a privilegiar o uso de jogos na escola como ferramenta para trabalhar a escrita. Por sua vez, Kishimoto (2002) acrescenta que foi Vives (1612) o responsável pelo sentido do jogo tão difundido nos dias atuais, como meio de expressão de qualidades espontâneas da criança, como recriação, por onde expressa a sua natureza psicológica e inclinações (KISHIMOTO, 2002, p. 63). Contudo, é a partir do Romantismo, inaugurado por Jean- Paul Richter e E. T. A. Hoffmann, que o brincar passa a ser considerado “espaço da criação cultural por excelência” (KISHIMOTO, 2002, p. 19).

No exercício do esboço dos jogos como brincadeira e ludicidade, não podemos deixar de citar Froebel, o grande responsável pela difusão dos jogos como recursos pedagógicos para escolarizar a prática e difundir saberes (KISHIMOTO, 2002). No entanto, Dewey defende o jogo visto como prática livre infantil, que atua como um instrumento democrático e, dessa forma, sugere que a espontaneidade nos jogos regulariza a democracia entre as crianças, buscando romper a imposição regrada adulta (KISHIMOTO, 2002).

Se, no decorrer da história, jogar e brincar, atribuídos ao mundo infantil, eram consideradas palavra sinônimas, Dantas (2002, p. 111) se encarrega de fazer a distinção entre *brincar* e *jogar*. Aponta a autora que há diferença entre os dois termos, porém, a fusão dos

significados é devida ao uso da língua inglesa e francesa. Nesse aspecto, nós brasileiros somos devedores de muitas outras línguas para designar termos. Na prática, o vocábulo ‘lúdico’ abrange tanto a atividade individual e livre quanto a coletiva e regrada. Curiosamente, a autora nos aponta que a maioria dos profissionais da educação relaciona o termo lúdico a algo prazeroso, mas nunca ao termo ‘livre’ (DANTAS, 2002).

Para Kishimoto (2002), os jogos infantis vão muito além de um simples ato de prazer da criança, pois a brincadeira permite aos pequenos significar o mundo, interpretar as situações simples de seu cotidiano, elaborar e assimilar regras durante o brincar, regras estas que permitem ao pensamento infantil a elaboração de situações mais complexas. Ainda sobre as muitas funções do brincar infantil, Kishimoto acrescenta:

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica (KISHIMOTO, 2002, p. 148).

Dessa forma, é possível inferir que a ação de brincar, que é uma prática universal entre crianças, além de permitir uma maior fluidez das linguagens atua como um escafandro entre seu mundo íntimo e o significado que atribui aos acontecimentos do mundo externo. Assim, a aparição das linguagens e a elaboração mais complexa de seus pensamentos e ações ocorrem por meio de uma interpretação que ela faz das coisas. A brincadeira como estimuladora de criatividade, quando ocorre de forma livre, espontânea e prazerosa, é fonte de ampliação de muitas experiências vivenciadas pelos pequenos e essas, por sua vez, por constituírem-se em significados, são ampliadoras de seus meios de expansão de conhecimentos, de linguagens e de aprendizagem, tornando-se pilares para novas significações. Nessa perspectiva, Dewey destaca a positiva ênfase do jogo nos fatores artísticos e estéticos na educação e na possível liberdade de expressão (DEWEY apud ABBUD, 2011, p. 88).

A oportunidade do brincar permite à criança construir e reconstruir corriqueiramente seu olhar para o mundo externo, de forma a ampliar seu entendimento sobre sua própria estrutura de pensar, agir, falar e interpretar as coisas que lhe chamam a atenção. Do mesmo modo que encontram na brincadeira um ensaio para projetar-se nesse mundo de tantos significados. Kishimoto (2002) ainda aponta para as representações que a criança faz de si e de seu meio social que são essenciais para a construção de sua identidade. Para ela, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que como outras, necessita de aprendizagem” (KISHIMOTO, 2002, p. 20). Nesse

aspecto, a autora acrescenta que o brincar apresenta ramificações complexas interpretadas pela antropologia, pela sociologia e pela psicologia e todas elas apresentam a importância capital do brincar na vida de uma criança, ocasião em que a espontaneidade e a livre criação são direitos fundamentais e vitais a serem garantidos na infância.

A criança é capaz de conviver tranquilamente com o mundo real e o anímico, como nos afirma Kishimoto (2002). Ao brincar, desde bebê, aprende a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, o faz-de-conta, a inversão dos papéis e a possibilidade de repetir o jogo, mostram que a brincadeira não modifica a realidade. Esses recursos – com a possibilidade de iniciar e retornar ao lúdico sempre que possível, bem como os acordos estabelecidos entre parceiros a cada novo jogo – ensinam a criança a significar essas experiências para novos contextos de brincadeiras. Seja de forma solitária ou com outras crianças, ela apreenderá a definir uma cultura própria a partir de suas experiências estabelecidas por meio da brincadeira, também chamada de jogo infantil (KISHIMOTO, 2002). Para Kishimoto, “quando se brinca, se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular.” (KISHIMOTO, 2002, p. 23).

Os jogos espontâneos vividos pelas crianças são tomados por elas com um misto de seriedade e prazer que, muitas vezes, impressionam a nós adultos. Santos (2001) questiona: qual o motivo que faz com que as crianças, mesmo já sem fôlego por correr tanto, continuem a brincar para não serem pegadas num jogo de polícia e ladrão ou de pega-pega? Ou mesmo com medo de escuro, proponham-se a se esconderem num cantinho sem luz numa brincadeira de esconde-esconde? Essas questões nos levam a inferir que há dois aspectos bastante reveladores no jogo espontâneo das crianças: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que se dedicam à brincadeira. Reafirmamos o quanto o brincar é um ato sério para meninos e meninas e, desse modo, torna-se uma ação fundamental no processo de crescimento e aprendizagem (SANTOS, 2001), bem como uma vivência estética (TREVISAN; TREVISAN, 2018).

Dewey (1996 apud ABBUD, 2011, p. 103) discorre sobre a brincadeira na infância, no ambiente escolar, como o contexto que necessita de discernimento do educador em suas intervenções, pois, para a criança, a brincadeira é a atividade principal de sua vida, seu negócio e, por esse motivo, é intensamente séria.

3.4 Organização do espaço no ambiente de creche

Numa nova perspectiva de educação, organizar os espaços torna-se um procedimento também estético, um ato importante de planejamento, que requer objetivos, arranjos e a compreensão do educador sobre as possibilidades de interações e aprendizagens que podem ocorrer a partir dessa organização. Quando uma professora planeja um espaço, deve compreender inicialmente que as interações que ali podem surgir darão à criança o protagonismo de que precisa para o surgimento da autonomia e as experiências de aprendizagem significativas. Para os bebês, a organização do espaço (dimensão física) em ambientes (dimensão relacional) são imprescindíveis para que se sintam acolhidos, protegidos, seguros e com possibilidade de exploração, construindo novas descobertas e interações. Desse modo, organizar o espaço e dar protagonismo à criança é dar vazão a socializações, conversas inusitadas, ações surpreendentes, animação e alegria que têm repercussões profundas no ato educativo (HORN, 2004). Insistimos nas abordagens sobre espaço porque a pesquisa aqui apresentada, ao tratar de uma instalação artística, toca diretamente neste aspecto pedagógico.

Ao pensarmos no aspecto ‘cuidar’, no âmbito da educação de creche, é possível considerar a necessidade de propiciarmos ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com bom preparo do profissional para oferecer às crianças experiências desafiadoras que garantam a expansão da aprendizagem de cada uma (BUJES, 2001). Além de permitir o protagonismo das crianças desde a mais tenra idade, a organização do espaço precisa desafiar a lógica adultocêntrica e ser um lugar de pertença, onde os pequenos possam deixar suas marcas, impressões e colaborações que os caracterizem e permitam que reconheçam o espaço como um ambiente seu. Alves (2013) nos apresenta, em sua pesquisa, a diferença entre espaço e ambiente. Espaço é algo tridimensional que pode ser facilmente confundido com ambiente. Este, por sua vez, pode ser transformado e significado por quem o frequenta. Carrega consigo um sentido de aconchego; na Educação Infantil, a formação de vários ambientes pode se dar em um ou mais espaços, que se compõem de piso, paredes, teto e mobiliário (objetos); o ambiente consiste na resultante das interações que ali ocorrem (FORNEIRO, 1998).

Alves (2013) ainda nos esclarece que a creche, como ambiente da primeira infância, deve ser um lugar que potencialize a identificação da criança com tal lugar, de forma a ativar memórias, concepções, interpretações, ideias e sentimentos, que as auxiliem a se apropriarem do ambiente coletivo, como forma de constituir-se também individualmente. Ostetto (2011), em suas reflexões, contribui para este diálogo quando afirma:

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial (HOYUELOS, 2006). Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção (OSTETTO, 2011, p. 8).

Desse modo, Ostetto nos possibilita inferir que o cuidado com a organização do espaço é um ato de profundo respeito que a escola deve ter com as necessidades integrais das crianças pequenas e bebês. Propor a elas estímulos, segurança, convivência e a exploração de objetos, elementos, curiosidades e descobertas, num ambiente seguro, higiênico, acolhedor e, sobretudo, que patrocine a possibilidade de brincar é também garantir-lhes o direito à educação, ao cuidado e convivência de qualidade. O ambiente seguro tem sido interpretado, erroneamente, como aquele que protege a criança do novo, do diferente, do desconhecido, enfim, dos desafios traduzidos como perigos. Com isso, os berçários de creche têm sido organizados precariamente, com ênfase a elementos vinculados ao cuidado e desarticuladas da educação (MOREIRA, 2011, p. 21).

É possível afirmar que o espaço da Educação Infantil não consiste em divisões isoladas de saberes e linguagens listadas num currículo estático, já que as linguagens nunca são potencializadas individualmente, mas no cotidiano, pois interligam-se e promovem uma educação integral, se bem conduzida. Walter Benjamim nos diz que o professor de criança deve ser como um diretor de teatro: criar as condições para o elenco atuar (FARIA, 2007). Essa afirmação deixa claro que o educador, na Educação Infantil, deve assumir um papel de coadjuvante e parceiro, mas não de ator principal.

Toda essa dimensão estética, cognitiva e ética da criança pode ser contemplada com o planejamento do tempo e espaço para que ela atue nesse cenário e faça do espaço um ambiente cheio de impressões, memórias e histórias, narrado no dia a dia por suas interações. Na perspectiva da organização do espaço como meio de viabilizar a integralidade da educação na primeira infância, Horn (2004) afirma:

[...] As crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço, interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004, p. 20).

Essa afirmação da autora vai ao encontro da concepção de Educação Infantil afirmada aqui, desde as primeiras linhas dedicadas a esta pesquisa, segundo a qual o brincar livre infantil e o protagonismo da criança em suas experiências e descobertas não só são considerados como o principal recurso didático na primeira infância como também são o eixo pelo qual as interações e brincadeiras são consideradas as patrocinadoras das linguagens e produtoras das experiências estético-estéticas. Dewey (1895 apud ABBUD, 2011) nos confirma tal pensamento quando nos esboça, em sua teoria, que a criança é portadora de quatro impulsos naturais que devem ser amplamente consideradas na vida escolar: o social, o construtivo, o investigativo e o expressivo. Assim, ela desperta por meio do impulso social o desejo de comunicar-se, viabilizado por linguagem; no construtivo, utiliza-se da brincadeira nos gestos e no faz-de-conta; também apresenta o poder de transformar materiais brutos em forma permanentes, apresentando suas potencialidades estéticas naturais; no impulso de investigar e experimentar, combina os dois anteriores à sua curiosidade natural; no quarto impulso, o expressivo, apresenta a capacidade de refinar as conquistas adquiridas nos impulsos comunicativos e construtivos e fazer deles uma base sólida para significar seus atos, interações, pensamentos e linguagens (ABBUD, 2011, p. 87).

Nesse aspecto, Horn (2004, p. 18) acrescenta que a organização do espaço com as cores, luzes, o equilíbrio dos móveis, objetos e a decoração do ambiente influencia na formação da sensibilidade estética da criança. Os espaços na creche podem ser caracterizados como zonas circunscritas que traduzem em ambientes intencionais para maiores interações entre os pequenos, são arranjos espaciais organizados a fim de promover a interação: criança-ambiente, criança-objeto, criança-criança, criança-adulto.

A organização do espaço bem como a variedade dos materiais e a disposição dos mesmos deve atuar de modo a instigar as crianças a construírem suas brincadeiras e a explorarem possibilidades. Assim, refletem diretamente na qualidade das ações pedagógicas pensadas para os pequenos.

Sobre isso, Craidy e Kaercher (2001), ao dialogarem a respeito da importância da organização do espaço, convergem com o pensamento de Campos-de-Carvalho quando descrevem:

Mesmo considerando o nobre propósito por parte do professor, no sentido de oferecer um ambiente atrativo e cativante aos alunos, é importante poder garantir um espaço que possibilite às crianças comporem o espaço físico da sala de acordo com seus objetivos no jogo simbólico. O mobiliário

complementará as brincadeiras, garantindo mobilidade na composição cênica das situações e maior liberdade de movimentação aos participantes (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 98).

Nessa reflexão com as autoras, compreendemos a importância da participação dos pequenos junto aos ambientes em que serão acolhidos. No que concerne às relações do espaço com a identidade da criança, Campos-de-Carvalho (2011) ainda reforça a atitude vital do ser humano em estabelecer relações entre objetos pessoais e a noção de: quem eu sou? Portanto, nossa casa e nossos pertences nos ajudam a estabelecer a relação com a identidade, do mesmo modo que as crianças pequenas necessitam manter relações afetivas com o espaço, quando passam a frequentar o ambiente da escolar. Assim, a autora afirma: “o fato de a creche fazer um trabalho que permite às crianças deixarem suas marcas, promove essa ligação afetiva das crianças com a creche” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011, p. 156).

Quanto ao uso dos espaços internos, Barbosa e Horn (2001) nos dizem que é preciso ter a consciência de que o espaço não pode ser visto como um pano de fundo, mas sim como fator integrante da ação pedagógica. Dessa forma, sugerem a organização da sala em ambientes que podem ser definidos com tapetes, cortinas, estantes ou outros móveis ou recursos, porém não devem constituir ambientes isolados subdivididos onde a criança perca a visão geral do ambiente e principalmente de seu educador e cuidador, mas que se veja constantemente desafiada por criar interações, descobertas e enredos na interação com o ambiente, com adultos e seus pares. Desse modo, a configuração espacial deixa de ser cenário e passa a ser imprescindível à ação pedagógica (BARBOSA; HORN, 2001).

A esses espaços planejados para exploração dos pequenos, Legendre inspira diversos pesquisadores da primeira infância, entre eles, Campos-de Carvalho, a discorrer em seus escritos sobre a organização desses arranjos, denominados como zonas circunscritas (ZCs). Isso possibilita a esses ambientes de aprendizagem serem propiciadores de inúmeras experiências infantis.

3.4.1 O cuidado com os arranjos espaciais

Chamamos de zona circunscrita (ZC) os arranjos espaciais feitos com móveis, equipamentos e ou objetos que possam demarcar um ambiente a partir de sua organização. Campos-de-Carvalho (2000) traduz o pensamento do autor francês Legendre (1986, 1989, 1999), que apresenta estudos desde a década de 1980 sobre a influência dos arranjos espaciais no comportamento social de crianças, principalmente no ambiente de creche. Desse modo, a autora refere-se às ZCs em três perspectivas de arranjos espaciais: semiabertos, abertos e

fechados, sendo esses patrocinadores de outras variantes. Assim, os espaços ficam caracterizados como:

O “arranjo semiaberto” é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão de todo o local. Zonas circunscritas, são áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo etc.; a característica primordial destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, independentemente do tipo de material colocado para as crianças manipularem, o que, então, as diferenciam dos chamados cantos de atividades. [...] No “arranjo aberto”, há ausência de zonas circunscritas geralmente havendo um espaço central vazio. [...] No “arranjo fechado”, há a presença de barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, que dividem o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2000, p. 446-447, grifos no original).

Tais arranjos, conforme prevê Legendre apud Campos-de-Carvalho (2000), vão influenciar diretamente nos movimentos físicos, comportamentos e interações de bebês e crianças até 3 anos. Pesquisas desenvolvidas pelos referidos autores apontam que os arranjos semiabertos são os mais recomendáveis, nos quais ocorrem interações maiores entre os pares. Nelas, as crianças diminuem a frequência com que recorrem ao adulto; esses arranjos semiabertos patrocinam maior autonomia e interação entre os pequenos, de forma mais efetiva que os demais arranjos espaciais.

Nas ZCs abertas, a autora nos apresenta dados que afirmam: “as interações entre crianças são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2000, p. 146-147). Sobre isso, Horn (2004) ainda nos afirma que “quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador” (HORN, 2004, p. 33). Campos-de-Carvalho (2000) também nos apresenta dados que indicam que, nos arranjos abertos, as crianças se espalhavam pela sala, de modo a apresentar deslocamentos mais agitados com uma frequência maior. Nessa configuração, o adulto e seu corpo acabam fazendo o papel de ZC e as crianças permanecem por mais tempo a sua volta.

Na ZC fechada, as crianças tendem a permanecer por pouco tempo no ambiente organizado, pois, evitam estar em áreas onde percam a visão dos seus cuidadores e, portanto, foram registradas pelos pesquisadores poucas interações entre as crianças nesses dois arranjos espaciais (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2000). Sobre isso, a autora ainda nos alerta:

Devido aos comportamentos de apego (ROSSETTI FERREIRA, 1984), é frequente a busca pela criança de proximidade física e/ou visual com o adulto

que dela cuida. Desta maneira, é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com o adulto, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2000, p. 447).

Nesse aspecto, reafirmamos que os arranjos espaciais descritos aqui como ZCs (zonas circunscritas) interferem diretamente nas interações das crianças de até 3 anos, já que, nos arranjos semiabertos, foi registrada, em pesquisas, uma maior interação entre as crianças, apresentando formações em duplas, trios, quadras ou mais crianças nos agrupamentos. Ao apresentarem melhora no nível de interações, compreende-se que ocorrem maiores trocas sociais, o que patrocina a aparição de mais linguagens no campo expressivo dos pequenos (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2002; ALVES, 2013; MOREIRA, 2015), assim como, uma aproximação de suas experiências com linguagens estéticas e múltiplos letramentos. A esse respeito, Campos-de-Carvalho (2011) afirma que as brincadeiras de faz-de-conta, tão importantes na fase infantil, ocorrem mais comumente em zonas circunscritas semiabertas do que em outras áreas (CAMPOS DE CARVALHO; MENEHINI, 2011).

Campos-de-Carvalho (2011) ainda acrescenta que, nas zonas circunscritas fechadas (mas que possibilitam à criança uma visão do educador, como: casinhas, cabanas etc.) ou nas ZC semiabertas, as crianças se sentem mais seguras e protegidas. Isso porque consideram que a possibilidade de serem interrompidas no que estão fazendo por outras crianças e adultos é reduzida, o que faz do espaço um ambiente mais protegido a elas. Desse modo, a ZC delimitada oferece a ela maior privacidade e auxilia a criança a prestar a atenção à atividade e ao comportamento do colega que com ela interage. Assim, aumentam as chances de brincarem juntos e permanecerem concentrados por mais tempo (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011, p. 154). Esse espaço delimitado em ZC permite à criança construir suas brincadeiras e interações de forma que possibilite um maior planejamento e a execução do que pretende, sem muitas interrupções. “Áreas de diferentes tamanhos dentro do mesmo espaço oferecem oportunidades tanto para atividades isoladas quanto em grupos.” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011, p. 157).

Na ampliação da compreensão de arranjos espaciais descritos como zonas circunscritas, é possível inferir que as organizações pensadas e estruturadas para a interação dos pequenos contribuem de forma singular para que eles protagonizem essa exploração de espaço. Isso porque podem organizar seus próprios pensamentos e resoluções de situações no ambiente onde se sintam mais à vontade para criar, recriar, interpretar e reinterpretar situações cotidianas ou anímicas, de forma a constituírem sua personalidade (que fica no campo do estético-estésico) e lançar-se como um ser social no reconhecimento e interações nos espaços. No entanto, outro

fator importante são as regras que devem ser estabelecidas para uso do espaço, que os ajudam a despertar senso de organização e regulação (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Como nos alerta Horn (2004), essa premissa de uma organização do espaço como princípio de uma ação pedagógica requer do educador a reflexão de que as salas de referência para a criança ou os demais espaços coletivos da escola são ou patrocinadores ou inibidores das interações sociais. Dewey (apud ABBUD, 2011) em sua teoria, sempre apostou que a primeira infância deve ser prenhe de atividades o mais próximas possível das experiências vividas no lar. Por isso, situações corriqueiras são vistas como facilitadoras de várias oportunidades de aprendizagem para as crianças.



A infância não é um tempo, não é uma idade, uma colecção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós.

(Mia Couto)

4 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: DIREITOS A SEREM GARANTIDOS

A representação da infância no processo histórico, enquanto categoria geracional, ocorre de forma lenta e processual; sempre descrita por adultos como condição de vulnerabilidade, submissão, com discursos silenciados e com pouca visibilidade social (SARMENTO, 2004; MUÑOZ, 2006; QVORTRUP, 2014). No percurso histórico da educação, os estudos sobre infância dividiram-se inicialmente em duas vertentes no Renascimento: a primeira, de John Locke (1632-1704), tratava a criança como uma “tábula rasa”, onde os adultos, pais e professores, iriam “escrever” nela, desde o nascimento, aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 40). A segunda teoria, formulada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), uma das mais influentes propostas da modernidade, considerava a criança como um ser que nascia puro e precisava ser preservado em seu modo natural, espontâneo e ingênuo, dos riscos que a sociedade corrompida oferecia a ela, por isso, numa visão romântica a criança deveria interagir o mínimo possível com a sociedade para ser preservada dos vícios e erros.

Para Pinto e Sarmento (1997), embora a infância como representação social comece a ganhar os primeiros contornos nos séculos XVI e XVII, somente nos últimos 150 anos, passou a adquirir de fato relevância. As primeiras preocupações com a educação das crianças se deram no contexto das classes mais abastadas. A infância passou da fase de invisibilidade para a de tempo de preparação par o futuro, sempre marcada por um pensamento vertical, de que se tornariam o que os adultos gostariam que elas fossem, por acreditar saberem o que era melhor. Entretanto, os estudos da infância no decorrer dos séculos ganharam contribuição da psicologia, sociologia e antropologia. Philippe Ariès (1975) aponta que esse foi um marco importante, já que esta categoria tem uma realidade social construída e reconstruída ao longo da história (ARIÈS, 1975 apud PINTO; SARMENTO, 1997).

Ao afirmar que a criança era constrangida a se adaptar ao mundo adulto, sendo a cultura infantil desconsiderada, Pinto e Sarmento (1997), inspirando-se em Ariès, revelam que “a inexistência de um sentimento da infância em séculos passados, não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 35), porém, ter afeição pelas crianças não assegurava a existência de uma preocupação com a infância em suas características enquanto seres sociais. Nesta perspectiva, a criança assume uma posição de espera, paciente, até tornar-se um adulto e ser reconhecido socialmente

(QVORTRUP, 2014, p. 32). Em outras palavras, houve um silenciamento de suas competências e capacidades, de modo a assumir sempre uma posição passiva em seu processo de aprendizagem.

Para Corsaro (2011) a infância está estruturalmente integrada à sociedade de forma indissociável. As crianças, enquanto categoria geracional, participam ativamente de atividades sociais organizadas (exemplo: produções econômicas e de consumo). “Elas afetam e são afetadas por grandes eventos de transformações sociais” (CORSARO, 2011. p. 43). Sob tal aspecto, é preciso considerar que quando uma criança nasce, toda a estrutura social ao seu redor é modificada. Os pequeninos, enquanto categoria estrutural, afetam e são afetados pela sociedade, produzindo cultura e organização histórico-social, pois ao mesmo tempo em que a criança é afetada pela cultura adulta ela também influencia a cultura como um todo a partir de suas reproduções interpretativas e culturas de pares. Dessa forma, a infância requer uma sociologia própria, que precisa ser considerada pelas concepções contemporâneas de educação, ciência e sociedade.

Embora se reconheçam as necessidades que as crianças têm dos adultos como mediadores em seu processo, concordamos com o pensamento de Qvortrup (2014), que assegura que elas não podem continuar sendo entendidas como “grupo privatizado” da família, incompletas, vulneráveis e sem utilidade econômica. Mas sim serem reconhecidas pela sociedade, sobretudo pela escola, como atores sociais, capazes de produzir cultura, dotados de competência, gostos, criatividade e num certo limiar, possuidores de iniciativa para gerenciar as circunstâncias no meio em que vivem, e, desse modo, como asseguram Pinto e Sarmiento (1997, p. 65), se constituirão cada vez mais como produtores sociais e não apenas “consumidores da cultura adulta”.

4.1 As crianças e a educação em creche

Aos pesquisadores e defensores da infância, ainda cabe travar inúmeras lutas em defesa da valorização da Educação Infantil. A emenda Nº 59, de 11 de novembro de 2009, da Constituição Federal, sanciona a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009), o que pode provocar a diminuição dos investimentos dos municípios na manutenção da educação em creche em período integral, já que as verbas são oriundas de um único recurso para a Educação Infantil e a lei prevê priorizar o atendimento a partir dos 4 anos. Entretanto, a própria Carta Magna ressalta a necessidade da criança de frequentar o ambiente de creche (destinado à educação de crianças de 0 a 3 anos). Temos, com isto, a prescrição de que essas instituições proporcionem a “ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que

possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2010, p. 25). Desse modo, garante a educação como direito de todos, de forma a ratificar que as crianças de 0 a 3 anos são cidadãos políticos e sociais, com direitos previstos em lei, desde o nascimento e contempla a educação, com maior abrangência possível, concebendo-a como integral.

Na trajetória histórica, a escola pública, ao ser institucionalizada no século XVIII, como dever do Estado para atender a “grande massa” (SARMENTO, 2004), assume um caráter de formação da criança para um devir, na preparação de pequenos adultos treinados para reproduzir uma cultura adulta padronizada (QVORTRUP, 2014). Essa concepção de escola, que ignora as características próprias das crianças (plurais) e da infância (categoria permanente da sociedade), contribuiu para aumentar a indiferença social pela infância, descaracterizando-a, silenciando e desautorizando-a a protagonizar seus processos de aprendizagem e apagando a sua importância enquanto seres humanos socialmente ativos (MUÑOZ, 2006; QVORTRUP, 2014).

A educação para primeira infância no cenário atual, após tantos embates para reconhecer as necessidades de aprendizagem para essa categoria, tem proposto nas DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017) que a escolarização especializada destinada ao cidadão até o sexto ano de vida contribui para a sua formação e crescimento, devendo-se garantir oportunidades de interação com o ambiente escolar, relações estabelecidas com a educadora, com os colegas, com o espaço e com as situações de aprendizagem. Nesse panorama político, as Diretrizes Curriculares buscam assegurar às crianças em sua redação, uma posição de:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Compreendemos, desse modo, que tal perspectiva política deve suscitar discussões em caráter emergencial relativas ao campo pedagógico, afim de superar negligências e silenciamentos cometidos com a infância em tempos passados e também presentes, buscando reconhecer o seu direito político e social por meio de uma educação que conceda a autonomia, criticidade e meios de serem os pequenos, eles mesmos nessa sociedade adulta (SARMENTO, 2004). Assim, a creche e a pré-escola assumem papel importante na inserção deles no contexto escolar da Educação Básica, de forma a buscar garantir-lhes o direito à educação de qualidade. A criança, como ator social, forma-se expandindo seus potenciais de aprendizagem, por meio de práticas de letramento e de experiências vividas nas relações que estabelece em seu cotidiano

(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Os estímulos que recebe desde o nascimento contribuem para sua autonomia, aprendizagem e construção de identidade.

Nessa perspectiva, as instituições educacionais devem possibilitar vivências introdutórias de letramentos, de modo a criar uma rede de significações e de descobertas naturais do pequenino com o mundo, bem como deve possibilitar o estabelecimento de relações pessoais, segurança, cuidados, bem estar, higiene, ludicidade, vivências éticas, estéticas e culturais, de forma que possam explorar espaços e desenvolverem-se integralmente. O ideal de educação para primeira infância⁹ é a construção de uma parceria entre família e escola em prol do desenvolvimento da criança. Para o bebê e as crianças bem pequenas, é vital a harmonia nessa relação, para sentirem-se seguros no ambiente escolar e também para que as famílias criem laços de confiança e possam estabelecer uma comunicação ativa e produtiva com o ambiente da Educação Infantil (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Quando falamos em educação para a primeira infância, percebemos um equívoco do senso comum, ao compreender essa etapa da Educação Infantil somente como uma fase em que as crianças ficam em segurança, para que as mães de famílias pobres possam trabalhar. No entanto, embora essa seja também uma das preocupações, é preciso apontar que a educação em creche, hoje, com tantas pesquisas em andamento sobre a infância e suas peculiaridades, não se traduz apenas em cuidados e higiene. Pesquisadores como Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que os bebês já começam a se desenvolver dentro do útero da mãe, portanto, os estímulos “mais precoces tem uma influência profunda, mas não irreversível, na habilidade das crianças de aproveitar oportunidades para aprender” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 22).

Infelizmente, em meio a tantas lutas de cunho filosófico, metodológico e político na construção de uma identidade para a educação de creche, ainda presenciamos constantes rumores de ações de políticas públicas e sociais no Brasil, com intenções escusas, de retirar a educação de 0 a 3 anos, da pasta Ministerial da Educação, o que implicaria em retrocesso às conquistas já previstas nas DCNEI, na Constituição Federal e negligenciaria anos de pesquisa científica destinada ao tema. Também apontamos, como riscos de perdas, políticas que visam desarticular as creches públicas e contemplar incentivos fiscais às empresas para aberturas de creches de ordem filantrópicas, apontando para o investimento em “cuidadores” e ignorando

⁹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), a primeira infância corresponde ao período da Educação Infantil, nas seguintes etapas: 0 a 18 meses, considerados bebês e 18 meses a 3 anos e 11 meses consideradas crianças bem-pequenas, sendo estas, correspondentes à etapa educacional de creche; 4 até 6 anos são consideradas crianças pequenas, sendo a etapa educacional dessa faixa etária denominada de pré-escola.

em suas redações o profissional especializado, com a justificativa de diminuir custos às prefeituras. Essas ameaças causariam retrocessos para a vida educacional e social dos pequenos, pois acabaria por relegá-la novamente à categoria de assistência e de cuidados e desarticulária o espaço de atendimento público de creche como modalidade de educação. Isso também implicaria num desrespeito ainda maior às conquistas humanas e sociais para essa “categoria geracional” (QVORTRUP, 2010) que é a infância.

Assim como ressaltamos a importância do convívio da criança no seio familiar, também afirmamos, juntamente com a Constituição Federal Brasileira (1988) e com o ECA (1990), o direito e a importância de as crianças frequentarem a escola, seja por período parcial ou integral.

Nessa dicotomia em torno da existência da educação para crianças bem-pequenas e a qualidade das trocas existentes nesse espaço, também apontamos para a necessidade de haver qualidade do tempo possível da família para dedicar-se ao processo de crescimento das mesmas. Há famílias que optam por colocarem seus filhos ainda pequenos na creche, em período parcial, para garantir maior possibilidade de vivenciarem situações de aprendizagem e estabelecer relações sociais com outras crianças da mesma idade. As autoras inglesas ainda apontam que é preciso considerar o tempo de aproveitamento da relação dos pais com os filhos, pois estes precisam mais da qualidade do que da quantidade de horas juntos. Torna-se mais proveitoso o desenvolvimento das crianças em tempo parcial ou integral no ambiente escolar, principalmente quando este conta com a atuação de um profissional pedagogo especializado em promover espaços e situações de experiências, relações e linguagens no ambiente escolar. Sobre isso, Barbosa e Horn (2001) declaram:

Estamos vivendo um período historicamente muito importante nesta área, pois estamos criando um fato cultural novo, que é o de constituir mudanças nas políticas de educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as creches e as pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social em que vivem (BARBOSA; HORN, 2001, p. 78).

Com isso, consideramos que as crianças, como sujeitos sociais e de direito, não podem ser privadas da pedagogia da expressão – lugar, cultura, múltiplas linguagens, brincadeiras e interações – a ser proporcionada no ambiente de creche. Além disso, o exercício cultural de relacionarem-se adultos e crianças contribui para ganhos imensuráveis no desenvolvimento delas (CORSARO, 2011).

4.2 As culturas da infância

Apesar da marginalização que a infância vem sofrendo no decorrer dos séculos, ela se configura como categoria geracional importante na sociedade e assim deve ser concebida, e não mais como fase da vida do indivíduo, trata-se de uma forma estrutural permanente inserida na coletividade. “Nesse sentido, a infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma, que a idade adulta e a velhice também se modificam” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Portanto, a infância sempre será um segmento no seio da sociedade, por onde todos os seres humanos terão que passar (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004). A infância pode ser definida como uma coletividade, porém, esta coletividade é composta por crianças plurais com diferenças em seu histórico de vida, gênero, classe e etnia, o que as diferem no modo como vivenciam sua infância e produzem cultura. Desse modo, podemos afirmar que existe uma pluralidade de infância (JENKS, 2002; CORSARO, 2011).

Em termos sociais, as interações da criança com repertórios de vida cotidiana diferentes do seu são extremamente valiosas para ampliar sua maneira de ver o mundo e interagir com culturas diferentes. Por isso, consideramos as crianças como atores sociais que interagem com a cultura produzida no meio em que vivem – sejam adultos, familiares e professores –, com as culturas de seus pares e com as próprias interpretações reprodutivas que fazem de cenas de seu cotidiano (PINTO; SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011).

Considerando a pluralidade de infâncias, é preciso pensar numa educação que respeite a heterogeneidade do grupo. Para Sarmiento (2004, p. 14), “O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Assim, as culturas comunitárias e a cultura de pares vão se cruzando às culturas globais expressas principalmente pelas mídias (SARMENTO, 2004). Dessa maneira, a infância não pode ser tratada de uma só forma, já que as pluralidades existem e marcam as características individuais e regionais. O que realmente pode ser considerado universal é a cultura lúdica, que também torna-se uma linguagem que personifica a identidade infantil. Brincar é a atividade social mais significativa para a criança (SARMENTO, 2004). Essa aprendizagem por meio de brincadeiras e de interações permite à criança nessa interatividade partilhar suas rotinas, artefatos, valores etc., com outras crianças e constituir a cultura de pares (CORSARO, 2011). Sobre isso, este autor ainda afirma: “[...] em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos,

valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 128).

A cultura de pares permite às crianças se apropriarem, reproduzir e reinventar o mundo a sua volta, através de brincadeiras, atividades e rotinas; Sarmiento (2004, p. 14) nos diz que as crianças, quando crescem, deixam seu legado, sob a forma de brincadeira que praticam com crianças mais novas, e essas observam, reproduzem e transmitem de uma geração de crianças a outras suas vivências. “Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (CORSARO, 2011, p. 30).

Para dar autonomia às crianças, a interpretação da cultura infantil em pleno século XXI requer uma leitura delas como produtoras de cultura, interpretantes de novos saberes e conhecimentos e membros permanentes de uma sociedade. “O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 16). As crianças em seus contextos familiares e nas rotinas cotidianas, seja em casa ou na escola, “produzem uma série de culturas locais que integram e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos cujo o contexto elas estão integradas” (CORSARO, 2011, p. 127). Notamos Nesse fragmento o quanto a característica intergeracional marca as culturas infantis; no ambiente de creche podemos constatar rotineiramente manifestações dos pequenos cidadãos mimetizando posturas adultas, muitas vezes reproduzindo e reinterpretando até procedimentos autoritários e violentos, que observam nos espaços familiares. Podemos entender como culturas da infância toda uma gama de rotinas como o desenho, brincadeiras populares (casinha, polícia e ladrão, mãe da rua), cantigas, animação televisiva, contação de histórias, danças, modelagem, literatura infantil etc.

Corsaro (2011) ainda nos lembra Vygotsky, que afirma ser nas interações com o outro em que há o desenvolvimento da criança. Com essa visão de infância, o autor norte-americano enriquece nossa discussão ao afirmar (2011) que a educação deve romper com as concepções tradicionais de infância e sociologia, superando a visão de que as crianças devam ser apenas mimetizadoras da cultura adulta. É preciso valorizar as reproduções interpretativas infantis e a cultura de pares, como princípios geradores de cultura genuinamente infantil, lúdicos. A essas interações ativas, atribuímos também a oportunidade da criança de viver experiências, repeti-las quantas vezes achar necessário, brincar, criar as próprias regras, decifrar sinais da sociedade, reinventar jogos, seguir ritos, trocar pequenos segredos, aprender com o colega mais experiente (SARMENTO, 2004), de forma a expandir suas possibilidades de linguagem na primeira infância, significar sua vida e aprendizagem. E este “trabalho” da infância, acima de tudo,

necessita ser respeitado pelos adultos como um processo sério e fundamental para o crescimento dos pequenos cidadãos.

4.3 As reproduções interpretativas das crianças

Ao fazerem trocas interativas com adultos, numa perspectiva sociológica contemporânea, as crianças não apenas reproduzem o que internalizam da cultura adulta, mas sim, se apropriam, reinventam e reproduzem com interpretações criativas daquilo que vivenciam em seus mundos nas trocas coletivas (CORSARO, 2011). Nesse panorama, Corsaro (2011) denomina a reprodução interpretativa como sendo essas interpretações significadas pela própria criança, a partir da convivência com a cultura adulta, em que compartilham em suas próprias culturas de pares seu modo criativo de reproduzir, interpretar, negociar e produzir a extensão desta. O autor ainda elucida-nos que: “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 32).

Para Kishimoto (2002) a reprodução interpretativa feita pelas crianças pressupõe uma interpretação de um contexto cultural que está ligado à linguagem, que permite à criança dar sentido às atividades, de modo a criar sua relação com o mundo. Essas interpretações são essenciais em seu processo de crescimento, aquisição de códigos, construção de sua identidade e ampliação de sua rede de significados. Podemos inferir que tais experiências se processam por meio de interações que a criança estabelece tanto com o meio físico e social como também a partir das ressignificações que faz das experiências estésico-estéticas.

Para Corsaro (2011) as reproduções interpretativas que ocorrem no meio infantil, tem por pressuposto que:

Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na integração adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes da cultura de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 129).

Nesse processo de interpretação, a criança está tentando compreender e significar o mundo adulto a partir das experiências que já possui. A participação das crianças nas rotinas culturais da família apresenta grande relevância na expressão da cultura de pares, já que a família é a primeira instância a que a criança tem acesso, com relação a rotinas culturais dos adultos. À medida que vão crescendo e passam a frequentar outros grupos sociais, vão se aventurando no contato com diferentes orientações interpessoais e emocionais e utilizam-se dos recursos culturais recebidos anteriormente – família – para darem conta de resolverem os conflitos advindos das novas interações (CORSARO, 2011).

A partir de tais afirmações, é possível compreender que as reproduções interpretativas também apresentam evoluções gradativas que acontecem à medida que a criança entra em contato com temas e com contextos diferentes. Assim, podemos apontar que meninos e meninas se apoderam de elementos do meio social/cultural para dar clima e significações novas à cultura de pares. É possível afirmar que, sendo a cultura lúdica característica primordial da infância, ela também passa a ser um produto das interações sociais que vão sendo construídas pelas crianças a partir de suas experiências e interpretações que fazem da realidade e a troca constante com a cultura geral (KISHIMOTO, 2002). Nesse aspecto, as brincadeiras e os jogos vão se constituir em ferramenta para a troca entre pares, como também, meio direto da criança ressignificar, interpretar e produzir culturas.

Ao parafrasear Freud, que apresenta os jogos infantis como uma tessitura estética, essencialmente poética, Kishimoto (2002) lembra o psicanalista quando afirma: “toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências”¹⁰ Assim, a criança, ao compor seu faz-de-conta ou ao interpretar cenas do cotidiano, mimeses ou jogos, vai colocando novos elementos em suas interpretações e descobrindo regras de convivência, seja com seus pares ou com os objetos componentes de sua reprodução.

Em relação às reproduções interpretativas, Corsaro (2011) apresenta o conceito de *ajustes secundários* – formas de resistência que as crianças tendem a criar para driblar as regras adultas, a fim de não segui-las, sem contudo serem enquadradas como indisciplina. Esses ajustes, muitas vezes, passam a ser ignorados pelos adultos ao tentarem romper com a rigidez imposta em primeira mão pelos mesmos, o que faz com que as crianças passem a criar rotineiramente mais estratégias de fuga ao comando adulto. Elas fazem suas interpretações, o

¹⁰ Sigmund Freud (1973, p. 70 apud KISHIMOTO, 2002. p. 19).

que, de certa forma, passa a influenciar também a cultura adulta, ao flexibilizar ou não se importar com os *ajustes secundários*, que quase sempre, são muito criativos. Tais procedimentos também são produtores de cultura de pares; a obediência total e passiva se constitui *ajuste primário*.

As culturas do brincar, aliadas à resistência ao governo adulto também podem ser consideradas experiências estésico-estéticas pela proporção sensível, plástica e criativa que costumam revelar. A interação se torna mais complexa quando são tomadas iniciativas, criadas sequências, enredos reproduzidos ou reinterpretados pelos pequenos. Passam a significar e interpretar o mundo real em conexão com seus diálogos internos e com produções anímicas que dão origem às mais diversas manifestações de linguagem – musical, visual, tátil, linguística etc., dando vitalidade ao seu processo de crescimento e amadurecimento das estruturas do pensamento (KISHIMOTO, 2002).

Nesse aspecto, a experiência do brincar livre e espontâneo torna-se produtora de saberes na primeira infância, partilhados por meio das interações, reproduções e recriações vivenciadas por eles de forma espontânea e criativa, reafirmando assim a cultura de pares como processo dinâmico e importante na sociedade. A infância precisa ter seus direitos garantidos, como categoria permanente, estrutural e não mais entendida como fase da vida. Os cidadãos aqui pesquisados precisam de respeito, acima de tudo, como segmento social mais aviltado.



As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.

*A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.*

Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

*A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

5 O ENCONTRO COM OS PEQUENOS CONSTRUTORES: EXPERIÊNCIAS ESTÉSICO-ESTÉTICAS

A pesquisa de campo ocorreu ao longo de, aproximadamente, 38 dias letivos, já que, nesse período, utilizei oito dias, sempre no período vespertino, para adaptação com as crianças. Isso com o objetivo de amenizar os possíveis estranhamentos delas em relação a mim¹¹ e aos instrumentos utilizados na pesquisa, considerando que poderiam causar impacto na espontaneidade e naturalidade do processo vivenciado pelas crianças. Desse modo, escolhemos três salas para serem observadas, sendo elas: berçário II, maternal I B e maternal II B. As idades correspondentes de cada sala eram: berçário II (os bebês de 1 ano ou que completariam até a data de corte, podendo chegar a 2 anos), Maternal I (2 anos completos na data de corte até 3 anos), Maternal II (3 anos completos na data de corte até 4 anos).

O período de adaptação foi bastante produtivo, uma vez que pude me integrar bem às crianças e tornar-me uma “adulta que brinca e participa” de suas fantasias. A adaptação na sala do berçário ocorreu de forma mais intensa e contínua, visto que os estranhamentos poderiam ser maiores. No entanto, no segundo dia presente, após estar encantada com aqueles bebês, já houve uma boa aceitação por parte do grupo, talvez em razão de ter me proposto a estar junto à professora e às auxiliares, também como cuidadora. A resposta a esse movimento foi positiva por parte dos pequenos, que logo passaram a dar os bracinhos para mim, esperando o “colinho” que eu sempre oferecia, junto a muitos beijinhos dados, em virtude de tanta fofura, à qual eu não resistia.

A adaptação na turma de 2 anos seguiu o curso normal esperado, com algumas crianças bem-integradas e outras ainda desconfiadas da minha presença na sala. No início, eu era vista como mais uma professora, pois a regente me apresentou a eles com essa denominação. Porém, com o passar dos dias, demonstraram imensa compreensão das informações prestadas e minha presença foi relacionada à ideia de que, em breve, eu estaria lá para brincar e levaria ‘um material’. Eles passaram a me perguntar em que dia eu iria levar as “caixinhas” para brincar... individualmente confirmavam que iriam aceitar brincar.

Considero que tais informações foram mais instigadas a partir da entrega do Termo De Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) aos pais, documento que apresentava as informações da pesquisa. Acredito que essas explicações dadas aos responsáveis quanto aos sólidos geométricos (poliedros) chegaram como produto final às crianças com a sintética

¹¹ Peço licença aos leitores do trabalho para retomar a 1ª pessoa do singular, nesta etapa da pesquisa – a ida a campo –; desse modo, o texto flui mais naturalmente, expressando melhor o envolvimento que tive na ocasião dos encontros com os bebês e crianças.

denominação de “caixinhas coloridas”. Assim, confirmavam: “*Pof. Ximone... eu vou bincá com oxê... lá!*” (apontavam o dedo para fora) indicando a compreensão de que brincariamos no espaço externo da escola. Outros apenas sorriam e confirmavam com a cabeça a fala dos colegas. No último dia de adaptação, já havíamos nos tornado amigos, com exceção de Rafa (28 meses na data da adaptação) que, inicialmente, mostrou-se tímido na minha presença, fugia de qualquer contato, mas apresentou grandes mudanças de comportamento no decorrer da pesquisa, de modo a trazer resultados surpreendentes na sala, na expansão da linguagem oral, nas conquistas motoras e na socialização com o grupo.

A turma do maternal II rendeu-se à minha presença já na primeira vivência na sala deles, durante experimento com os instrumentos musicais, confeccionados com material alternativo, propostos pela professora regente da turma. Saí da posição de expectadora e me entreguei por impulso natural, de quem adora essas experiências estético-estésicas, junto às crianças, brincando de explorar sons e introduzir as batidas às melodias. Fizemos uma bela roda musical e tocamos várias músicas do repertório infantil. A professora da sala chamou nossa experiência de “roda de samba”, pois a batucada foi intensa e a alegria foi geral. Pronto... a adaptação estava feita! Nos dias seguintes, quando me encontravam pelos corredores, pulavam em meu pescoço e me perguntavam: “*Que horas voxê vai lá bincá com a gente?*” Nessa ocasião, passei a ser vista pela turma como alguém que gosta de brincar e atingi o ponto em que almejei chegar para iniciar a investigação, com a confiança necessária.

Os dias após a adaptação foram voltados à observação das crianças de 1 até 4 anos, durante o brincar espontâneo, por meio do estímulo proporcionado pela instalação. Entretanto, as vivências ocorriam de forma natural, uma vez que, sempre que convidada por eles, lançava-me a brincar e a interagir e tornei-me uma presença que, embora adulta, estava à disposição dos enredos criados, tornando-me parceira das brincadeiras. As investigações começavam entre 14h15min e 14h30min, logo após o lanche da tarde, estendendo-se até o horário máximo das 15h30min, para não atrapalhar a organização da rotina escolar e do encontro das turmas no espaço do parquinho. Contudo, o tempo de contato de cada turma com a instalação artística variava de acordo com o interesse apresentado por elas em continuar brincando. A turma do maternal II (3 anos) normalmente permanecia brincando e criando suas mimeses e enredos por mais tempo, o que exigia que sempre fossem convidados a se retirarem do local para atender aos compromissos estabelecidos pela rotina da escola.

No cronograma de investigação, iniciamos as vivências com as turmas separadas por faixa etária, mas proporcionamos também, em um dado momento, a integração de variados grupos, ao fazer junções das turmas alternadamente. O material foi organizado nos espaços, de

forma a permitir às crianças a liberdade de criar espaços interativos e a estimular a criatividade e as interações sociais durante o brincar. As descobertas foram inúmeras e serão descritas detalhadamente no próximo capítulo.

Para a observação de campo, foram tomadas algumas medidas de segurança, sem negligenciar o fato de que poderiam ocorrer acidentes, como quedas dos blocos ou batidas de membros mais sensíveis como a cabeça, boca, dedos dos pés e unhas. Dessa forma, foi acordado com os participantes adultos da pesquisa, que todas nós envolvidas, pesquisadora, professoras, auxiliares de sala e diretora, estaríamos presentes nos espaços, sempre muito próximas às crianças, de forma a evitar tais ocorrências. Também tomamos como medida preventiva começar a investigação em um espaço menor, para mantermos certo controle do movimento das crianças. Somente após percebermos que elas ganhavam habilidades em subir nos blocos e manuseá-los, passamos a organizar o material na varanda da escola, que possui uma área maior e possibilitou ampliar a mobilidade e a manipulação dos poliedros. Mesmo com tais procedimentos, ainda colocamos na sala do berçário, onde os bebês possuem maior limitação motora e vulnerabilidade, um tatame emborrachado sobre o piso e inserimos blocos de maiores dimensões sobre ele. Com isso, puderam explorar os poliedros e, de forma gradativa, foram expandindo as habilidades motoras, o que diminuiu os riscos. Desse modo, pudemos constatar que no decorrer dos trinta dias de pesquisa de campo, não ocorreram acidentes que provocassem lesões nas crianças. Foram registrados pouquíssimos pequenos incidentes como batidas e quedas, pois todos os adultos presentes no espaço tinham a real dimensão de seu papel como mediadores de experiências e cuidadores nos ambientes.

5.1 Alguns percalços nos encontros iniciais

Houve alguns problemas que eu não poderia aqui desconsiderar, como brigas iniciais entre crianças mais agressivas do maternal II (3 anos), o que me fez estabelecer um contrato verbal: não seriam permitidos empurrões, beliscões, mordidas, jogar os blocos no chão ou contra qualquer colega, caso contrário seriam retirados da brincadeira. Fui firme com eles com relação a tal aspecto, do contrário, os encontros poderiam significar maiores riscos, em relação à segurança.

No decorrer da ida a campo, foram registrados na cidade dois óbitos – uma criança e uma professora, ambas de Educação Infantil¹² –, com a suspeita do vírus gripal Influenza A (H1N1). Embora tais fatos tenham ocorrido em escolas de outros bairros, a Secretaria Municipal

¹² Foi comprovado posteriormente que a professora sofreu um mal súbito, não sendo o vírus o causador de sua morte.

de Educação suspendeu as atividades por dois dias em toda a rede, até que saíssem os laudos médicos. Com isso, mães deixaram de levar os filhos para a escola, de modo que algumas crianças que estavam na pesquisa não permaneceram nos dias seguintes. Desse modo, tive de adiar as visitas na turma do maternal II e berçário II, a fim de ter um número maior de participantes.

Outro contratempo registrado foi quando uma mãe não autorizou a participação da filha na pesquisa para evitar as fotos e filmagens. Durante o primeiro dia de investigação com a turma, a menina, matriculada no maternal I (2 anos), compreendeu o que estava acontecendo. Mesmo sendo levada no momento até o parquinho de areia, para brincar com outro agrupamento, percebeu que os colegas de sua turma estavam ausentes, descobriu que estes estavam comigo em outro espaço e ficou muito triste, caiu no choro. Por isso, a professora da sala e a auxiliar conversaram com ela e explicaram que a mãe precisaria autorizá-la a ir brincar comigo e as “caixinhas” (a criança se referia assim aos poliedros). Também foi explicado à mãe da criança que a menina estava se sentindo excluída do grupo. Inicialmente, a mãe não cedeu aos apelos da professora, porém, ao chegar em casa, a criança chorou muito e convenceu a responsável. No dia seguinte, ao me encontrar, ela dizia: *“Po Ximone, mamãe dexô! Ela dexô... e eu kéio íí bincá com oxê!”* (a menina dizia essas palavras muito emocionada, o que nos deixou, eu e a professora Neide, de olhos marejados...). Essa criança teve uma participação importante para a pesquisa e ajudava muito o grupo nos encontros.

Embora a interação entre as turmas tenha apresentado ganhos no percurso, foi mais complicado, nos primeiros momentos, já que as crianças menores sempre ficavam segregadas no espaço, frente às crianças maiores. Nos encontros entre o berçário II (1 ano) e maternal II (3 anos), os bebês se retiraram espontaneamente do local, em poucos minutos de aproximação do outro grupo, que os ignorava e passava a disputar os blocos apenas entre si. Na integração entre o maternal I (2 anos) e maternal II (3 anos), embora as mais novas tivessem permanecido no espaço, tentando uma aproximação, os maiores desconsideravam a presença delas nos arranjos espaciais montados. Assim, a turma do maternal I precisava recorrer a brinquedos alternativos como o tecido de TNT, os papéis e giz de cera. Esse acontecimento provocou reações e sentimento de frustração no grupo do maternal I. As interações ocorreram por meio das negociações entre adultos e os líderes das brincadeiras, para que os pequenos de 2 anos pudessem também participar de algum agrupamento.

Fiz questão de enumerar aqui tais ocorridos, para obviamente narrar de modo o mais fidedigno possível o mês em que estive com os pequenos. Foram dificuldades que foram sendo superadas por nós, nos dias subsequentes aos encontros iniciais.

A investigação nos dois primeiros contatos das crianças com os poliedros ocorreu na lateral direita do espaço externo da escola, para evitar a proximidade das crianças com o parquinho de areia durante a investigação. No entanto, o piso nesse espaço era mais áspero, por estar apenas no contrapiso e apresentava maior umidade, o que dificultou continuarmos as vivências naquele espaço. Desse modo, optamos por colocar, nas vivências seguintes, a instalação artística dos poliedros na lateral esquerda da escola, onde o piso de azulejo e o espaço mais amplo facilitou maior deslocamento na manipulação dos blocos. Para os bebês, também utilizamos o ambiente da sala de atividades nos dias de baixa temperatura climática.

Na última vivência das turmas do maternal, as professoras sugeriram instalar os poliedros nas salas, a fim de verificar quais seriam as formações estéticas dadas ao material na experiência das crianças num espaço menor, considerando que também teriam à mão outros recursos de brinquedo e espaços interativos. Por perceber o despertar do caráter investigativo nas educadoras, acatei a sugestão e pudemos registrar momentos de muita riqueza nas criações miméticas, formas e linguagens que surgiram na interação das crianças com os poliedros no ambiente da sala de referência.

Portanto, o retorno de reflexão e envolvimento das professoras com a investigação não poderiam jamais ser negligenciados nesse processo dialógico estabelecido entre pesquisadora e escola. Por isso, ampliamos a pesquisa, no decorrer do processo de escrita, e acrescentamos tal aspecto inerente à proposta didática aplicada, enumerando os ganhos da pesquisa, que serão apresentados nos capítulos finais, contendo também as entrevistas realizadas com as professoras e suas impressões, após a investigação de campo.

5.2 A escolha dos pseudônimos e o termo de assentimento

Em uma abordagem formal, exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/ UFMT/ CUR), os critérios para inclusão dos participantes na pesquisa foram: o consentimento dos pais, o assentimento da própria criança participante e a idade entre 1 a 4 anos. Também foi utilizado como critério de inclusão a frequência do participante na escola nos dias estabelecidos para a coleta de dados. Os critérios de exclusão dos participantes da pesquisa foram: a possível recusa da criança em interagir com a instalação artística oferecida para o brincar espontâneo e o participante que apresentasse ausência contínua nas aulas no período da investigação.

Para atender aos quesitos éticos necessários à pesquisa, optamos por assegurar o desejo da criança em participar da investigação, além da autorização concedida pelos pais. Elaboramos

uma ficha de assentimento direcionada aos pequenos na tentativa de ser o mais fiel possível com a vontade das crianças de interagirem com a instalação artística. Com isso, estabelecemos alguns critérios exigidos também pelo CEP- UFMT/ CUR, segundo o qual, após o período de adaptação, faríamos uma apresentação formal da proposta de brincar com os poliedros e comigo no ambiente da escola. Assim, colocamo-nos (as professoras e eu) como expectadoras e leitoras das possíveis reações negativas que pudessem surgir por parte das crianças.

Os participantes da pesquisa só foram investigados mediante a autorização dos pais e ou responsáveis legais no TCLE e com a “marquinha” da criança no ¹³Termo de Assentimento, lido e trabalhado com elas no primeiro dia de investigação. Quanto aos pseudônimos, tentamos explicar a elas o significado de escolher um nome de “brincadeirinha” que não o próprio, mas que as agradasse. Com a turma do Maternal II (3 anos), foi muito prazeroso brincar de “inventar um apelido”, mas para a turma do maternal I (2 anos) a professora da sala e os pais optaram por sugerir o pseudônimo. Desse modo, a participação das crianças na investigação foi assentida e assinada por todos, para que assimilassem bem minha presença ali como uma pessoa que iria brincar com eles trazendo umas “caixinhas”, como foram denominadas pelos pequenos.

Com os bebês, o assentimento foi colhido por vias mais subjetivas, pois, embora houvesse utilizado explicações verbais para apresentar a pesquisa, optei por colher o Termo de Assentimento com eles só após apresentar os poliedros, ocasião em que os deixei livres para manusear, tatear e conhecer numa primeira vivência, a fim de colher nas reações, o verdadeiro assentimento. Esperei, com isso, que as crianças sentissem segurança e familiaridade com a proposta. Após esse primeiro contato, constatamos uma aceitação geral da turma em brincar com a instalação. Desse modo, senti segurança em preencher, com eles, o termo de assentimento usando tinta guache para fazer as marquinhas. Considerando as expressões de alegria e de descoberta de todos ao manusearem e brincarem com os poliedros, foi possível afirmar que o assentimento não foi induzido. Os pseudônimos da turma do berçário II foram sugeridos por mim e pela professora da sala juntamente com as auxiliares sendo utilizado nomes de flores para as meninas e super-heróis para os meninos. No entanto, cada pseudônimo escolhido passou pela avaliação dos pais por meio do próprio termo de assentimento, que depois de carimbado pelas digitais dos bebês e crianças bem pequenas, foram levados aos responsáveis para que também assinassem tomando ciência dessa escolha.

A opção de incluir o Termo de Assentimento com os bebês se deu com o objetivo de respeitar o desejo e a vontade deles em brincar com a instalação artística e estar em contato

¹³ O Termo de Assentimento encontra-se na íntegra no apêndice 1 (p. 179).

direto com a investigadora. Contudo, ousei, nessa prática, de usar sensibilidade com auxílio das professoras e auxiliares da turma, para perceber os desconfortos que poderiam surgir em relação à proposta de investigação. Estas poderiam ter sido expressas por meio do choro, medo ou recusa de estar no ambiente, ou ainda, estranhamento com os instrumentos de coleta.

5.3 Participantes do berçário II - peculiaridades da turma

Ao estabelecer os primeiros contatos com a turma do berçário II, observei que a sala, no período da investigação, funcionava com uma professora pedagoga, cujo o pseudônimo é Flor, e 2 auxiliares, estas últimas estudantes de Pedagogia e com experiência de muitos anos como auxiliares de turmas de berçário. Segundo o relato da professora, no início da investigação, todas as crianças, exceto Superman (21 meses), balbuciavam algumas palavras; Rosa (22 meses) já oralizava pequenas frases; 17 delas caminhavam sozinhas, com exceção de Orquídea (16 meses), que começou a caminhar na segunda semana de investigação, ocasião em que os primeiros passos foram registrados pelas filmagens; todas as crianças usam fraldas. Orquídea é gêmea de The Flash, ambos com 16 meses no início da pesquisa. A turma conta com 18 bebês, porém, devido aos critérios de inclusão e exclusão já descritos acima, alguns bebês não fizeram parte da investigação. Todas as exclusões dessa turma se deram devido a ausências contínuas desses bebês nos dias da pesquisa.

A seguir, no quadro 1 (p. 89), a lista dos bebês (até 18 meses) e crianças bem-pequenas (18 a 48 meses), identificados a partir de pseudônimos, pertencentes à turma do berçário II que foram investigados, bem como, os meses de vida, que pode apresentar variações no texto, devido à mudança de idade na ocasião da vivência descrita. Isso porque a investigação perdurou por 30 dias letivos e atravessou um período maior do que um mês, a contar pelas datas de feriados e de quebra que ocorreram no calendário escolar.

Quadro 1 – Os participantes da pesquisa da turma do berçário II

Nome/Pseudônimo	Idade	Observação
Batman	22 meses	-----
Bem-me-quer	15 meses	-----
Ben 10	23 meses	-----
Capitão América	15 meses	-----
Girassol	15 meses	-----
He-Man	22 meses	-----
Hobby	15 meses	O mais novo da turma.
Hulk	20 meses	-----
Margarida	23 meses	-----
Orquídea	16 meses	Gêmea do The Flash, não caminhava no início da investigação.
Rosa	22 meses	-----
Superman	21 meses	Ainda não apresentava oralização na data inicial da pesquisa, só apontava para os objetos desejados.
The Flash	16 meses	Gêmeo da Orquídea.
Thor	19 meses	-----
Tulipa	26 meses	-----
Violeta	25 meses	-----

Fonte: Dados da pesquisadora, 2018.

5.4 Participantes do maternal I: peculiaridades da turma

O maternal I corresponde a crianças da faixa etária de 2 anos, porém, devido à data em que se deu a investigação, já existiam no grupo duas crianças que haviam completado 3 anos. No período da experiência, no vespertino, a sala era regida pela professora Neide¹⁴ e uma auxiliar. Essa turma conta com o número de 20 crianças matriculadas, que estão em processo de desfralde. Algumas já apresentam o controle do esfíncter, outras ainda fazem uso da fralda. Quanto ao processo de investigação, nem todas as crianças foram participantes da pesquisa, tendo também como critério de exclusão a recorrente ausência na escola nos dias da pesquisa. Vale ressaltar que houve crianças que chegaram a ter uma experiência com a instalação artística, porém, as faltas contínuas à escola não permitiram uma continuidade na investigação, de modo que optei por não incluí-las nas análises das experiências.

A seguir, um quadro com a lista dos participantes identificados por meio dos pseudônimos e a idade, com as observações consideráveis, coletadas no início da investigação.

¹⁴ Pseudônimo escolhido pela própria professora.

Quadro 2 – Lista dos participantes da pesquisa da turma do maternal I

Nome/Pseudônimo	Idade	Observação
Dadá	27 meses	-----
Dedé	31 meses	Ainda não apresenta a oralização de palavras.
Dudu	27 meses	Ainda não oraliza palavras.
Gabi	34 meses	-----
Jhesi	26 meses	-----
Joãozinho	33 meses	Ainda não apresenta a oralização de palavras.
Juju	36 meses	-----
Kaká	27 meses	-----
Manu	34 meses	-----
Mimi	26 meses	-----
Nando	30 meses	-----
Nico	31 meses	-----
Rafa	27 meses	Bastante tímido, com poucas interações com o grupo.
Sofi	29 meses	-----
Teteus	29 meses	-----
Totor	36 meses	-----
Vivi	29 meses	-----

Fonte: Dados da pesquisadora, 2018.

5.5 Participantes do maternal II - peculiaridades da turma

A turma do Maternal II corresponde à idade de 3 anos completos até a data de corte para a matrícula, podendo chegar aos 4 anos no decorrer do ano letivo. A investigação dessa turma ocorreu com todas as crianças, considerando também as que já haviam completado 48 meses ou mais, já que, apesar da idade, continuam matriculadas na creche.

O maternal II, no período vespertino, conta com um número de 22 crianças matriculadas, porém, como já mencionado, utilizamos como critério de exclusão da pesquisa a frequência das crianças na escola nas datas de investigação. A sala também conta com uma professora regente e com uma estagiária que dá suporte no cuidado com as crianças. A professora da sala adotou para si o pseudônimo de Luluzinha. A seguir, no quadro 3 (p. 91), a lista de participantes da turma, idade e as possíveis observações.

Quadro3 – Lista de participantes da pesquisa da turma do maternal II

Nome/Pseudônimo	Idade	Observação
Caçador	48 meses	-----
Chapeuzinho Vermelho	45 meses	-----
Chocolate	47 meses	-----
Crislaine	45 meses	-----
Duda	39 meses	-----
Gabi	49 meses	-----
Grande	44 meses	-----
Herói	42 meses	-----
Indiazinha	47 meses	Descendente da tribo Xavante, porém, mora com o pai que é branco na cidade, mas passa tempos com a mãe na aldeia.
Jogador	41 meses	-----
Juiz	47 meses	-----
Lici	48 meses	-----
Neném	39 meses	-----
Nick	40 meses	-----
Pisquilha	46 meses	-----
Policial	41 meses	-----
Tartaruginha	38 meses	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

5.6 Os primeiros contatos com a instalação artística: “*Vou pulá!*”

A primeira vez que instalamos os poliedros foi para o contato com os bebês e crianças bem-pequenas das turmas, na lateral direita da escola e foram espalhados no espaço, de forma aleatória, sem nenhuma formação estética proposital. A intenção era colher as primeiras reações das crianças em contato com os poliedros e propiciar uma experiência de brincar espontâneo. Cada turma teve seu momento inicial com a instalação artística, em dias distintos onde pudemos colher as primeiras reações de forma a marcar o ponto inicial das observações e desfiar as primeiras considerações sobre a proposta.

A primeira reação dos bebês do berçário II (1 ano) foi a de caminharem até os blocos e passear pelo espaço por onde eles estavam, bater com as mãos nos poliedros de modo a emitir som... alguns tatearam antes de subir, tentavam abraçar, sentir o peso levantando as peças. Ao se aproximarem, tentaram abraçar para sentir as formas, depois colocaram a boca de forma a se certificarem, por meio do paladar, “o gosto” da instalação. Os bebês (até 18 meses), de certa forma, tiveram a mesma reação ao explorar os blocos, de modo mais contundente, por meio dos sentidos.

Assim, a diversão ficou por conta das investidas aos movimentos que adquiriam e o jogo principal criado foi o da criança com o próprio corpo, com o desafio de vencer os blocos por

meio da maior altura que podiam subir, explorar e manipular os objetos. Com isso, é possível inferir que brincar de subir, sentar-se sobre os blocos, carregar de um lado para outro e produzir uma nova exploração sinestésica configurou-se aos pequenos como uma possibilidade de ampliação das capacidades motoras, cognitivas e sócio-afetivas imensuráveis aos padrões tradicionais de avaliação.

Figura 6 – O primeiro contato das crianças do Berçário II com a instalação artística



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

O berçário II (1 ano) não deixou de enfrentar o desafio de explorar os cubos e paralelepípedos maiores, que, em princípio, foram inaugurados pelas crianças que possuíam maior conquista dos movimentos. Com isso, faziam os bebês (menores de 18 meses) também imporem a si mesmos esse novo desafio. Tulipa (25 meses), a mais velha da turma, também sugeria, junto com He-Man (22 meses), desafios aos colegas, já que ambos apresentavam maior controle sobre os movimentos corporais e buscavam incessantemente vencer a altura subindo nos blocos maiores. Ao chegarem ao topo, expressavam também o sentimento de medo da altura, porém o que imperava era o de satisfação pela conquista, sorriam e batiam palmas. Nessa troca de experiências, os outros colegas, ao tentarem reproduzir esse feito, encontrando limites na capacidade de subir, pediam ajuda aos adultos em torno, estendendo as mãos. Mesmo requerendo auxílio para subir, ao chegarem no ponto mais alto, esboçavam sorrisos de alegria e experimentavam a sensação de estar ali, facilmente percebida pela pausa que davam para olharem para baixo e sentir a experiência, uma manifestação clara de estesia.

Algumas crianças exploravam o ambiente de forma individual e demonstravam não atentar-se para as performances dos colegas com maior conquista motora, no entanto, Thor (19

meses) demonstrava-se ávido a vencer desafios: observava tudo o que He-Man (22 meses) e Tulipa (25 meses) faziam e, nesse contato social, buscava repetir os feitos. Sem paciência para esperar ajuda de algum adulto, pendurava-se até conseguir também atingir o ponto mais alto. As crianças que despertavam para o desafio de subir em todas as alturas, demonstravam a compreensão de que os blocos maiores exigiriam maior esforço e faziam a seleção do tamanho do obstáculo com o tamanho do esforço... tudo antes era testado pelas perninhas, para tentarem alcançar. Depois criavam o juízo de valor de que precisariam de ajuda. Foi possível perceber que as crianças necessitavam sentir-se seguras no lugar onde pisavam e ter a certeza de que estavam firmes, para depois sentir a conquista e esboçar alegria e satisfação. Os primeiros dias do berçário II foram marcados pela busca dos pequenos pela conquista motora de subir e repetir os movimentos uns dos outros.

Figura 7 – A busca pela conquista motora de subir no poliedro maior



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Depois destas descobertas, ocorridas por meio da troca social entre os pares, o desafio de todos foi tentar subir, mantendo uma lógica criada por eles, ao perceber as diferenças de tamanho dos blocos e quais eram os mais desafiadores. Com isso, demonstraram uma noção de comparação - linguagem matemática - que surgiu no desafio de testar o movimento corporal na

interação com os poliedros. Dessa forma, os paralelepípedos menores foram os primeiros “brinquedos” a serem explorados, seguidos dos cubos pequenos. Estes foram deslocados inclusive por bebês menores de 18 meses e carregados de um lado para o outro, num pequeno treino de construção de espaço. Embora de forma tácita, certamente surgiam as primeiras tentativas estéticas de criar formas, espaços e enredos no brincar infantil.

No primeiro contato visual, das crianças do maternal I (2 anos) com os poliedros, elas correram ao encontro da instalação artística com muito entusiasmo, mas, ao se aproximarem, olharam para mim numa busca de obter o consentimento para manipularem. Esta turma, segundo relato da professora Neide, realizava, até então, muitas atividades dirigidas, mesmo assim, as crianças se surpreenderam com a possibilidade de brincarem por mais tempo de forma livre. Afirmei oralmente que poderiam brincar e construir a brincadeira como quisessem naquele espaço. Assim, todos foram entrando rapidamente e reconhecendo o ambiente e os blocos. A primeira reação registrada das crianças foi a de bater com as mãos nos blocos, para emitir som, ou subir e sapatear, para fazer barulho, de modo a se certificarem da resistência do material ao seu peso. Em seguida, passaram a manipular as peças e apresentaram indícios de que viam os poliedros como uma possibilidade estética de construir novas formas de brincar e de criar espaços para a vivência de seus jogos e enredos. Com isso, passaram a retirá-los do lugar e a testar, empilhar, agrupar por cores, formas e tamanhos e a fazer degraus e subirem. Após os primeiros reconhecimentos do novo “brinquedo” por meio de alguns sentidos do corpo humano, também buscaram descobrir novos movimentos como subir, pular e atingir alturas que, de forma significativa, viabilizaram experiências estésico-estéticas.

Figura 8 – O primeiro contato das crianças do maternal I (2 anos)



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Com o Maternal II (3 anos), o primeiro contato das crianças com os poliedros também provocou, em princípio, um interesse pelo reconhecimento dos blocos por meio dos sentidos. Assim, pegavam, carregavam de um lugar para outro, sapateavam sobre eles para também mensurar se podiam ou não subir. Depois, passaram a pular dos blocos mais altos, sobre os menores e também pulavam no chão. Organizavam os blocos em agrupamentos por formas e andavam sobre eles. Somente após alguns minutos nesse reconhecimento do material, passaram a compor construções estéticas, espaços, fantasiavam enredos e arranjos espaciais em zonas circunscritas semiabertas e fechadas para dar ‘tom’ às suas brincadeiras.

Ao organizar o espaço, deixei, em princípio, os dois cubos maiores (50 cm) um próximo ao outro, separados por uma distância de aproximadamente 40 cm. Próximo a esses blocos, no chão, estava um paralelepípedo maior (1,20m x 50cm X 20cm), percebi que as crianças faziam um rodízio entre os blocos, pulando de um para o outro, e depois pulavam no chão. Quando pulavam no paralelepípedo, este fazia barulhos e esse também era um dos propósitos da brincadeira. Alguns ousavam mostrarem a habilidade de pular dos cubos maiores ao chão, o que, para os outros, representava um ato de muita coragem. As crianças estabeleciam regras para aquela brincadeira sem fazerem uma organização mais sistematizada e apenas algumas palavras como: “*Vou pulá!*”, “*Sai!*”, “*Sou eu!*”, foram suficientes para criar uma ordem na brincadeira, e as crianças se entendiam bem na vez de cada uma.

Logo no primeiro momento, também surgiu um agrupamento de crianças que brincavam de casinha, situação em que surgiram os personagens: mãe, pai, filhinho e tia. Outras preferiam brincar sem assumir um papel, mas permaneciam no espaço, interagindo com os colegas. Vários agrupamentos de crianças na divisão das brincadeiras surgiram no brincar espontâneo e era possível perceber a separação e a organização dos blocos por formas, tamanhos e até por cores.

A grande descoberta das crianças, nesse primeiro contato com os blocos, foi quando, ao subirem no “caminhão” (composição que haviam criado), Policial (47 meses) e Jogador (45 meses) que estavam próximos ao muro, perceberam que, ao colocar os blocos um sobre o outro poderiam subir e conseguiriam ver do outro lado do muro. Então, uniram-se para essa formação e descobriram que dava para ver a rua. Ao chegarem ao alto expressavam: “*Olha! Eu tô vêno!*” As outras crianças ficaram eufóricas para subirem e também poderem ver por cima do muro alto. A pouquíssimos metros do espaço em que estavam, havia grades que possibilitavam a visão da rua para eles, contudo, o mais interessante foi descobrir que, de cima do muro, poderiam ver a rua por outro ângulo.

Figura 9 – Descobrimo a rua por cima do muro



Fonte: acervo da pesquisadora.

Na primeira experiência das crianças com a instalação artística, todas as turmas puderam apropriar-se de novas conquistas motoras, estético-estéticas, linguagens e expandir suas interações entre pares, com os objetos e com os adultos presentes, o que de forma processual, deu início às aprendizagens e passou a validar a proposta didática da instalação artística, que pode ser também analisada como brinquedo não estruturado e suporte para a expansão criativa e expressiva das crianças.

5.7 Emoções estéticas com os poliedros: o brincar livre evocando linguagens

No primeiro dia de contato com os poliedros, The Flash (16 meses) explorava de forma sensorial os objetos e testava subir nos blocos mais baixos, assim como percorria todo o espaço, demonstrando estar em busca de o reconhecer. Em meio a essas descobertas de movimento, linguagem e exploração, percebeu que Orquídea (16 meses), sua irmã gêmea, que ainda não caminhava sozinha, mas dava alguns passinhos com apoio, estava parada apoiada em um cubo pequeno, tentando subir. Então, The Flash dirigiu-se a ela, empurrando dois outros cubos do mesmo tamanho para perto dela e subiu... deixava transparecer que exibia a ela sua façanha, ao mesmo tempo em que aproximava dela os cubos, parecia querer dizer: “Vamos, suba... esses são para você!”. Assim, afastava-se dela por um tempo, passeava por todo o espaço, subia,

sentando-se em alguns blocos, levantava outros, de modo a fazer construções estéticas, agrupando-os por formas e tamanhos, façanha que havia aprendido com seu colega Thor, de 19 meses, que foi o primeiro a agrupar os blocos, mas quando percebia que Orquídea continuava parada no mesmo poliedro, tratava de arrastar outros dois (sempre essa quantidade) para perto dela novamente e exibia sua façanha de subir, na tentativa de ensiná-la a fazer o mesmo.

Figura 10 – No canto esquerdo da figura, The Flash e Orquídea em interação



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

The Flash, nessa vivência com os poliedros e troca com a irmã, apresentou uma comunicação não verbal expressiva com Orquídea, bem como apresentou a formação do pensamento lógico matemático, ao agrupar os poliedros, dando sempre a ela a opção de dois blocos (cubos), repetindo o movimento como uma forma de expressão corporal, para fazê-la compreender o que precisava fazer para conseguir subir.

Nessa troca de experiência entre irmãos e a instalação artística, na primeira vivência, Orquídea (16 meses) havia sido levada por uma auxiliar da sala para a instalação dos poliedros, colocou-a em pé apoiada em um cubo pequeno... ficou por um tempo ali observando os colegas que testavam subir, empurrar, levantar os cubos... ela apenas observava... Sentou-se no chão, e explorou a textura do piso e depois a do poliedro, confirmando as percepções pelos sentidos. As vezes alguma criança se aproximava dela, ora o irmão, ora outra colega... a professora novamente a colocou em pé, próxima ao poliedro, ela caminhou apoiando-se nos blocos e ficou entre dois cubos e a parede. Quando se cansava, encostava-se na parede, depois tentou abraçar o cubo, se abaixando, deitou a barriga sobre ele, por vezes, encostava a boca, experimentando! Olhava a possibilidade de subir no bloco... Enquanto isso, todos os outros colegas brincavam e

ela só observava. De certo modo, dava indícios de que calculava seus passos por meio dos seus sentidos.

Após alguns minutos parada, Orquídea se concentrou em tentar subir no cubo, tentou colocar as perninhas apoiando a barriga... voltou... tomou coragem e colocou a barriga novamente e sentiu as pernas no ar, pareceu assustar-se ao perder o contato com o chão, parou e voltou a observar os outros colegas. Quando ninguém mais esperava, a bebê conseguiu sentar-se sobre o cubo branco; levou cerca de 15 minutos para tal conquista... sorriu com muita satisfação... olhou para mim que a observava e expressou um belo sorriso pela façanha... depois ficou um tempo parada, suspirava de satisfação e apreciava a sensação de estar lá em cima. Parecia desfrutar sozinha sua vitória... desceu e, quando estava experimentando repetir a conquista, foi interrompida (a turma foi convidada pela professora Flor para se retirar do ambiente, pois os colegas de Orquídea já haviam se dispersado do local) quando estava concentrada em sua nova experiência, mas, mesmo ao ser retirada sem seu consentimento, não protestou por meio do choro.

Figura 11 – Orquídea em sua conquista motora



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

5.7.1 Escalando degraus... descobrindo sonoridades: *“Tamboi!...É meu!”*

Com o passar dos dias, os bebês da turma de 1 ano demonstraram perceber a dimensão dos poliedros na diferenciação entre os desafios maiores e menores a partir das formas e tamanhos dos blocos. He-Man (22 meses), Tulipa (25 meses), Thor (19 meses) e Margarida (24 meses) fizeram do ato de subir no cubo maior (50 cm) um jogo, o qual repetiram muitas vezes, utilizando-se da estratégia de colocar os cubos menores (30 cm) como degrau para conseguirem subir no maior.

Figura 12 – Crianças e bebês utilizando os blocos para alcançar objetos



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

As experiências das crianças no decorrer da investigação apresentavam ganhos processuais no percurso, pois, do mesmo modo que cada uma ia se desafiando e vendo seus próprios limites de forma bastante harmônica, também aprendiam nas interações com os pares, os objetos e a instalação artística; exercitavam o respeito pelas alteridades individuais e grupais. Para melhor ilustrar esse apontamento, apresentamos duas experiências obtidas no primeiro contato de duas crianças da turma do maternal I (2 anos) em uma mesma experiência: Teteus (29 meses) demonstrou que estava em tempos de conquista corporal, com necessidade de testar seus limites motores, movimentos e capacidade de romper obstáculos, mesmo que sejam pequenos. Enquanto Teteus tentava subir de forma cautelosa nos blocos, medindo cada passo, e comemorando subir no paralelepípedo de 10cm, Jhesse (28 meses) se aproximou e começou a subir e a descer os degraus com desenvoltura e velocidade. Ele a olhou de forma profunda, aparentemente sentiu-se desafiado, tomou coragem e subiu os “degraus” vagarosamente com os braços abertos buscando equilíbrio. Enquanto isso, a menina subia, descia e pulava sobre os dois paralelepípedos de 10cm e 20cm de espessura encostados um no outro formando um degrau. Teteus só observava. Após demonstrar suas habilidades, ela saiu do espaço sem importar-se com as expectativas dele. Ele porém, tentou repetir a ação de Jhesse, subindo os degraus e embora demonstrasse medo, ao repetir o feito dela, parou no bloco mais alto, sorriu gostosamente e disse: *ganhei!*

As experiências das crianças, nas duas situações, são passíveis de apontamentos complexos do valor da conquista motora para cada um, como forma de constituição de valores

cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Esses valores são tecidos nas experiências individuais de cada um, em seu tempo, sem atribuir juízos de valores quantitativos, como se fez no passado e, por muito tempo, nas concepções de educação. Subir, descer e pular dos blocos foi um dos primeiros jogos criados pelas crianças e as três turmas nas suas especificidades construíram essa brincadeira, cada uma em seu nível de alteridade e coordenação motora.

Figura 13 – Vencendo o desafio de subir e descer dos blocos com autonomia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Percebi que as crianças do berçário II (1 ano) também exploravam muito as percepções auditivas logo nas primeiras vivências; depois tomamos conhecimento que elas estavam passando pela experiência na sala de referência de produzirem sons com instrumentos alternativos construídos pela professora Flor e as auxiliares.¹⁵ Assim, as crianças demonstravam com os poliedros certa curiosidade em produzir sons, devido ao letramento sonoro que estavam adquirindo nas práticas em da sala. No surgimento natural das linguagens por meio da brincadeira espontânea, observamos que Rosa (22 meses), já no primeiro dia da experiência,

¹⁵ Os áudios dessa vivência sonora encontram-se no acervo da pesquisadora.

brincava de subir nos paralelepípedos e, ao chegar ao último degrau, na aproximação do bloco menor junto ao maior, sorria satisfeita, balançava o quadril, parecendo estar dançando, mas, quando percebia que algum colega se aproximava, empurrava-o de lá, como quem diz: “essa brincadeira é minha”, num ato típico da idade, na tentativa de proteger a brincadeira e seu espaço. Com isso, Rosa também demonstrava estar num processo de letramento sonoro e musical, fazendo relações simbióticas entre a música e a dança. Logo nas primeiras experiências, Rosa demonstrou compreender que o som emitido por suas sapateadas sobre o paralelepípedo servia também para embalar um ritmo de dança... Com isso, sapateava e depois balançava o corpo e os bracinhos sorrindo e cantarolando. Repetiu por algumas vezes tal feito e emitia gritos e sorrisos de alegria em poder se expressar pela linguagem musical e a dança.

Numa dada ocasião em que brincavam e interagiam com a instalação artística, Orquídea (16 meses), Rosa (22 meses) e Hobby (15 meses) brincavam individualmente próximas a mim e a uma das auxiliares da sala e, na parede do espaço onde estávamos, havia uma cantiga de roda transcrita num cartaz. Tratava-se da música: “Cai cai balão” e, junto à letra da música, vários balões feitos de papel enfeitavam o cartaz, que apresentava rabiolas de crepom colorido. Hobby, ao perceber o cartaz, deixou de brincar com os poliedros e subiu no rodapé, que se assemelhava a um grande banco em toda a parede da varanda e, começou a arrancar os papéis coloridos. Orquídea ao perceber a ação do colega, de forma mais discreta, como lhe é característico, subiu e uniu-se à Hobby na descoberta de arrancar e rasgar os papéis coloridos do cartaz. A auxiliar de sala, ao perceber a “arte” que praticavam, retirou-os do espaço, dizendo: “*Nãããoooo! É dos colegas da outra turma... é para cantar!*” E começou: “*cai cai balão... cai cai balão...*”

Rosa, ao ouvir a música, rapidamente se aproxima e começa a balançar a cabeça acompanhando o ritmo da música... Orquídea apenas ri... Quando a auxiliar termina de cantar, num gesto convidativo, Rosa olha novamente para ela e repete: “*ai ai aião ... ai ai aião...*” a cuidadora, então, canta novamente e Rosa a acompanha... Orquídea continua a observar e sorrir... Quando terminam de cantar, a cuidadora pega Rosa no colo, dá um beijo e a coloca novamente no chão para brincar com os poliedros. Orquídea continua parada em pé no banco de tijolos próxima a mim, mas, quando a auxiliar se afasta, Orquídea volta a mexer no balão e experimenta repetir a sonorização da música: “*Ãe ãe ãei*” Fiquei tão tocada por vê-la tentar reproduzir a canção, que expressei com alegria: *ÉÉÉ?... cai cai balão!* Ela sorriu envergonhada e Rosa, que estava um pouco mais afastada, ouve minha expressão e começa novamente a cantarolar.

O maternal I e II, também passaram a fazer associações sonoras e rítmicas entre os poliedros e o som produzido com as batidas, porém isso ocorreu nas últimas vivências. Todas

essas expressões das crianças foram despertadas por meio de um projeto vivencial que a escola estava executando de construção de espaços musicais e instrumentos alternativos com as crianças. Com o Maternal I (2anos), também foi possível perceber que as crianças fizeram relações mais aprimoradas entre o som e a materialidade dos blocos, demonstrando que o processo de aprendizagem e aprimoramento das linguagens ocorriam de forma processual.

Com isso, foi possível perceber que o sentido de retirarem som já trazia a intenção de interligar as batidas, com uma possibilidade de criar um fundo musical. Juju (36 meses) e Joãozinho (33 meses) subiram nos blocos e começaram a bater os pés e em seguida dançar, chacoalhando os quadris e os braços. Depois tentaram coordenar as batidas dos pés com palmas, seguido de uma dança. Kaká, ao ver tal construção, começou a testar as batidas com as mãos e depois com os pés e sorria matreiro. Nando e Dudu responderam às batidas do colega, batiam também e balançavam o corpo como se estivessem tocando um tambor e dançando. Nando (31 meses) dizia: “Tamboi!... é meu!” (Tambor... é meu) Manu (34 meses) correu até os colegas e pediu para também “tocar o tambor”. Além do som, os blocos patrocinavam a formação estética do instrumento de percussão.

Depois de alguns minutos das primeiras manifestações sonoras, Juju, Jhesse e Mimi sentaram-se no paralelepípedo maior e usaram os cubos pequenos como mesa para pintar e desenhar. Enquanto estavam concentradas na pintura, Juju começou a bater o lápis no cubo retirando um som ritmado e, em seguida, Mimi e Jhesse se uniram à colega e repetiram a ação, formando uma grande batucada.¹⁶ Então Juju começou a cantar a música da borboletinha, e as colegas tentavam acompanhar o ritmo batendo os lápis nos blocos. Em segundos, a turma toda parou o que estava fazendo para acompanhar a música, batendo com os lápis nos blocos ou sapateando sobre eles, iniciando-se uma brincadeira coletiva.

Figura 14 – Produção de som com o “tambor” e as batidas com os lápis nos blocos



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

¹⁶ Nesse momento, muitas crianças estavam pintando, escrevendo e desenhando, com os recursos de papel e lápis disponíveis no ambiente.

5.7.2 Construindo com cores, sequências, tamanhos: brincadeiras geométricas

As conquistas motoras de subir nos poliedros estavam presentes em todas as vivências e por conseguinte, com a autonomia conquistada, os movimentos e formas que descobriam tornavam-se cada vez mais complexos. Assim, as crianças passaram a carregar os blocos e a formar os agrupamentos dos cubos menores, demonstrando uma conquista natural do pensamento lógico matemático de agrupar os blocos por formas, tamanhos e cores.

Figura 15 – Os primeiros agrupamentos dos blocos por cores e formas



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Desse modo, algumas crianças ousavam andar sobre tal agrupamento realizado, como se fosse uma passarela, dando vida aos poliedros como uma possibilidade de criação de várias formas e, sobretudo, de modo a impor a elas a experiência lúdica.

Durante o brincar espontâneo as crianças, desde o berçário II até o maternal II despertavam para a atividade espontânea de agrupar os poliedros com formas iguais e nos últimos dias da pesquisa Nando (31 meses) passou a separar os blocos por cores também.

Figura 16 – Os agrupamentos dos blocos nas últimas vivências do maternal I (2 anos)



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

No encerramento de um dos primeiros momentos com a turma do maternal I (2 anos), precisei convencê-los a guardar e pedi que me ajudassem, já que eu estava sozinha para essa tarefa. Nando, na intenção de ajudar, não conseguia levantar os poliedros na altura em que Manu já havia empilhado, então, ofereci ajuda, e ele aceitou. Com isso, o convidei a pegar outro bloco junto comigo e começamos a guardar numa prática colaborativa. Ele tentou levantar um bloco grande sozinho, mas desistiu e eu perguntei: “quer pegar esse?” (esperei que ele pedisse ajuda) Respondeu: “*não, esse é ejado*” (pesado). Não entendi e perguntei novamente: “Como?” Respondeu-me já com menos paciência: “*Ê – ja – do*” (pesado). A diretora o ajudou a se expressar repetindo a frase: “*Ê ...Esse é pesado, né Nando? Mas esse não é!*” (apontou para o cubo que ele carregava). Ele balançou a cabeça afirmando a fala dela e apenas completou oralmente: “*É!*”

Outra vivência que apresenta indícios do contato das crianças com os numerais surgiu no brincar espontâneo de Sofi (29 meses), em suas primeiras vivências com a instalação artística, brincava nos paralelepípedos de 20 cm e 10 cm de espessura, subia e descia numa sequência ritmada contando: “*Chete, cato, vincato, vinchete*” (7, 4, 24, 27,...) Tentava ritmar os números aos passos dados sobre os blocos. Embora Sofi não conheça as sequências numéricas e as quantidades, também apresenta uma compreensão de uma das funções sociais dos números, que é calcular. Nesse caso, é possível inferir que ela tentava contar os passos

sobre os blocos, o que, certamente, faz parte de alguma experiência própria de brincadeira e sequência numérica, que pode ter aprendido com crianças maiores em seu grupo familiar.

No segundo dia de interação da crianças do maternal I com a instalação artística, além dos diversos diálogos que passaram a surgir no ambiente, também identificamos formações estéticas produzidas para brincar de cavalo, nas quais as crianças exploravam coletivamente, agrupar os paralelepípedos por tamanhos, formas, bem como comparar os mesmos, fazer torres para subir bem alto, bancos e escadas. Os blocos eram empilhados para subirem e atingir alturas e também se desafiavam na experiência de subir e pular de cima deles.

Após uns 45 minutos de brincadeiras livres com os poliedros, algumas crianças já haviam se dispersado, enquanto outras permaneciam criando espaços ou protagonizando suas reproduções interpretativas. Quando propus o encerramento da experiência, Duda 2 (33 meses), Gabi (35 meses) e Jhesse (28 meses) ficaram por último no espaço e as convidei a me ajudarem a guardar os blocos. Começaram tentando carregar os cubos menores, individualmente, porém o espaço a percorrer até o local de guardar ficava mais afastado. Elas paravam no meio do caminho para descansar. Duda 2 disse: “*Pijado!*” (*pesado!*) Jhesse acrescenta: “*Aiii... xocorro, pijado!*” (*socorro, pesado!*) Eu caminhava na frente delas com uma pilha de blocos, quando olhei para trás, presenciei a primeira cena de cooperação entre elas: Gabi e Duda 2, num gesto espontâneo, unem-se para carregar o bloco.

As crianças do maternal II (3 anos), durante as vivências de interação com outra turma, faziam trocas entre pares e a vivência de enredos, iam tomando espaço e ocupando os poliedros, de forma que foram dominando as brincadeiras e tomando os blocos das crianças menores. Embora os pequenos do maternal I (2 anos) tenham ficado às margens, observavam com atenção as construções dos colegas da outra turma e, às vezes, aproximavam-se da brincadeira, na tentativa de serem aceitos nos grupos centrais. Porém, em meio ao descontentamento das crianças de 2 anos, foi possível verificar que estas faziam associações entre as formas menores e maiores e incorporavam tal descoberta a seu vocabulário. O exemplo disso acontecia quando diziam: ¹⁷“Aquele menino grande”, “Ele pegou minha caixinha grande”, “Aquele menina de cabelo grandão” ou “Eu quero aquela caixinha pequena”.

A professora da sala do maternal I¹⁸ do período matutino relatou ainda que, após a terceira vivência das crianças com os poliedros, certo dia, ela foi fazer um desenho no quadro e, quando desenhou um sol, Nando (30 meses) disse a ela: “*Po degenha um gande e um*

¹⁷ Fala adaptada pela pesquisadora.

¹⁸ Esta professora, neste momento, ainda não fazia parte diretamente da pesquisa, mas observava os ganhos de aprendizagem das crianças e trazia os relatos. No processo de entrevistas, optei por inseri-la na investigação.

pequeno”. Em seguida, as crianças passaram a ditar a ela o que deveria desenhar no quadro e propunham: “uma árvore grande e uma pequena, um sol grande e um pequeno, uma flor grande e outra pequena e uma casa grande e outra pequena”. Percebendo as inferências feitas pelas crianças, ela perguntou: “Ah! Querem que eu desenhe formas maiores e menores?”. Eles responderam que sim e não lhe permitiram reproduzir o desenho que havia planejado, mas foram ditando a ela os elementos que gostariam de ver no quadro. Formaram um cenário, a maioria com figuras grandes e pequenas e, assim, a professora concluiu que a experiência lúdica com os poliedros havia despertado, naturalmente, nas crianças as noções de grandeza. Além de tudo, a professora concluiu que eles haviam ampliado o poder criativo e estavam ativos em seu processo de aprendizagem. Relatou que fora apenas desenhista do enredo criado por eles e que, se fosse trabalhar a linguagem escrita, certamente seria escriba de uma produção coletiva. Esse fato também aponta para o início de uma experiência dialógica entre o grupo.

Na última vivência das crianças com os poliedros, ocasião em que colocamos a instalação artística na sala de referência da turma do maternal I (2 anos), Nando pegou um livro de dinossauros, veio até mim e disse: “*Ó po. Ximone... Um Rex. Eu xou eche... maió!*” (Olha, prof. Simone... Um Rex. Eu sou esse... maior!). Nesse momento, Nando já não usa mais a expressão grande e na comparação que faz utilizando-se da ilustração do livro, apropria-se da expressão “Maior”, demonstrando um processo claro de letramento matemático. Também podemos perceber o quanto a oralidade de Nando (31 meses) teve ganhos no processo, pois as poucas palavras expressadas se transformavam em frases completas.

5.7.3 Uma caneta e um caderno no caminho: o desejo de escrever

Num dada vivência em que tentamos integrar as turmas do berçário II (1 ano) e Maternal I (2 anos) ao final da experiência com os poliedros, as crianças foram convidadas pelas professoras das turmas a irem para o parquinho. Porém, um agrupamento do maternal I, junto com He-Man, Thor e Rosa do berçário II, permanecia no espaço sem querer sair do local. Mediante a insistência deles, permitimos que brincassem por mais um tempo e sentei para fazer as últimas anotações. Rosa (23 meses) se aproximou com muita curiosidade pela caneta... percebeu a tinta que ela deixava no papel e tentou tomar da minha mão. Achei graça da curiosidade dela e, apenas sorri, segurei cuidadosamente, a mãozinha dela tentando distraí-la e continuei a anotar. Hobby (15 meses) se aproximou e também tentou tirar a caneta da minha mão enquanto eu escrevia. Vendo que ficaria impossível contê-los, deixei que Rosa “escrevesse” um pouco, enquanto Hobby olhava ansioso esperando a vez dele. Após ela fazer

seus ‘rabiscos’, deixei que ele testasse a caneta, porém, ele não conseguia riscar o papel, de forma que a tinta da caneta não saia por estar inclinada. Ele percebeu que Rosa conseguia deixar marcas com a caneta no papel e ele não... demonstrou contrariedade... Então segurei a mãozinha dele e o ajudei a riscar. Ele mostrou-se curioso com os registros deixados no papel e passava a mão em cima. Hobby havia descoberto os seus primeiros traços e se identificava com suas marcas...

Então eu disse: “Agora chega... Agora sou eu!”. Antes de chegar à metade da linha em minhas anotações, Rosa já tentava tirar de novo a caneta da minha mão... Vi que não teria jeito de continuar e deixei novamente que ela rabiscasse e depois tentei guardar o caderno e a caneta. Hobby só observava, mas, quando percebeu que ele não participaria da brincadeira, gritou o seu nome, que possui duas sílabas, bem forte e bravo olhando para mim, como se dissesse: “Ei, agora sou eu!”. Aquela comunicação oral expressiva e surpreendente me convenceu... Liberei o caderno e deixei que eles testassem os primeiros traços. Algumas crianças de 2 anos também se aproximaram e ajudaram a “escrever no meu caderno”. Desse modo, os traços dos bebês e das crianças pequenas eram um ato estético que para eles se configurava em escrita ou desenho, despertando-os de forma prazerosa.

O ato de Hobby (15 meses) gritar seu nome, para dizer-me que era a sua vez de brincar, foi espontâneo, dada a necessidade de utilizar-se da linguagem oral para defender seus interesses. Vale lembrar que ele era a criança mais nova da turma do berçário II e não apresentava, até então, exercícios expressivos da linguagem oral. No entanto, percebeu que, na necessidade, precisaria recorrer ao recurso expressivo com que pudesse obter sucesso comunicativo com uma adulta com quem teve pouca convivência. Ao mesmo tempo, Hobby demonstrou estar de posse de seu nome, enquanto identidade pessoal e forma de se anunciar e reconhecer-se. Após esse fato, as crianças do Maternal I (2 anos), também se aproximaram e permiti a todos as experiências com o registro da caneta em meu caderno de campo, como pode ser observado na figura 17 (p. 109).

Figura 17 – Experiências com a escrita

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Em outro momento, Totor (36 meses) da turma do maternal I (2 anos) me viu escrever no caderno de anotações do diário de campo, parou o que estava fazendo e se pôs a prestar a atenção e me disse que também queria escrever. Dei a caneta a ele, mas, como não havia levado folhas em branco para o ambiente, permiti que ele escrevesse em meu caderno¹⁹. Ele encontrou espaços em branco junto às minhas anotações e começou a escrever. Ele queria que seus escritos ficassem juntos ao meu e começou a rabiscar toda a folha. Com ar de satisfação, mostrou-me seus “escritos” e se orgulhava muito que eles estivessem “junto” às minhas anotações e reconhecia seus rabiscos como escrita, num processo natural de letramento adquirido pela convivência com a cultura escrita. Ficou um bom tempo escrevendo e, no final, disse-me: “*Ó eu aqui! Tevi... é meu!*” (Olha eu aqui! Escrevi, é meu!) Para ele, suas marcas deixadas no caderno representavam um reconhecimento de si, por sua produção escrita. Também estava feliz por ter demonstrado habilidades de “escrita”, com um bom desempenho no movimento de pinça, o que demonstrava alguma consciência já adquirida da função social da escrita²⁰.

Por interesse das crianças, coloquei papel e giz de cera em lugar discreto próximo a instalação artística em alguns dias de pesquisa. Numa dessas vivências, Juju sentou-se na

¹⁹ A partir desse dia, passei a levar folhas em branco e giz de cera para as vivências do maternal I e II. Algumas crianças utilizavam para desenhos e escritas espontâneas em alguns momentos, mas a instalação artística continuou a ser a brincadeira principal das crianças.

²⁰ Pude perceber, durante a assinatura do Termo de Assentimento, que a turma do maternal I demonstrou ter certa consciência da função de escrita enquanto registro. Levaram muito a sério o ato de assinar.

composição feita com os poliedros por ela e Totor; para ela, era um cavalo, pegou giz de cera e papel e começou a desenhar. Ao tempo que Juju protegia o espaço, desenhava, porém tentava chamar minha atenção para o lugar onde estava sentada, exibindo, orgulhosa, a criação com os poliedros, assim como queria tagarelar comigo. Então, perguntei a ela: “O que você está desenhando?”.

Figura 18 – Interações das crianças com duas possibilidades estéticas: os papéis e os poliedros



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Ela me respondeu apontando para o poliedro: “*Esse é um cavalo*”²¹. Insisti na pergunta: “Mas e o desenho? O que você está fazendo?”. Ela me respondeu com muita obviedade: “*Uai... um boi e uma aca! (vaca)*” e apontou o lápis para os traços feitos no papel, indicando cada um. Nesse momento, a resposta da menina evidenciou um contexto claro a ela e que estava em meio a animais como cavalo, boi e vaca em sua imaginação. Para ela, a produção de sua fantasia era algo tão óbvio, que o tom de sua resposta dava indícios de que o animismo estava presente e caracterizava a sua forma de ver o mundo e vivenciar suas experiências. Assim, considerava ser claro para mim também o contexto em que estava. Nesse dia, outras crianças além de Juju, levaram os papéis e giz de cera para as brincadeiras em meio aos poliedros.

²¹ Fala adaptada pela pesquisadora.

5.7.4 As interações e a expansão da oralidade: “É salão de muié!”

Quando passei por perto, Sofi puxou o meu braço... olhei, a fim de atender ao seu chamado, ela sorriu envergonhada, começou a balançar o corpo e disse-me: “Óóóó!”. Ela queria mostrar-me o lugar onde conseguiu subir! Expressei: “que legal, você conseguiu subir aí! Nossa... que banco alto! O que você está fazendo aí?”. Ela demorou um pouco para responder e, quando eu já não mais esperava a sua resposta, ela disse: “*Vou cumê!*” (Acredito que, quando me referi ao banco alto, ela fez uma relação com a cadeirinha de comer, típica para crianças nessa faixa etária). Nesse aspecto, minha inserção pela linguagem da palavra “banco” pode ter influenciado a construção da resposta de Sofi, porém, inseriu, no vocabulário dela e na composição realizada, um elemento novo de linguagem e de sentido.

Juju, que estava próximo a mim, foi logo repetindo minhas palavras num sentido de significar e ampliar seu vocabulário num letramento oral: “*Banco aito!*” (banco alto) e Sofi repetiu as palavras de Juju: “*Banco ato!*”. Assim, todas as vezes que Sofi foi subir repetindo a sua ação, ou percebia um dos colegas subir em uma formação de dois cubos na vertical, como ela havia feito, repetia a frase, de modo a dar nome à composição: “*Banco aito!*”. Assim, Sofi demonstrou estar atenta às denominações do objeto, a fim de ampliar seu vocabulário. Com isso, percebemos que o exercício de oralidade pulsante na criança faz com que busque, na convivência cotidiana, recursos para significar as descobertas e nomeá-las de, forma a interagir melhor com o mundo e fazer trocas sociais.

Foi possível observar que, nas primeiras vivências, a linguagem oral do berçário II ocorria nas tentativas de pronunciar palavras monossílabas e dissílabas. Era comum ouvir: “*Puiô ...*” (pulou), *neném* (se referindo a eles mesmos) e os monossílabos: “*Ai ai; ui ui; óh eu!; Não; Dá mon*” (dá a mão, pedindo ajuda para subir e descer); e muitos balbucios que não foram possíveis de serem traduzidos. Tais expressões revelam que a oralidade também caminha junto às descobertas e interações no brincar espontâneo e, aos poucos, conforme as situações iam surgindo, os pequenos buscavam repetir palavras pronunciadas pelos adultos ou emitir balbucios expressando suas opiniões e sentimentos. As experiências concorriam para o aprimoramento da expressão oral das crianças.

Batman (22 meses), ousando repetir os pulos que havia presenciado da vivência com a outra turma de cima dos blocos maiores, conseguiu pular do cubo menor com os dois pés juntos; essa foi uma grande conquista que ele e os colegas também reconheceram como desafio. Rosa (24 meses), ao ver a distância vencida por Batman em seu pulo, falou: “*Tu puiô!*” (Tenta pronunciar o nome dele e dizer: pulou!), apontou o dedinho para ele, mostrando-me que ele

havia conseguido. Perguntei novamente a ela, repetindo a frase corretamente: “O... (Pronunciei o nome dele), *pulou?*” Ela novamente aponta o dedinho para ele, comunicando-me a novidade por meio dos gestos, ao mesmo tempo que tentava absorver melhor os fonemas pronunciados por mim e, corrigindo-se, repetiu: “*Tutu puiou!*”. A frase dela foi nitidamente pronunciada de forma mais clara. Nesse dia, Rosa testa bastante a oralidade assim como tenta imitar Batman em seu saltos que, a cada momento, ganhava mais distância.

À medida que as relações durante o brincar se fortaleciam, aumentava a necessidade de estabelecerem uma comunicação também oral, o que impulsionava as crianças a buscarem recursos de ordem cognitiva e da língua materna.

Em meio às composições com os poliedros e os desenhos, encontro Juju (36 meses e Totor (36 meses) fazendo juntos uma construção de brinquedo. Embora não elaborassem um diálogo oralizado de um planejamento, eram colaborativos. Enquanto um colocava um bloco, o outro acrescentava outra peça e, nessa produção, conseguiam dividir o espaço e a brincadeira. Após ficar pronto, Totor, que havia dado a forma final, sentou-se no arranjo estético que fizeram e brincou, aparentemente, de pilotar uma moto. Juju ficou ao lado esperando a sua vez. Enquanto negociavam a vez na brincadeira, por perceber a forma criativa que fizeram, me aproximei deles e perguntei: “*O que é isso que vocês fizeram?*”. Juju rapidamente respondeu: “*É um cavalo, você não tá vendo?*”²². Totor logo retruca: “*Nãããããoooo!*” e tenta tirá-la de perto, empurrando-a com o braço, demonstrando irritação. “*Não é cavalo... é motu!*” (Não é cavalo, é moto!) Sofi (29 meses) estava sentada num bloco mais baixo, desenhando. Levantou a cabeça, sorriu como se estivesse descobrindo nova palavra e começou a repetir: “*motu... motu...*”. Sofi nitidamente estava num processo de significar o mundo ao seu redor, por meio do letramento oral e da nomeação daquilo lhe é significativo.

Algumas formações e brincadeiras se repetiam entre as turmas, como brincar de casinha, correr com os blocos como se fossem carrinhos, casinha do Lobo Mau e a separação dos blocos por cores, formas e tamanhos, bem como fazer uma passarela e andar sobre eles. Contudo, em certo momento, Chapeuzinho Vermelho (46 meses) e Crislaine (46 meses) da turma do maternal II (3 anos), corriam com os cubos no espaço da varanda e pareciam apostar corrida. Resolveram parar na porta da sala delas, que possui um degrau. Ao longe, vi que as duas passaram a construir uma outra fantasia, diferente da que estavam. Então me aproximei e perguntei: “*Do que vocês estão brincando?*”. Elas olharam envergonhadas uma para a outra, deram um sorriso de cumplicidade e não me responderam. Pela aproximação que tive com as duas meninas desde os

²² Fala adaptada pela pesquisadora.

primeiros dias de adaptação, ousei insistir, pois sabia que não ficariam constrangidas. Brincando, levantei hipóteses: “Ahh... é segredo?”. Elas riram e disseram baixinho: “*Não... É que é salão! Tô fazendo unha... Sou Malti*” (ela quis dizer: sou esmalte). Falei espantada, porém num tom de brincadeira: “*Esmalte? Ahh... Então você é a manicure?*”. As duas discordaram na hora: “*NÃÃÃOOO! Mancuri não! É Malti!*” (Não, manicure não! É esmalte). Continuei a argumentar: “*Mas esmalte é uma tinta que passa na unha!*”. Crislaine mostrou-me o esmalte que ela tinha em suas unhas e disse: “*Mas nós tá bincando de pintá a unha. Assim, ó, ó...*” (Fez o gesto do pincel do esmalte passando na unha): “*É salão de muié!*” (É salão de mulher). Nessa argumentação, as duas começam a rir baixinho, como se estivessem fazendo algo que merecia discrição.

Figura 19 – Reprodução interpretativa do salão de beleza



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Insisti no diálogo: “Mas quem pinta a unha da mulher no salão é a MA-NI-CU-RE... É assim que chama a pessoa que passa o esmalte na unha da gente no salão!”. Crislaine ia discordar novamente, quando Chapeuzinho vermelho adquiriu uma expressão iluminada, de entendimento, sorriu e disse: “*Ahhhh! É mancuri que fala*”. Repete: “*mancuri!*” Como quem se apropria de uma nova palavra para o seu vocabulário! Repito a palavra correta na tentativa de ajudá-la na oralização: “É ... É MANICURE!”. Chapeuzinho Vermelho olha para Crislaine e repete: “*Mancuri!*”. As duas sorriram satisfeitas e continuaram a brincar. As meninas faziam uma interpretação do que acreditavam ser a profissão de manicure, confundindo o nome com o produto utilizado, o esmalte.

5.7.5 Entre composições tridimensionais, o encontro da literatura infantil com as brincadeiras sociodramáticas – “O lobo vai entá!”

Ao flagrarmos as experiências combinatórias da atividade lúdica e das linguagens na turma do maternal I (2 anos), percebemos que Teteus (29 meses), caminhando pelo espaço oferecido pela instalação artística, saiu daquele ambiente e encontrou no espaço da escola os livros na “Geloteca” (geladeira-biblioteca, um móvel na entrada da escola, que tem o propósito de incentivar a leitura das crianças e pais), pegou um livro e veio sentar-se no poliedro (cubo menor) e folheá-lo. Com isso, deu ideia aos demais, que passaram a trazer os livros para os arranjos estéticos que haviam construído com a instalação artística. Um agrupamento de crianças havia empilhado os blocos e deixaram espaço entre o muro e a construção da “casinha” que haviam feito. Juju (36 meses) dizia ser “*minha cajinha*” e os outros colegas embarcaram com Juju em sua mimese e queriam também fazer parte da casa construída. A composição estética reuniu um grupo de crianças ao redor. Porém, com a descoberta dos livros, as crianças aconchegaram-se à zona circunscrita formada por eles – casinha – e passaram a ler e folhear diversos livros por cerca de sete minutos.

Figura 20 – A literatura nos espaços organizados pelas crianças



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Demonstraram muita atenção à literatura e à leitura que faziam das imagens, bem como intimidade ao manusearem os materiais, com a prática de “leitores”, pois, embora os livros fossem todos de papel, as crianças os manipulavam sem rasgá-los. Acreditei, por um momento, que perderiam o interesse nas construções com os poliedros, mas não quis impedi-los de ter essa experiência com os livros. No entanto, ao contrário do que eu supunha, a literatura os impulsionou a criar e a reproduzir enredos já conhecidos por eles.

Totor (36 meses completos no momento da vivência) passou a arrastar alguns poliedros, deixando espaços entre os cubos que estavam em cima de outro bloco maior que servia de base para a construção. Desse modo, a criação assemelhava-se a uma torre de um castelo da Era Medieval. Totor dizia: “*Meu catelo!*”. Junto dele, Nico (32 meses) e Nando (30 meses) pareciam concordar com a construção de um castelo que se assemelhava muito às imagens de castelo contidas nos clássicos mais comerciais da literatura infantil. Totor também explorava o espaço de forma a subir... colocava um poliedro sobre o outro, subia, sentava e, ao sentir-se no alto, expressava: “*Sô gande! Meu catelo...*”.

Em outros momentos, expressava: “*O lobo*” (Relembrando a história do Lobo mau), se escondia no castelo e demonstrava estar fazendo uma conexão entre o espaço construído por ele, os colegas e as histórias da literatura. Em alguns momentos, traziam falas de personagens de desenhos e filmes de ação, de modo a reproduzi-las. Em outros, saía da formação do castelo, subia nos espaços construídos pelos colegas e brincava como se estivesse pilotando uma moto, acelerava e fazia barulho com a boca reproduzindo o ruído da moto, depois fazia barulhos de tiros e corria sobre os poliedros. Pegava alguns livros e “lia” a história por meio das imagens; parecia estar vivenciando os feitos de alguns personagens conhecidos por ele. Olhava o livro e depois corria, subia, brincava sozinho com os poliedros, vivenciando cenas, supostamente como um personagem vivo de uma história criada por ele, sem se preocupar com seus pares, apenas chamava a minha atenção para as cenas observadas no livro ou me convidava a brincar com ele... às vezes, dizia o que estava fazendo como se me convidasse a “ver” tudo aquilo que a imaginação dele podia vivenciar.

A figura 21 (p. 116) ilustra o momento acima descrito:

Figura 21 – Totor (36 meses) na construção estética do seu castelo



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018

Manu (34 meses) apresenta uma oralidade bastante expressiva, com um vocabulário enriquecido pelas vivências em família, (essa percepção vem da observação das próprias narrativas da criança e da professora, ocorridas no período de adaptação). Durante a observação, Manu empilhava os poliedros menores sobre os maiores, combinando as cores. Colocou os cubos pequenos sobre o retângulo maior, subiu nele e disse que era um cavalo. Vendo isso, Totor subiu junto, mas reproduziu o som de uma moto. Os dois brincavam compartilhando o mesmo espaço, mas imaginavam situações diferentes. Depois, Manu entrou na casinha construída pela Juju, buscou um livro, retirou os cubos pequenos de sobre um paralelepípedo pequeno e deitou-se de forma a ler um livro...associou a “casinha” à cama e disse: “*É mia cama!*”. Buscou encostar a cabeça de forma a encontrar a representação de um travesseiro, ficou alguns minutos brincando de casinha e lendo uns livros no espaço.

Em suas reproduções, Manu buscava situações do seu cotidiano e ajudava os colegas na cultura de pares com seus apontamentos de detalhes da composição da “casa”. Vivía, ao mesmo tempo, várias configurações de fantasias como casa, moto, cavalo. Todas essas produções criativas de enredos surgiam alimentando a imaginação de Manu, que, embora trocasse de brincadeira, alimentava a continuidade do seu faz de conta no ir e vir entre a fantasia e a realidade.

A partir dessa primeira relação entre a “casinha” e a “cama” formada por Manu, observamos que as crianças que ainda não possuíam o poder de abstração e fantasia aprimorado, usavam o elemento “cama” como a primeira referência para a representação da “casinha”. Sua

imaginação a remetia tanto a situações do cotidiano, como a imagens que a menina buscava na literatura infantil, por meio do contato com os livros, que parecia ser natural a ela.

Figura 22 – A literatura e a reprodução das fantasias



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Nando (30 meses) interagiu bem com Juju e Manu nas construções realizadas por elas em sua primeira experiência com a instalação artística. Enquanto brincavam, Nando manipulou muito os poliedros, o tempo inteiro buscava empilhá-los e construir formas e zonas circunscritas. Em suas formações estéticas, dizia: “*Catelo do lobo!*”. Outrora denominava: “*Cajiinha*”. Nando pedia para ajudá-lo a empilhar os blocos e a fazer uma casinha fechada até o alto, com os poliedros em volta dele e buscava formar um espaço com zonas circunscritas fechadas, com quatro marcações ou então com pelo menos duas ou três delimitações do espaço. Fazia associação mais próxima à sua concepção de casa e afirmava: “*O lobo vai entá!*” (O lobo vai entrar!) Sorria e me convidava a participar de sua dramatização do clássico da literatura infantil. O convite de Nando, para reproduzir a história dos Três Porquinhos, configurava-se em um exercício consciente da criança em um jogo *sociodramático e literário*.

Após um tempo de aproximadamente 40 minutos de exploração do ambiente, no primeiro dia de vivência, fiz sinal à professora Neide para convidá-las a se retirarem do espaço. Mas Nando e Manu se recusaram a ir e permaneceram no espaço, fazendo suas construções por cerca de 15 minutos a mais. Vendo-as brincar, perguntei: O que estão fazendo? Manu respondeu: “*Tamo fazendo uma cajá!*”. Nando disse: “*Eche é meu catelo!*”²³. Construíam uma

²³ Fala da criança transcrita na íntegra.

formação que para eles correspondia à figura de um castelo, depois me convidaram para brincar: “*Vem Ximone... pode entá!*”. Bati na porta e gritei: “Ô de casa...”. Eles associaram as batidas à história do lobo, se olharam e disseram um para o outro: “*É o lobo!!!*”. Nesse momento, abaixaram-se, escondendo a cabeça atrás da construção feita. Respondi: “Não sou o lobo! Mas vocês querem brincar de lobo?”. Os dois responderam em coro: “*Simmm!*”. E começaram a gritar, Manu dizia: “*Pode vim lobo! A casa é fôte... você é faquinho... não deuba!*”. (Pode vir lobo! A casa é forte... você é fraquinho, não derruba!). Nando dizia: “*Tijolo...*” (queria avisar que a casa era de tijolo).

Por alguns momentos fantasiei com eles ser o lobo e, por cerca de dois a três minutos no máximo, eles já mudaram a brincadeira, o foco, e recomeçaram novas construções com os poliedros. Em poucos minutos, Manu lembrava-se da casa e do lobo e dizia: “*Vem, enta*” ... Bati novamente na porta e anunciei: “Não é o lobo! Sou eu, vizinha, vim te visitar!” Nando respondeu: “*Enta...*”. Nesse momento, a casa já tinha outra concepção estética, por isso, ousei introduzir novo enredo à brincadeira, ao que Nando prontamente correspondeu. Entrei e me sentei em um cubo, Nando então fez as comparações de grandeza: “*Ficou gande!*”. Perguntei: “O quê?”. Olhou para mim sentada no bloco, ficou em pé e percebeu que eu ainda era maior do que ele, numa expressão facial de estranhamento, convidou-me a sair do espaço da brincadeira e disse-me: “*Voxê gande!*” (Você é grande!).

Esse momento de reflexão de Nando, quanto a me aceitar ou não na brincadeira, foi quebrado por Manu, que me chamou de volta ao jogo imaginativo e começou a interagir, dizendo: “*Papá ...*” (comida), fazendo de conta que me oferecia algo para comer. Fiz de conta que comia o que Manu havia me oferecido. Nando observava nossa brincadeira surpreso, demonstrou não ter ainda brincado de comidinha em suas reproduções. Percebi que Nando estava tendo as primeiras experiências com o faz de conta da reprodução de “casinha” com tanta abstração, sugerida pelas experiências anteriores de Manu.

Para ilustrar ainda mais a brincadeira, eu disse: “Hummm: que delícia!!! O que é?”. Ela respondeu: “*Macaão (Macarrão)*”. Em seguida, Nando olhou para ela, esboçando um sorriso de alegria, como quem havia encontrado no jogo um aspecto significativo. Olhou para mim, esticou a mão em direção à minha boca e ofereceu: “*Pão!*”. Eu aceitei o “pão” e fiz de conta que mastigava em meio a gemidos, que davam indícios de que o alimento estava muito gostoso. Ele revelou outro sorriso. Rapidamente Manu me ofereceu outro prato: “*Bagueti!*”. Ele olhou para ela e perguntou curioso: “*Bagueti?* Olhou para Manu com ar de quem havia ouvido pela primeira vez aquela palavra. Para não quebrar o jogo eu apenas disse: “Adoro baguete!”, e fiz de conta que comia. Ele repetia a palavra e sorria “*Bagueti... Bagueti!*”. Agradei pelas delícias

de comida que me ofereceram e saí da brincadeira. À medida que novos elementos iam sendo descobertos, formavam uma natureza s gnica às crianças, que passavam a interagir com as novas situações, enredos, linguagens e jogos. Isso se dava como se estivessem diante de uma “prateleira” de brinquedos, representados pelas oportunidades de descobertas, ao qual experimentavam brincar a cada momento, sem perder a emoção de viv -las.

É importante perceber que Nando, no início da vivência com os poliedros, apenas oralizava palavras soltas para se expressar; Manu já se comunicava pela oralização de frases curtas, no entanto, a troca intensa de experiência produzia uma necessidade de Nando se apropriar de mais palavras, para serem empregadas nos enredos criados por ele e os colegas. A partir da terceira vivência com os poliedros, toda a turma do maternal I (2 anos) se integrava e formava agrupamentos para reproduzir as mimeses, dramatizações e interpretações do cotidiano por meio das brincadeiras e enredos criados. Houve uma melhora significativa da linguagem oral e das habilidades corporais de toda a turma. Igualmente, o tempo de concentração em uma atividade aumentou significativamente e, do mesmo modo, a criatividade nas composições dos espaços produzidos para brincar. Nando passou a “tagarelar” muito e a pronunciar frases completas com muita desenvoltura e com um vocabulário mais enriquecido.

Figura 23 – A casinha de tijolo



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

O brincar espontâneo das crianças do maternal II (3 anos), no primeiro momento de experiência com a instalação artística, era de subir e pular dos blocos. Esta brincadeira reuniu um grande agrupamento de pares que repetiam essa atividade. Percebi que havia uma organização na hora de pular, momentos em que os líderes faziam um gesto e os outros

repetiam. Resolvi perguntar a elas: “Do que vocês estão brincando?”. Demoraram um pouco para responder, como se buscassem um nome para me satisfazer, já que para eles isso não tinha a menor importância, pois o melhor já estava acontecendo, que era o brincar. Contudo, alguns responderam: “*Brincando!*”. Outro grupo de três meninas responde: “*Brincando de casa!*”. Uma das crianças ainda disse: “*Brincando de pular!*”. Essa resposta satisfez a maioria do grupo, que parecia concordar com ela e outras acrescentaram: “*É ...brincando de pular!!!*”. E voltaram para a mesma atividade em que estavam. Minha pergunta aparentemente não tinha sentido a algumas crianças que se divertiam de subir e pular, no entanto, outras mostraram indícios de que o questionamento suscitou reflexões, pois buscavam uma resposta, saído do automatismo de apenas repetir uma ação, para a elaboração de uma resposta que criasse sentido às reproduções que faziam.

5.7.6 “*Corre! Corre! Tubarão!*”: surgem paisagens naturais

Após minha pergunta, Indiazinha (47 meses) refletiu um pouco e trouxe-me um enredo pronto para a brincadeira coletiva que vivenciavam, explicando-me: “*É, tá parecendo um rio*”. Outra criança, percebendo a ideia da colega completou, com ar de quem havia gostado da resposta: “*Ééé! Tem um rio passando aqui!*”. A maioria das crianças que ainda restavam na brincadeira, concordaram: “*É! É um rio!*”. Pikachu (42 meses) pensou melhor na ideia e veio apresentar sua resposta somando à ideia de Indiazinha: “*Brincando de pular no mar!*”. Aí, o Juiz (47 meses) completa: “*É... No mar tem tubarão!*”. Pikachu olha para Chocolate e passa a dialogar com o colega, dizendo: “*Eu já comi um tubarão!*”. Policial, de 42 meses, ouve o diálogo, dá um pulo de cima do bloco central da brincadeira, sai correndo e gritando: “*Corre! Corre! Tubarão! Tubarão!*”. Jogador (45 meses) o acompanha, pronto! Para os dois, estava resolvido “o problema”. Mas Juiz continuou brincando em um ritmo diferente, como quem imaginava o enredo criado pelos colegas, voltou para mim e completou: “*Pof. Simone, tem golfinho e o golfinho vive no mar!*”.

É possível perceber, pela verbalização das fantasias criadas, a concorrência de várias linguagens importantes para o reconhecimento de si, do outro e do mundo natural, aparições do brincar espontâneo. Quando as crianças buscam acrescentar ao jogo elementos que caracterizem um enredo na sua fantasia, apresentam, ao mesmo tempo, conhecimentos prévios dos elementos da natureza, que chamavam a atenção: rio, o mar, tubarão e golfinho. Nessa acordo que criaram para a fantasia, também dramatizavam as cenas pretendidas, entre elas, o medo do tubarão, uma figura “temida”, que se torna personagem do jogo de aproximação-evitação, mas que poderia

ser alvo também de diálogos sobre o assunto a ser explorados pelos pequenos, numa discussão entre pares, aprofundando os conceitos.

Por um bom tempo, as crianças fantasiaram acerca do tubarão. Três meninas resolvem sair da brincadeira e organizarem outro espaço para elas e, em poucos minutos, restavam apenas o Juiz (47 meses), Pikachu (42 meses) e Aninha (48 meses) no local da representação do mar. Após algum tempo, quando quase todos já haviam se envolvido em outra brincadeira, Juiz se aproximou e informou: “*Pof., matei o tubarão! Matei com meu pé!*”. O menino apresentava muita convicção em sua fala, mostrando-me a seriedade com que vivenciava aquela fantasia.

Quando achei que a fantasia do mar havia acabado, percebi um grupo de crianças brincando de forma bastante harmoniosa sobre alguns blocos empilhados, onde sentaram numa parte suspensa. Observei que elas se mantinham no alto daquela composição, então de forma discreta, perguntei ao Jogador: “O que é esse lugar onde vocês estão?”. Ele me respondeu instantaneamente: “*Um barco!*”. Percebendo que eles fantasiavam juntos, observei por mais um tempo e perguntei novamente a um grupo de três a quatro crianças. Dessa vez, elas me respondem em coro: “*É um barco!*”. Juiz, que estava em pé sobre a construção, gritou como a dar sequência à interpretação: “*Solta as vés é las!!!!*”. E faz sinal com as mão como se puxasse uma corda do alto! Pikachu gritou: “*Ai, ai... O tubarão vai me cumê!*”.

As diferenças de alteridade percebidas durante as interações espontâneas das crianças, bem como o significado que cada uma delas atribuía às situações vividas traduzem, de certa forma, o interesse e a curiosidade que eram despertados pelas interações. Dessa vez, as crianças já não hesitaram em responder qual era a mimese vivenciada por elas, pois já estava claro ao grupo que a formação dada aos blocos era um barco.

Com o passar do tempo, a mimese do barco se misturava a outras fantasias. Para uns, aquela formação estética, embora no mesmo lugar, era um barco; para outros, era uma casinha. Entretanto, essa denominação não era importante para elas, que brincavam tranquilas no espaço e só tomaram conhecimento dessa diferença, após bastante tempo dividindo o mesmo espaço na brincadeira. Quando surgiu a divergência, Pikachu resolveu o impasse dizendo: “*É uma caixa no baico!*”. Essa resposta encerrou a discussão entre eles. Além de mediar o conflito, Pikachu (42 meses) demonstrou habilidades de promover a integração social adaptando as fantasias às necessidades de todo o grupo.

Ao lado da construção do Barco, Policial começou a colocar os poliedros uns sobre os outros. Quando atingiu certa altura, sentou-se em um cubo pequeno, que ficava na parte mais alta da formação, e começou a acelerar, fazendo barulho com a boca: *hrummm... hrum... hrum*”, dando a entender que andava de moto. Depois resolveu acrescentar mais um andar a sua construção e

terminou colocando um cubo no alto, formando uma escada atrás para subir. Sentou-se lá em cima e passou a maior parte do tempo no local. Perguntei a ele: “Do que você está brincando?”. Ele, então, fez sinal de um volante imaginário nas mãos e disse: “*De caminhão!*”. Policial e Pikachu faziam a sonoplastia do motor acelerando: “*Bruuum... bruuuum... buuum... buuum*”.

A fantasia do barco, assim como a do caminhão, acrescentava ao jogo e à imaginação das crianças a vivência dramatizada de um enredo criado por elas mesmas. Assim eram autoras e protagonistas em sua fantasia. À medida que evoluíam na criação de imagens e de recursos novos ao jogo, assumiam a vivência dos papéis e a manutenção da construção imaginária coletiva, com um exercício claro da habilidade de abstração em grupo.

Essa fantasia do barco e o mar fez parte de muitas vivências das crianças do maternal II (3 anos) no decorrer da pesquisa. Assim, os arranjos espaciais construídos pelas crianças nessa fantasia, em especial, iam se aprofundando e tomando formas mais complexas.

Figura 24 – As reproduções do “barco a vela no mar” e o caminhão



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

As cores dos blocos também mantinham ligação com as vivências infantis. Num dado momento, Chapeuzinho Vermelho (45 meses) uniu os blocos brancos e disse ser ali um hospital. Policial, que estava passando por perto, ouviu e perguntou: “*Um hospital?*”. Ela confirmou. Ele saiu correndo, imitando o barulho de uma ambulância, deu uma volta pela sala, voltou ao local e parou na minha frente fazendo barulho da freada brusca de um carro. Perguntei a ele: “Você é a ambulância? Ou o motorista da ambulância?”. Ele pensou um pouco e me disse: “*Eu sou policial!*” (confirmando o gosto pelo pseudônimo escolhido). Saiu correndo novamente e, ao voltar, falou: “*Vou tazê o ladão (ladrão) no hospital!*”. Nesse aspecto, Policial faz uma adaptação do papel que atua em sua dramatização, com a brincadeira da colega, demonstrando

que conseguia trabalhar com o enredo da amiga sem abrir mão de seu personagem. Isso, de certa forma, é uma habilidade que a criança já apresenta de interpretar e reproduzir o conceito convivência social global, a partir da qual ele tenta integrar seus projetos de brincar ao grupo reproduzindo e internalizando o mundo adulto.

Figura 25 – A representação de um hospital



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Outro exemplo de expressões de alteridade das crianças ocorreu nas últimas vivências do maternal II (3 anos) com a instalação artística, onde as composições já mostravam um nível de complexidade maior e a ampliação das fantasias e reproduções criadas nos espaços organizados pelas crianças se tornavam mais elaborados. Presenciei Pikachu (41 meses), Chocolate (48 meses), Jogador (46 meses) e Grande (47 meses) formarem um agrupamento para construírem um arranjo estético a fim de darem vida às suas fantasias. Trabalharam aumentando a construção, que para cada um, representava uma possibilidade diferente de fantasiar: Pikachu afirmava estar brincando no seu carro de corrida e não soltava o volante imaginário que ficava na parte da frente da construção; Jogador afirmava que a formação era um barco de corrida; Grande concordava com Pikachu e tentava fazer uma parte traseira do carro, reproduzindo as formas traseiras do carro de fórmula 1; Chocolate variava a fantasia entre um barco, um avião e um carro de corrida. Grande pediu muito a Pikachu para deixá-lo dirigir o carro, mas ele se negou a dividir o lugar com o amigo, então Grande resolveu construir outro volante, num lugar à frente de onde estava Pikachu. Sentou-se à frente e vivenciou a estesia de estar ao volante.

A seguir, a **figura 26** (p. 124) apresenta a cena descrita acima:

Figura 26 – A formação do carro de corrida



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Aos poucos, a construção do carro foi sendo modificada com a aproximação de mais crianças e os elementos que traziam para a brincadeira. Para Jogador, aquela construção agora era um troféu. Ele subia na parte alta e vivenciava a fantasia de estar num pódio, mas relacionava estar no alto com uma vitória, como não sabia dar nome ao espaço, ele dizia ser um troféu. Já Pikachu transformou seu carro de corrida em um “aerobarco”. Perguntei a ele: “Esse aerobarco voa, anda na água, ou na terra? Ele respondeu: *“Na água!”*. Pensou mais um pouco, deu uma risadinha e disse: *“O Pikachu sempe é um doido! O Pikachu tá que é um raio.”*. Nesse momento, foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que ele imitava seu personagem favorito do desenho animado, o mesmo que o inspirou na escolha do pseudônimo, referia-se a si mesmo na 3ª pessoa, ou seja, fantasiava a presença do personagem em sua brincadeira e foi possível perceber que o referido personagem se mistura à sua personalidade na dramatização, onde ora representava o papel, ora afirmava a presença dele.

Figura 27 – As construções do aerobarco e pódio



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Nesta observação, foi possível encontrar indícios de que as crianças não apenas davam formas aos blocos, mas também vivenciavam em suas fantasias um enredo estruturado. No caso de Jogador, a fantasia aparentemente apresentou etapas, pois ele inicia o jogo construindo um

barco de corrida, depois constrói um pódio e sobe no lugar mais alto que ele denomina de “troféu”. Esses indícios apresentam uma reprodução interpretativa que a criança faz da proposta inicial da brincadeira. Esse jogo interpretativo da cultura adulta (esporte e competição), tinha começo, meio e um desfecho final onde ele foi o campeão. Nesse aspecto, ousou inferir que, quando a criança aparentemente se afasta da construção inicial, ela pode estar vivendo intimamente outras cenas miméticas, pois por alguns momentos Jogador se afastou de seu barco de corrida, correu pela varanda, saiu do meu raio de observação e quando retornou já deu outra forma à sua construção estética. Assim, Jogador deixa indícios de que ele era o ator principal da história construída e dramatizada em seu enredo com a encenação física das suas criações. Assim, a criança estabeleceu relações que entre o jogo criado, seus diálogos internos e o cotidiano.

No entanto, Pikachu, ao contrário de Jogador, não se moveu daquela formação estética criada de carro de corrida, o que demonstra outra alteridade na vivência da fantasia. Diferente de Jogador, a imaginação de Pikachu é quem percorria os espaços, trazia personagens dos desenhos animados e terminava por envolver-se na dramatização onde ele dirigia e mantinha diálogos anímicos com seu personagem favorito, exibindo seu poder de abstração.

5.7.7 O mundo adulto reproduzido e interpretado: “*Vem mimi! É cama!*”

Nas interações das crianças com a instalação artística, nas vivências de fantasias, reproduções interpretativas de situações cotidianas, a brincadeira de casinha esteve presente na maioria dos momentos em grupo. A criação de diálogos, a interpretação feita da cultura adulta e a troca na cultura de pares eram comuns nos ambientes que representavam o doméstico. Surgiram cenas como: deitar na cama, fazer comida, sair e voltar para casa, momentos em que, às vezes, “saíam de carro, ou de moto, ou a pé”. Todas essas dramatizações exigiam uma organização espacial por parte das crianças e no percurso do processo de investigação, as formas criadas com os poliedros iam se aprimorando, assim como as brincadeiras iam ficando mais ricas com reproduções de rotinas do cotidiano familiar das crianças, introdução de regras de convivência no espaço, estabelecidas pelos membros mais influentes do grupo, personagens como: mãe, filho ou filha, pai, tio, primo, vizinho, vendedor etc., bem como apresentavam maior criatividade nas fantasias elaboradas. Em certo momento, flagramos um diálogo entre os pequenos, onde Jogador (45 meses) da turma do maternal II disse: “*Tô fazendo uma casa pá meu pai e minha mamãe*”. Pensa um pouco e diz ao colega: “*Amigo, ce vêm na minha casa?*”. Neste aspecto, podemos perceber a dialética existente entre a fantasia e as conexões com as

vivências cotidianas. As formações do jogo de casinha variavam no decorrer dos dias, nas primeiras vivências do maternal I (2 anos), não passavam de um paralelepípedo que representava uma cama. No percurso da pesquisa, as casas foram tomando formas mais elaboradas.

No segundo dia de experiência com os poliedros, Manu (34 meses) relembra as construções anteriores de um dado momento em que brinquei com ela de casinha. Espontaneamente me chamou para o jogo e logo assumiu o papel de filha no enredo, olhou para mim e disse: “*Kéio boio!*”. (Quero bolo!). Ela me induziu a assumir o papel de mãe em seu enredo. Fingi fazer o bolo e entrego a ela, que também fingiu comer... Dadá (27 meses) vem para a história e diz: “*Eu kéio, kéio boio!*”. (Eu quero, quero bolo!). Fingo dar o bolo, colocando alguns pedaços de giz de cera nas mãos dele. Ele então coloca verdadeiramente na boca e mastiga, acreditando que aquilo era realmente um bolo. Intervenho: “Nãoooo! É de brincadeira, Dadá! É só para fazer de conta que está comendo!”. E mostro a ele o gesto de fingir comer, ensinando a ele a proposta de brincar de fazer de conta. Ele cuspiu o giz da boca, com cara de que havia acabado de descobrir que não era bolo, com expressão de que estava ruim o gosto. Mas repetiu o gesto que fiz, fingindo que comia o bolo.

Esse fato apresenta diferenças (em lidar com o imaginário) entre crianças de uma mesma turma; enquanto Manu (34 meses) ensaia as vivências miméticas, Dadá (27 meses) nos mostra que ainda não havia chegado de forma concisa à fase de abstrair as reprodução de cenas do cotidiano em forma de jogos lúdicos, como fingir “comer comidinhas”. No entanto, ao primeiro movimento que faço de mostrar-lhe o jogo de faz de conta, Dadá rapidamente o compreende e repete a encenação criada por mim naquele faz de conta. Nesse momento, na interação com o jogo, demonstra ter entendido a possibilidade de abstrair, porém, no primeiro momento, não viu graça em continuar brincando e saiu do jogo. Embora Dadá apresente uma diferença de idade de sete meses de Manu, também é possível perceber que a experiência dela e as percepções que tinha do mundo ao seu redor a possibilitavam fazer essas trocas valiosas com os colegas, bem como sentia-se estimulada a trazer novos elementos e a interagir entre os pares e com adultos em seus jogos.

Manu começou, continuou a influenciar seus colegas insistindo na formação de uma casinha. Esta, por sua vez, era apenas a aproximação de paralelepípedos que formavam uma cama e alguns cubos pequenos próximos, o que possibilitava à imaginação reproduzir situações cotidianas. Aceitei brincar com ela e com um grupo que interagia no espaço. Eu dizia: “Ah... Eu também vou dormir!”. E fechava os olhos e fingia roncar, as crianças riam dessa cena e se aproximaram, assim como alguns reproduziam. Logo surgiam os personagens apontados por

elas: “*Eu sou a mãe!*”, outra: “*Eu sou a fia!*”. Sofi (29 meses) se aproximou com seu lindo sorriso, olhou para mim como se dissesse, “estou aqui também”. Eu perguntei: “Você é a mãe?”. Ela respondeu com a cabeça que não. Gabi (35 meses) acrescentou: “*Eu xou a mamãe!*”. Perguntei novamente a Sofi: “Você será a filhinha?”. Ela fez outro sinal com a cabeça que não, respondendo-me: “*Eu xou a*” e pronunciou seu nome. Considero, com isso, que ela quis dizer “estou brincando, estou aqui”, mas também não estava em tempo de abstrair o jogo estabelecido por mim e Manu na vivência daquela mimese. Nesses episódios, foi possível identificar as várias alteridades das crianças, ao relacionarem-se com o jogo e a construção de sua identidade no brincar interpretativo. Embora Sofi tente se fazer presente no jogo, colocando-se dentro da brincadeira, naquele momento, não conseguia ainda imitar um outro personagem que não ela mesma. Como ainda está construindo essa relação com o próprio corpo e a aquisição de movimentos e linguagens, a abstração de um personagem não fazia muito sentido para ela.

Já Totor (36 meses) veio para nossa brincadeira reprodutiva por alguns instantes e disse: “*Xou o pai... Não, o filhinho...*”. Pensou um pouco e falou: “*Vô chêr o bebê!*” (vou ser o bebê). Contudo, é possível perceber que Manu, Totor e Gabi tentam expandir suas linguagens e significar suas vivências por meio da representação de papéis conhecidos de seu cotidiano. Em outro momento Gabi convidava-me a deitar “na caminha” e dizia: “*Vem mimi! É cama!*” (Vem dormir! É cama!). Depois disso, no ambiente que para ela era a casinha, a única preocupação era dar forma para a cama e fazer a comida, que eles chamavam de “papá”.

Nesse aspecto, Totor e Gabi demonstram compreender os papéis sociais principais de seu cotidiano e buscam, por meio de reproduções interpretativas e a significação da cultura adulta, dar sentido às suas vivências sociais. Isso pode ser percebido quando ele diz: “*Não vou ser o pai*”²⁴ (Aí apresenta estar delineando em suas percepções o papel social desse personagem em sua vida). Depois reflete um pouco e decide: “*Acho que vou ser o bebê!*”²⁵. Essa segunda escolha, demonstra que a criança consegue fazer um parâmetro da significação dos papéis sociais em sua vida. Do mesmo modo, Gabi escolhe “interpretar” o papel da mãe, com a imitação de papéis de responsabilidade, atribuídos normalmente à figura materna, como “trazer a comida”. Dadá, que estava próximo e atento a esse arranjo estético feito pelos colegas em suas reproduções interpretativas, sentiu-se seguro em entrar novamente na brincadeira. Veio até mim e propôs passar em minha boca o giz de cera. Perguntei a ele: “O que é? Batom?”. Ele fez

²⁴ Fala adaptada pela pesquisadora.

²⁵ Idem 16.

sinal com a cabeça que sim e fez como se estivesse passando batom em minha boca. Expressei: “Hum, legal!”. Ele sorriu como se quisesse me dizer: “entendi a brincadeira!”

Figura 28 – Formação das primeiras “casinhas” dramatizada pelas crianças do maternal I



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Houve um momento em que utilizei o tecido de TNT que cobre os poliedros quando guardados, na organização do espaço, como uma segunda instalação artística no ambiente, com a intenção de proporcionar brincadeiras e fantasias com esse recurso. Os pequenos brigavam por ele e o puxavam feito um ‘cabo de guerra’ ou, na reprodução interpretativa de casinha, transformavam-no em cobertor e achavam graça no jogo de se esconderem debaixo do pano, cair sobre ele, arrastar o colega ao puxar o tecido. Nesse aspecto, o tecido configurou-se, no espaço, como uma nova instalação artística, que tanto promovia novas descobertas de brincar quanto complementava as composições de “casinha” construída pelas crianças junto aos poliedros. Porém, a presença do tecido não anulou as composições com os blocos da instalação artística.

Nesse espaço, ora brincava Manu e Gabi, ora Dedé e Nando e, às vezes, os quatro juntos. Manu fingia ser neném, deitava, colocava o dedo polegar na boca e fingia chorar. E Dedé não externava por meio de orações suas fantasias, mas sorria, sentava-se, deitava e brincava no espaço tanto sozinho como na companhia de outro colega. Totor e Nando também tentaram formar um espaço que chamavam: “Noxa cajá”, separado da formação lá já instalada, nela reproduziam as cenas de dormir, que eles chamavam de “mimi”, porém, nitidamente misturavam as fantasias, pois, ao mesmo tempo que a casa era deles, transformava-se na “Casa

dos Porquinhos”. Assim, a criação da casa ia tomando novas formas e agregando novos elementos, como revela a figura a seguir:

Figura 29 – A recriação da casinha com nova aparência



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Manu se orgulha da construção de “sua casa”, onde ela era a mãe e Rafa, o pai, o que demonstra que consegue inserir mais elementos na construção, denominada como: “*Minha cajá bem gande!*” (Minha casa bem grande). Quando, ao final da brincadeira, Totor desmancha sua construção, ela lamenta: “*Ah... Tagô minha cajá!*”. (*Ah, estragou minha casa*). Mas não protesta, pois aparentemente compreende que a brincadeira havia chegado ao final, com a necessidade de guardar os blocos. Com isso, Manu mostrou maturidade no processo de compreensão entre a realidade e a fantasia, obedecendo aos comandos adultos.

Figura 30 – A casinha do maternal I (2 anos)



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Nas vivências do maternal II (3 anos), foi possível perceber que os espaços organizados para as vivências com os poliedros assemelhavam-se a um canteiro de obras, onde as crianças faziam o tempo inteiro suas construções estéticas. Após a elaboração de um objeto ou cenário cotidiano, estas passavam a servir de campo de experimentação às suas fantasias, reproduções interpretativas e exploração dos movimentos possíveis. As descobertas de novos jogos surgiam em meio à manipulação dos blocos. Além das casinhas e o barco, aerobarco e pódio construído, que foram as principais criações das crianças do maternal II (3 anos), pudemos também perceber outras como: avião, escorregador, carrinho, caminhão, moto, cavalo etc. As crianças também retomavam composições iniciais, quando percebiam as intenções de formação de circuitos com desafios motores e refaziam arranjos com obstáculos para subir, andar sobre os blocos, pular etc., e construía suas próprias regras.

Figura 31 – Algumas formações estéticas inusitadas



Fonte: acervo da pesquisadora.

Nas últimas vivências das crianças com a instalação artística, pudemos presenciar representações bem elaboradas com os blocos lógicos. Entre elas, tivemos os móveis e objetos de uma casa representados em um sofisticado cenário para viverem as fantasias e mimeses. A figura 32 (p. 131) ilustra estes cenários.

Figura 32 – Cama e sofá construídos pelas crianças



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Os bebês e crianças bem pequenas do berçário II (1 ano) também ressignificaram os blocos com suas criações. Já na segunda experiência da turma com os poliedros, foi possível presenciar tal percurso. Nesse dia, as crianças bem-pequenas e bebês permaneceram por volta de 30 minutos envolvidas na manipulação dos blocos. Optamos, no segundo dia, por inserir a instalação artística dentro da sala do berçário, devido ao piso áspero do espaço externo onde ela se encontrava anteriormente e também por estar frio nesse dia. A sala dispunha de tatames emborrachados, tapete e o revestimento de cerâmica que facilitaram a manipulação dos sólidos. Os dias seguintes às experiências foram na varanda, próximo ao parquinho, cujo piso também era de azulejo e o tatame era levado para o espaço para dar uma maior segurança aos pequenos em subir e explorar os blocos.

Figura 33 – A organização dos poliedros dentro da sala de referência do berçário II



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

A troca de ambiente nos dois novos espaços utilizados possibilitou novas descobertas para os bebês, que, de forma geral, demonstraram maior interação com a instalação artística e

puderam explorar e construir formas e arranjos, pela facilidade que encontraram ao empurrá-los, pois os bebês facilmente se deslocavam naquele piso. Assim, descobriam também, outras formas de brincar e de produzir diversão. O tatame favoreceu a confiança dos pequenos, que passaram a subir e pular de cima dos poliedros. Quando ocorria alguma queda de forma mais desajeitada, o material amenizava o impacto com o chão; em princípio, os olhos arregalados denunciavam o susto pelo “tombo”, mas depois surgiam risos e gargalhadas que pareciam dizer: “Ufa, não doeu!” já que o tatame amenizava o impacto.

Na segunda vivência, que ocorreu dentro da sala, um grupo encostou os cubos menores em volta do cubo maior, o que formou um ambiente similar a uma mesa com bancos, embora as ações de brincar fossem individuais, o ato de repetir os movimentos do colega contribuía para formarem juntos um arranjo. Depois sentaram, colocaram os braços sobre “a mesa” e, em poucos minutos, o espaço contava com quatro crianças em volta da “mesinha”. Outras crianças tentavam se aproximar desse espaço construído: ora elas subiam sobre a mesa, ora batiam as mãozinhas de forma a criar um ambiente sonoro com várias batucadas. Repetiram por muitas vezes essa formação, seguida das batidas para emitir som. Rosa (22 meses), sempre que ouvia, balançava o corpo dançando. Tal composição foi repetida pelas crianças bem-pequenas e bebês em todas as outras vivências e também estimulou os colegas das outras turmas (após a integração entre as mesmas) a imitarem, fortalecendo as trocas entre pares. Em um dos momentos, Rosa sentou-se sozinha à “mesa” e balbuciou: “*Papá, papá*”, demonstrando fazer conexão entre o arranjo criado por seus pares e a interpretação que fazia da mesa como local para realizar a alimentação. A criação da “mesa” também possibilitou experiências outras que reverberaram em um letramento sonoro e aprimoramento de expressões e de socialização da brincadeira. Nessa vivência, Tulipa (25 meses), embora tenha testado o arranjo inicial da instalação, tratou de repetir a conquista do dia anterior, explorando sonoridades.

5.7.8 Partilhando a condução das situações – carrinhos, mercado, uma casa-piscina!

As crianças dividiam o ambiente da mesa, embora não houvesse diálogos, subentendendo-se que as interações ocorriam apenas por meio de olhares uns para os outros que, por vezes, aconteciam e, em outras, demonstravam incômodo quando eram interrompidos por outras crianças em suas atividades. Dividiam o ambiente de forma harmoniosa e, ao lado, outro agrupamento repetia a cena usando o outro cubo maior.

Figura 34 – A composição da mesinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Nas formações estético-estéticas de brincar e reproduzir cenas de seu cotidiano, algumas crianças tinham o intuito de cobrirem os poliedros com o tecido, demonstrando tentar “fornar a mesa”, construção supostamente advinda de suas vivências corriqueiras no lar. Às vezes, entravam num grupo de duas ou três crianças, escondiam-se embaixo e lá, com as cabecinhas encobertas, dava para ouvir as gargalhadas abafadas pelo tecido. Com isso, o jogo com a instalação artística acrescida do tecido de TNT forneceu a possibilidade de construírem novas brincadeiras e vivenciarem mais trocas.

A seguir, a figura 35 (p. 134) expõe as construções estéticas e a interação com o tecido, durante as brincadeiras.

Figura 35 – Construções estéticas e interação com o tecido



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

As crianças do berçário II (1 ano) também reproduziam uma brincadeira de empurrar os cubos, logo dava a entender que brincavam de carrinho. Corriam pelo espaço da varanda apoiados nos blocos. Thor (19 meses) deu início à descoberta de empurrar os poliedros como se fossem carrinhos, mas não podemos afirmar que tal intuito da brincadeira era o mesmo para todas as crianças que aderiram à ideia. Isso porque elas, embora corresse empurrando, ao contrário da turma de 2 anos, não emitiram qualquer som possível para se fazer a correspondência entre a brincadeira e o acelerar do provável “carro”. Depois, Thor pegou o cubo maior e testou a experiência de empurrá-lo também, andando pelo espaço brincando. Isso permite a inferência de que a criança testava empreender sua força nos diferentes blocos a fim de compreender o peso de cada um e, de forma empírica, acabava por mensurar a força necessária que deveria empreender em cada situação. Contudo, após a vivência do berçário II, com as outras turmas, ficou mais provável se afirmar que elas estabeleceram para a brincadeira a reprodução do “brincar de carrinho”.

Várias crianças aderiram à brincadeira e esta passou a ser uma das principais descoberta dos pequenos. Com isso, o Maternal I e II (2 e 3 anos) também passaram a brincar de carrinho com os blocos e inserir até os cubos maiores na brincadeira (figura 36, p. 135), assim como faziam ruídos com a boca, imitando o barulho de um motor de um automóvel.

Figura 36 – Os carrinhos

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

5.7.9 Maternal II (3 anos) e as últimas representações estéticas de casinha

Os jogos da última vivência com a instalação artística eram todos de reproduções interpretativas e mimeses recriadas de cenas do cotidiano das crianças. As formações estéticas, de forma predominante, expressavam a tentativa de ampliar objetos e espaços de uma casa. A brincadeira que mais se destacou foi a de “casinha”. Nesse dia, Lici (48 meses) e Pisquilinha (47 meses) começaram a reproduzir cenas do cotidiano: fizeram um vaso sanitário e o espaço de um banheiro. Essa construção chamou bastante a atenção de alguns colegas que quiseram brincar e dramatizar as ações que se realizavam nesse espaço. As duas sentavam nos “vasos sanitários” e diziam à professora Luluzinha: *“Olha pof! Fiz um vaso no banheiro!”*. Policial foi até o local, sentou-se no vaso e começou a fazer o barulho: *“Xiiii...xiiii...xiiii”*, o que provocou risos no grupo que logo o imitava.

As crianças demonstram naturalidade em brincar de usar o banheiro coletivamente e esse, por sua vez, apresentava mais de um “vaso sanitário no espaço”, o que lembrava o banheiro usado por elas na escola, que não é separado por gênero, e onde crianças fazem uso coletivo ao entrarem com suas professoras. No espaço em que as crianças brincavam, Lici dizia: *“Licença, que quero fazê xixi!”* e Policial respondeu: *Eu vou cagá... Licença!*. Ele, então,

sentou-se no suposto “vaso”, ficou um pouquinho, fingiu se limpar com papel, deu descarga e depois olhou para mim e disse: *“agora vô tomá banho!”*. Fingia que se ensaboava, tomou banho, desligou o chuveiro, imaginando uma torneira e saiu do espaço, de modo a fazer gestos como se estivesse batendo o cabelo.

Figura 37 – Representação das cenas do banheiro vivenciadas pelas crianças



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Um terceiro agrupamento havia se formado entre Pikachu, Jogador, Caçador, Chocolate e, por vezes, Indiazinha. Embora construíssem juntos a organização estética do espaço em que brincavam, cada um criava uma fantasia própria e a fantasia era diferente entre todos eles. Indiazinha juntou-se ao grupo e dentro da casa que construíram, com nítida tentativa de aproximação com as formas reais de uma casa, as crianças assumiam papéis como: pai, mãe, irmão, filhinho..., Indiazinha, que era a mãe na configuração da brincadeira, segurava Jogador no colo e esse fingia ser um bebê. As crianças conversam baixinho dentro da casinha, parecendo ser segredo o que lá brincavam, apenas ouvi Caçador, ao sair da casinha, dizer a Indiazinha: *“Fica aí amô! Eu vou no meicado. Já votu!”*. Nessa reprodução das cenas cotidianas dos adultos, as crianças claramente tentavam significar situações de seu cotidiano e expandiam as linguagens por meio de diálogos, representações de papéis, dramatizações e fantasias.

A figura 38 (p. 137) evidencia algumas destas vivências:

Figura 38 – Novas vivências da casinha e as reproduções de linguagens



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Na terceira vivência do maternal II (3 anos) com a instalação artística, fiz um arranjo proposital e deixei os blocos dispostos inicialmente no espaço de modo a sugerir um desafio motor, como também uma zona circunscrita semiaberta, com um tecido de TNT caído dentro do espaço menor, de modo a ser encontrado pelas crianças. A zona circunscrita formava um quadrado. A intenção era provocar possibilidades de criar formas diferentes com a instalação artística dos poliedros e do tecido que também se apresenta como possibilidade de ser um brinquedo não estruturado.

Figura 39 – A organização inicial do espaço para receber as crianças do maternal II



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Nesse dia, Chocolate (47 meses) foi o primeiro a encontrar a zona circunscrita semiaberta e o tecido. Entrou no espaço, pegou o TNT e fez correspondência do local com uma casinha, onde se cobriu como se fosse um cobertor. Outras crianças se uniram a ele no espaço e, juntos, tentaram subir um pouco mais as paredes de uma suposta casa, porém a maneira como tentaram encaixar os blocos não foi bem-sucedida pois, ao se encostarem, as paredes caíam. No entanto, ficava clara a correspondência das crianças à imagem criada de casa, onde buscavam uma maior semelhança entre a composição estética e a realidade.

Figura 40 – Tentativa de dar novas formas à brincadeira de casinha



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Jogador e Caçador brincavam de casinha em um agrupamento maior de pares, mas, devido a algumas incompatibilidades, resolveram pegar alguns blocos que herdaram da “divisão dos bens” com os outros “proprietários” da antiga casinha e resolveram fazer a construção deles em outro espaço. Arrastaram alguns paralelepípedos menores para a grama e tentavam organizar o espaço, depois decidiram que aquela não era uma casa e sim uma piscina. Pegaram o tecido de TNT e colocaram dentro do quadrado que formaram, numa zona circunscrita fechada e brincavam de pular dentro, o tecido supostamente era a água. No entanto, Indiazinha (47 meses), que em alguns momentos brincava com Caçador e Jogador, ao ouvir que o tecido era a “água” na brincadeira, não aceitou que ele ficasse apenas no quadrado construído. Quando iniciaram a brincadeira de piscina, ela logo disse: “Ói... É água!”. A menina queria colocá-lo para fora, esticar e se enrolar nele, deitava ao chão, parecia querer brincar de nadar livremente. Também foi possível perceber que ela tentava levar o tecido para a grama, estica-lo lá e brincar de rolar sobre ele. Talvez estivesse buscando na memória as experiências

concretas que possuía com um rio e reproduzia em forma de brincadeira, procurando a máxima semelhança possível em sua reprodução interpretativa. Vale lembrar que Indiazinha é descendente direta da tribo de índios Bororo que reside na região. Embora ela more com o pai (branco) na cidade, às vezes, passa períodos com sua mãe e irmãos na aldeia. Tal atitude de Indiazinha irritou Caçador (48 meses), que era um dos líderes nessa brincadeira. A menina só aceitava o tecido dentro do espaço quadrado construído por eles se a mimese construída fosse de casinha, onde o tecido era usado como cobertor.

A cada momento, várias outras crianças se aproximavam para brincar na piscina deles, mas nem todas eram aceitas pelo grupo. Caçador e Policial faziam uma seleção rigorosa de quem poderia ou não entrar no tão almejado espaço da piscina. Quando alguma criança era impedida de entrar, vinham até a mim e diziam: “*Pof. Simone, eles não deixam eu entrar na piscina deles... (choro) Fala com eles!*”²⁶. Por vezes, eu fazia apelos a fim de convencê-los a permitir a entrada dos colegas. Mesmo contrariado, alguns colegas foram autorizados a entrar devido às minhas intervenções.

Não obstante, a piscina foi um grande acontecimento naquele dia, por isso, optei por observar o grau de desapontamento das crianças não autorizadas a adentrar o espaço e decidi por intervir, para não deixá-las chorando.

Quando as crianças eram autorizadas a adentrar a “piscina” de Caçador e Policial, era possível perceber que normalmente repetiam a ação de entrar, pular, imaginando estar numa piscina e em bem menos do que 1 minuto já saíam do espaço, satisfeitos ou com cara de quem não viu graça na brincadeira por não conseguir dar sentido à fantasia como aqueles que a criaram. Quando autorizados a entrar, de forma geral, respeitavam os donos do espaço. Apenas Chocolate (48 meses) forçou a “porta de entrada” e, ao sair, derrubou a construção.

De certo modo, eu entrava no jogo para intermediar os conflitos e dizia ao grupo dentro da piscina: “Vamos brincar de nadar!” E fazia movimentos, representando que jogava água para cima e acrescentava: “Nossa! O vizinho tá doido querendo conhecer sua linda casa com piscina... Deixe ele entrar para se divertir como você, comer carne, tomar refrigerante na sua casa e nadar na sua piscina”. Por vezes, os proprietários se desentendiam: Policial (46 meses) dizia: “*É nossa casa...*”, mas Caçador (48 meses) discordava: “*Não! É nossa piscina!*”. O que fundamentava meu argumento: “Sim!!! É uma casa com piscina!”. Mas sempre atribuindo a eles a posse do jogo e do espaço.

²⁶ Fala adaptada pela pesquisadora.

As crianças que tinham acesso livre à “casa-piscina” acabavam por entrar em conflito ao integrarem no jogo de forma permanente: para uns, o espaço era uma piscina; para outros, uma casinha. Enquanto uns queriam nadar, outros dormir e se cobrir com o tecido. Em meio às discordâncias, que para Caçador e Policial representavam invasões às suas ideias, optavam por desativar a instalação da “casa-piscina” e recomeçavam em outro espaço.

Figura 41 – Construção da “casa-piscina”



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Os meninos resolveram recomeçar a construção da piscina pela terceira vez em outro espaço. A propósito, mudar parecia representar, para eles, recomeçar sem serem interrompidos. Então carregavam novamente os blocos e reproduziam as mesmas formas de antes. No entanto, nesse último arranjo artístico, colocaram um cubo grande próximo à suposta piscina, o que serviu de trampolim para vivenciarem esse faz de conta. Pulavam e fingiam brincar na água, enquanto Caçador e Policial terminam a construção, Gabi, Crislaine e Indiazinha já estavam pulando dentro... Caçador se irritava, chorava e vinha reclamar para mim que as crianças estavam invadindo a piscina deles. Depois, os meninos decidiram “ampliar” a construção da casa ao verem a oportunidade de mais blocos livres e iniciaram a reprodução interpretativa que faziam de trabalhar construindo paredes e representavam por meio do brincar. Caçador foi ao pátio e encontrou um brinquedo quebrado, voltou com ele nas mãos, e os dois colegas passaram a colocar os poliedros um sobre o outro e fingir que aquele brinquedo era uma furadeira. Caçador dizia: “*Pof. Ximone, óia! Tô com uma fuiadeia fazendo tabaio*”. Referia-se ao trabalho como pedreiro ou construtor, correu e avisou a Policial: “*Vou usá cimato (cimento) e aeia (areia)*”, demonstrando ter certa noção do material necessário à construção de uma casa, como

também, dos passos para construir uma casa de verdade. Colocavam os cubos como se fossem tijolos e faziam barulho representando o som de uma furadeira encaixando um ao outro. Policial assumia um papel de ajudante do pedreiro, buscava areia e fingia fazer cimento.²⁷ Essa reprodução que faziam da cultura geral presente na vida de Policial e Caçador foi repetida por eles nas outras vivências, do mesmo modo que Nando (30 meses), da turma do maternal I, estava no pátio nesse momento e, após observar a construção de Caçador e policial, repetiu a cena em outro dia, levando a areia do parquinho para colocar entre os blocos que empilhava.

Figura 42 – A “casa-piscina” com trampolim



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

5.8 Os poliedros como elementos de reorganização do espaço: novas interações e aprendizagens

Apostando na difusão das descobertas e estímulos lançados entre os pares, lançamos mão de duas importantes estratégias na coleta de dados: a primeira foi apostar nos arranjos espaciais, nos quais os bebês (com menor desenvolvimento motor) pudessem arriscar-se na conquista do movimento; o segundo foi experimentar a integração de crianças de idades diferenciadas junto à turma do berçário.

Optei, em alguns momentos iniciais das vivências, por organizar os blocos de maneira que propusessem movimentos, percursos, criações e interações, em novas formas de exploração do espaço. Para as turmas do berçário II (1 ano) e maternal I (2 anos), buscamos provocar a

²⁷ Não posso deixar de registrar que as crianças foram reprimidas por adultos da escola pelo uso da areia, que iria sujar o chão já limpo anteriormente, mas elas fizeram um ajuste secundário a essa regra imposta pelos adultos, e eu fingia não perceber tais ajustes e continuei a registrar a riqueza da experiência das crianças.

aproximação de algumas peças para sugerir às crianças andar sobre elas, subir e descer de forma a sentirem-se seguros, porém desafiados.

Figura 43 – Algumas sugestões na organização do espaço



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Foi possível perceber que o berçário II (1 ano) interagiu por mais tempo com os arranjos espaciais propostos inicialmente e tentavam explorar os desafios de subir e vencer os percursos, somente após um tempo, retiravam os blocos da posição inicial. Algumas crianças do maternal I (2 anos) também percebiam a organização, já as crianças do maternal II (3 anos), normalmente desfaziam de imediato a organização proposta a fim de construírem seus próprios arranjos espaciais. Na terceira vivência dos pequeninos do berçário com a instalação, ao se aproximarem, os bebês e as crianças pequenas perceberam de imediato, a organização dessas junções e experimentaram, como previsto, vencer o percurso proposto. Até Orquídea (16 meses), que está nos seus primeiros passos, ousou desafiar-se sobre os poliedros, porém, quando estava na metade do desafio, percebeu que outra colega vinha na “contramão” e, com medo de um possível choque, parou. No entanto, Margarida, que, naquela semana, completou 24 meses, veio ao encontro de Orquídea, aproximou-se bem dela e disse: “*Chobe, chobe*” (sobe, sobe). As crianças bem pequenas e bebês percorriam o circuito motor proposto e esboçavam alegria ao concluírem, com sorrisos, palmas e uma troca de olhares para os adultos em torno confirmando a façanha.

Com isso, era possível também perceber que os bebês menores de 18 meses, com menor controle motor, esforçavam-se para caminhar sobre as pranchas feitas na junção dos paralelepípedos menores e elegiam como desafio caminhar sobre esses arranjos. Por vezes, perdiam o equilíbrio, sentavam-se sobre os blocos pequenos e esforçavam-se para conseguirem subir ou sentar-se sobre os blocos maiores. Já as crianças com maior controle motor, inclusive entre elas algumas menores de 18 meses, repetiam as construções de subir, usar os blocos para escalar alturas e a grande conquista sempre era conseguir pular de cima dos poliedros. Alguns pulavam de blocos mais altos, outros tentavam imitar, saltando dos blocos pequenos (10cm). Porém, para eles o sorriso deixava indícios de que a conquista era válida, independente da altura, o que para os menores não parecia ter importância. O mais importante parecia ser repetir, ao seu modo, o movimento.

Figura 44 – Os bebês explorando o percurso motor proposto na organização do espaço



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Nos arranjos espaciais feitos pelas crianças para as brincadeiras, sempre havia uma rotatividade de crianças nos agrupamentos, na tentativa de construir parcerias confiáveis uns com os outros. Na contramão de conceitos sobre o egocentrismo comum em menores de 2 anos, Hobby (14 meses) e Girassol (15 meses), sempre dispostos e atentos aos novos desafios e descobertas dos colegas “mais experientes”, observavam os jogos de seus pares, aproximavam-se individualmente e tentavam repetir a ação até conseguirem. Às vezes, não conseguiam reproduzir fielmente a ação dos colegas, mas apresentavam sua reprodução das brincadeiras e movimentos dos outros. Assim, aproximavam-se dos gestos e davam-se por satisfeitos. Girassol e Hobby, assim como Thor (19 meses), não demonstravam medo de subir nos poliedros, penduravam-se sem medo da altura e, de certa forma, conseguiam atingir o objetivo. Embora fossem ainda bebês, Girassol e Hobby mostravam que, na interação com os pares, podiam reproduzir suas conquistas e construir significados a partir da troca com os maiores, já que esses bebês desafiavam-se o tempo inteiro a participar das descobertas dos outros colegas.

Figura 45 – Os bebês na experiência de vencer a altura

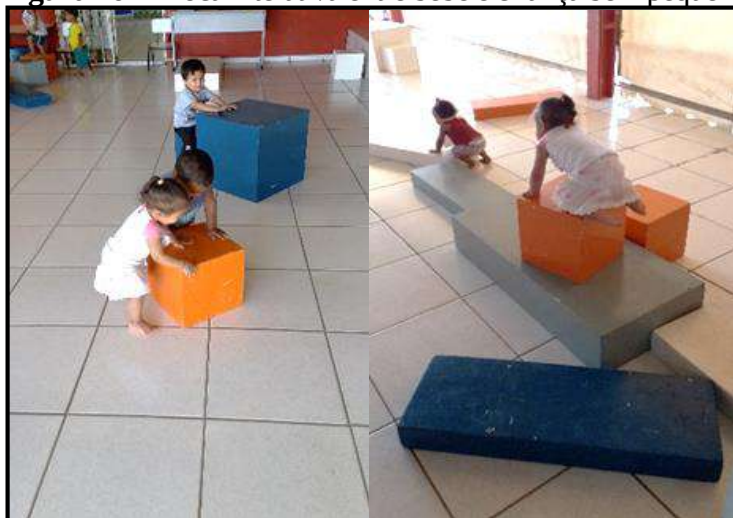


Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

5.8.1 A cultura de pares: percepção do(s) outro(s) e a necessidade de parceria

Durante o brincar espontâneo com os poliedros, percebemos uma troca colaborativa entre Girassol (15 meses) e He-Man (23 meses). Eles se aproximaram do cubo grande e cada um pegou em uma quina do objeto e começaram a rodá-lo. Aparentemente se assemelhava à cadeira circular rodante que existe no parquinho de areia, onde as crianças rodam umas às outras; ao completarem quase 360° graus rodando, embora não possa afirmar que era esse o intento da dupla, resolveram juntos pegar um cubo menor, de modo a interagirem um com o outro. Foram colaborativos para arrastá-lo até onde desejavam, mas, ao deixarem o cubo no local almejado, se desentenderam. He-Man a empurrou, e ela caiu sentada; olhou para ele, levantou-se, aproximou-se novamente e ele virou as costas para ela e desistiu da brincadeira. Vendo-se sozinha, pegou o cubo, colocou-o no lugar que queria, subiu nele e ficou por um instante lá no mais alto, paradinha, pensando no ocorrido ou, quem sabe, se deleitando com sua vitória. Porém, logo se dispersou do local.

Figura 46 – Troca interativa entre bebê e criança bem pequena



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Embora a vivência de Girassol e He-Man não tenha chegado a um desfecho mais consolidado, no sentido de proteger a interação, por si só, configura-se como grande experiência e com oportunidades de percepção para eles.

As crianças do maternal I (2 anos), no decorrer da pesquisa, também passaram a apresentar práticas colaborativas umas com as outras. A oportunidade de brincarem livremente foi fortalecendo os agrupamentos que iam se formando em prol de objetivos em comum, de construções espaciais com os blocos geométricos e a formação de jogos infantis. Com isso, as crianças se uniam para carregarem os blocos que julgavam pesados e transportarem para o lugar onde desejavam estabelecer a brincadeira.

Figura 47 – Cenas de colaboração entre crianças menores de 3 anos



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Conforme as vivências foram se apresentando, foi possível perceber, na turma do maternal I (2 anos), tanto a melhora na expressão das linguagens quanto na formação de grupos para compartilharem as experiências formando a chamada cultura de pares. Alguns agrupamentos começaram a surgir no brincar espontâneo e desfrutar da fantasia de forma coletiva com os colegas. No princípio, as fantasias e mimeses que surgiam no grupo de crianças nessa faixa etária de 2 a 3 anos, duravam cerca de 30 segundos a 1 minuto e meio. Logo eles se dispersavam para outras construções e, após alguns minutos, alguém do grupo se lembrava do episódio e tentava resgatar a brincadeira ou alguma outra criança reproduzia o jogo sugerido pelos colegas, de modo a fortalecer as interações. Com o passar dos dias, o tempo nas brincadeiras iam aumentando, onde os bebês brincavam em média 30 minutos, o maternal I e II interagiam por tempo médio de 50 a 60 minutos.

Na terceira vivência do maternal I (2 anos), foi possível observar os agrupamentos das crianças na vivência de algumas brincadeiras e na divisão do mesmo espaço. Um grupo de cerca de cinco a seis crianças passaram a ordenar os cubos de acordo com as formas, algumas crianças tentavam fazer o agrupamento dos blocos por cores e formas, porém, não conseguiam levar

adiante a seleção, pois, enquanto um colocava no local, outra criança tinha outra ideia e desfazia a composição criada. Ainda assim, havia os que entendiam o jogo e arrastavam os cubos para contribuir na composição do grupo maior de crianças. Nessa prática colaborativa, conforme as crianças envolvidas nessa construção iam percebendo a dimensão plástica do arranjo, queriam a todo custo reunir todos os blocos para concluir a produção. Dessa forma, tomavam os poliedros das outras crianças que não estavam no agrupamento e transpareciam evidenciar a lógica: “Tem que levar para agrupar!”. Nesse aspecto, não compreendiam a recusa dos colegas em ceder ao seu brinquedo para compor uma ação coletiva.

Após terminarem a criação coletiva, passaram a andar sobre ela, como se fosse uma passarela com alguns desafios motores. Bastava um do grupo que possuísse liderança, fazer um gesto ou movimento, para que os outros o seguissem e, pronto... estava estabelecida a regra! Nessa ocasião, a líder do grupo era Juju (36 meses). Quando um desavisado vinha na contramão, era logo repreendido por quem estabeleceu a regra.

Ao perceberem a invasão de algumas crianças que não eram aceitas na brincadeira, eles esboçavam contrariedade, reclamavam, retiravam do local a construção feita e recomeçavam a reproduzir a mesma formação estética em outro lugar.

Nessa brincadeira, as crianças construíram, como ocorre na cultura de pares, seu próprio arranjo espacial, reproduzindo os circuitos motores anteriormente sugeridos por mim, onde construíram brincadeiras e regras, onde desfrutavam de suas próprias criações no jogo formado e dividido em um grupo maior de pares, o que demonstra a capacidade de construção e de convivências sociais. Nesse dia, as crianças ousaram em construções coletivas, como casinha, agrupamentos dos blocos, carrinho, caminhão, trem, sempre formando díades, tríades ou agrupamentos maiores, de modo a superar a cultura de egocentrismo e passando a interagir umas com as outras, de forma a dividir experiências e fortalecer a cultura de pares. A produção coletiva das crianças no grande grupo caminhou para a formação de agrupamentos dos blocos por formas e esse pensamento estético também se interliga ao pensamento lógico matemático.

As fotografias reunidas na figura 48 (p. 145) revelam um pouco de como ocorreu a brincadeira coletiva:

Figura 48 – A brincadeira coletiva e as próprias regras infantis para o jogo



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

5.8.2 Interações entre diferentes faixas etárias e a cultura de pares

Quanto a segunda proposição, a tentativa de integração de entre crianças em idades diferentes, ousamos unir as turmas a fim de investigarmos qual seria a reação das crianças ao brincarem juntas. Nesta experiência, pudemos observar as trocas interativas que promoviam a cultura de pares, bem como, as imitações que as crianças menores faziam, numa espécie de reprodução interpretativa, das brincadeiras e criações estéticas dos colegas maiores, ou vice-versa. Percebemos que as crianças do maternal II (3 anos) quando em contato com a instalação artística, normalmente retiravam rapidamente os blocos do lugar e recriavam seus espaços e formas a fim de manipularem os poliedros e criarem suas brincadeiras coletivas. A quantidade de blocos reduzida, também atendia a intencionalidade de fazer com que as crianças tivessem trocas entre pares e brincassem coletivamente. Porém, nas interações entre turmas, o maternal II (3 anos) sempre se apoderava do maior número de blocos, deixando as crianças menores com poucos recursos (ou nenhum) para construírem suas formações estéticas, o que os estimulava a tentar fazer parte do agrupamento dos colegas maiores. No entanto, na vivência dessa turma com o berçário II (1 ano), ao perceberem as dificuldades de se integrarem no espaço onde estavam as crianças maiores, os bebês e crianças bem-pequenas passaram a carregar os blocos para fora da varanda, descobrindo a possibilidade de subirem nas grades da escola.

Figura 49 – Os bebês subindo as grades da escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

Outras crianças do berçário, quando perceberam a presença das crianças maiores, tentaram levar os cubos pequenos para o espaço do parque de areia, mostraram-se inseguras em permanecer no espaço. Acredito que a movimentação das crianças maiores correndo pelo ambiente as deixou assustadas, já que algumas ainda não possuem grande equilíbrio ao caminharem. Porém, sem querer deixar os cubos... ou numa tentativa de dizer: “aqui fico mais seguro com meu brinquedo”. No entanto, mesmo com a pouca participação dos pequenos na socialização do espaço e dos blocos artísticos, foi possível registrar as crianças menores reproduzindo construções que aprenderam com os maiores, por meio das observações e aproximação no espaço. Rosa (23 meses) passou a reproduzir algumas cenas e imitava as crianças que, na sua reprodução interpretativa de “casinha”, deitavam em uma “cama”. Portanto, Rosa pegou um paralelepípedo e deitou-se, assim como faziam as crianças da outra turma. Girassol (15 meses) não se intimidou em nenhum momento com a presença do maternal I (2 anos), ficou o tempo todo subindo e descendo do poliedro maior, por vezes ficava lá sentada em meio à composição dos colegas.

Figura 50 – Girassol e Rosa na “reprodução interpretativa” da brincadeira de casinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Nando (31 meses), da turma do maternal I, logo viu a composição de Chocolate (47 meses) do maternal II, que reproduziu o escorregador, tratou de construir um espaço, o mais fiel possível à construção do colega e tentou repetir a brincadeira de escorregar. Nesse dia o poliedro caiu e Nando não conseguiu escorregar, mas na vivência seguinte, Manu (34 meses) reproduziu a forma e Nando pode usufruir da estesia que essa construção proporcionava.

Figura 51 – A construção do escorregador/cultura de pares



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Sofi e Rafa (2 anos) observam um agrupamento com quatro crianças da outra turma, que brincavam de pular em conjunto de cima de um agrupamento de blocos. No jogo criado por eles, contavam: “*um, dois, três e já!*” Pulavam e gritavam ao chegar ao chão: *êêêêê!*”. Batiam palmas e comemoravam, depois repetiam a brincadeira. No instante seguinte, percebi Rafa (28 meses), Sofi (29 meses) e Dedé (33 meses) reproduzindo a brincadeira dos colegas. Subiam no paralelepípedo maior, na horizontal (20 cm), batiam palmas, cantavam “*Parabéns pra você...*” e pulavam. Sofi e Rafa conseguiam pular juntos, Dedé realizava uma tentativa de imitar o pulo, mas em seu ritmo. Sofi e Rafa faziam movimentos como as crianças da outra turma, para anunciar com a expressão corporal que iriam pular, contavam: “*um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove ... iii dez!*” e pulavam do jeito deles. Ao final, subiram correndo e ela batendo palmas, cantou um trecho da música parabéns pra você e gritou ao final da música: “*Viva a... (nome dela)!*”.

Essa ação de Sofi pressupõe uma interpretação de um contexto cultural que está ligada à linguagem, que permite à criança dar sentido às atividades, criando sua relação com o mundo. As experiências anteriores de Sofi fizeram com que ela elaborasse uma reprodução interpretativa de comemoração, relacionando com a música de aniversário. Nesse caso, podemos dizer que a música comemorativa *Parabéns pra você*, para Sofi, estava carregada de significados que marcavam sua identidade numa projeção social.

Na terceira vivência do maternal II (3 anos) um grupo de crianças, entre elas, Chocolate (48 meses), Pikachu (41 meses), Gabi (49 meses) e Jogador (46 meses) construíram um barco que, desde a primeira vivência com os poliedros, apareceu como tema. Brincaram praticamente o tempo todo da vivência, naquela elaboração estética do “barco a vela”. Durante a construção, discutiam sobre quais peças colocar, eram colaborativos um com o outro, carregando as peças juntos, para dividir o peso, mas também brigavam pela combinação das cores dos blocos, já que cada espaço contava com a identificação deles com sua cor preferida. Pikachu se intitulava o “que dirige o barco”, e Chocolate, diferente das outras vivências, mostrava-se bastante integrado com esse faz de conta, de forma que não apresentou as mesmas dificuldades anteriores em dividir espaços e os poliedros.

Os quatro pareciam vivenciar uma fantasia que, embora tivesse um enredo coletivo, apresentava-se bem individual às vivências de cada um... Pikachu e Chocolate trocavam alguns cubos pequenos de lugar, dando a impressão de que aquelas eram as velas do barco... quando moviam, Pikachu voltava “ao volante” sentava-se lá e por muito tempo permanecia quieto e aparentava estar navegando. Jogador preocupava-se em alinhar suas fantasias a um ambiente confortável dentro do barco, onde pudesse deitar-se e dizia: *“É uma casa no baico!”*. Logo Pikachu também dizia: *“Não, é um baico!”*. Mas Jogador acrescentava: *“Mas... mas, no baico tem cama, tem cajá pá dumi!”*. Assim, ele se assegurava de que sua fantasia também cabia naquele espaço. Gabi apresentava-se mais passiva na brincadeira e embarcava na fantasia de Pikachu. Em determinado momento, presenciei mais de perto a construção do quarteto, quando Gabi tentou colocar um bloco a mais na construção e não deu certo. Rapidamente chocolate disse: *“Ei! Táz uma cola. Cola o baico!”* (Ei, traz uma cola. Cola o barco). Chocolate era encarregado de mover as velas, ficava numa posição em pé no barco e, por muito tempo, movia uma pilha de cubos de um lugar para outro, porém, sem sair de cima do barco. Eram as velas se movendo com o vento. Por vezes, Pikachu saía do “leme” para ajudar Chocolate a mover as velas.

O agrupamento do barco parecia não se importar muito com a visita dos colegas de sua turma no espaço da fantasia criada por eles, os visitantes só não podiam sentar no lugar destinado à direção do barco, pois esse lugar era de Pikachu, assim como a posição em pé, próximo “as velas” era de Chocolate. Qualquer colega que ali quisesse subir ouvia: *“Saiiii...Eu cheguei pimero!”*. Em alguns momentos, Jogador tentava negociar uma dessas posições, mas, quase sempre, esses lugares não eram revezados. Embora Pikachu seja uma criança muito calma, apresentava-se como mentor da reprodução do barco e líder da brincadeira, onde

curiosamente Chocolate que tem uma personalidade mais impulsiva, dobrava-se sem discussões aos comandos do colega e não registrei desentendimentos maiores entre eles.

Figura 52 – O barco à vela



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

As composições, jogos e interações das crianças do maternal II (3 anos), bem como as formações em grupos maiores despertaram muita curiosidade das crianças menores e estas se aproximavam dos agrupamentos na tentativa de fazerem parte da brincadeira. No entanto, as crianças do maternal II não se mostravam muito receptivas à entrada dos “intrusos”. Em outra vivência de interação entre turmas, esse agrupamento do maternal II (3 anos) repetiu a formação estética do “barco a vela” como palco de suas fantasias. Porém não permitiam que as crianças menores usufríssem do espaço. Nando (31 meses) e Dedé (33 meses) se aproximaram ávidos para brincarem e interagir no espaço, porém Chocolate e Jogador não foram muito receptivos com a presença dos colegas menores e demonstravam subestimar a possibilidade dessa interação. Na última vivência do maternal I (2 anos), foi possível perceber que as crianças tentavam reproduzir as construções que haviam presenciado na interação com a turma do maternal II (3 anos). Assim, observamos uma tentativa de reproduzir o “barco a velas” por algumas crianças.

Na segunda vivência do maternal II, Chapeuzinho vermelho (45 meses) durante a brincadeira, pegou um paralelepípedo pequeno e, com ajuda dos colegas, carregou-o para bem longe do espaço onde estavam. Percebendo tal movimentação, caminhei atrás deles a fim de constatar o sentido da brincadeira. Eles discutiram por um tempo sobre onde colocar o cubo e

decidiram deixar num canteiro de flores vazio perto do refeitório, depois foram sentar-se nas mesas um pouco mais afastados, fizeram uma pausa ali e Chapeuzinho Vermelho, que liderava a brincadeira, disse: “*Ponto! Vamo embola!*” (Pronto! Vamos embora!). No caminho de volta, ela disse aos colegas: “*Espela! Dexa eu pegá minha fia*” (Espera! Deixa eu pegar minha filha). Os colegas correram e voltaram para a formação estética da “casinha” onde estavam. Então Chapeuzinho Vermelho voltou ao canteiro onde havia deixado o bloco, retirou-o de lá e voltou caminhando com ele nos braços. Passou por mim sorrindo, então perguntei a ela: “O que foi? Onde você estava?”. Ela respondeu: “*Fui pala o serviço!*” (serviço).

Ao interpretar o enredo, percebi que ela foi trabalhar e deixou o cubo (a representação da filha) na escola. Depois o pegou e voltou para a casa. Certamente Chapeuzinho Vermelho estava repetindo uma vivência significativa do seu cotidiano. Logo depois dessa cena, presenciei Chapeuzinho Vermelho e Crislaine discutindo quem morava na casa e Chapeuzinho dizia: “*Sua casa é lá!*”²⁸. E apontava para o refeitório. “*Cê é a patoa!*” (patroa).

Figura 53 – Reprodução do cotidiano da criança

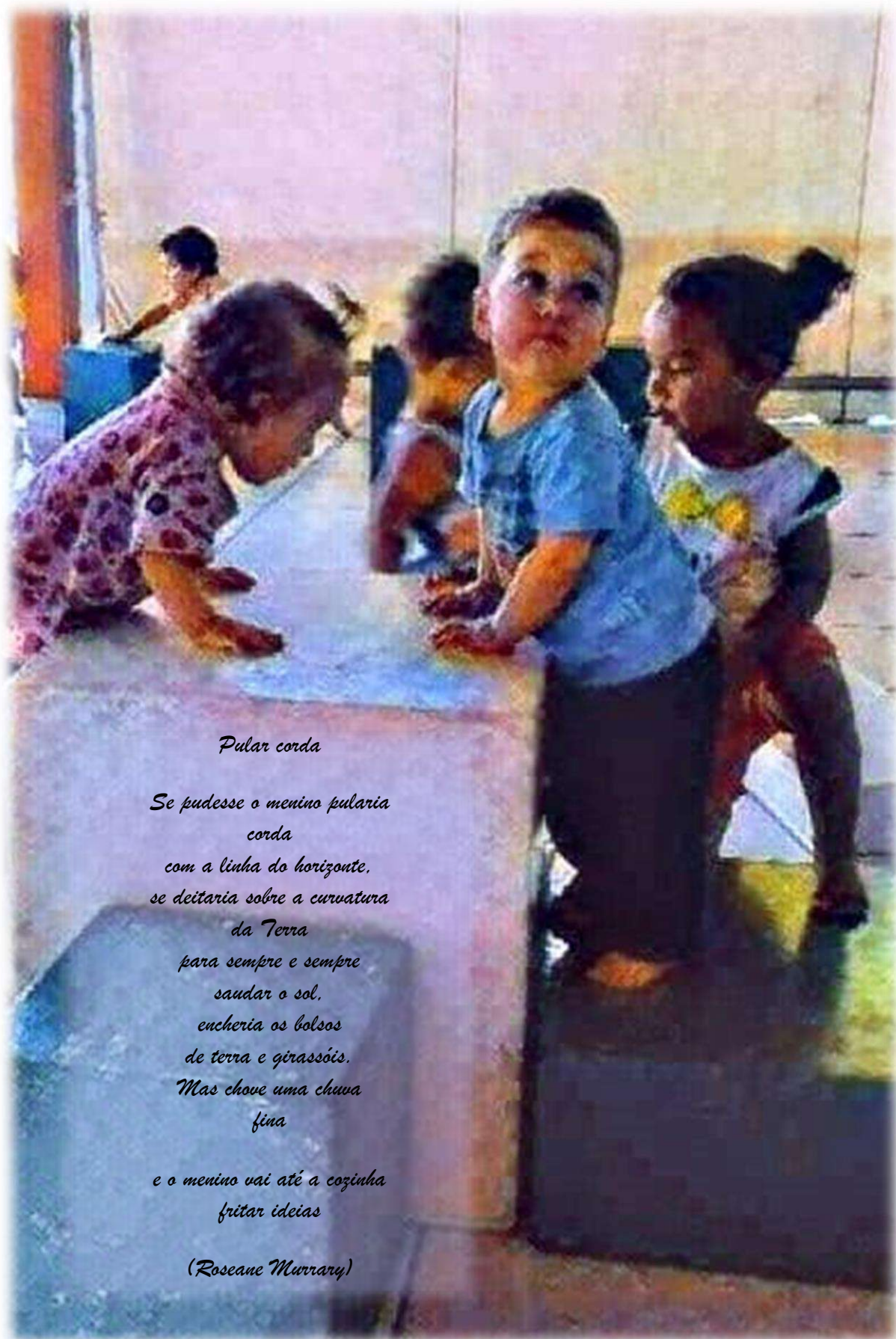


Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Fecho os relatos de meus encontros com os bebês e crianças bem-pequenas com algumas impressões gerais: a busca deles por recriar situações de seu cotidiano, não somente familiar, mas do contato que têm com a cultura, o animismo vigoroso, enérgico com que transformavam os blocos lógicos em qualquer objeto e cenário de seus interesses; tudo isto viabilizado pelas

²⁸ Fala adaptada pela pesquisadora.

brincadeiras dramáticas, pela interpenetração das mais diversas linguagens, o polimorfismo das composições, a emoção estésico-estética em cada conquista motora, em cada negociação de fantasias... então pude perceber o potencial do protagonismo infantil, quanta expressividade nas narrativas e vivências, nesse mês em que lá estive! Isto sem considerar o que não pude registrar, limitada a mim mesma, ao que podia ver, ouvir e registrar. No capítulo a seguir, tentarei discorrer sobre os ganhos da intervenção.



Pular corda

*Se pudesse o menino pularia
corda
com a linha do horizonte,
se deitaria sobre a curvatura
da Terra
para sempre e sempre
saudar o sol,
encheria os bolsos
de terra e girassóis.
Mas chove uma chuva
fina*

*e o menino vai até a cozinha
fritar ideias*

(Roseane Murraro)

6 GANHOS PEDAGÓGICOS NAS VIVÊNCIAS COM A INSTALAÇÃO ARTÍSTICA

Quando me lancei a campo, com a proposta da instalação dos poliedros, embora tivesse o propósito de investigar o brincar espontâneo, a partir de um brinquedo não estruturado de cunho artístico que pudesse despertar a criatividade e fantasia das crianças e dar protagonismo a elas, não tinha a real dimensão de todos os benefícios que tal proposta poderia proporcionar às crianças bem-pequenas e bebês. A cada vivência, tínhamos (eu e as professoras) gratas surpresas com os potenciais de aprendizagem e superações na expansão das linguagens. Também nos surpreendemos com os processos de interações e construções coletivas das crianças nas brincadeiras, que os fortaleciam como agentes sociais e perpetuavam as culturas de pares, como processo de crescimento, expansão da aprendizagem e projeção/fortalecimento social.

Tudo o que observei naquele mês me remete às contribuições de Barbosa (2015), em especial quando afirma a necessidade da escola se desvencilhar do conformismo cego de uma prática repleta de reproduções passivas, imposta por uma ideologia produtivista e industrial, desde os primórdios da modernidade. Assim, aponta para a estética como prática que visa garantir o que realmente é significativo e valioso para a vida humana, como uma forma de proteger a escola de orientações vazias, mecânicas, degradantes e escravizadoras. Ainda com relação à educação tradicional, repetitiva e adestradora, a autora afirma sobre tais rotinas que, enquanto moldam os corpos de quem a elas são submetidos, endurecem e emudecem a alma; alinhando-se aos pressupostos de Dewey, ratifica que o movimento é fator de integração orgânica da experiência e do crescimento (BARBOSA, 2015).

Acredito que, na descrição feita ao longo de todo o capítulo 5, os ganhos estão mais detalhados, assim como as surpresas, desafios e encantamentos. Pelo limites do texto, seria exaustivo e prolixo enumerá-los. Assim mesmo, a partir das vivências que ocorreram ao longo de 30 dias, resolvi neste capítulo discorrer (à luz das escolhas teóricas) de modo breve sobre os aspectos centrais que procurei analisar, apresentados na seção **2.2 Apurando o olhar: o que buscamos observar**, relativos à *expressão das linguagens na criação das composições tridimensionais; organização do espaço, como possibilidade de interação, autonomia e socialização; manifestações da cultura de pares; mudanças ocorridas nas concepções pedagógicas das professoras*. Vale lembrar que os separei mais por uma questão didática e de clareza, sempre lembrando que cada aspecto está imbricado no outro, em íntima relação.

6.1 Sobre o tópico *expressão das linguagens na criação das composições tridimensionais*

Pude observar rotineiramente que, na criação das composições estéticas, diversas linguagens apareciam de forma espontânea e se interligavam, potencializando a aprendizagem das crianças e as vivências de multiletramento. (ROJO, 2012) Para os bebês, ficaram bastante evidentes os ganhos na coordenação motora, oralidade, expressão musical, corporal, dança, entre outros aspectos que interligam tudo isto. O berçário II experimentou os gestos da linguagem escrita; para além de tal aspecto, a turma teve contato com linguagens visuais, sonoras, táteis, sinestésicas, lógicas, por meio de classificações dos blocos por cores, formas, pesos, tamanhos, sequência, quantidade, exercícios práticos. Para ficarmos com um exemplo: Violeta (24 meses) em dado momento, começou a agrupar os cubos pequenos; ao aproximá-los, parecia comparar o tamanho, de maneira a constatar se realmente se assemelhavam. Embora outros colegas da turma de Violeta (berçário II) já tivessem feito agrupamentos, estes apresentavam formas modestas, contando com dois a quatro blocos. No entanto, após interação com a turma do maternal I (2 anos), Violeta mostrou-se mais consciente das possibilidades estéticas e geométricas dos cubos. Ao verificar a semelhança entre eles, tentou encostar um no outro, até trazer todos os cubos pequenos que encontrou disponível no espaço. Essa vivência apresenta uma riqueza de linguagens e multiletramentos dos quais Violeta se apropria e interpreta, ao mesmo tempo em que brinca e organiza seu pensamento. Dewey (2010) afirmara que tratarmos do aspecto intelectual na infância é assegurarmos que a experiência tenha sentido, e o caráter prático indica que o ser interage com os eventos e objetos que o cercam. Nesse aspecto, a organização dos poliedros feita por Violeta se constitui uma experiência estética, à medida que busca atribuir formas, novos sentidos, divertindo-se, protagonizando sua aprendizagem. Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997), ao referirem-se ao letramento matemático na Educação Infantil, dizem-nos que é preciso dar à criança, na primeira infância, condições concretas de atividades para que possa, no futuro, abstrair as noções e conceitos, o que verificamos nas vivências com os poliedros: ideias matemáticas discutidas entre os pequenos construtores, além da percepção do(s) outro(s) e até de altruísmo, que não é comum, pela característica egocêntrica da faixa etária. Tais experiências têm também a qualidade de serem interpretadas pelas crianças como um jogo lúdico e social, sem distinção do ato de brincar para o de ‘trabalhar’ (DEWEY apud ABBUD, 2011).

A interlocução de Margarida (berçário II), que corrigiu-me do equívoco da fala (troquei o nome da amiguinha em um encontro), sinaliza as potencialidades dialógicas das crianças bem-pequenas para emitir opiniões, compreender e exercitar ‘discursos’ com autonomia. Assim,

demonstraram que são capazes de modificar as relações sociais, já que, desde muito cedo, conseguem verbalizar opiniões, desejos, valores.

A partir da terceira vivência com a instalação artística, as crianças do maternal I passaram a interagir mais entre elas e demonstraram, de forma livre e espontânea, a construção de conceitos lógico-matemáticos. A linguagem oral passou a ser mais utilizada nas trocas sociais dos pequenos, como também para a comunicação com a professora, que apontou avanços no egocentrismo extremo (passaram a interagir nos agrupamentos), dividindo espaços e brincadeiras, bem como expandindo a criatividade nos jogos e interações. No encontro dessa turma com o maternal II, aquelas crianças enunciaram concepções de dinossauros associadas aos conceitos geométricos de tamanho dos blocos (3 até 4 anos), dentre outros aspectos, como a força e o perigo dos animais.

A produção que apresentaram com os papéis e giz de cera presentes no espaço revelou a expansão da linguagem oral, escrita e pictórica das crianças do maternal I (2 anos). Esta turma também reproduzia com os poliedros elementos literários, ressignificando experiências e adquirindo novas, em aprendizagens integrais e democráticas. Neste aspecto, a literatura surgiu como um fenômeno de ligação entre oralidade, fantasia e as formas estéticas tridimensionais. A vivência combinatória das linguagens e da ação lúdica funciona como instrumento de pensamento e ação (KISHIMOTO, 2002, p. 148). Dessa maneira, brincando e interagindo, a criança espontaneamente adentra “o território” das linguagens que se apresentam na experiência a que são “requisitadas”, na dinâmica entre explorar, conhecer, pensar e comunicar-se. Para Dewey, “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (DEWEY, 1978, p. 17). Nesse aspecto, a cor, o som, o tato, o peso, a forma etc., não são importantes somente pela simples recepção e assimilação, mas pelas conexões que fazem com as diversas formas de “apreensão” dos sentidos refletidos em “comportamentos” que nos asseguram que há um controle inteligente da existência (DEWEY, 1978, p. 83).

Nas interações observadas, à luz das teorias abordadas, foi possível verificar que a interação com a instalação artística e com os pares permitiu, ao mesmo tempo que o pequeno recorresse a sua experiência motora, como ferramenta de comunicação, aprimorasse a relação desse ato com a estrutura do pensamento e as linguagens subjacentes à compreensão e à comunicação.

Para atividades criativas que apresentam a concorrência de várias linguagens, Barbosa (2015) nos diz que estas, por sua vez, são estéticas também por visarem a busca do equilíbrio entre as situações externas naturais que a criança vivencia e seu mundo interno. Conforme

relatamos, até o desenho surgiu no percurso dos pequeninos, ao manusearem os blocos lógicos. Aquelas garatujas nos remeteram a Ostetto (2017), quando afirma: “O desenho pode ser interpretado como um dos primeiros movimentos para a linguagem escrita, um dos primeiros registros utilizados pelas crianças para marcar seus gostos, suas simbolizações, sua autoria e o modo como compreendem o mundo” (OSTETTO, 2017, p. 160). Essa identificação da criança com a própria autoria ficou registrada na experiência de escreverem em meu diário de campo e na descoberta dos rabiscos de Rosa e Hobby (exemplos do berçário II), quando se depararam com suas produções. Assim inferimos que a produção dos primeiros traçados da criança é essencialmente estética, autoral, afirmativa da identidade. Se a escrita e o desenho na primeira infância são exercícios estéticos, perguntamo-nos: onde é que aquela se perde no processo escolar, que deixa de ser prazerosa para tornar-se enfadonha?

Ainda com respeito à integralidade e das ligações naturais das linguagens, Dewey (1978) declarou:

A vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas as coisas que a ocupam. Para ela, aquilo que prende seu espírito constitui, no momento, todo o universo, que é assim fluído e fugidio, desfazendo e refazendo-se com espantosa rapidez (DEWEY, 1978, p. 43).

Isto nos leva a reafirmar que a importância de pensarmos a educação da infância, considerando a experiência natural de brincar e interagir, em um todo único, ordenado pelos interesses infantis, orientado pelo multiletramento, especialmente pelas narrativas infantis que o expressam.

Também retomamos aqui as impressões colhidas das vivências das crianças com a literatura infantil e o modo como impactaram a manipulação dos poliedros, resultando em composições como castelos, cavalos etc. Goldschmied e Jackson (2006) nos dizem que as figuras ilustrativas do livro, bem como as expressões usadas na leitura ou contação de histórias, ampliam sobremaneira a rede de significados dos pequenos. As linguagens oral, visual, dramática e plástica da criança emergem de forma natural, por meio da arte literária. As crianças, a seu modo, apropriam-se rapidamente de capital simbólico e difundem suas crenças e imaginação na cultura de pares. As situações do faz de conta, além de todas as emoções estéticas, auxiliam a criança a enfrentar medos e desafios de seu cotidiano.

As composições tridimensionais realizadas pelos pequenos construtores, às vezes funcionavam apenas como criação de um objeto desejado e assim mesmo a criança dava indícios de se orgulhar muito do que havia criado, mas, para outros colegas, as composições eram cenários para as vivências de fantasias e representações do cotidiano, promovendo as trocas, fortalecendo a cultura de pares e o prazer de brincar. Podemos afirmar que todas as turmas apresentaram ganhos, contudo, algumas crianças, sem desconsiderar a faixa etária, apresentaram uma expansão maior de aprendizagem. No decorrer da pesquisa, ficou claro que a interação com os poliedros ampliou as vivências com representações e as possibilidades de criar, significar e solidificar conhecimentos por meio das mimeses e vivências de personagens e contextos. Criar formas era característico delas no ato de brincar, já que nem sempre permaneciam no espaço interagindo após a criação; em outros casos, desfaziam a criação para refazê-la ou construir novas figuras. O mais importante era a produção das formas; além disto, sua exploração por meio de movimentos básicos como subir nos blocos e descer, buscando também a sonoridade e ritmos.

Com o passar dos dias, pudemos também registrar que as crianças acuraram a percepção distinguindo os blocos por cores, tamanhos, pesos e se empenhavam em construir cenários para as brincadeiras, mimeses e enredos que criavam. Apesar de eventualmente surgirem outros recursos presentes no espaço, a atividade central era a integração das crianças com os blocos e os arranjos, onde os sólidos funcionavam como “tijolos de construção”, e as formas eram criadas e modificadas o tempo inteiro.

A habilidade de abstração, fantasia e representação de algumas crianças da turma de 2 anos passou a surpreender as professoras em sala, que apontaram para os ganhos de concentração nas brincadeiras, como também maior troca entre as crianças na convivência e a inserção de enredos longos. Podemos afirmar que o Maternal I (2 anos) passou a praticar, a partir das vivências com os poliedros, uma cultura de brincadeiras coletivas espontâneas.

Com o passar dos dias, as brincadeiras iam se consolidando entre os grupos que passaram a ser formados e ocorriam as trocas colaborativas, para criarem novas formas, como também as composições estéticas que serviam de palco para as brincadeiras iam ganhando elementos novos. As principais brincadeiras (maternal I e II – 2 e 3 anos) em grupo registradas foram aquelas de carrinho, casinha e o barco a velas, todas realizadas com os blocos. As casinhas foram ficando mais elaboradas, bem como a reprodução das falas adultas, representações do cotidiano familiar e cultural. O processo de criação era incessante: aerobarco, carro de corrida etc. elementos que exigiam maior concentração nas brincadeiras; a imaginação ‘voava’ por caminhos insondáveis. Todas essas expressões artísticas nos remetem aos escritos

de Rojo (2012), ao defender uma proposta pedagógica que considere os letramentos multissemióticos, que rompem com a hegemonia da escrita, bem como com as concepções conteudistas tradicionais.

6.2 Impressões sobre a *organização do espaço, como possibilidade de interação, autonomia e socialização*

Com relação ao tópico, as experiências com a instalação artística nos mostraram a importância de uma dinâmica pedagógica que estimule as crianças a explorar o ambiente e transformá-lo do jeito que quiserem, expressando protagonismo e autonomia, negociando coletivamente os arranjos, desenvolvendo o senso de organização dos móveis, ampliando seu potencial criativo. essas ações revelam a relevância do planejamento, de modo a orientar as práticas pedagógicas, contrapondo-se ao equívoco de que o brincar espontâneo não prescinde de um objetivo de aprendizagem, apenas o brincar dirigido e instrumental.

As proposições estéticas criadas inicialmente, bem como as sugestões de exploração aproximando-se os blocos, as formações de circuitos motores, a inserção do tecido de TNT no ambiente eram sugestões adultas de brincadeiras superadas pela criatividade das crianças, que reagiam positivamente (*ajustes primários*) às proposições dos arranjos (principalmente os bebês), para em seguida criarem seus próprios arranjos; nos primeiros momentos, aproveitavam os circuitos para explorar a coordenação motora; à medida que venciam os desafios, passaram a criar outros percursos, empilhar para atingir maiores alturas, ampliar o espaço das brincadeiras e descobrir novas formas de utilizar os blocos, expressando coordenação motora, criatividade, autonomia e senso estético.

Foram frequentes as constatações empíricas de conceitos apresentados nos capítulos teóricos, como a tendência de bebês e crianças, após uma primeira identificação do espaço, explorarem os objetos, tentarem subir nestes, de modo a vencer o desafio motor, ampliando as conquistas de seu movimento. A concentração no brincar é um fator que exige muito esforço por parte do organizador do espaço, já que o tempo que levam em cada ação é normalmente pequeno, pois desviam facilmente a atenção, a menos que o objeto seja muito desafiador (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Com relação ainda aos primeiros contatos de nossos atores com a instalação artística, lembrei-me do papel dos sentidos no processo de aprendizagem de bebês e crianças bem-pequenas (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006), dentre os quais destacamos a audição. Sobre isso, Goldschmied e Jackson (2006) revelam que, além do desenvolvimento dos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão), outro sentido

despertado pelos movimentos de nosso corpo (cinético) é vital para o fenômeno do crescimento. Ainda no primeiro dia da vivência com os poliedros, os bebês e crianças bem pequenas repetiram muito a ação de pular sobre eles de forma a retirar sons, mostrando a busca por sonoridades, confirmando a tendência dos pequenos em buscá-las (BEYER, 2005). Na segunda vivência, essa turma passou a usar os blocos para alcançar os móveis, janelas e enxergar além de sua altura.

Como afirmaram Goldschmied e Jackson (2006) e Dewey (apud Barbosa, 2015), a expansão da aprendizagem por meio do brincar espontâneo permite surgir na cultura infantil a maturação não apenas da coordenação motora, mas de novas aprendizagens de ordem cognitiva, física, social e emocional. Por isso, Goldschmied e Jackson (2006) também afirmam que o ideal é que bebês e crianças bem-pequenas, em fase de aquisição do controle motor, permaneçam por mais tempo em ambientes onde possam explorar o espaço e os objetos.

Ao observarmos os nexos entre as interações e os arranjos do espaço, notamos que as trocas entre pares contribuía muito para o aprendizado uns dos outros, revelando traços da cultura infantil. A concentração e a capacidade de abstrair, de negociar fantasias e representações do real foram sendo ampliadas durante o processo das comunicações orais, gestuais, seja no mesmo grupo, ou em idades diferentes, possibilitando àquelas crianças que tinham mais dificuldade em reproduzir as brincadeiras aprendidas recriar, à sua maneira, o que haviam interpretado. Os agrupamentos passaram a se consolidar no decorrer dos dias, aprofundando os sentidos dos objetos, os enredos criados pelo grupo, os recursos de linguagem e de aprendizagem. As interações entre criança- objeto e criança-criança foram as mais relevantes no processo de investigação, no entanto os adultos presentes no espaço, mesmo que de forma indireta causavam intervenções. Isso porque constantemente brincávamos com eles, intervínhamos, mediávamos os conflitos, e o simples fato de estarmos presentes no espaço permitia às crianças recorrerem a nós, na tentativa de buscar auxílio, mostrarem suas conquistas e sentirem-se seguros no ambiente, como é o caso dos bebês e crianças bem-pequenas do berçário II.

As mais tímidas do maternal II (3 anos) também começaram a construir arranjos espaciais mais complexos, à medida que se integravam com os chamados ‘líderes da brincadeira’, criavam jogos a partir da reprodução interpretativa que faziam do lar e cotidiano adulto. Desse modo, foi possível verificar que a organização de espaço e a cultura de pares eram relevantes no processo de construção da identidade da criança e da expansão de seu potencial de aprendizagem. Fizemos vários registros das crianças de 2 a 3 anos, do maternal I, construindo

brincadeiras coletivas, inserindo suas regras e comunicando-se oralmente com trocas valiosas para a produção de conhecimentos, assim como também registramos momentos em que as crianças maiores se apropriaram de descobertas feitas pela turma do berçário II (1 ano), como foi o caso da construção estética da mesinha.

Percebemos também que todas as crianças do maternal I, nos dias finais da pesquisa, estavam mais colaborativas nas construções, uniam-se para carregar as peças em dupla e brincavam de forma mais integrativa e unida. Com isso, pudemos apontar que, nas vivências entre turmas, o contato das crianças com colegas mais experientes proporcionou às menores e também às mais retraídas a possibilidade enfrentarem o desafio de serem aceitas nos grupos, de adentrar às brincadeiras, de ampliar linguagens e a criatividade por meio das reproduções. Com isso, foi possível garantir-lhes aprendizagens e o fortalecimento de relações sociais, apesar das dificuldades iniciais já relatadas na pesquisa, como a tendência dos bebês deixarem o local, quando se aproximava o grupo de crianças maiores.

6.3 Impressões sobre a cultura de pares

Pude observar, em diversos encontros, manifestações da cultura de pares, temática relevante para a sociologia da infância, verificando pontualmente que elas surgem e se difundem “em consequência das tentativas infantis de dar sentido ou de resistir ao mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 151-152). Nesse sentido, vi muitos pequenos atores associando o tamanho “grande” à ideia de ser adulto, o que lhes causava inicialmente insegurança em manter trocas, já que poderíamos ameaçar seu espaço, desrespeitando a brincadeira ou impondo regras.

O conceito de amizade para as crianças é estabelecido na descoberta das afiliações. Sobre tal, o sociólogo nos diz que, nos primeiros anos de vida, a amizade tem a serventia de facilitar processos integrativos como o acesso, a construção de solidariedade, a confiança recíproca e a proteção do ambiente conquistado. “As amizades raramente são duradouras ou baseadas em características pessoais percebidas nos colegas” (CORSARO, 2011, p. 165). Isso nos auxilia a entender os motivos da aparente crueldade com que certas crianças repeliam os colegas que chegavam aos arranjos estéticos para brincar: preservar o elo que haviam criado. Nesse aspecto, a intervenção adulta para forçar a partilha pode se configurar como um desrespeito às trocas sinceras e efetivas entre os pares. Sobre a mesma questão, Dewey (1978) defende a participação docente, de modo a concluir que educar não é relegar as crianças a si mesmas, mas sim manter a posição de mediação dos conflitos, a ação e os meios para se atingir o resultado formativo da experiência infantil. Procurei, sempre que possível, não

interferir nas brincadeiras, exceto quando me convidavam, ou no início, estabelecendo alguns contratos. A liberdade que procurei dar aos pequeninos, bem como a própria natureza interativa da proposta artística dos poliedros, contribuíram para que eu não observasse *ajustes secundários* nas posturas das crianças, ou seja, estas não criaram subterfúgios para evitarem brincar com os blocos. Isso me permite inferir que, quando uma atividade pedagógica é pensada considerando o protagonismo, a cidadania, os direitos infantis, a tendência daqueles ajustes é diminuir ou até mesmo desaparecer.

Corsaro (2011) esclarece que, nos primeiros anos dos pequenos na escola, eles podem se beneficiar muito das trocas entre pares, simplesmente por fazerem coisas juntos. “No entanto, gerar significados partilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças. Assim, elas passam uma boa parte do tempo criando, protegendo e obtendo acesso a atividades de base e às rotinas em sua cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 179). Corsaro (2011) no diz que, além da tentativa das crianças no jogo de preservar o espaço de compartilhamento, ocorre entre os pares, a rivalidade de *status*. Os grupos dividem-se em membros principais, os que controlam a brincadeira e membros periféricos. Assim observei com os protagonistas: Manu, Pikachu e Policial. Estes criaram e gerenciaram muitas composições lúdicas, em que as crianças constantemente interpretavam situações da cultura adulta e cenas de seu cotidiano, na tentativa de significar essa experiência, bem como de reafirmar seu papel social (CORSARO, 2011).

Sobre riqueza das interações, Kishimoto afirma:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (KISHIMOTO, 2002, p. 27).

Acrescente-se à relevância desse aspecto – a interação – o fato de que, a partir do momento em que a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, surgem diferentes formas de expressão como oralidade, expressão plástica, musical, dramática, por meio das quais se estabelecem relações entre a criança, a sociedade e a cultura. Nesse aspecto, a capacidade de criação e dramatização reverbera numa conquista cognitiva e de linguagem imensurável para a maturação das estruturas mentais infantis (SANTOS, 2001).

É muito importante, na ação do estético que produz também o estésico, que os adultos em torno valorizem as produções infantis, mantendo um diálogo com suas expressões,

garantindo que circulem ou sejam expostos em diferentes espaços da escola de forma a potencializar sua autonomia e prestigiar as suas produções (GOBBI, 2007).

Em sua obra *Democracia e Educação*, Dewey (apud BARBOSA, 2015) apresenta o fenômeno da educação com tendo capital importância em manter-se um equilíbrio entre a participação ativa da criança, a liberdade de criar, de aprender e de construir significado às suas criações. Nesse propósito, Dewey (2010) ainda afirma que “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de estabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93). Com os pequenos construtores, pude experimentar tais características que me deram uma sensação de que a creche era este ambiente de viver.

A seção seguinte tratará do tópico *mudanças ocorridas nas concepções pedagógicas das professoras*, que procurei analisar em menor medida (pelos limites de uma dissertação), embora seja motivo de novas investigações, dada a importância para estudos sobre educação em creche.

6.4 Percepções docentes sobre a experiência com os poliedros

Devo afirmar que houve uma mudança na metodologia da pesquisa (era classificada como de observação e passou a ser de intervenção), dado o estreitamento da relação entre mim e as professoras participantes da pesquisa, o processo de investigação e os resultados. Em todos os passos, houve transparência das intenções, um crescente interesse coletivo que promoveu questionamentos sobre os resultados após as vivências. Essa integração e troca de experiências fortaleceu as relações e resultou numa intervenção na prática pedagógica das professoras, bem como as inspirou a acreditar numa metodologia que possibilite à criança ter protagonismo, experiências diversas e desfrutar da brincadeira espontânea, ampliando--se a compreensão do lúdico e mesmo da educação em creche.

Para ilustrar tais afirmações, contamos com depoimentos gravados das professoras e da diretora da escola, que se envolveram com a pesquisa. Ao encerrar as vivências das crianças com a instalação artística dos poliedros, fiz uma reunião com o grupo de professoras para colher delas as impressões, já que participaram ativamente do processo, como copesquisadoras, filmando e fotografando a maioria das vivências. Durante o processo de investigação, elas também faziam observações, chamavam a minha atenção para as vivências das crianças que consideravam produtivas, levantavam hipóteses, propunham arranjos e juntas dialogávamos sobre a aprendizagem das crianças, à luz das teorias, que eu trazia para nossas conversas.

Nas interações que ocorreram entre as profissionais da escola Ercolino Costa, foi possível observar que a proposta da instalação artística interferiu de forma não planejada, mas efetiva nas ideias pedagógicas da instituição. A partir da experiência com os blocos, as professoras, que já estavam em processo de formação continuada na rede municipal de Primavera do Leste – MT, declararam consolidar novos saberes sobre o brincar espontâneo e compreenderam a organização do espaço que atua como intervenção pedagógica. Também passaram a valorizar mais as trocas sociais entre as crianças. Com isso, a diretora fez um novo planejamento das rotinas da escola, de maneira a estimular o grupo inteiro a promover mais momentos de brincadeiras espontâneas e criaram um novo projeto: construção de espaços externos na escola para promover a brincadeira e as interações. Este tornou-se o projeto vivencial da escola para o ano de 2019, inserido no plano de ação, bem como a intencionalidade da busca por estudos sobre o tema a serem abordados na sala de formação continuada da escola.

Tendo em vista o interesse que o trabalho despertou, formulei questões para uma entrevista com as professoras do vespertino e uma professora do maternal I (2 anos) do período matutino (cujas turmas não participaram), que trouxe muitos relatos de aprendizagem das crianças, por observar a extensão que a proposta didática alcançou no aspecto dos espaços, tempos e interações na vida dos pequenos.

A seguir, transcrevo as respostas dadas pelas professoras a cada uma das questões, durante as entrevistas:

1 – O que você achou da metodologia aplicada na pesquisa em relação à proposta do brincar espontâneo com a instalação artística dos poliedros? Quais eram suas expectativas em relação ao tema, antes e após a pesquisa?

Quando a professora trouxe o material, eu imaginei que eles iriam empilhar, empurrar, usar como banco, mas, eles superaram muito minhas expectativas, pois além disso, separaram por cor, tamanho, fizeram muitas construções. Também me chamou a atenção a colaboração entre eles para carregar. A oralidade melhorou, devido à necessidade desta para construírem juntos (Profa. Neide – Maternal I/ 2 anos).

Eu achei a metodologia muito boa. Foi realmente uma surpresa ver os bebês, de início lutando para conseguir, mas por fim criando situações novas de descoberta de brinquedos. A professora da pesquisa usou uma metodologia que envolveu os bebês em seu contexto de individualidade e descoberta do brincar com o outro. As minhas expectativas foram superadas, pois em princípio achei que eles não iriam gostar ou iriam brincar pouco tempo (Profa. Flor – Berçário II (1 ano)).

No primeiro momento, a proposta causou-me estranheza, não acreditava na ideia de que a disposição dos poliedros, sem uma apresentação antes para as crianças, daria certo. Mas, apesar dessa incerteza de como as crianças

reagiriam diante da instalação, eu confiei na pesquisadora e pensei ‘vamos ver no que isso vai dar’. Juntas observamos que as crianças nos surpreenderam gradativamente, nos mostrando a descoberta de um mundo de possibilidades. Minha expectativa era bem limitada, achava que as crianças se sentiriam perdidas, algumas tocariam nos poliedros, outras iriam apenas subir e descer dos mesmos... Após, minhas expectativas foi a de que todas as informações e imagens coletadas durante o processo, conseguissem expressar a riqueza da aprendizagem que vivenciamos, tanto em relação às crianças como na própria escola (Profa. Luluzinha – maternal II/3 anos).

Antes da pesquisa, eu não tinha nenhum conhecimento sobre os poliedros, como eram e como seriam utilizados junto as atividades brincantes e foi uma grata surpresa descobrir que apesar de um nome tão elaborado, suas formas são simples e abriu um leque enorme no brincar espontâneo, integrando com as noções básicas apresentadas às crianças como: tamanhos, formas e outros conceitos (Profa. Geny²⁹ – maternal I/2anos, matutino).

2 – Você considera que no processo contínuo da pesquisa, ao longo de 30 dias, houve ganhos na aprendizagem das crianças? Quais foram?

Sim. Houve muitos ganhos, principalmente nas construções estéticas, representações, noção de tamanho, igualdade, pertinência, socialização, ajuda mútua, linguagem. Sem falar que para mim, como professora tive as contribuições da professora mestranda que muito contribuiu para aprimorar a minha prática pedagógica (Profa. Neide – Maternal I/ 2 anos).

Sim. Sem dúvida nenhuma houve ganhos na aprendizagem, pois desenvolveram a criatividade, a imaginação, fortaleceu o aprendizado das noções de grandeza, pois, passou a fazer sentido esses conceitos através das formas concretas dos poliedros. Formas pequenas/grandes e a possibilidade de tudo se transformar em novas construções (Profa. Geny – maternal I/2 anos/ matutino).

Todo o processo contribuiu e muito para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Notamos que elas precisam ser desafiadas constantemente, que elas possuem uma capacidade enorme de se expressar, de criar, de inventar, mas que o professor precisa estar atento e possibilitar meios para que ocorra essa aprendizagem. Foi observado durante o processo que algumas crianças passaram a se expressar verbalmente e outras aprimoraram seu vocabulário, que produziram som (com mãos, pés, o próprio corpo); desenvolveram a coordenação motora (subiram e desceram inúmeras vezes), arrastaram os poliedros para os lados sozinhos e com o auxílio do colega aprimorando a lateralidade e a noção de espaço, trabalharam em conjunto, cooperando um com o outro, sem intervenção de um adulto, verificando que precisavam de ajuda; recontaram histórias, construíram espaços e objetos tipo: palco, cama, avião, trator, caminhão, escada, banheiro etc..., utilizando aquilo conforme nominavam, reproduzindo seus sons e movimentos. Foram muito criativos. Aumentou a autoestima das crianças devido a valorização de seus esforços e de sua criatividade, possibilitou a familiarização com a lei gravitacional onde começaram a compreender que a posição e o tamanho dos

²⁹ Geny é o pseudônimo escolhido pela professora do maternal I (2 anos) do período matutino, que, embora não estivesse diretamente ligada à pesquisa nos momentos das investigações, sempre relatava os resultados visíveis de aprendizagem que observava nas crianças no período contrário a investigação.

objetos implicariam na sua sobreposição, ajudou a conhecer e reconhecer as cores e as formas (Profa. Luluzinha – Maternal II/3 anos).

3 – Essa pesquisa pode contribuir em algum aspecto com sua prática docente? Quais os pontos relevantes nesse processo?

Contribuiu. Principalmente no quesito de novas descobertas e estímulos aos pequenos, para eu buscar a cada dia mais desafios para estimulá-los a novas descobertas (Profa. Flor – Berçário II/ 1 ano).

Sim, pode. Um ponto que acho relevante é que a partir de um material e da construção livre, a capacidade de criação e aprendizagem é imensa (Profa. Neide – Maternal I/ 2 anos).

Fortaleceu minha prática ao descobrir que as crianças são agentes de descobertas mais ricas do que eu supunha, no contexto da imaginação e criatividade (Profa. Geny – maternal I/2 anos/matutino).

Compreendi que é necessário observar o tempo todo. As crianças nos mostram coisas fantásticas com simples gestos e olhares... Que para elas vivenciarem uma aprendizagem não precisa necessariamente ter algo pronto. Elas produzem conhecimento, são autoras, são inventivas, criam e recriam, conseguem resolver pequenos conflitos e trabalhar em equipe sem a intervenção de um adulto. Mas é preciso que o professor crie espaços, forneça os mecanismos para que essa aprendizagem ocorra. Ao disponibilizar os poliedros, eu que estava sem expectativa do que “sairia” dessa experimentação, me deparei com a criatividade das crianças, com o universo imaginário... com o faz de conta. Coisas que nem eu tinha me permitido pensar, elas criaram. Foi muito gratificante (Profa. Luluzinha – maternal II/3 anos).

4 – Como foi para você participar dessa pesquisa de mestrado? Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos?

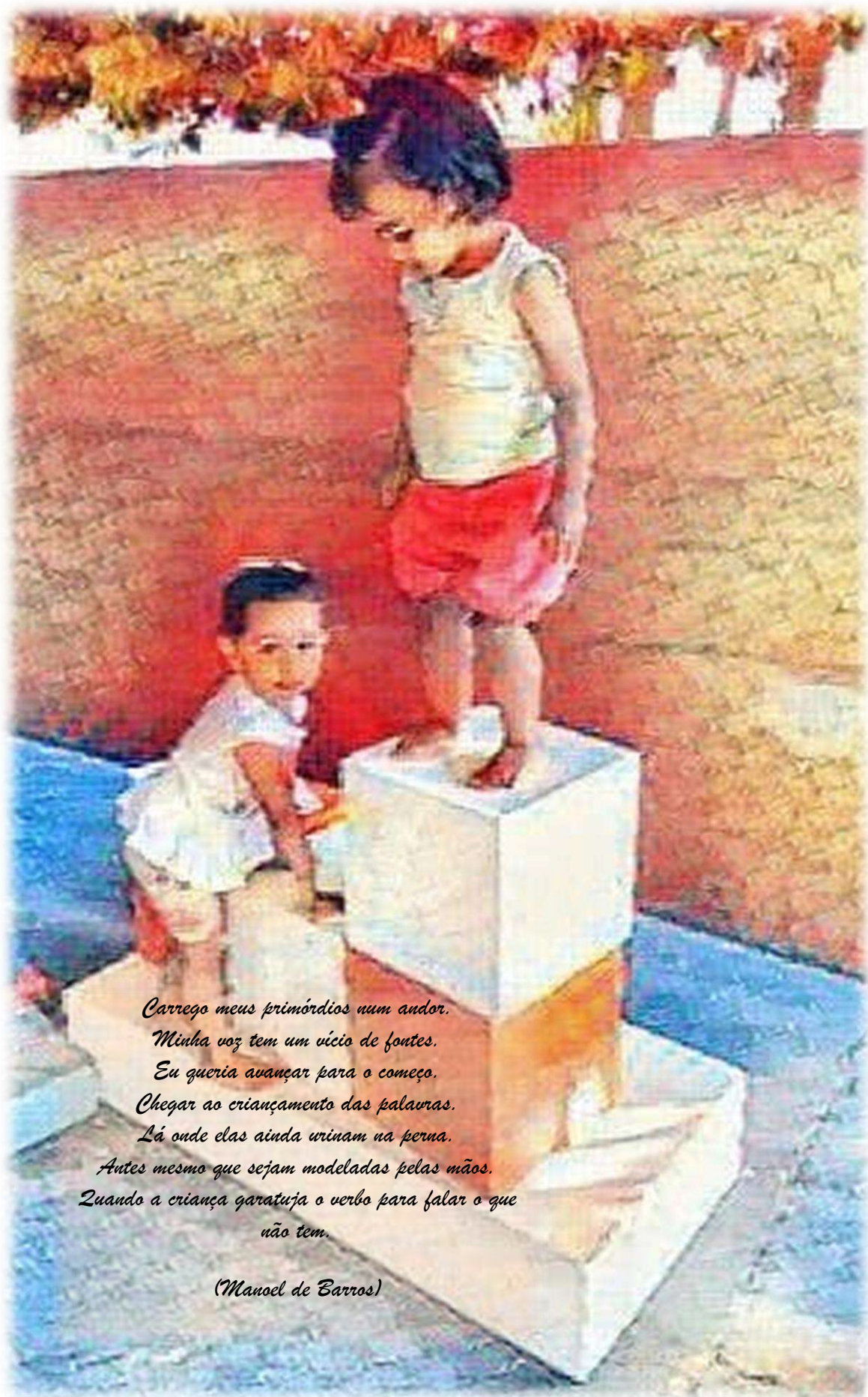
Eu gostei muito. Não vejo pontos negativos, apenas positivos, pois o nosso ganho de aprendizagem com a prática da colega é muito grande. Ganhos estes que vão desde o desenvolvimento da observação para o planejar, como no desenvolvimento metodológico quanto a avaliação, pois a pesquisa respeitou acima de tudo a ética, a vontade e o espontâneo da criança, e isto devemos sempre considerar em nossa prática (Profa. Flor – Berçário II/ 1 ano)

Para mim foi uma colaboração para a minha prática pedagógica. Fiquei honrada em ter a professora mestranda em minha sala realizando a pesquisa. Aprendi novos métodos de mediar as diversas aprendizagens através das brincadeiras espontâneas. Para mim não teve pontos negativos (Profa. Neide – Maternal I/2 anos).

Foi imensamente gratificante. Vejo que nossa contribuição ao receber a pesquisadora, disponibilizando espaço e os próprios alunos para a pesquisa, ajudando com uma filmagem ou outra coisa necessária, foi tão pouco comparada à riqueza de detalhes que a pesquisa nos revelou. Os pontos positivos dentre tantos outros, foram a troca de conhecimento gerada entre pesquisador/aluno/docente, as experimentações, a grandeza da pesquisadora em disponibilizar os poliedros por um período após a pesquisa para que todos os professores pudessem incluí-los em seus planejamentos e as crianças pudessem continuar a fazer uso desse recurso incrível. Negativos: A questão

da documentação (termos de autorização) que pela burocracia exigida, foi necessário refazer (Profa. Luluzinha – Maternal II/3 anos).

Com as respostas acima transcritas, encerro a apresentação dos dados empíricos, satisfeita em poder reafirmar o quanto foi significativa a pesquisa para mim e para as colegas. Muito do que observei e procurei narrar no capítulo 5 também aparece nas contribuições da entrevista, o que confere ainda maior assertividade sobre as análises. Expresso aqui minha gratidão a todas as envolvidas com o trabalho de campo, esperando que este possa realmente ter impactado as rotinas da creche, que tão calorosamente me recebeu.



*Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que
não tem.*

(Manoel de Barros)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instalação artística *Poliedros imanentes*, integrada ao espaço da escola, possibilitou, por meio da manipulação livre de bebês e crianças bem-pequenas, que observássemos experiências estéticas que surgiram de forma espontânea. O brincar livre com os sólidos geométricos viabilizou a ampliação de linguagens, de conceitos e de aprendizagens que contribuíram para as experiências estésico-estéticas, de modo a viabilizar a criação, encontros intersubjetivos, sensoriais e sociais, o que fortalece a cultura de pares, o protagonismo, os múltiplos letramentos, as reproduções e as intepretações sobre o mundo que rodeia as crianças.

Ao consideramos as especificidades da educação na primeira infância e a necessidade de constituição da “identidade” da creche, como primeira etapa da educação básica, num panorama de integralidade nas ações pedagógicas, afirmamos que experiências artísticas como a que promovemos são significativas, sobretudo por possibilitarem o protagonismo da criança. A partir da concepção de instalação artística, outras podem ser pensadas, contando-se com materiais como caixas de papelão, tecidos, isopor, pneus etc., voltados ao brincar espontâneo e à organização de espaços, ocasiões que têm o docente como um promotor de vivências, um oficinairo, um parceiro brincante.

As vivências com os blocos promoveram ganhos processuais que procuramos demonstrar, importantes para a formação integral de nossos pequenos atores.

Esta pesquisa reafirma a necessidade de bebês e de crianças bem-pequenas serem reconhecidos como cidadãos, produtores de cultura e subjetividade. Não podemos mais consentir em rotinas pedagógicas que os anulam, silenciando-os há séculos. Urge rompermos com saberes cristalizados, oriundos do assistencialismo e das representações de senso comum sobre a infância, como fase da vida. Sabemos que isso não é fácil, pois nos custa demais abrimos mão da condição adulta de mando, partilhando a condução da aprendizagem com os pequenos. Eis o desafio que apresentamos...

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **Jonh Dewey e a Educação Infantil entre jardineiras e cientistas**/Ieda Abbud. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Iury Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis:** de como o berçário se transforma em lugar. 2013. 161 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013. Inclui bibliografia. (DISSERTAÇÃO).

ALVES, Rubem. **Frases**. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br/frases/> Acesso em: 25 jun. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>

BAKHTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ Mikhaillivitch Bakhtin (Volochninov). Tradução: Michel Lauvid e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Célia A.; GALVÃO, Cristiene. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: **Literatura infantil e Juvenil:** o literário e outras manifestações estéticas/ Eliane Debbus, Dilma Beatriz Juliano, Neilita Bortolotto (org.). Tubarão: Copiart: Unisul, 2016. 206 p. (Coleção linguagens)

BARBOSA, Ana Amália T. Bastos. Interdisciplinariedade In: **Inquietações e mudanças no ensino da arte:** Ana Mae Barbosa. (org.) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 105 a 112.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-Educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BARBOSA, Ana Mae T. B. As mudanças do conceito e da prática In: **Inquietações e mudanças no ensino da arte:** Ana Mae Barbosa (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Jonh Dewey e o ensino de arte no Brasil**. Ana Mae Barbosa, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e Tempo na Escola Infantil. In: **Educação Infantil pra que te quero?**. Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.67-79.

BARROS, Manoel de. 6. In: BARROS, M. Livro sobre o nada. 2ª Parte - Desejar ser. [1996]. In: BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 339.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018. p. 25.

BEYER, Esther S. W. Cante bebê, que estou ouvindo: o surgimento do balbucio musical. In: **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**. Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. (orgs.). Santa Maria, Ed. UFSM, 2005, p. 93-109.

BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**/ Ana Bondioli e Susanna Mantovani; tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/ **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3

BRASIL. Coordenação geral da Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil, acervos, espaços e mediações**. Mônica Correia Baptista et al. (org.). Brasília : MEC, 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p. : il., 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2). Caderno do PNAIC.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p. : il., 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2). PNAIC – Caderno 1

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base: Conselho Nacional de Educação; SEB. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BRITO, Teca Alencar. **A música na educação infantil: proposta para forma**/ Teca Alencar de Brito. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BUNDCHEN, Denis B. S; KEBACH, Patrícia F. C. A criação dos novos esquemas musicais com base na relação som-movimento In: **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**/ Organizadora Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. 240p.

CAEIRO, Alberto (2001, 2005). **Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras. (Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith).

CAMARGO, Marcos Henrique in Revista científica /FAP, Curitiba, v.4, n. 1 p.1-15, jan/jun 2009. **A Estética e suas definições da Arte**. (PDF Download Available). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271195208_A_Estetica_e_suas_definicoes Acesso em: 03 jan. 2018.

CAMILO, Camila. Todo aluno é uma artista. Entrevista com professores da disciplina de arte **Revista Nova Escola**, Ano 30, n. 281. abr/2015. Fundação Victor Civita.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I; PADOVANI, Flávia H. Pereira. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, 2000. Vol. 5, n. 2, p. 443-470. Universidade de São Paulo.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? In: **Os Fazeres na Educação Infantil**/ organizadores Maria Clotilde Rossetti-Ferreira ... – 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 155-157.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I; MENEZHINI, Renata. Estruturando a sala In: **Os Fazeres na Educação Infantil**/organizadores Maria Clotilde Rossetti-Ferreira ... 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 152-153.

CERQUETTI-ABERKANE, Françoise. **O ensino da matemática na educação infantil**/ Françoise Cerquetti-Aberkane e Catherine Berdonneau; Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**/ Willian A. Corsaro. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRAIDY, Carmem M. A educação Infantil e as novas definições da legislação In: **Educação Infantil pra que te quero?** Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23 a 26

DANTAS, Heloísa. Brincar e Trabalhar In **O Brincar e suas teorias**/ Tizuko Morchida Kishimoto. (org.) - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. (Vários autores). p. 111-122 ISBN 85-221-0155-8.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**; Jonh Dewey; tradução Vera Ribeiro. Ed. Martins Fontes – 2010 – Coleção Todas as Artes.

DEWEY, Jonh. Experiência e Natureza. In. **Dewey: Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, Jonh. **Vida e educação**/ Jonh Dewey; tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Fundação nacional de material Escolar, 1978. Tradução de: The child and the curriculum e interest and effort in education.

DORNELLES, Leni V. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você Brinca In: **Educação Infantil pra que te quero?**. Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância** / Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman. Porto Alegre: Penso, 2016.

EMEI Ercolino Costa. **Projeto Político Pedagógico**: Documento norteador da Escola – Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste – MT, Primavera do Leste – MT/ setembro de 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**/ Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). São Paulo: Cortez, 2007. Vários autores.

FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. In: **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**/ Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). São Paulo: Cortez, 2007. Vários autores.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**/ Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos C. Prefácio. In: **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**/ Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). São Paulo: Cortez, 2007. Vários autores. p.7-14.

GIARDINETTO, José R.B.; MARIANI, Janete M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar/ Alessandra Arce; Lígia Márcia Martins (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROTTTO, Cyntia G.G.S.; SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**/ Cyntia Graziella Guizelim Simões, Renata Junqueira Souza, (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil) – Vários autores.

GIROTTTO, Cyntia G.G.S.; SOUZA, Renata Junqueira. **Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil** Revista_ALB _miolo.indd – Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/2/2>

GOBBI, Márcia A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância In: **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**/ Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). São Paulo: Cortez, 2007. Vários autores. p. 29-53.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**/ Elinor Goldschmied, Sônia Jackson. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Paolla B. M. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 109-121.

GOULART, Cecília M. A., Gontijo, Cláudia Maria Mendes, Ferreira, Norma Sandra de A. (org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**/ Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Contijo, Norma Sandra de A. Ferreira, (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017. Vários autores.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. **22ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, Set/1999. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: jun. 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**/ Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002, p. 185-2016.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. Conversando, Lendo e Escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. – Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**/ Angela B. Kleiman (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e jogos. In: **O Brincar e suas teorias**/ Tizuko Morchida Kishimoto (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. (Vários autores) ISBN 85-221-0155-8

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar e a brincadeira. In: **O Brincar e suas teorias**/ Tizuko Morchida Kishimoto (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.139-154 (Vários autores) ISBN 85-221-0155-8

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011 (1962).

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr 2002 n. 19 p. 20-28.

LAZZARIN, Luiz Fernando. A compreensão do Significado Estético em Educação Musical In: **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**/ Organizadora Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 13-32.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAFFIOLETTI, Leda A. Práticas Musicais na Escola Infantil In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MAFFIOLETTI, Leda A. Procedimentos didáticos: um olhar do professor In: **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**/ Organizadora Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 135-153.

MENECHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, Vol. 16, n. 2, p. 367-378. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário** / Ana Rosa Costa Picanço. 2011. 188f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação UERJ. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-239-DO.pdf Acesso em: 12 ago. 2018.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; DEVÊZA, Clarice de Medeiros; BACCHINI, Isabella Furtado – UFJF : Reflexões sobre a organização dos espaços: ações colaborativas entre a creche e a universidade, pdf . **Educere XII congresso Nacional de Educação. Puc/ PR . - 2015 - ISSN 2176-1396** p. 29320-29330. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19925_11214.pdf Acesso em: 08 ago. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva Sociología de la infancia. Apotaciones de uma mirada distinta. **Revista: Política y Sociedad**, 2006, vol. 43, n.1, p. 9-26.

MURRAY, Roseana. Pular Corda. Roseana Murray. **Poemas**. Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/index.php/poemas/> Acesso em: 27 jun. 2019.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade In: **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**/ Ana Lúcia Goulart de Faria, (org.). São Paulo: Cortez, 2007. Vários autores. p. 19-28.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. P. 15-35.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez: São Paulo, 2002.

OLSSON. Liselott Mariett. Taking children's Questions Seriously: the need for creative thought. **Global Studies of Childhood**. Volume 3 Number 3. 2013 p. 2. www.worlds.co.uk/GSCH. Download em gsc.sagepub.com - Museu Paulista – USP. Abril 16, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressões**/ Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite. Campinas, SP: Papirus, 2004. Coleção Ágere.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação:** formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017. (Vários autores)

PANIZZA, Mabel. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais:** análise e propostas/ Mabel Panizza; tradução Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006

PEREIRA, Marcos Vilela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Revista: Pró posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195. jan./abr. 2012.

PILAR, Analice D. Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte:** Ana Mae Barbosa. (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-82.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). A infância como construção social In: **As Crianças:** contextos e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PIRES, Betânia Levien. Reflexões sobre a sensibilização musical no fazer psicopedagógico. In: **O som e a criatividade:** dimensões da experiência musical/ organizadora Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. 240p.

QVORTRUP, Jeans. A Infância enquanto Categoria estrutural. Jeans Qvortrup. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jeans. Visibilidades das crianças e da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41.p. 23-42, jan./abr.2014.

RICHTER, Sandra R. S. **Experiencia poética e linguagem plástica na infância GE:** Educação e Arte / n .01 UNISChttp://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf UNISC – srichter@unisc.br

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2005) Agência Financiadora: FAP

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Sandra Regina Simonis Richter; Maria Carmen Silveira Barbosa. Acesso em: 25 out. 2017.

RICHTER, Sandra R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno Poético. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez.2016 ISSN: 2447-4223 DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.99>

ROCHA. Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa- intervenção e produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online] 2003, vol. 23, n. 4, p. 64-73.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**/ Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Educarado Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (entrevista). In: Karwoski Alcir Mário; Gaydeczka Beatriz. Revista Brasileira de Educação Print version ISSN 1413-2478 **Rev. Bras. Educ.** vol.18 no.55 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2013 Acesso em: 26 nov. 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400013>.

ROSA, Russel T. D. Ensino de Ciências e educação Infantil In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.153-164.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Os Fazeres na Educação Infantil**/ Maria Clotilde Rossetti-Ferreira et al. 12. ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP. CINDEDI, 2011.

SANTOS, Vera L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação Infantil In: **Educação Infantil pra que te quero?**/ Organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.89-100.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (orgs.); **Educação e práticas sociais**/ Manoel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE-MT. **Proposta Política Pedagógica da Educação Infantil de Primavera do Leste**/ Primavera do Leste – MT. Setembro, 2016. Consultoria: Profa. Dra. Jaqueline Pasuch.

SILVA, Simone de Cássia Soares; REINKE, Gilvane; TREVISAN, Marlon Dantas. A influência do pensamento de Dewey na proposta pedagógica das instituições de educação infantil de Reggio Emília. Anais do CONPEDUC – Congresso de pesquisa em Educação: Políticas e educação: desafios contemporâneos, UFMT/CUR – Rondonópolis – 2017. ISSN 2179-068

SILVEIRA, Viviane. Considerações acerca de uma Intervenção Musical na Clínica Psicanalista. In: **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical/ organizadora Esther Beyer; Ana Paula M. Stahlschmidt et al. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 33-49.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 128p.

TREVISAN, Marlon Dantas. **Ecos do pensamento de Peirce no legado de Dewey**: relações entre experiência, linguagem, ética e educação. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

TREVISAN, Marlon Dantas; CHAVES, Suellen D. Silva Ribeiro; RAMOS, Thais Cristina Pessoa. Instalação artística *poliedros imanentes...* Reflexões sobre a materialidade do brincar

– **Anais do 25º Semiedu 2017 - Educação, diversidades Culturais, Direitos e Saberes** –
GT 09. UFMT – Cuiabá; setembro de 2017. ISSN 2447 - 8776

TREVISAN, Marlon Dantas; TREVISAN, Heliakim Dantas. Poliedros Imanentes: Arte, brincadeira e filosofia. In: **Pesares, Pensares e Ações: educação, literatura, filosofia e outros olhares para o contemporâneo**/ Aroldo José Abreu Pinto, Benjamin Rodrigues Ferreira Filho, Shirlene Rohr de Souza (Orgs.). São Paulo : Editora FAEF, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Assentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de Assentimento**

(será lido para a criança, na presença da professora responsável pela turma)

Querido(a) amiguinho(a):

Eu me chamo Simone de Cássia Soares da Silva, gosto de brincar, desenhar, cantar e estudar também.

Quero saber se você me deixa brincar com você aqui nessas caixas e se você me deixa filmar e fotografar as brincadeiras e tudo o que vocês falarem.

Sim ou não? ____ Pinte a carinha:  (SIM)  (NÃO)

Se você não deixar, tudo bem, sou sua amiga do mesmo jeito, viu?

Diga um nome ou apelido que você gostaria de ter: _____

Quando eu for contar para as pessoas dessas brincadeiras, e as coisas que vocês inventaram e falaram, vou usar este nome novo, tudo bem?

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura da professora da classe: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Nome da criança: _____ Idade: _____

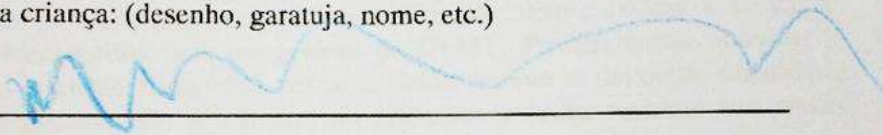
Pseudônimo da criança: _____

Marquinha da criança: (desenho, garatuja, nome etc.)

Primavera do Leste, ____ de _____ 2018.

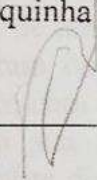
APÊNDICE 2 – As assinaturas das crianças

Marquinho da criança: (desenho, garatuja, nome, etc.)



Primavera do Leste, _____ de _____ 2018.

Marquinho da criança: (desenho, garatuja, nome, etc.)



Primavera do Leste, _____ de _____ 2018.

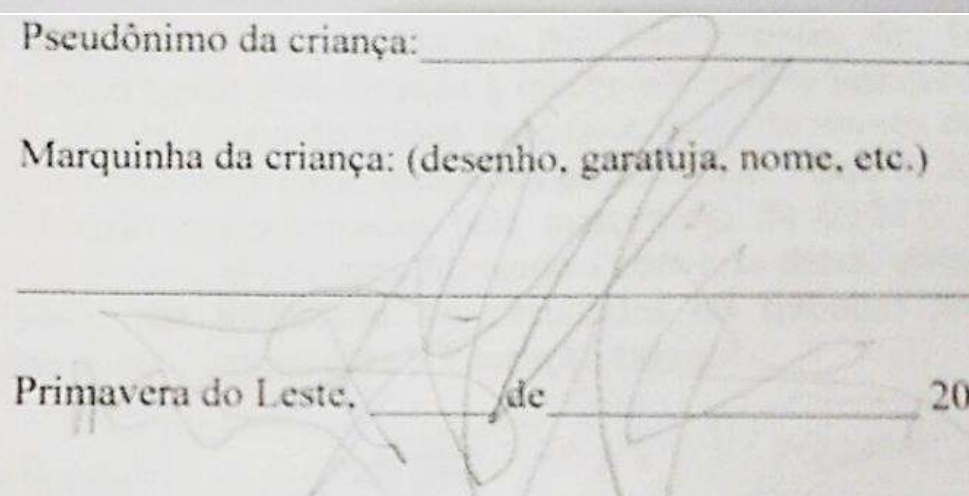
Marquinho da criança: (desenho, garatuja, nome, etc.)



Primavera do Leste, _____ de _____ 2018.

Pseudônimo da criança: _____

Marquinho da criança: (desenho, garatuja, nome, etc.)



Primavera do Leste, _____ de _____ 20

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018

3- Esta pesquisa pode contribuir em algum aspecto com sua prática docente? Quais os pontos relevantes neste processo?

4 - Como foi para você participar desta pesquisa de mestrado? Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos?

5- Quanto à pesquisadora, você considera que houve ética para com todos os participantes da pesquisa em todos os processos? Justifique.

Primavera do Leste, ____ de _____ 2019.

Obrigada por participar desta pesquisa!