

Não almejar nem os que passaram nem os que virão. Importa ser de seu próprio tempo

Karl Jaspers



Eu achei muito legal, porque foi muito divertido, por causa daquele negócio e do isopor, que também foi muito legal, e também aqueles panos.

Juninho

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Manoel de Barros



Imagem 02 - Pintura das crianças. Fonte: arquivo da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Márcia Dárquia Nogueira da Silva

**Instalação artística na Educação Infantil: As experiências estéticas das crianças de uma
EMEI em Belo Horizonte.**

**Belo Horizonte
Fevereiro de 2021**

Márcia Dárquia Nogueira da Silva

**Instalação artística na Educação Infantil: As experiências estéticas das crianças de uma
EMEI em Belo Horizonte.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG na Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil requisito parcial para obtenção do título Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Iza Rodrigues da Luz - FaE - UFMG

Co-orientadora: Professora Doutora Juliana Gouthier Macedo - EBA - UFMG

**Belo Horizonte
Fevereiro de 2021**

S586i
T

Silva, Márcia Dárquia Nogueira da, 1975-
Instalação artística na educação infantil [manuscrito] : as experiências
estéticas das crianças de uma EMEI em Belo Horizonte / Márcia Dárquia
Nogueira da Silva. - Belo Horizonte, 2021.
285 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Iza Rodrigues da Luz.
Coorientadora: Juliana Gouthier Macedo.
Bibliografia: f. 272-280.
Anexos: f. 281-285.

1. Educação -- Teses. 2. Arte -- Estudo e ensino -- Teses.
3. Instalações (Arte) -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Arte infantil -- Estudo e
ensino -- Teses. 5. Arte na educação -- Teses. 6. Estética -- Estudo e ensino -
- Teses. 7. Educação de crianças -- Teses. 8. Experiência -- Teses.
9. Imagem corporal -- Teses.

I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Macedo, Juliana Gouthier,
1963-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.5

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA MARCIA DARQUIA NOGUEIRA DA SILVA

Realizou-se, no dia 25 de fevereiro de 2021, às 14:30 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 782ª defesa de tese, intitulada *Instalação artística na Educação Infantil: As experiências estéticas das crianças de uma EMEI em Belo Horizonte.*, apresentada por MARCIA DARQUIA NOGUEIRA DA SILVA, número de registro 2017656792, graduada no curso de ARTES VISUAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Orientador (UFMG), Prof(a). Juliana Gouthier Macedo (UFMG), Prof(a). Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (USP e Universidade Anhembi-Morumbi), Prof(a). Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), Prof(a). Rodrigo Borges Coelho (UFMG), Prof(a). Ricardo Carvalho de Figueiredo (UFMG).

A Comissão considerou a tese: aprovada, destacando o ineditismo da abordagem do tema na Educação Infantil, o rigor metodológico e a sensibilidade e postura ética na relação com as crianças e professoras. A banca recomenda a divulgação do trabalho em diferentes tipos de publicação.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2021.

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz (Doutora)

Prof(a). Juliana Gouthier Macedo (Doutora)

Prof(a). Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Doutora)

Prof(a). Maria Fernanda Rezende Nunes (Doutora)

Prof(a). Rodrigo Borges Coelho (Doutor)

Prof(a). Ricardo Carvalho de Figueiredo (Doutor)

Dedicatória

Dedico essa tese ao meu marido, Ademilson de Sousa Soares (Paco)

Aos meus pais, Antônio Marques da Silva e Belmira Maria Nogueira

Ao meu irmão, Heládio Nogueira da Silva (in memoriam)

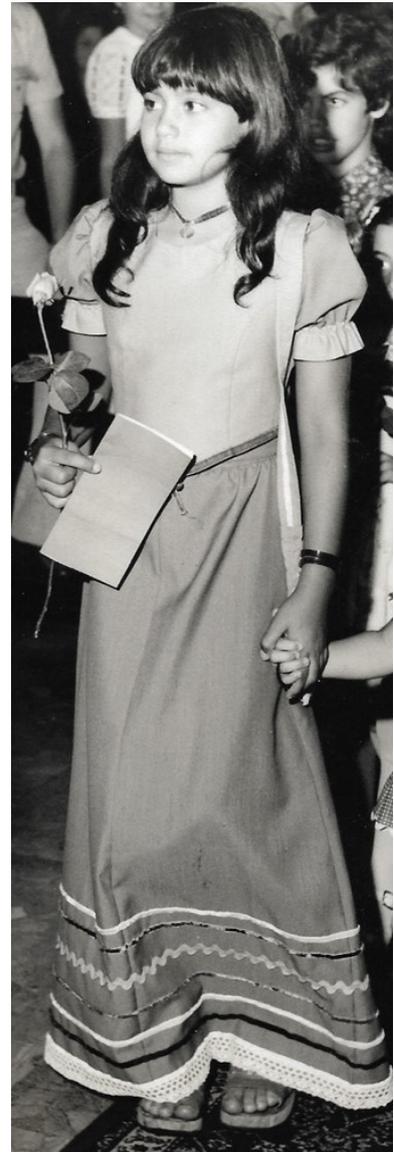
Agradecimento à Iza Rodrigues da Luz



Imagens 03 - Iza

Ao observar o sorriso de Iza, podemos até supor que é para ficar melhor na foto. Mas não é. Qualquer hora do dia que a encontramos vem logo um sorriso largo e acolhedor que faz o corpo desatento se aprumar. Ela sorri com o corpo todo. Parafraseando Manoel de Barros, arrisco-me a dizer que seu corpo adulto talvez tenha aprendido a apalpar as intimidades do mundo. Sabe que o esplendor da manhã não se abre com faca, mas com um sorriso.

À Juliana Gouthier Macedo



Imagens 04 - Juliana

Observando as fotos de Juliana criança, podemos observar que o seu corpo se moveu nos diferentes tempos e espaços, mostrando uma infância boa para se lembrar, uma saudade escondida no coração. A experiência do próprio corpo nos ensina a enraizar o espaço na existência, a olhar para o em torno, se sentir maior por experimentar e inventar a própria vida. Parafraseando Manoel de Barros, ela cresceu construindo essências, destroçando aparências e, nesse destroçar, fincou uma açucena que precisa de pouco para florir.

Agradecimentos

Ao universo pelo cuidado comigo. Gratidão!!!

Ao meu Marido Paco, que esteve ao meu lado todo o tempo, me apoiando incondicionalmente.

Às crianças que participaram dessa pesquisa comigo: **Paula, Maria Luísa, Bruno, João, Rafael, Toni, Pedro, Carlos, Joaquim, Amanda, Ana, Luís, Juninho, Ricardo, Manoel, Helena, Lucas, Isac, Mara, Anita, André e Tomie**, que me ensinaram a ser mais alegre e feliz.

À professora Michele pelo acolhimento em sua sala e por ter sido tão generosa comigo. Além disso, permitiu-me conviver com seu filho Miguel.

À Emerson Ribeiro, meu analista, pelo apoio e paciência. Ô luta, né!?

Aos meus colegas de mestrado e doutorado que fazem parte do CEI: Kassiane, Fernanda, Maria Lúcia, Laís, Rúbia, Deise, Jennifer, Fabiana, Cecília, Marquinhos, Rogério, Maressa, Walquíria, Bárbara, Celiane e Cristiene pelos momentos de aprendizado que tivemos juntos. Em especial à professora Isabel de Oliveira e Silva

À Luzia, Gláucia, Nardélia, e Melôndia por serem minhas irmãs nessa existência.

A coordenação e aos técnicos da secretaria, da Sessão de ensino e do setor financeiro da Pós-Graduação que me acolheram com cuidado e atenção.

À CAPES pela concessão da Bolsa de estudos possibilitando a conclusão do meu doutorado.

Aos professores e colegas do NEPEI pelos encontros e oportunidades de trocas e aprendizados.

Aos Professores e estudantes membros da linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil pela discussão e acolhimento da minha pesquisa.

Ao professor Ricardo Figueiredo pela leitura atenta e elaboração do parecer.

Aos Professores Maria Fernanda, Ricardo e Rodrigo por comporem a banca de qualificação.

RESUMO

O objetivo geral da tese foi investigar e analisar como crianças de cinco anos vivenciam experiências em arte a partir da proposição de uma instalação artística num processo de intervenção no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI - de Belo Horizonte, MG. Tivemos como objetivos específicos: descrever e analisar a instalação como processo artístico; discutir e construir com as crianças instalações no espaço escolar; observar como as crianças vivenciam experiências em arte a partir da proposição de instalações artísticas; analisar o que dizem as crianças sobre o processo vivenciado na produção de uma instalação; compreender quais sinalizações emergem da perspectiva das crianças sobre a instalação que possam subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil. Para atingir os objetivos propostos, as crianças foram convidadas a se aproximarem de processos artísticos através da proposição de uma instalação. Estudamos e dialogamos com as crianças sobre concepções de instalação, apresentando para elas Artur Barrio e Ernesto Neto, artistas que se dedicam a essa forma de expressão. Teoricamente, a pesquisa foi ancorada em autores que discutem a relação entre infância e educação (LUZ, 2008; KRAMER; ROCHA, 2011); infância e arte (LOPONTE, 2008; CUNHA, 2015 e 2017); arte e educação (BARBOSA, 2005 e 2012; MACEDO, 2010); arte e experiência (DEWEY, 2010); e corpo e experiência (MERLEAU-PONTY, 2018). Para aprofundamento analítico, foram mobilizados ainda os conceitos de pesquisa com crianças (CRUZ, 2008 e 2010; CORSARO, 2005 e 2009), instalação artística (HUCHET, 2005; TESSLER, 2000); imaginação criadora (VYGOSTKY, 2009); e de experiência estética (DEWEY, 2010). Metodologicamente, nos baseamos na abordagem qualitativa das pesquisas educacionais com procedimentos etnográficos visando a garantir maior rigor na construção, no tratamento e na análise dos dados, combinando diferentes elementos como imersão no campo, observação participante, registro em caderno de notas, gravações em áudio e em vídeo, produção de desenhos e registros diversos pelas crianças, além da realização de entrevistas individuais, em duplas e em grupos. A conjugação de estratégias e de procedimentos para a pesquisa de campo foi feita com base *Abordagem Mosaico* proposta por Alison Clark (2005). Como resultado, a pesquisa revelou, dentre outras coisas, que as experiências estéticas das crianças no contexto de uma instalação artística ocorrem na relação entre corpo, espaço, tempo, materialidade, experimentação, pesquisa e criação; que uma instalação artística potencializa os elementos constituidores das experiências das crianças; que a relação estabelecida entre arte, infância e metáforas contemporâneas contribui para que tais experiências sejam elaboradas, articulando conhecimento, experimentação e produção; que a construção de instalação artística com crianças da Educação Infantil pode mobilizar inúmeras percepções e experiências estéticas desde que aproxime o ser brincante, instalante e poético das crianças.

Palavras-Chave: Instalação artística; Corpo; Criança; Educação Infantil; Experiência estética

ABSTRACT

The general purpose of the thesis was to investigate and analyze how five-year-old children experience art from the proposition of an art installation in a process of intervention in the context of a Municipal School of Early Childhood Education - EMEI - in Belo Horizonte, MG. We also had as specific objectives: to describe and analyze the installation as an artistic process; to discuss and build, with the children, installations in the school space; to observe how the children live experiences in art from the proposition of art installations; to analyze what the children say about the process experienced in the production of an installation; to understand which signs emerge from the children's perspective about the installation that can subsidize the pedagogical practice in Early Childhood Education. In order to achieve the stated objectives, the children were invited to get closer to art processes through the proposition of an installation. We studied and dialogued with the children about installation concepts, introducing Artur Barrio and Ernesto Neto to them, artists who are dedicated to this form of expression. Theoretically, the research was anchored on authors who discuss the relationship between childhood and education (LUZ, 2008; KRAMER; ROCHA, 2011); childhood and art (LOPONTE, 2008; CUNHA, 2015 and 2017); art and education (BARBOSA, 2005 and 2012; MACEDO, 2010); art and experience (DEWEY, 2010); and body and experience (MERLEAU-PONTY, 2018). For further analytical study, the concepts of research with children (CRUZ, 2008 and 2010; CORSARO, 2005 and 2009), art installation (HUCHET, 2005; TESSLER, 2000); creative imagination (VYGOSTKY, 2009); and aesthetic experience (DEWEY, 2010) were also approached. Methodologically, we based our work on the qualitative approach of educational research with ethnographic procedures in order to ensure greater accuracy in the data construction, treatment and analysis, combining different elements such as immersion in the field, participant observation, notebook recordings, audio and video recordings, production of drawings and various records by the children, in addition to conducting individual, in pairs and in groups interviews. The combination of strategies and procedures for field research was based on the Mosaic Approach proposed by Alison Clark (2005). As a result, the research revealed, among other things, that the children's aesthetic experiences in the context of an art installation occur in the relationship between body, space, time, materiality, experimentation, research, and creation; that an art installation enhances the constitutive elements of children's experiences; that the relationship established between art, childhood and contemporary metaphors contributes for such experiences to be elaborated, articulating knowledge, experimentation and production; that the construction of an art installation with children from Early Childhood Education can mobilize numerous perceptions and aesthetic experiences as long as it brings together the playful, installer and poetic being of the children.

Keywords: Art installation; Body; Child; Early Childhood Education; Aesthetic experience

Lista de Imagens

Imagem 01 - Crianças vestindo os panos na instalação.....	s/n
Imagem 02 - Desenho e pintura das crianças.....	s/n
Imagens 03 - Iza.....	06
Imagens 04 - Ju.....	07
Imagem 05 - Intervenção na imagem de Rena.....	22
Imagem 06 - Intervenção na imagem de Rena.....	69
Imagem 07 - Fachada da EMEI.....	86
Imagem 08 - Fachada da EMEI.....	86
Imagem 09 - Professora Michele, como personagem “Bela”.....	91
Imagem 10 - Professora Michele, como personagem “Bela”.....	91
Imagem 11 - Sujeitos da pesquisa.....	92
Imagem 12 - Desenho de Tomie.....	94
Imagem 13 - Flor de Tomie.....	94
Imagem 14 - Flor de Tomie.....	94
Imagem 15 - Ernesto Neto.....	99
Imagem 16 - Artur Barrio.....	101
Imagem 17 - Criação da autora.....	104
Imagem 18 - Intervenção na imagem de Rena.....	105
Imagem 19 - Intervenção na imagem de Rena.....	107
Imagem 20 - Intervenção na imagem de Rena.....	110
Imagem 21 - Intervenção na imagem de Rena.....	111
Imagem 22 - Humanoids.....	113
Imagem 23 - Obivius.....	113
Imagem 24 - Uni-verso bebê.....	113
Imagem 25 - Uni-verso bebê.....	113
Imagem 26 - A vida é um corpo do qual fazemos parte.....	114
Imagem 27 - Dengo.....	115
Imagem 28 - Dengo.....	115
Imagem 29 - Intervenção na imagem de Rena.....	115
Imagem 30 - Artur Barrio.....	117
Imagem 31 – Intervenção na imagem de Rena.....	119
Imagem 32 - Copulônia.....	120
Imagem 33 - Copulônia.....	120
Imagem 34 - Experimentação.....	121
Imagem 35 - Experiência com as meias.....	121
Imagem 36 - Experiência com as meias.....	122
Imagem 37 - Experiência com as meias.....	122
Imagem 38 - Experiência com as meias.....	123
Imagem 39 - Intervenção na imagem de Rena.....	124
Imagem 40 - Intervenção na imagem de Rena.....	125
Imagem 41 - Intervenção na imagem de Rena.....	127
Imagem 42 - Projeto Ernesto Neto.....	128
Imagem 43 - Desenho de Projeto.....	129
Imagem 44 - Desenho de Projeto.....	129
Imagem 45 - Desenho de Projeto.....	129
Imagem 46 - Desenho de Projeto.....	129
Imagem 47 - Instalação início das meias.....	130
Imagem 48 - Intervenção na imagem de Rena.....	131
Imagem 49 - Crianças na instalação.....	132
Imagem 50 - Crianças na instalação.....	132

Imagem 51 - Crianças na instalação.....	133
Imagem 52 - Crianças na instalação.....	134
Imagem 53 - Crianças na instalação.....	135
Imagem 54 - Crianças na instalação.....	136
Imagem 55 - Crianças na instalação.....	137
Imagem 56 - Crianças na instalação.....	138
Imagem 57 - Crianças na instalação.....	138
Imagem 58 - Crianças na instalação.....	139
Imagem 59 - Crianças na instalação.....	139
Imagem 60 - Crianças na instalação.....	140
Imagem 61 - Criança na instalação.....	141
Imagem 62 - Criança na instalação.....	142
Imagem 63 - Criança na instalação.....	142
Imagem 64 - Criança na instalação.....	143
Imagem 65 - Criança na instalação.....	143
Imagem 66 - Criança na instalação.....	144
Imagem 67 - Intervenção na imagem de Rena.....	145
Imagem 68 - Desenho da instalação.....	146
Imagem 69 - Desenho da instalação.....	146
Imagem 70 - Desenho da instalação.....	146
Imagem 71 - Desenho da instalação.....	146
Imagem 72 - Intervenção na imagem de Rena.....	148
Imagem 73 - Entrevista em dupla.....	149
Imagem 74 - Entrevista em dupla.....	149
Imagem 75 - Entrevista em dupla.....	150
Imagem 76 - Entrevista individual.....	150
Imagem 77 - Entrevista em dupla.....	151
Imagem 78 - Entrevista em grupo.....	152
Imagem 79 - Entrevista em grupo.....	153
Imagem 80 - Intervenção na imagem de Rena.....	156
Imagem 81 - Criança na instalação.....	167
Imagem 82 - Experimentações com meias e areia.....	171
Imagem 83 - Experimentações com meias e areia.....	172
Imagem 84 - Experimentações com meias e areia.....	172
Imagem 85 - Ouvindo o barulho da cachoeira.....	173
Imagem 86 - Trabalhando na instalação.....	174
Imagem 87 - Movimento na instalação.....	175
Imagem 88 - Movimento com as meias.....	176
Imagem 89 - Interagindo com a instalação.....	177
Imagem 90 - Interagindo com a instalação.....	178
Imagem 91 - Interagindo com a instalação.....	179
Imagem 92 - Interagindo com a <i>performer</i>	180
Imagem 93 - Interagindo com a <i>performer</i>	180
Imagem 94 - Experiências na instalação.....	182
Imagem 95 - Experiências na instalação.....	183
Imagem 96 - Experiências na instalação.....	184
Imagem 97 - De olho na <i>performer</i>	184
Imagem 98 - Experiências com a almofada de isopor.....	188
Imagem 99 - Experiências com a almofada de isopor.....	188
Imagem 100 - Experiências com a almofada de isopor.....	189
Imagem 101 - Experiências com a almofada de isopor.....	189
Imagem 102 - Experiências com a almofada de isopor.....	190

Imagem 103 - Experiências com a almofada de isopor	190
Imagem 104 - <i>Performance</i>	192
Imagem 105 - <i>Performance</i>	192
Imagem 106 - <i>Performance</i>	192
Imagem 107 - <i>Performance</i>	193
Imagem 108 - <i>Performance</i>	193
Imagem 109 - <i>Performance</i>	193
Imagem 110 - De olho na estátua.....	194
Imagem 111 - De olho na estátua.....	194
Imagem 112 - De olho na estátua.....	194
Imagem 113 - Intervenção na imagem de Rena.....	197
Imagem 114 - Na sala de entrevistas.....	204
Imagem 115 - Artur Barrio.....	209
Imagem 116 - Artur Barrio.....	209
Imagem 117 - Ernesto Neto.....	209
Imagem 118 - Ernesto Neto.....	209
Imagem 119 - Situações e experiências.....	211
Imagem 120 - Exposição: Registros + (Ex)tensões y Pontos.....	211
Imagem 121 - Exposição: Registros + (Ex)tensões y Pontos.....	211
Imagem 122 - Experiencias e situações.....	212
Imagens 123 - Cadernos-livro.....	213
Imagem 124 - Para quando no mar mais peixe não houver.....	213
Imagem 125 - Para quando no mar mais peixe não houver.....	213
Imagem 126 - Ernesto Neto.....	215
Imagem 127 - A vida é um corpo do qual fazemos parte.....	215
Imagem 128 - Célula Nave.....	216
Imagem 129 - Humanoids.....	216
Imagem 130 - Humanoids.....	216
Imagem 131 - Copulônia.....	217
Imagem 132 - Copulônia.....	217
Imagens 133 - Universo Bebê II.....	217
Imagens 134 - Dengo.....	218
Imagem 135 - Exposição: Experiência e situações.....	219
Imagem 136 - Exposição: Experiência e situações.....	221
Imagem 137 - Registros + (Ex)tensões y Pontos.....	221
Imagem 138 - Registros + (Ex)tensões y Pontos.....	222
Imagem 139 - Registros + (Ex)tensões y Pontos.....	222
Imagens 140 - Exposição: Experiências e situações.....	223
Imagem 141 - Para quando no mar mais peixe não houver.....	224
Imagem 142 - Para quando no mar mais peixe não houver.....	225
Imagem 143 - <i>Performer</i>	228
Imagem 144 - <i>Performer</i>	228
Imagem 145 - Saco com talco.....	235
Imagem 146 - Explorando a cabaninha.....	237
Imagem 147 - Explorando a cabaninha.....	238
Imagem 148 - Lucas e a fita azul.....	239
Imagem 149 - Lucas e a fita azul.....	239
Imagem 150 - Modificando a cabaninha.....	241
Imagem 151 - Modificando a cabaninha.....	241
Imagem 152 - Modificando a cabaninha.....	242
Imagem 153 - Modificando a cabaninha.....	242
Imagem 154 - Modificando a cabaninha.....	243

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Levantamento bibliográfico.....	18
Tabela 02 - Diálogo com as crianças.....	159
Tabela 03 - Conversando sobre instalação.....	162
Tabela 04 - Conversando sobre materiais.....	169
Tabela 05 - Desenhando o projeto de intervenção	170
Tabela 06 - Conversando sobre o desenho da instalação.....	186
Tabela 07 - Conversando sobre a “estátua”.....	195
Tabela 08 - Pedro entrevistando a pesquisadora.....	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. PERCURSOS E OPÇÕES TEÓRICAS	23
1.1. A Educação Infantil e as singularidades da infância.....	25
1.2. Infância, corpo e experiência.....	30
1.3. A Arte e seu ensino: contextualizando o debate curricular.....	42
1.4. Instalação artística: conceitos e reflexões.....	49
1.5. Instalação artística na Educação Infantil: um diálogo possível.....	56
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA: FUNDAMENTOS E PERCURSOS	69
2.1. Pesquisa qualitativa em educação.....	72
2.2. Pesquisa com crianças: várias maneiras de ouvir.....	75
2.3. Breve descrição do campo de pesquisa.....	85
2.4. Sujeitos da pesquisa: muito prazer.....	92
2.5. Os intercessores da pesquisa: Ernesto Neto e Artur Barrio.....	97
2.6. Entrada no campo de pesquisa.....	104
2.7. Descrevendo a imersão no campo: primeiros movimentos.....	105
CAPÍTULO 3. INSTALAÇÃO ARTÍSTICA COM AS CRIANÇAS	157
3.1. As ações desenvolvidas com as crianças.....	158
3.2. Análise qualitativa das ações desenvolvidas.....	167
3.2.1. Materialidade e registros.....	169
3.2.2. Corpo e movimento.....	174
3.2.3. Relações e interações.....	177
3.2.4. Experiências estéticas.....	181
3.2.5. Almofada de isopor.....	185
3.2.6. O ato performático na instalação.....	192
CAPÍTULO 04. ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS	198
4.1. Sobre a ambientação.....	204
4.2. Sobre os artistas.....	207
4.3. Imagens das obras dos artistas.....	214
4.4. Cadernos de registro.....	225
4.5. Sobre a intervenção <i>Início das meias</i>	229
4.6. Instalação na <i>Sala do Faz-de-Conta</i>	233
4.7. Modificando a instalação.....	236
4.8. Materialidade.....	246
CAPÍTULO 5. SINALIZAÇÕES QUE EMERGEM PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	252
CONCLUSÕES	268
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
ANEXOS	284

Introdução

Essa tese¹ de doutorado buscou investigar e analisar como crianças de cinco anos vivenciam experiências estéticas a partir da proposição de uma instalação artística no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI - de Belo Horizonte, MG. A instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a EMEI Ernesto Nilo Barrio². A aproximação das crianças aos processos característicos de uma instalação artística possibilitou-lhes viver diferentes experiências e experimentações. Estudamos e dialogamos com as crianças sobre concepções de instalação, apresentando dois artistas, Artur Barrio e Ernesto Neto, como os intercessores da pesquisa que se dedicam a essa proposição artística e construindo com e para elas a intervenção *Início das meias* e a instalação na *Sala do Faz-de-Conta*.

Este estudo se justificou, dentre outros motivos, em função da presença das Artes Visuais nos documentos curriculares para a Educação Infantil como um dos componentes das práticas educativas a serem desenvolvidos com as crianças; em função do crescimento e da relevância das pesquisas com crianças; e da ausência de trabalhos acadêmicos sobre instalação com crianças. Durante a pesquisa, algumas perguntas guiaram o nosso olhar. O que as metáforas da arte contemporânea podem nos dizer sobre a infância? O que caracteriza a experiência estética no contexto de uma instalação artística na Educação Infantil? Quais são os elementos constitutivos de uma instalação artística que contribuem nesse sentido? Como os estudos da infância, da arte e da Educação Infantil dialogam com essa discussão?

Para responder a essas indagações foi necessário analisar o conceito de experiência considerando que sua materialidade carrega suspenses, mistérios e incidentes variáveis que nem sempre conseguimos perceber. Com suas emoções, ideias, ações e pensamentos, as crianças vivenciam experiências em cada atitude, gesto, frase, movimento ou palavra, o que pode escapar do olhar menos atento. Essa reflexão nos fez compreender que nem todas as situações experimentadas e vivenciadas pelas crianças se constituem em experiência, sendo preciso reconhecer que a interação entre os seres vivos ocorre continuamente e está contida no próprio processo de viver. No caso das experiências estéticas das

¹ A pesquisa foi desenvolvida em um período difícil e desafiador. Iniciei o trabalho com a elaboração do projeto de doutorado no ano de 2016 que foi o ano do golpe/afastamento de Dilma Rousseff da presidência. Fui aprovada na seleção para ingresso no ano de 2017, ano de grandes retrocessos com a aprovação da PEC que reduziu drasticamente os investimentos em educação. Com as eleições do ano de 2018 passamos a viver uma tragédia em nosso país que se agravou ainda mais com a pandemia em 2020. Hoje, 19.01.2021, o Boletim da Faculdade de Medicina da UFMG informa que no Brasil já temos 211.491 óbitos causados pela COVID-19. Confesso que concluir essa pesquisa nesse contexto foi muito difícil.

² O nome da instituição é fictício e foi escolhido em homenagem ao encontro das crianças com esses três artistas. Ernesto Neto e Artur Barrio que fizeram parte do trabalho com as instalações durante a pesquisa. Nilo Zack foi o artista grafiteiro que as crianças estudaram junto com a professora Michele e que esteve presente na EMEI no ano de 2018.

crianças o pensar e o fazer arte se articulam em processos contínuos de aprendizagem e reflexão em que a dimensão intelectual não está dissociada da dimensão estética. Além disso, foi preciso definir a infância como categoria estrutural em que cada criança, como sujeito histórico de direito, vive sua experiência, perpassada por vários pertencimentos, tais como, classe, raça, etnia, idade, gênero, sexualidade etc. materializada em seu poder de imaginar, criar, fantasiar e brincar.

Na escola de Educação Infantil como um espaço coletivo de interação e de aprendizagem, a criança pode ou não ter a oportunidade de vivenciar experiências significativas e ter a singularidade de sua infância respeitada. Assim, tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa sobre instalação artística com as crianças da Educação Infantil, nos mobilizamos no sentido de aprofundar o debate sobre as singularidades e os paradoxos do conceito de instalação. Partimos da ideia de que uma instalação se constitui, se organiza e se apresenta em um espaço e não se separa dele. Nesse espaço, objetos são construídos e reconstruídos, organizados e reorganizados através de arranjos inusitados, relações críticas e instauração de metáforas fazendo convergir referentes culturais e criando lugares simbólicos. As crianças vivem experiências interagindo corporalmente com as pessoas e as coisas do mundo. Por isso, é fundamental considerar a relação existente entre infância, corpo e materialidade para compreender como acontece a experiência das crianças no contexto de uma instalação artística. Nesse sentido, aprofundamos estudos teóricos e metodológicos visando a aproximar arte, instalação, infância e educação.

No entanto, a revisão da literatura indicou poucas pesquisas sobre a temática investigada, sobretudo em relação à necessidade de escutar as crianças sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas. Como o objetivo de nossa pesquisa previu a participação das crianças no planejamento, na elaboração e no desenvolvimento da proposição de uma instalação artística, procuramos localizar estudos teóricos e empíricos sobre instalação na Educação Infantil. No levantamento bibliográfico realizado, entre os anos de 2005 a 2018, a partir do estudo de Osteto e Silva (2016), analisamos comunicações orais apresentadas na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - nos Grupos de Trabalho 07 e 24. No GT 07, que estuda a “educação de criança de 0 a 6 anos”, apenas quatro trabalhos sobre artes foram localizados. No GT 24, que investiga “educação e arte”, foram identificados sete trabalhos sobre artes na Educação Infantil. Dos onze trabalhos encontrados, apenas três (CUNHA, 2006 e 2007; OLIVEIRA, 2009) tematizam de alguma forma as Artes Visuais na Educação Infantil mostrando que temos um longo caminho a percorrer nessa temática de estudo. Continuamos o estudo bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES, onde encontramos cinco dissertações sobre arte, criança e Educação Infantil (PONSO, 2011; GOMES, 2012; OLIVEIRA, 2013; COSTA, 2011 e SILVA, 2011) e três que abordam a relação entre a infância e a cultura visual (RIBEIRO, 2012; CASARIM, 2012 e GABRE, 2011). Porém, localizamos

apenas duas dissertações que abordam o tema das Artes Visuais na Educação Infantil e nenhuma delas investiga o que dizem as crianças sobre as Artes Visuais na Educação Infantil.

Quando refinamos a busca e utilizamos os termos “Artes Visuais”, “instalação”, “Educação Infantil” ou “arte contemporânea” no portal de teses e dissertações da CAPES, no GT 24 - de arte e educação - no site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED, no site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP - e no site do Congresso Nacional de Arte-Educadores do Brasil - CONFAEB - encontramos: 3 (três) trabalhos na ANPAP; 5 (cinco) na CONFAEB; 19 (dezenove) na ANPED; e 18 (dezoito) no portal da CAPES, sendo 13 (treze) dissertações de mestrado e 5 (cinco) teses de doutorado. Dentre essas teses e dissertações, apenas 3 (três) tematizam a Educação Infantil³ e somente 2 (dois) estudam a infância⁴. Nenhum desses trabalhos, contudo, analisa instalação na Educação Infantil.

Local de produção	Quantidade de trabalhos	Educação Infantil e Infância	Arte Contemporânea e/ou instalação	Instalação na Educação Infantil
ANPAP	3	0	1	0
CONFAEB	5	3	1	0
ANPED	19	1	0	0
PORTAL DA CAPES	18	5	2	0
Totais	45	8	4	0

Tabela 01 – Levantamento bibliográfico. Fonte: sites ANPAP, CONFAEB, ANPED e CAPES (Organizado pela autora)

A dupla ausência do tema da instalação artística tanto na prática cotidiana das instituições de Educação Infantil quanto nas pesquisas desenvolvidas nas Universidades mobilizou ainda mais o interesse em desenvolver essa pesquisa de doutorado no sentido de sustentar a importância de investigar como as crianças vivenciam experiências estéticas no processo de construção de uma instalação e o que elas dizem sobre esse processo. Assim, buscamos contribuir de alguma maneira para redimensionar as escolhas curriculares nas instituições de Educação Infantil e para reconhecer meninos e meninas como sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo principal investigar e analisar como crianças vivenciam experiências em arte a partir da proposição de uma instalação artística no contexto de uma instituição de Educação Infantil. Para compreender melhor o problema estudado, definimos os seguintes objetivos específicos, desenvolvidos: descrever e analisar a instalação como processo artístico; discutir e construir com as crianças instalações no espaço escolar; observar como as crianças vivenciam experiências em arte a

³ Os três trabalhos que tematizam a Educação Infantil são Oliveira (2016), Ruiz (2016) e Santos (2016)

⁴ Os dois trabalhos que tematizam a infância são Franzini (2016) e Gabre (2016).

partir da proposição de instalações artísticas; analisar o que dizem as crianças sobre o processo vivenciado na produção de uma instalação; compreender que sinalizações emergem da perspectiva das crianças sobre a instalação que possam subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Partimos da hipótese de que é na relação entre corpo, materialidade, espaço, experimentação, pesquisa e criação que as crianças vivenciam experiências estéticas, sendo que na instalação artística o corpo é preponderante quando a criança se sente livre para se deslocar e participar em movimentos de dentro para fora, de fora para dentro interagindo consigo mesma e com seus pares. Isso porque a criança está e existe no mundo com e através do seu corpo e uma prática instalacional possibilita e mobiliza percepções e experiências que qualificam a construção de diversos conhecimentos em arte que aproximam o ser brincante, instalante e poético das crianças. Nossa pesquisa foi desenvolvida tendo em vista essa hipótese. Para isso, a proposição de uma instalação para e com as crianças foi mediada por estudos sobre essa temática e pelo conhecimento dos artistas intercessores que se dedicam a essa produção, oferecendo e disponibilizando materiais que possibilitassem as ações e a escuta das crianças.

Para atingir os objetivos da tese, a proposta metodológica que adotamos partiu da abordagem qualitativa com procedimentos etnográficos. Esse estudo teve como característica uma pesquisa de “intervenção” no contexto da EMEI Ernesto Nilo Barrio, que incluiu ações específicas baseadas na *Abordagem Mosaico* de Alison Clark (2005). Essa abordagem propõe a conjugação de estratégias variadas para a realização de pesquisa com e para as crianças em que seus registros durante todo o processo são fundamentais para expressarem suas visões e fazerem sugestões. Para isso, fizemos a imersão no campo a partir da observação participante, utilizamos o caderno de notas, fizemos registros fílmicos e fotográficos, realizamos entrevistas individuais, em dupla e em grupo com as crianças. Além disso, no decorrer do trabalho, e em função do envolvimento e da atuação da professora Michele⁵ nas ações desenvolvidas, sentimos necessidade de entrevistá-la também. A *Abordagem Mosaico* possibilita ainda que as crianças expressem suas percepções do mundo, explorando e manifestando de diversas maneiras suas ideias de forma significativa para elas mesmas. Isso requer uma escuta das crianças em diferentes níveis, em suas próprias reflexões, em diálogo com seus pares ou ainda em uma escuta coletiva. Por isso, as entrevistas com as crianças aconteceram em três momentos distintos para captar as diferentes vozes em diferentes contextos.

⁵ Os nomes da professora, das crianças e da secretária da EMEI são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos participantes conforme as normas éticas para pesquisa com humanos.

Assim, a pesquisa com instalação, como relevante expressão contemporânea das Artes Visuais, possibilitou a participação das crianças em todo o processo de criação, se apropriando dos materiais que foram disponibilizados, movimentando-se de corpo inteiro, se envolvendo na construção e na reconstrução de uma proposta que estava em andamento. Além disso, visou garantir às crianças da turma Nilo⁶ a ampliação de seu repertório estético e imagético acessando imagens das produções dos artistas intercessores e criando as suas próprias imagens. O trabalho apontou ainda que uma instalação artística potencializa os elementos constituidores das experiências das crianças, conforme podemos observar nos resultados da pesquisa que estão apresentados nesta tese nos capítulos seguintes.

No capítulo 1, apresentamos percursos, estudos e leituras que conduziram as opções teóricas assumidas a partir do diálogo com autores que contribuíram para pensarmos a infância e a educação infantil. Para o conceito de experiência e sua relação com os processos de criação e imaginação dialogamos com Dewey (2010), Vygotsky (2009) e Mearleau Ponty (2018); para reflexões sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil nos apoiamos em autoras como Kramer (2007), Luz (2008), Haddad (2010) e Kishimoto (2012); a discussão sobre a relação das crianças com a proposição de instalação artística foi fundamentada em autores, tais como, Reiss (1999), Tessler (2000), Tassinari (2001), Huchet (2005), Macedo (2010), Macedo e Pimentel (2014) e Barbosa (2016). Nesse percurso, o conceito de “Arte como experiência” de John Dewey (2010) foi importante. Na pesquisa com as crianças partimos do pressuposto de que elas atuam, vivem experiências e transformam o mundo através de juízos, interpretações e ações próprias. Nesse sentido, e de acordo com Kramer (2007), precisamos observar sempre as singularidades da infância e, se necessário for, como ensina Bachelard (1998), aprender a “desamadurecer”.

No capítulo 2, apresentamos o percurso e as opções metodológicas adotadas no processo de investigação, ancorada na abordagem qualitativa das pesquisas em educação por autores tais como Oliveira (1988), Bogdan e Biklen (1994), Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1999), Clark (2005), Bauer, Gaskell e Allum (2013). Para a dimensão mais específica do estudo com crianças, conforme os objetivos traçados, dialogamos com autores tais como Rocha (1999), Corsaro (2001), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Sarmiento (2004), Green, Dixon e Zaharlick (2005), Cruz (2008), Almeida (2009), Corsaro (2009), Moss (2009) e Cruz (2010). A *Abordagem Mosaico* proposta por Clark (2005) possibilitou que as crianças participantes atuassem diretamente na investigação elaborando e interagindo com a proposta e, sobretudo, dialogando com seus pares. A imersão no campo de pesquisa e o

⁶ Esse é um nome fictício. Faz parte do projeto da escola que as crianças escolham um nome para a turma. Durante o ano de 2018, a turma participante da pesquisa trabalhou com as obras do artista Nilo Zack. Por isso decidi colocar o nome Nilo na turma, por observar o envolvimento das crianças com este artista.

desenvolvimento da instalação com as crianças na EMEI foram potencializados pelas produções artísticas de Ernesto Neto e Artur Barrio que foram nossos interlocutores essenciais. No caso da utilização das fotografias, adotamos os cuidados éticos e metodológicos apontados por Cunha (2015) e Caputo (2020).

No capítulo 3, apresentamos as ações desenvolvidas com as crianças durante os sete meses da pesquisa de campo que ocorreram na EMEI Ernesto Nilo Barrio entre os meses de junho e dezembro de 2018. O estudo reflexivo dos registros produzidos através da observação participante, das notas no caderno de campo, das filmagens e das fotografias possibilitou a discussão das ações das crianças em torno de alguns eixos analíticos: materialidade e registros; corpo e movimento; relações e interações; experiências estéticas; almofada de isopor na instalação do faz-de-conta; e o ato performático na instalação do faz-de-conta. Em torno desses eixos de análise procuramos observar e discutir como as crianças vivenciaram experiências estéticas a partir da proposição e da realização de instalações artísticas.

No capítulo 4, analisamos as entrevistas individuais, em dupla e em grupo realizadas com as crianças após os estudos e as ações desenvolvidas. Considerando a *Abordagem Mosaico* (Clark, 2005), que supõe a adoção de estratégias variadas para a realização da pesquisa qualitativa e para a escuta das crianças, organizamos um espaço específico para a entrevista em que cada criança, inicialmente, optou por ser entrevistada sozinha ou na companhia de um/a colega de sua preferência. Em seguida, elas foram entrevistadas em grupo. Nesse capítulo, as falas das crianças foram organizadas e apresentadas a partir dos seguintes eixos temáticos: ambientação; sobre os artistas; sobre as imagens de Artur Barrio e Ernesto Neto; registros no caderno; intervenção início das meias; instalação artística no faz-de-conta; modificação da instalação; e materialidade.

No capítulo 5, discutimos algumas sinalizações que emergiram da pesquisa para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para a elaboração desse capítulo utilizamos, além das observações e sugestões dos integrantes da banca de qualificação, a entrevista realizada com a professora Michele que, juntamente com as crianças de sua turma, nos acolheu e participou do desenvolvimento da investigação realizada na EMEI. Finalmente, nas conclusões, apontamos algumas considerações finais, mesmo que provisórias, indicando os principais achados da pesquisa e formulando algumas indagações que podem contribuir para a realização de novos trabalhos e de novos estudos sobre a problemática em questão.

Capítulo 1

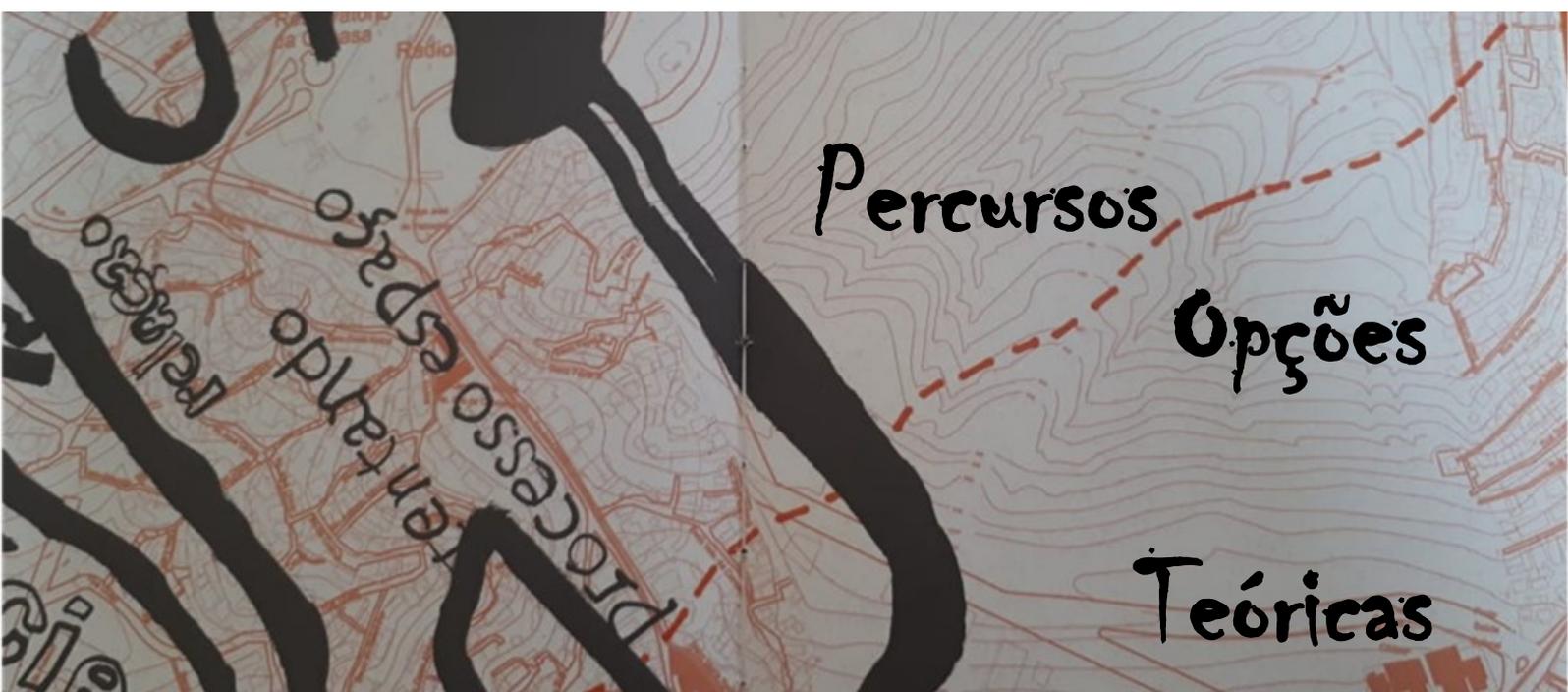


Imagem 05 – Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Percursos e opções teóricas

Capítulo 1 - Percursos e opções teóricas

Para os objetivos de nossa pesquisa, foi importante aprofundar estudos sobre o conceito de “experiência”, buscando relacioná-lo ao campo da arte e à investigação desenvolvida sobre instalação artística com crianças na Educação Infantil. Para isso, dialogamos com alguns autores, tais como Merleau-Ponty (2018), Vygotsky (2009) e Dewey (2010). No entanto, uma obra essencial para esse aprofundamento é o livro de John Dewey (2010) intitulado “Arte como experiência”. Para Dewey, quando separamos os objetivos artísticos das condições de sua realização e experiência concreta podemos estar construindo um muro que separa a obra artística e o pensamento estético. Ao fazer isso, corremos o risco de isolar a Arte e remetê-la a um campo segregado e dissociado dos materiais e dos objetivos de outras formas humanas de existência. Para que isso não ocorra, segundo o autor, é importante que ao pensar e escrever sobre Arte seja restabelecida “a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (DEWEY, 2010, p. 60).

Assim, é preciso reconhecer que a experiência é algo que ocorre continuamente, ou seja, a interação dos seres vivos com o ambiente está contida no próprio processo de viver em que a intenção consciente emerge do encontro, às vezes tenso e conflitivo, entre emoções e ideias. É por isso que a experiência estética não pode, segundo Dewey (2010), ser dissociada da experiência intelectual, pois em arte o fazer supõe o pensar e o pensar supõe o fazer. Considerando que esse trabalho investigou a relação das crianças com instalações artísticas é necessário compreender que nem todas as coisas que são experimentadas e vivenciadas pelas crianças se constituem como experiência e nesse caso é ainda preciso nos indagar sobre o que significa a experiência para as crianças. Para Dewey (2010),

A experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza. Ninguém jamais atinge uma maturidade tal que percebe todas as conexões envolvidas (DEWEY, 2010, p. 123).

Nesta passagem, o pensamento de Dewey, destacando e valorizando as experiências anteriores, se aproxima do pensamento de Vygotsky quando ele afirma que a criação e a imaginação das crianças dependem da riqueza e da diversidade das experiências anteriores. Sabemos e concordamos que as experiências anteriores e os conhecimentos prévios das crianças são importantes para a relação e a interação delas com as outras pessoas e com as coisas do mundo. No entanto, a intensidade e a disposição das crianças para aprender e para participar faz com que a maioria das experiências vivenciadas por elas sejam profundas e amplas. Por um lado, as crianças viveram poucas experiências anteriores, mas por outro lado, elas percebem coisas que nós adultos infelizmente, deixamos de ver.

Nesse sentido, a “falta de maturidade” para perceber “todas” as conexões envolvidas nas experiências não é um atributo exclusivo das crianças e o próprio Dewey (2010) reconhece isso quando diz que a experiência é limitada pelas causas que interferem na percepção que nós temos das relações entre estarmos sujeitos às coisas e vivermos as próprias experiências no mundo.

Situações diversas de nosso cotidiano, de acordo com Dewey (2010), podem ser vivenciadas de maneira superficial, mecânica, padronizada e repetitiva ou podem provocar em nós um tipo diferente de relação e de interação em que se desenvolvam novas experiências. Como identificar, registrar e descrever tais experiências? Essa indagação esteve presente durante a realização de nossa pesquisa sobre instalações artísticas com as crianças. Concordamos com Dewey (2010) quando ele afirma que não devemos buscar catalogar artificialmente as experiências vividas, pois “a experiência é um material carregado de suspense que avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010, p. 121), ou seja, emoções, ideias, ações e pensamentos qualificam a experiência como uma unidade e podem fazer emergir e revelar, de maneira incidental e imprevisível, em cada atitude, gesto, frase, movimento ou palavra, o grau e a intensidade para cada criança, daquilo que foi proposto e desenvolvido no contexto da pesquisa. A coloração, o matiz e a qualidade da experiência de cada criança emergiram no contexto das interações vivenciadas a partir de uma “projeção imaginária” inicial que foi sendo tecida antes, durante e depois da proposição das instalações. A qualidade intrinsecamente estética da experiência se harmonizava e encaixava ou entrava em conflito e em choque com aquilo que fora antes imaginado. O desfecho da experiência, segundo Dewey (2010), carrega em si um grau de incerteza e de suspense.

A reflexão que fizemos sobre o conceito de experiência a partir John Dewey (2010) e do conceito de imaginação criadora de Vygotsky (2009) nos levou aos diálogos vygotkianos propostos pelo filósofo estadunidense Mathew Lipman (1997) que busca uma aproximação entre os pensamentos de Dewey e de Vygotsky. Lipman (1997) afirma que já era leitor de Dewey quando leu a obra de Vygotsky pela primeira vez e identificou nesse autor russo a ênfase dada à conexão entre pensamento e linguagem. Preocupado com o lugar das práticas nas teorias educacionais e com a ideia de Dewey de que as práticas educativas devem começar por uma experiência como um evento unificado de afeto e cognição, Lipman (1997) recupera as experiências socioculturais das crianças para o processo educativo, destacadas por Vygotsky e afirma que Dewey e Vygotsky foram os pioneiros de uma revolução das práticas educacionais em que a prioridade não seria o conhecimento, mas o pensamento.

No desenvolvimento da pesquisa, procuramos articular os aportes teóricos de Dewey e Vygotsky a partir da leitura atenta da obra “Arte como experiência” de Dewey. No entanto, consideramos também

necessário realizar leitura e aproximações dos estudos de Merleau-Ponty (2018) sobre a importância do corpo para as experiências da criança no mundo. A discussão e a consideração das singularidades das crianças e de suas infâncias nas instituições de Educação Infantil podem ajudar a compreender o contexto em que aconteceu a investigação proposta. É o que faremos no primeiro tópico desse capítulo.

1.1. A Educação Infantil e as singularidades da infância

Para pensar o desenvolvimento de propostas de instalação com crianças de cinco anos e discutir a relação entre arte e infância é importante situar essa temática no contexto das pesquisas sobre a presença de crianças pequenas em espaços coletivos de educação. No campo dos estudos sobre infância e Educação Infantil, Sonia Kramer (2007) afirma que a infância tem uma singularidade que deve ser considerada nas propostas de trabalho sempre marcadas por “interações, tensões e contradições entre crianças e adultos” (KRAMER, 2007, p. 14). Para entender essa singularidade, Kramer (2007) mostra que é preciso dialogar, por exemplo, com Philippe Ariès (1978) e Bernard Charlot (1979) que sustentam que a nossa concepção de infância é marcada por questões históricas, culturais e ideológicas. Assim, as pesquisas podem, segundo Kramer (2007), captar e revelar a diversidade das crianças, problematizando, no contexto da Educação Infantil, o fato de que a forma como entendemos a relação entre adultos e crianças é social e historicamente construída. A autora dialoga com estudos da antropologia, da história, da sociologia e da psicologia, especialmente com as teorias de Vygotsky. Nessa perspectiva, a infância não pode ser entendida como um estágio, mas como uma categoria da história. Só porque o homem tem infância é que existe uma história humana. A singularidade da infância reside, portanto, no “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendidas como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p. 15). Cada criança vive à sua maneira essa singularidade da infância. Ao pensar a presença da criança em espaços coletivos de educação a partir dessa singularidade é importante considerar ainda o que diz Gaston Bachelard “quando se está na idade de imaginar, não se sabe dizer como e porque se imagina. Quando se pode dizer como se imagina, já não se imagina. Seria preciso, então, desamadurecer” (BACHELARD, 1998, p. 239).

A defesa dessa singularidade da infância e das crianças esteve presente nas lutas pela conquista do direito à educação infantil nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), é importante compreender o movimento pela garantia do direito à educação e pela oferta educacional de qualidade para crianças de zero a seis anos no bojo das lutas populares pela universalização dos direitos sociais, entre eles o direito à educação, para todas as crianças brasileiras. Isso porque, segundo esse autor, a dualidade do sistema, que perdurou durante todo século XX, fez com que movimentos sociais e populares diversos denunciassem a precarização do atendimento às crianças das classes populares e

reivindicassem uma escola de qualidade para todos. “Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças” (KUHLMANN JR., 2010, p. 180). As pesquisas acadêmicas e as políticas educacionais das últimas décadas buscam captar essa movimentação em torno do atendimento às crianças, em instituições educacionais, apontando possíveis saídas no sentido de aperfeiçoar, tanto as estratégias de atendimento, quanto as opções pedagógicas e curriculares.

Nesse sentido, o reconhecimento da singularidade da criança esbarra em mudanças na sociedade e nas concepções de infância que influenciam de alguma forma suas condições de vida (Sarmiento, 2004 e 2005). De acordo com Sarmiento, é preciso reconhecer o protagonismo das crianças e superar o adultocentrismo. Entretanto, isso não significa admitir, conforme Kramer (2007), que o adulto deveria abandonar o seu lugar, desobrigando-se de suas responsabilidades. “Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la” (KRAMER, 2007, p. 18). Como encontrar um ponto de equilíbrio entre deixar a criança livre para aprender e atuar de forma organizada para que isso aconteça? Ouvir a criança poderia ser um primeiro passo no sentido de produzir esse equilíbrio e de superar uma concepção abstrata e universalista de criança. Ouvir a criança concreta é também prestar atenção aos movimentos do seu corpo (GARROCHO, 2003).

Luz (2008) nos ajuda a pensar sobre essa questão e propõe, para a interação entre adultos e crianças, uma articulação entre dois paradigmas: o paradigma do “direito das crianças à proteção” e o paradigma do “direito das crianças à liberdade”. Segundo a autora, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos exige maior diálogo com a sociologia da infância que define a criança como um ator social ativo e capaz. É necessário que as ações curriculares que visem ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças busquem equilibrar práticas de “proteção” e de “liberdade”, valorizando as características da cultura infantil garantindo espaços e tempos para que as crianças possam brincar, fantasiar, imaginar, interagir e se expressar. Isso requer “a quebra de paradigmas e de uma visão de educação predominante em nossa sociedade, qual seja, a de valorizar o desenvolvimento da razão e domesticar o corpo e as emoções” (LUZ, 2008, p. 32). Para construir uma Educação Infantil de qualidade, é preciso, segundo a autora, de um lado, reconhecer a criança como cidadã e ator social; e, de outro, assumir que o adulto tem papel fundamental no seu desenvolvimento.

Nesse processo, não podemos esquecer que foi a nossa moderna vontade de saber e de poder, ancorada em saberes e dispositivos específicos, que inventou a infância como discurso que produz o sujeito criança de uma ou de outra forma (BUJES, 2000). As tentativas de disciplinar e/ou controlar as crianças e seus corpos perduram entre nós não de forma linear, mas com suas ambiguidades, fissuras

e contradições (GUIMARÃES, 2005). No mundo contemporâneo, a compreensão das crianças e de suas infâncias requer novos paradigmas de pesquisa e de investigação que consideram a escuta do ponto de vista das crianças, abandonando uma *visão adultocêntrica*, como caminho para a compreensão das culturas infantis (MÜLLER e CARVALHO, 2009). O interesse pela experiência das crianças como atores sociais deve estudar as crianças, conforme indica a sociologia da infância, não como “seres futuros”, mas como “seres atuais” (LUZ, 2008) a partir da noção de infância como categoria geracional e da criança como sujeito concreto que ocupa posições sociais diversificadas (SARMENTO *apud* LUZ 2008).

Nas instituições de educação das crianças de zero a cinco anos de idade, o desenvolvimento das propostas de trabalho, a partir da pedagogia da infância e da Educação Infantil, conforme os estudos de Haddad (2010) e Rocha (1999) pode fortalecer essa perspectiva de superação do *adultocentrismo* e de afirmação da escuta do ponto de vista das crianças. De acordo com Rocha (1999), “cabe à pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento (ROCHA, 1999, p. 28). No caso da Educação Infantil, é preciso considerar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola “quanto às funções que assumem no contexto ocidental contemporâneo” (ROCHA, 1999, p. 31).

De acordo com Rocha (1999), é preciso distinguir entre a escola como espaço para o domínio de conhecimentos, que tem como sujeito o aluno e como objeto a aula; e a instituição de Educação Infantil como espaço para convívio coletivo, que tem como sujeito a criança e como objeto as relações educativas. Na Educação Infantil, o que deve orientar o trabalho pedagógico são as relações entre os sujeitos e não os conteúdos e os conhecimentos a serem ensinados. Isso não significa que o processo de ensino e aprendizagem em Arte não esteja presente na Educação Infantil. Em uma pedagogia da infância, processos gerais que envolvem as crianças tais como afeto, expressão, sexualidade, socialização, brincadeira, movimento, linguagem, fantasia, imaginário etc. precisam ser considerados, de forma a assegurar a qualidade desses processos. Para tanto, a formação inicial e continuada com qualidade pode contribuir para potencializar as relações das professoras com as crianças indagando sobre o lugar dos adultos e das crianças, em todo o processo educativo.

Nessa perspectiva, Haddad (2010) também contribui para refletirmos sobre uma pedagogia da infância e da Educação Infantil. As propostas para a educação infantil podem propiciar o desenvolvimento infantil em um sentido holístico, amplo e equilibrado, de múltiplas capacidades ou preparar efetivamente a criança para o ingresso na vida escolar? Quando o sentido holístico acontece não se “prepara” também a criança para o ingresso na vida escolar? Essa é uma grande tensão na área que se expressa, segundo Haddad (2010), em torno de duas tradições de pensamento: “a tradição da

pedagogia social" e "a tradição da prontidão para a escola". A polêmica gira em torno da pergunta: "o que as crianças deveriam saber e serem capazes de fazer depois de frequentar uma instituição de Educação Infantil?" Em diferentes países do mundo, a opção tem sido por um quadro de referência, com orientações pedagógicas curtas, evitando assim, a imposição de um padrão escolarizado na Educação Infantil, possibilitando uma interpretação local e uma ampla participação de pais e educadores.

Os adeptos da pedagogia da prontidão respondem com uma proposta pedagógica sequencial e cognitivista trabalhada através do letramento e dos numerais, como eixos centrais das áreas de conhecimento. Os adeptos da pedagogia social respondem com uma pedagogia da infância humanista trabalhada principalmente através da brincadeira e das múltiplas linguagens como importantes campos da experiência humana. A opção por uma ou outra posição, ou por uma saída intermediária que evite polarizações, depende, segundo Haddad (2010), "dos padrões estruturais em jogo, tais como, a razão adulto-criança, os materiais e recursos disponíveis e a formação dos professores" (HADDAD, 2010, p. 434). O fundamental, segundo a autora, é escutar a criança respeitando seus esforços no sentido de produzir significados para suas experiências, que segundo Dewey (2010) ocorrem continuamente, pois "a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver" (p. 109). Nesse sentido, a Educação Infantil precisa ser vista não como espaço de transmissão, reprodução ou de preparação para a escola, mas como espaço em que a criança vive importantes experiências. Dewey (2010) afirma ainda que

Uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material. O material das belas artes consiste em qualidade; o da experiência que tem uma conclusão intelectual consiste em sinais ou símbolos sem qualidade intrínseca própria, mas que representam coisas que, em outra experiência, podem ser qualitativamente vivenciadas (DEWEY, 2010, 113-4).

No entanto, o próprio Dewey (2010) afirma que não é possível distinguir de forma rígida a experiência estética da experiência intelectual uma vez que essa última precisa do aval da estética para ser completa. Sendo assim, a interação e a escuta das crianças nas práticas e nas propostas de ensino/aprendizagem em Arte podem contribuir para que elas vivam experiências estéticas significativas. As propostas de trabalho em/com Arte nas escolas de Educação Infantil podem ocorrer a partir de uma visão mais social e humanista, de uma concepção mais escolarizada e didatizada ou de uma posição intermediária entre essas duas concepções. Nesse caso, é preciso destacar a necessidade de uma maior compreensão sobre as concepções de Arte, de Educação, de criança e de Educação Infantil que pode ser garantida através de um processo de formação inicial e continuada das professoras.

O direito de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras inclusive de todas as crianças a terem acesso à formação artística e cultural em geral é esquecido e silenciado no Brasil. De acordo com Coutinho e Oliveira (2015), embora esse direito esteja declarado nas leis do país, há grande negligência e desinteresse em garantir aos jovens e às crianças o amplo acesso ao conhecimento artístico nos espaços escolares. Para as autoras, o entendimento da importância da contribuição das artes para a formação de um sujeito crítico e participativo poderá contribuir para que a sociedade civil brasileira se mobilize no sentido de reivindicar o cumprimento da legislação. Coutinho e Oliveira (2015) argumentam que o diálogo com as pesquisas produzidas por autores que discutem esta temática no campo da Educação Básica, pode colaborar para o aprofundamento dessa mobilização. Para isso, é preciso situar a luta pelo direito à Arte no contexto da luta mais ampla pelos direitos sociais, dentre eles a educação.

Falar em direito é pensar que determinada prerrogativa, sendo reconhecida solenemente como ponto prioritário das políticas sociais, é declarada e assegurada pelo poder público a todo e qualquer cidadão. Sobre o direito primordial à educação, há vários teóricos que se debruçam na organização de sua trajetória histórica, entre embates e lutas, mobilizações e conquistas, na organização cronológica da legislação brasileira (COUTINHO; OLIVEIRA, 2015, p. 134).

No âmbito desta pesquisa, a preocupação com a garantia do direito das crianças à Arte esteve presente e, para isso, foi importante posicioná-la em relação às discussões sobre a pedagogia da Infância e sobre seu lugar nos campos de experiência da Educação Infantil. Principalmente destacá-la no sentido de possibilitar às crianças a vivência dessa importante dimensão da experiência humana. Como garantir às crianças o direito de aprender com/sobre esse campo de conhecimento? O trabalho desenvolvido a partir de uma proposição de instalação artística com as crianças de cinco anos em uma instituição de Educação Infantil possibilitou a compreensão do direito de todos ao acesso a bens culturais e artísticos e à liberdade de expressão coletiva e individual. Para que isso aconteça com as crianças desde a mais tenra idade é preciso reconhecer a infância como acontecimento e a criança como sujeito que vive experiências estéticas imponderáveis e imprevisíveis, passíveis muito mais de interpretação do que de explicação (STACIOLLI, 2014).

O direito à Arte desde a Educação Infantil pode ainda ser assegurado com uma proposta pedagógica e curricular. Kishimoto (2012), em sua apresentação do livro “Infância e suas linguagens”, organizado por Marcia Gobbi e Mônica Pinazza, destaca a importância das práticas curriculares na Educação Infantil valorizarem propostas que se afastem igualmente de pedagogias espontaneístas ou transmissivas, buscando escutar as crianças através de um caminho interativo e participativo, envolvendo projetos colaborativos e suportes da cultura em que as crianças vivem e participam. Nesse processo, as dimensões simbólicas, imaginativas e expressivas precisam estar presentes de forma articulada.

Para isso, segundo Kishimoto (2012), a valorização das linguagens infantis, a partir da experiência, dialoga com o pensamento de Dewey que preconiza a eliminação de dicotomias e não separa Arte e pensamento no processo de criação estética. Pela experiência estética, arte e pensamento se articulam em processos contínuos de aprendizagem e reflexão. Pela experiência, atos de expressão são iniciados a partir de experiências anteriores que se juntam a novas experiências através de um movimento de recriação em que o “material antigo ganha nova vida” (KISHIMOTO, 2012, p. 08). Assim, as experiências em Arte decorrem de interações contínuas entre as crianças e as coisas do mundo, não podendo a escola de Educação Infantil organizar um currículo sem tais experiências, pois “não se pode educar sem elas, se o que se deseja é formar seres capazes de criar significados” (Idem, p. 08). Uma proposta curricular que inclua as experiências em Arte requer de meninos e meninas formas diferentes de imaginar, viver experiências e de conhecer o mundo, mas requer adultos com posturas inventivas e interativas, que dialoguem e escutem as crianças, buscando e oferecendo suportes culturais para garantir a elas um acesso variado e diversificado às experiências estéticas. Antes de discutir o tema da instalação como experiências estética, na próxima seção desse trabalho, apontaremos alguns conceitos que nos ajudam no estudo e compreensão da Arte/Educação e das possibilidades desse campo de conhecimento que ampliam as aprendizagens e as experiências das crianças na Educação Infantil.

1.2. Infância, Corpo e Experiência

Albano (2010), Staccioli (2014) e Loponte (2008) são autores (as) que questionam discursos e práticas prescritivas fundadas em uma concepção de tempo linear que aprisiona a infância descontínua, criativa e subversiva. Nesse mesmo sentido, Jorge Larrosa afirma que “a criança não é antiga nem moderna, não está antes e nem depois, mas agora, atual e presente (...), o imprevisível pode levar a pensar uma temporalidade descontínua” (Larrosa, 2001, p.284). Segundo Loponte (2008), a imprevisibilidade e a descontinuidade da arte e das crianças, nos fazem repensar a nossa concepção de infância através de inúmeras metáforas em busca de outras infâncias. Para superar a visão nostálgica e idealizada das crianças, é preciso pensar a infância descontínua que escapa a prognósticos prescritivos e deterministas de teorias e pedagogias que querem apontar como as crianças podem e “devem ser”. Loponte (2008) sustenta que a infância é um acontecimento identificado como novidade, surpresa, começo, milagre, nascimento, revolução, criação e liberdade. Há, nesse acontecimento que é a infância, a proliferação de sentidos, constante transformação e infinito desdobramento. Nessa mesma perspectiva, a Arte surge como atividade criadora, como força poética e experiência estética da própria vida. E como cada criança vive a experiência de tais acontecimentos? Em que medida as escolas de Educação Infantil oferecem oportunidades para que as crianças vivam experiências cognitivas, imaginativas e criativas?

Vygotsky (2009), quando estuda o processo de criação e de imaginação, destaca que a ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para ampliar a experiência da criança, construindo uma base suficientemente sólida para o processo de criação. Segundo esse autor, quanto mais a criança vê, ouve, vivencia e assimila distintas experiências, mais elementos ela dispõe para tornar sua atividade imaginativa, significativa e produtiva.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

Para Vygotsky (2009), a criança não cria algo novo do nada. Ela precisa daquilo que já existia antes para imaginar e produzir coisas novas. A criança é capaz de combinar e de reelaborar, de forma criadora, elementos da experiência anterior. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VYGOSTKY, 2009, p. 14). Para esse autor, a imaginação é a base de toda a atividade criadora em todos os campos da vida cultural. É a imaginação que torna possível toda criação técnica, científica e artística.

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho (...). Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de que tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VYGOSTKY, 2009, p. 16).

Os processos de criação se manifestam com toda força na mais tenra idade. Já na primeira infância identificamos, segundo este autor, processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. Ao brincar, as crianças não só imitam e reproduzem cenas vividas com os adultos, mas elas combinam elementos e imaginam situações inteiramente novas. A nova realidade imaginada responde às aspirações e aos anseios das crianças, sendo que as experiências anteriores são importantes para a imaginação e a criação delas. No entanto, a combinação de novos elementos na atividade criadora representa algo novo e próprio da criança, que não reproduz mecanicamente o que ela teve a oportunidade de observar ou de ver. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VYGOSTKY, 2009, p. 17).

Assim, se por um lado, a atividade criadora da imaginação depende da variedade e da diversidade das experiências anteriores, por outro, ela se materializa na capacidade de combinar e de construir coisas novas. É por isso que quanto mais rica for a experiência, mais rica será também a imaginação criadora. Há uma dependência e uma reciprocidade entre imaginação e experiência. Primeiro é a imaginação

que se apoia na experiência e depois é a própria experiência que se apoia na imaginação. Tendo como base a narração ou a descrição de outras pessoas, uma criança pode imaginar até mesmo o que não viu e nem vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. Segundo Vygotsky, fantasias e imagens possibilitam uma linguagem interior para nossos sentimentos, mobilizando emoções e influenciando pensamentos. É por isso que uma obra de arte, por exemplo, pode exercer forte influência sobre a nossa consciência social ao combinar imagens da fantasia através de uma lógica interna, própria e inerente.

Arthur Efland (2005) corrobora com as ideias de Vygotsky (2009) quando afirma que a imaginação, por seu poder e excelência estética, deve ser valorizada como uma das mais altas formas de cognição. “Além disso, na arte a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo” (EFLAND, 2005, p. 341). Para esse autor, um dos propósitos das artes na educação pode ser aprofundar o campo e o papel da imaginação na criação de significados pessoais e na vivência de experiências originadas em encontros perceptuais e corpóreos com o ambiente e com a cultura.

Nesse mesmo sentido, Moura (2009) destaca que, para Vygotsky, a imaginação é a matéria-prima do processo de criação que não é privilégio “de pessoas especiais, dotadas de talento, artistas reconhecidos ou cientistas famosos, e sim característica de todo ser humano que, em seu estar no mundo imagina, combina, modifica e cria algo novo” (MOURA, 2009, p. 02). A criação, sempre impregnada de elementos afetivos, parte da experiência pessoal e do contexto social, histórico e cultural, sendo ampliada pela imaginação. “Toda criação é influenciada pela história, pelo ambiente, o que nos faz acreditar que não existe nenhuma criação totalmente individual, que em toda criação existe um legado de todas as invenções e criações humanas anteriores” (MOURA, 2009, p. 02).

O processo de criação vivido pelas crianças dependeria assim de inúmeros fatores. Necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos mobilizam esse processo que não está alicerçado apenas na inteligência. “O processo imaginativo infantil está relacionado ao desenvolvimento e se manifesta de maneira bem diferente ao do adulto” (MOURA, 2009, p. 02). O senso comum tende a supor que a imaginação da criança é mais rica e fértil do que a imaginação dos adultos. “Na verdade, isso acontece porque as crianças acreditam e vivem de maneira mais espontânea e menos reprimida suas fantasias” (MOURA, 2009, p. 02). Muitos chegam a afirmar que a criança é um pequeno artista que precisa desabrochar. Reconhecer que as crianças têm uma imaginação fértil não significa dizer que as crianças são artistas. Para Staccioli (2014), as crianças procedem como os artistas, que buscam através da Arte, explicar-se ao mundo, um mundo que não é sempre explicável e sim interpretável, como a própria Arte. Adultos e crianças buscam soluções estéticas, pictóricas e gráficas, conjugando elementos da

experiência, da imaginação, da emoção e do intelecto. A Arte é uma das formas que temos para expressar e dizer o que pensamos e sentimos.

A partir dos estudos da fenomenologia, na perspectiva de Merleau-Ponty (2018), afirmamos que a consciência do valor da arte não é fruto apenas de um movimento do intelecto, pois a experiência estética depende de uma percepção acessível a todos em que a coisa percebida é captada por cada um em sua própria experiência. Segundo este autor, no processo de percepção, a arte se instala em nós e qualifica, de forma irremediável e para sempre, a nossa experiência. Neste processo, o corpo, capaz de sentir e de refletir, tem um papel central. A arte contemporânea rompe dualidades, aprofunda essa valorização do corpo, já anunciada por Merleau-Ponty, e aproxima cada vez mais o interior e o exterior, o mesmo e o outro, o corpo e a obra. As trocas que compartilhamos na interação com as produções artísticas não podem ser confundidas com as camadas superficiais do ser. Isso acontece porque a arte não imita, não copia e nem fabrica o real.

Para Merleau-Ponty, a arte não é reflexo de uma verdade prévia e anterior. É preciso abandonar a busca por um pensamento eterno, por uma essência abstrata da consciência, pois aquilo que vemos, observamos, sentimos e tocamos, não é explicitação de um ser verdadeiro, prévio e anterior a ele mesmo. Assim como o mundo dos fenômenos, a filosofia e a arte se realizam e manifestam em si sua “própria verdade”. Por isso, para chegarmos ao sentido vivo da percepção, é preciso um movimento efetivo que acompanha cada momento e cada passo da consciência e busca revelar a arte “escondida” nos objetos e nas coisas. “A tomada de consciência intelectualista não chega até esse tufo vivo da percepção porque ela busca as condições que a tornam possível ou sem as quais ela não existiria, em lugar de desvelar a operação que a torna atual ou pela qual ela se constitui”. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 168).

A arte expressa e mostra não apenas um sumário, ela faz a “significação existir como uma coisa no próprio coração” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 248) da obra, abrindo para a “nossa experiência um novo campo ou uma nova dimensão” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 248). É por isso mesmo que a significação da obra de arte é inseparável dos objetos através dos quais podemos percebê-la no tempo e no espaço.

A expressão estética confere à existência em si aquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida, acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos - a pessoa do ator, as cores e a tela do pintor - de sua existência empírica e os arrebatam para um outro mundo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 248).

De acordo com esse autor, na obra de arte, como objeto presente no tempo e no espaço de nossas percepções, há uma lógica inerente, uma coerência sentida e percebida em suas formas espaciais, em suas cores, odores, sons, propriedades táteis etc. A coisa percebida é plenitude absoluta captada por minha existência indivisa que sente e que vive a experiência. “A unidade da coisa para além de todas

as suas propriedades fixas não é um substrato, um X vazio, um sujeito de inerência, mas esta entonação única que se reconhece em cada uma delas, essa maneira única de existir da qual elas são uma expressão secundária” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 427).

Cézanne dizia que um quadro contém em si até o odor da paisagem. Ele queria dizer que o arranjo da cor na coisa (e na obra de arte se ela retoma totalmente a coisa) significa por si mesmo todas as respostas que ela daria a uma interrogação dos outros sentidos, que uma coisa não teria essa cor se não tivesse também essa forma, essas propriedades táteis, essa sonoridade, esse odor, e que a coisa é a plenitude absoluta que minha existência indivisa projeta diante de si mesma (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 427).

Assim existiria um “logos operante” no mundo estético, existiria uma intencionalidade que age, opera e trabalha mesmo antes de qualquer tese ou de qualquer juízo. Existiria uma “arte escondida nas profundezas da alma humana” que somente seria conhecida, como em toda arte, através de seus resultados. Nossa percepção estética, em contato com a obra de arte, como resultado de um “logos estético operante”, encontra uma nova espacialidade em que um quadro, uma dança, um desenho, uma escultura, um gesto, um filme não estão no espaço que habitam como coisa física, tela colorida, corpo em movimento, traço e/ou imagem modelada em fundo branco. Ao perceber a arte ela se instala em mim para sempre. Nesse encontro “foi dado um passo em relação ao qual não posso voltar atrás” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 646) e mesmo não guardando nenhuma recordação do que vi, a minha experiência estética doravante será diferente. É como um ato que nos qualifica para sempre e irremediavelmente, mesmo se depois o renegamos e mudamos de crenças. Quando estou diante de uma obra de arte, mergulhado em um ambiente e instalado nele, meu corpo está ancorado em um objeto - um corpo ativo - que me mobiliza em torno de suas tarefas.

O espaço corporal pode distinguir-se do espaço exterior e envolver suas partes em lugar de desdobrá-las, porque ele é a obscuridade da sala necessária à clareza do espetáculo, o fundo de sono ou a reserva de potência vaga sobre os quais se destacam o gesto e sua meta, a zona de não-ser diante da qual podem aparecer seres precisos, figuras e pontos. Em última análise, se meu corpo pode ser uma *forma* e se podem haver diante dele figuras privilegiadas sobre fundos indiferentes (...) é como uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 146).

Na visão de Merleau-Ponty, o corpo tem papel central para a experiência estética. Não o corpo como matéria e/ou como ideia, mas o corpo capaz de sentir e de refletir. O corpo como ser vidente e visível, que olha todas as coisas e pode olhar-se, reconhecendo o outro lado de sua potência naquilo que vê. O corpo é visível para si mesmo. Ele toca tocando e se vê vendo. O corpo não é para si como o pensamento que só pensa assimilando o pensado. O corpo é para si por confusão, por mistura inerente daquele que toca naquilo que toca, daquele que vê naquilo que vê. Capaz de movimento e de visão, meu corpo compõe o número das coisas e está preso ao tecido do mundo, mantendo a coesão de uma coisa. As coisas estão nele e ele está nas coisas. Ele é parte das coisas do mundo. Meu corpo manifesta e expressa a minha existência ambígua, sendo a minha identidade atravessada pelo outro, não como

limite externo, mas como parte de minha própria experiência (FRAYZE-PEREIRA,2004). O meu corpo é atravessado pelo corpo do outro. A minha fala interior é a fala do outro em mim (VYGOTSKY, 1991).

A arte contemporânea explora e evidencia essa valorização do corpo, já anunciada por Merleau-Ponty, rompendo dualidades e aproximando cada vez mais o interior e o exterior, o corpo e a obra, o mesmo e o outro. Entre os objetivos dessas proposições está o de se pensar o envolvimento recíproco do que vê e do que é visto. Nesse enfrentamento, subverte a identidade da obra de arte e aprofunda a discussão sobre o seu caráter intersubjetivo. “Sem precisar cometer qualquer violência epistemológica, pode-se admitir que a minha perspectiva e a do outro são perspectivas diferentes e simultaneamente possíveis” (FRAYZE-PEREIRA, 2004, p. 23). Antes de ser subjetivo ou objetivo, o mundo, e também a arte, é intersubjetivo e intercorporal. Existe uma transitividade de um corpo a outro. Quem toca só toca porque pode ser tocado. Quem vê só vê porque pode ser visto.

Há propagação de trocas entre corpos que interagem. Há uma lacuna presente em nossos olhos que é preenchida por um olhar de que não somos titulares. Se não vejo daqui, sei que o outro está em uma posição e/ou situação que permite a ele ver e comigo compartilhar o que vemos no mundo e em nós mesmos. As trocas que compartilhamos não podem ser confundidas com as camadas superficiais do ser. Daqui posso ver o interior do mundo e dos outros. De lá do seu lugar o outro pode ver em mim e no mundo uma interioridade inesgotável que se exterioriza. Os corpos enlaçados, atravessados pelas diferenças, podem fazer “de seu interior seu exterior e de seu exterior seu interior” (FRAYZE-PEREIRA, 2004, p. 24). Há nesse encontro uma experiência estética originária que pode ser elaborada filosoficamente.

Para Merleau-Ponty é pelo olhar que primeiro interrogamos as coisas e o corpo deve ser entendido como um sistema que inspeciona o mundo. Todos olhamos e inspecionamos o mundo, mas é o artista aquele que mais interroga as coisas. Por isso mesmo, a arte não imita, não copia e nem fabrica o real. Ela tão-somente opera ao expressar e expressa ao operar. Diversos olhares, mãos e corpos atravessam o tempo e inspecionam o mundo, desvendam sentidos, traçam arabescos na matéria infinita e amplificam a maravilha da locomoção ou dos gestos. “Ora, se a corporeidade se inscreve até nessas dimensões que o olho não alcança, é porque todos os nossos atos são expressivos, e mesmo as menores dimensões da ação humana comportam o seu movimento” (FURLAN; FURLAN, 2005, p. 47).

No estudo que fez sobre a fenomenologia da criança a partir da obra de Merleau-Ponty, Machado (2010) nos advertiu, junto com Manuel Sarmiento, que o investigador adulto deve buscar captar e compreender o olhar das próprias crianças sobre as coisas e não projetar sobre elas a sua visão de mundo. Por isso, quem pesquisa as crianças precisam questionar seus próprios preconceitos e suas representações. Um caminho a seguir nesse sentido seria o investigador confrontar-se consigo mesmo

e considerar sempre, na pesquisa que faz, a radical alteridade do outro, abandonando, no caso da pesquisa com crianças, o seu olhar adultocêntrico para percebê-las como elas são produzindo, assim, uma inteligibilidade da infância. As pesquisas sobre as crianças e suas infâncias devem buscar apreender a criança por ela mesma abrindo trilhas e veredas por meio da reflexividade investigativa.

Para compreender as crianças é preciso, segundo Machado (2010), produzir descrições fenomenológicas apuradas e sintonizadas com aquilo que elas dizem e fazem. Em sintonia com Merleau-Ponty e brincando com a imagem do “Jardim de Infância”, a autora propõe e indica pétalas existenciais da flor da vida para pensarmos sobre a criança. A pétala da *outridade* que surge da relação criança-outro; a *corporalidade* da relação criança-corpo; a *linguisticidade* que surge da relação criança-língua; a *temporalidade* da relação criança-tempo; a *espacialidade* relacionada ao espaço; e a *mundaneidade* da relação criança-mundo. Todas as pétalas e/ou dimensões que constituem a experiência infantil devem ser consideradas e observadas para que a criança como “fenômeno” possa surgir em si mesma. Somente olhando a criança em si mesma, com o rigor do método fenomenológico, seremos capazes de interpretar os fatos que envolvem a infância (MACHADO, 2010).

Nesse processo, é fundamental reconhecer o polimorfismo e a ambiguidade do pensamento das crianças para chegar à compreensão da infância como um fenômeno concreto. Para isso é preciso, conforme Machado (2010) ver como as crianças vivem as suas próprias experiências no mundo. Quando insistimos em olhar para a criança com a lógica do formalismo adulto, não somos capazes de captar e muito menos de compreender as experiências das crianças. Na interpretação dos fatos que envolvem as crianças é preciso considerar sempre as concepções, os contextos, as situações e o meio social e histórico em que elas e os adultos estão engajados. (MACHADO, 2010).

Assim, a compreensão fenomenológica das situações e dos contextos do mundo vivido pelas crianças e pelos adultos depende de uma análise dos “modos de intersubjetividade”, ou seja, só posso entender a mim mesmo entendendo o outro e só posso entender o outro entendendo a mim mesmo. Somente através de um mergulho no “líquido amniótico” da cultura humana seremos capazes de nos compreender. Muitas vezes, queremos nos conhecer através de nós mesmos e nos esquecemos que somente através dos outros poderemos nos conhecer mais e melhor. No entanto, nem eu nem o outro vivemos isolados e o entendimento do que somos e das relações que estabelecemos deve ser contextualizado. Para contextualizar e compreender a nossa existência no mundo, é preciso evidenciar a “questão da comunicação” com os outros. Meu corpo é a condição de possibilidade dessa comunicação. Na interação com os outros, tomo consciência introspectiva de mim mesmo, percebo meu corpo visto do exterior e percebo também a percepção dos outros (MACHADO, 2010).

No processo de identificação e de percepção de si mesma no mundo, a criança estabelece uma relação singular com o adulto. A criança se vê nos outros da mesma forma que os outros se veem nela. Há uma tensão nessa busca de identidade própria. A criança percebe que seu destino depende dos adultos e sabe também que sua maneira própria de ser no mundo depende de uma ruptura com o modelo adulto. Ela sabe e percebe que é naturalmente herdeira de um destino, mas sabe e percebe também que deve ser culturalmente outro ser diferente e distinto. Se a separação entre mundo da natureza e mundo da cultura é artificial, isso nos “convida a pensar as questões da infância como dados de uma realidade a ser conhecida a partir dos aspectos culturais e dos modos de vida” (MACHADO, 2010, p. 34). Nesse processo e nesse movimento, o corpo da criança é e expressa seu mundo circundante, o mundo de suas inter-relações e o mundo de sua subjetividade como mundo das relações pessoais consigo mesma. O mundo das relações afeta a criança e seu corpo com aquilo que vem dos outros, dos contextos e das situações, sendo a sua corporalidade apenas “um rabisco de si” (MACHADO, p.35).

Os dizeres do adulto conversam com a criança, nomeiam estados corporais: “Como você é lindo!”, “Está gordinho!”, “Ficou febril... arde em febre!”, “Não dormiu bem.”, “Tenho medo que João fique manco...” e assim por diante. Nossa gênese corporal, nossa corporalidade, está envolta por uma rede de significações tramada pela linguisticidade: desenho das relações das pessoas ao redor com a língua e acultura (MACHADO, 2010, p. 35).

No corpo, com o corpo, pelo corpo e através do corpo, compreendemos as relações da criança com o mundo, com o outro e consigo mesma. Sou um “eu” que é e que tem um corpo. Sou um corpo que é e que tem um “eu”. Devagar e aos poucos vivencio meu corpo e tomo consciência do meu “eu”. Um corpo muitas vezes sitiado e limitado pela dependência que é típica da primeira infância, mas existindo como minha “natureza primordial”. Um corpo situado aquém e além de toda e qualquer cultura, aquém e além de toda humanidade. Movimento, visão e sentidos se entrelaçam no corpo fazendo dele um veículo de nosso “ser” no mundo, um veículo de nossa “existência” e de nossa “experiência”. Eu sou meu corpo. Meu corpo sou eu. Estou no mundo material da mesma forma que o mundo material está em mim. Meu corpo pertence, ao mesmo tempo, à ordem do “sujeito” e à ordem do “objeto” porque o mundo é carne e os corpos pertencem ao mundo das coisas.

Para chegar perto da noção de corporalidade, o educador ou pesquisador deve “olhar com os olhos”, “cheirar com o nariz”, “tocar com as mãos e pés”, “saborear com a boca” todas as cores da vida infantil, perscrutando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo (MACHADO, 2010, p. 42).

É difícil aprender e saber sobre o corpo sem viver essa dimensão corporal da existência. Para nós adultos que convivemos com as crianças e que muitas vezes nos distanciamos de nossa própria corporalidade, é necessário ficar de olhos e ouvidos atentos para sermos minimamente capazes de compreender esse movimento corporal da criança que pode ser investigado, a partir de suas relações pessoais e sociais. Nesse processo, a imaginação se aproxima da observação e também da descrição

daquilo que vemos no movimento das crianças. Machado (2010), em diálogo com as contribuições da filosofia, da sociologia da infância e da antropologia, afirma que temos que procurar pensar com os cinco sentidos, com a imaginação e com a memória para podermos ver a criança por ela mesma. Para isso, é importante rever representações tradicionais que temos sobre a criança, reconhecendo-a como ser social protagonista de sua própria história e capaz de produzir cultura. As crianças não apenas recebem crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta. As crianças atuam, vivem experiências e transformam o mundo através de juízos, interpretações e ações próprias. O encontro das pessoas em geral e das crianças em especial com o campo das artes contribui de maneira significativa para a formação de juízos e de interpretações sobre o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, John Dewey (2010) argumenta que a dimensão estética não se intromete na experiência como algo que vem de fora para dentro. A estética é o desenvolvimento intensificado de um traço que pertence e que participa de toda experiência. Uma habilidade artística e/ou estética expressa e manifesta o esforço em direção à “perfeição” almejada. Uma habilidade assim concebida, quase pura e quase impecável, precisa sempre ser “amorosa” e estar ligada profundamente ao objeto ou ao tema a que se dedica. É por isso mesmo que “a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129). Quando a experiência é estética, a mão e o olho são sensores através dos quais opera a criatura viva impulsionada durante todo o tempo da criação. É esse “controle” da profusão criativa, do impulso pelo desvio e pela ruptura, que dá à experiência uma natureza predominantemente estética e expressiva que faz o artista aperfeiçoar-se na medida em que aperfeiçoa a sua ação e o seu fazer.

O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho. Além disso, tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir (DEWEY, 2010, p. 124).

A experiência estética envolve o corpo inteiro que pensa, age e faz, que reflete, problematiza e produz. Nesse movimento, sentidos e significados são feitos e refeitos, construídos e reconstruídos na aproximação e no estranhamento com o objeto. A relação que procuramos estabelecer entre arte, infância e metáforas contemporâneas contribuiu para refletirmos sobre as experiências estéticas das crianças vivenciadas na instituição de Educação Infantil participante da pesquisa no sentido de desenvolver uma proposta que dialogou com as inúmeras elaborações construídas pelas crianças durante todo o processo de conhecimento, experimentação e produção das instalações.

Essa reflexão nos fez aprofundar os estudos de John Dewey (2010), pois esse autor discute o sentido de se ter uma experiência ou de viver experiências e afirma que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de

viver” (DEWEY, 2010, p. 109). Nesse sentido, nem tudo que é “experimentado” se constitui em uma experiência “singular”, que é “singular” porque uma parte dá continuidade à outra fazendo com que o todo duradouro seja composto por momentos e etapas que são ênfases de suas cores variadas. Isso ocorre porque a aceleração esbaforida impede que as partes adquiram distinção. Em uma obra de arte, por exemplo, “os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo” (DEWEY, 2010, p. 111).

Nessa perspectiva, não é a dimensão intelectual e nem a dimensão prática da existência que nos impedem de viver experiências. O que nos garante essa possibilidade é tão-somente a qualidade estética do tipo de experiência vivenciada que tem sua dimensão intelectual/prática da existência. Os inimigos dessa qualidade estética não são o intelectual e nem o prático, mas a desatenção, a monotonia e a submissão às convenções na vida prática e nos procedimentos intelectuais. “Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 117). Uma experiência integral nesse sentido é aquela que conduz a um desfecho, a uma conclusão, que não pode ser evitada pelos conflitos, pelas lutas e pelas tensões emocionais vivenciadas no processo que envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa.

Alegria, tristeza, esperança, medo, raiva ou curiosidade são tratados como se, por si só, cada um fosse uma espécie de entidade que entra em cena já pronta, uma entidade capaz de durar muito ou pouco tempo, mas cuja duração, crescimento e carreira é irrelevante para sua natureza. Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera (DEWEY, 2010, p. 119).

De acordo com John Dewey, a emoção é força motriz da experiência. Ela seleciona o que é congruente e pinta com as suas cores aquilo que foi escolhido conferindo unidade qualitativa a objetos e materiais muitas vezes dessemelhantes e díspares. No entanto, nenhuma experiência isolada pode ser concluída. A precipitação, a dispersão e a mistura de elementos sem coerência interna podem confundir e até impedir que uma experiência aconteça. O gosto pelo fazer e a ânsia pela ação, a pressa e a impaciência nos fazem viver em mundo superficial com uma inacreditável pobreza de experiência. Na pesquisa desenvolvida, o que nos interessou foram as experiências vivenciadas pelas crianças no processo de concepção, de construção e de desconstrução de uma ou de várias instalações artísticas no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI - em Belo Horizonte. Por isso, não fechamos os olhos para as incertezas, para o inusitado e para o desconhecido, sobretudo considerando que ao brincarem com sobras, resíduos e sombras, as crianças criam e recriam a cultura, produzindo história (BENJAMIN, 1984, 1987 e 1994). As crianças brincam, constroem narrativas e ritualizam experiências. Garrocho (2002), em diálogo com os estudos de Walter Benjamin, afirma que as crianças

transformam experiências em hábitos e repetições, criam formas e produzem poesia a partir de sua ação no mundo.

Luís Felipe, na época com seis anos de idade, brinca entre os materiais de uma construção, jogando montes de brita para o alto. Ele se protege rapidamente com as mãos na cabeça, para depois se deitar e se cobrir lentamente com as pedras e lá permanecer quieto, com os olhos fechados por um tempo. Aqui, nesse pensar do corpo – que é também uma narrativa – o menino ritualiza uma experiência. Para Walter Benjamin o que ele faz é transformar a experiência mais comovente em hábito – repetir, configurando, criando uma forma, fabricando um mundo, produzindo poesia ao modo da ação (GARROCHO, 2002, p. 05).

Segundo Garrocho (2002), para as crianças a arte do corpo e a poética do brincar constituem modalidades de “pensamento em ato”, sendo o brincar corporal um modo de “pensar com o corpo”. Trata-se, para esse autor, de uma poesia ao modo da ação. Luís Felipe, com seis anos, se apropria e joga com os materiais disponíveis. Nesse processo, ele se engaja de corpo inteiro ritualizando suas experiências, repetindo gestos, reconfigurando sentidos e fabricando um mundo carregado de poesia. Garrocho (2003) cita o relato da educadora brincante Maria Amélia Pereira, da Casa Redonda em São Paulo, que trabalhou com crianças em espaço aberto.

Há pouco tempo vi crianças puxando um tronco de árvore que tinha caído com um temporal. Aquele tronco parecia um osso, um osso grande e eles com a idade de 4, 5 anos gostam muito de dinossauros. Oito meninos puxaram aquela madeira, colocaram perto de um buraco que parecia uma caverna, e sentados perto daquele tronco ficaram como se estivessem comendo (GARROCHO, 2003, p. 41)

Para Garrocho (2003), o brincar dessas crianças é um ato poético que pode se conectar entre arte e vida. Para o autor, tanto a atitude de Luís Felipe jogando as britas e se deitando para recebê-las em seu corpo como o gesto das crianças arrastando um tronco de árvore, vai na mesma direção da *performance* de Allan Kaprow que foi uma experiência conduzida como poesia ao modo da ação. Nessa *performance* o artista,

que após a morte do pai, retirou-se para um espaço natural, começou a enterrar os objetos do pai enquanto ouvia gravações da voz deste, provavelmente numa re-celebração simbólica do enterro do corpo. Neste caso, acreditamos que esse ato ganha significação entrando para o contexto artístico (provocando alterações de consciência no público receptor) no momento mesmo em que é relatado (GARROCHO, 2003, p. 42).

Ao relatar essa experiência, Garrocho indaga se a arte seria um brincar de adultos assim como o brincar por si só é poesia. Para o autor, o ritual realizado por Allan Kaprow não é da ordem do espetáculo, portanto, é um ato poético que instiga de maneira indireta outros atos poéticos. Nesse caso, ao provocar outros atos poéticos ele se transforma numa apresentação artística. Entretanto, é preciso entender que não podemos nos apropriar dos atos poéticos das crianças pequenas como apresentações artísticas, mas ao mesmo tempo não podemos nos desviar da força de sua *poiesis*.

Garrocho (2003), como um estudioso do teatro e da *performance* artística viu nas experiências do Luís Felipe e das crianças puxando os troncos de árvores, atos poéticos performáticos. Eu como professora de Artes Visuais, percebi na ação delas uma atitude instaladora. Ao jogar as britas para o alto, Luís Felipe se coloca na própria instalação como um performer que altera o espaço e desloca objetos. De acordo, com Elida Tessler (2000), a instalação é uma intervenção que junta objetos e atitude. Ao arrastar o tronco de árvore, os oito meninos o instalam num determinado espaço e ali ficaram incluídos naquela instalação. Eram ossos de dinossauros? Era uma caverna? Era uma *performance*? Uma instalação? Não podemos definir isso com nenhuma certeza, mas podemos dizer que ali os atos poéticos estiveram presentes. Tanto que Maria Amélia e Garrocho os identificaram como sendo poéticas do brincar, como atos poéticos.

Para Holm (2005) as crianças são verdadeiras instaladoras e já nascem fazendo isso. A autora pontua que elas têm uma capacidade incrível de construir, de juntar, e dar fundamento e sentidos aos objetos, espaços e tempos. As crianças têm uma observação aguçada e com isso conseguem perceber equilíbrios e desequilíbrios. Como seres essencialmente exploratórios, experimentam os materiais criando ambientes singulares. Construir para as crianças é algo mais comum do que nós adultos imaginamos. No entanto, de acordo com Holm (2005), é necessário que as diferentes instituições sociais, dentre elas a escola, criem oportunidades para que as crianças desenvolvam seu potencial criativo como *atos poéticos*.

Considerando os apontamentos até aqui apresentados sobre criança, corpo e experiência, podemos destacar que os autores escolhidos como referências para essa discussão trazem aproximações e diferenças que se complementam e contribuem para a análise da interação das crianças com a proposta de instalação. Com Merleau Ponty (2018) compreendemos que a experiência da criança está relacionada ao movimento do corpo e é pelo corpo que ela vivencia experiências artísticas na instalação. Para John Dewey (2010), a experiência está relacionada ao ato criativo da criança, ocorrendo continuamente no processo de viver e na interação com as condições ambientais, sendo que as experiências de pensamento têm a sua própria qualidade estética. Com Vygostky (2009) aprendemos que a experiência da criança depende das interações sociais e culturais que ela vivencia, sendo que a imaginação criadora decorre da diversidade das experiências anteriores, materializadas na combinação e construção de coisas novas. Nesse sentido, quanto mais rica for a experiência, mais rica será a imaginação criadora, sendo que a experiência da criança não é antiga e nem moderna, mas é contemporânea e inclui dimensões imprevisíveis e descontínuas. Esses autores, ao formularem seus conceitos sobre experiência, consideram e respeitam a criança na integralidade de seu corpo, seu movimento, sua criação e suas interações no mundo contemporâneo como ele é e não como a gente

gostaria que ele fosse. Com base nessas reflexões e nos objetivos da pesquisa, fizemos uma breve contextualização do debate curricular sobre a arte e seu ensino.

1.3. A Arte e seu ensino: contextualizando o debate curricular

Como professora da Educação Infantil, inicialmente como professora regente desde 1998 e depois como professora de Artes Visuais em 2005, sempre me preocupei com as propostas que eu desenvolvia com as crianças em relação à Arte. Sempre indaguei se o que eu propunha e realizava estaria mesmo em consonância com o campo das Artes Visuais e com as peculiaridades das crianças e de suas infâncias. Minha formação no magistério nível médio na escola pública de minha cidade natal, no interior de Minas Gerais e posteriormente no magistério profissionalizante na Escola Balão Vermelho na capital mineira, possibilitaram que eu exercesse a profissão de professora com um olhar mais cuidadoso em relação às crianças, aos dilemas e surpresas que surgem na vida profissional de uma professora ou professor. O teatro profissionalizante me lançou no circuito artístico da cidade, também com os dilemas e as surpresas da profissão. Nóvoa (2007, p. 9), citando Jennifer Nias, afirma que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, não sendo possível separar uma dimensão da outra. Nesse sentido, a maneira como assumo a docência e o ensino depende diretamente daquilo que sou como pessoa. A pessoa que sou depende, dentre outras coisas, das experiências vividas e aprendidas por mim ao longo da vida e de meu percurso formativo. Parafrazeando Belchior, fui apenas uma jovem latino-americana, sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vinda do interior. Apesar de todas as dificuldades que não foram poucas, principalmente por ser mulher da classe popular e de origem trabalhadora, posso afirmar que essa trajetória pessoal e profissional marcou meu processo de identificação como pesquisadora nos campos da arte, da educação e da infância, carregando a sensação de estar sempre furando a bolha que marginaliza e exclui a maioria da população da consciência de que a educação superior é um direito de todos.

A minha formação e a experiência como professora regente me possibilitaram compreender as crianças como um todo e a relação delas com o conjunto de elementos que constituem as propostas de trabalho na Educação Infantil. Como alfabetizadora que fui eu me preocupava como o processo de alfabetização deveria ocorrer com crianças de 6 anos que naquela época ainda frequentavam a Educação Infantil. Preocupava-me com o tempo do brincar sempre articulado aos direitos das crianças e aos objetivos institucionais. Como professora de Arte continuei a desenvolver os “ensaios” que já fazia como professora regente trazendo os conhecimentos construídos na experiência profissional e em meu curso de licenciatura em Artes Visuais. Muitas vezes, me vi questionando se aquilo que eu fazia era realmente o que deveria ser feito, pois eu compreendia as crianças em seus movimentos e seus corpos, suas interações e suas experiências, mas tinha dúvida se o que fazíamos com as crianças

estaria de acordo ou não com as questões das Artes Visuais como campo de conhecimento. Essa angústia era reforçada pelo fato de que no curso de licenciatura em Artes Visuais o campo da Educação Infantil estava praticamente ausente. Quando fui para a licenciatura eu tinha claro para mim mesma que gostaria de continuar trabalhando com os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil. Nesse sentido, tive que me refazer em um processo constante de idas e vindas das práticas às teorias e das teorias às práticas, consciente de que uma não se separa da outra. Experimentei momentos de profunda solidão e de busca por conhecimentos, referências e livros que pudessem me orientar como professora de Artes Visuais para crianças.

Nesse movimento, muito afetada pelas incertezas, em 2008, afastei-me da profissão por dois anos. Precisava de um respiro. Em 2011, voltei a atuar como professora de Artes Visuais no Projeto Valores de Minas, instituição do Governo de Minas Gerais para jovens estudantes, com aulas de Artes Visuais, Circo, Dança, Teatro e Música (Canto, Harmonia e Percussão) com objetivo de conjugar formação em arte e formação cidadã; na ONG Laço, Organização Não-Governamental voltada para o atendimento, a socialização e a inclusão de pacientes da Saúde Mental do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte. No ano de 2013 ingressei no mestrado em Educação na UFMG⁷ e passei a atuar diretamente no grupo de pesquisa Território, Educação Integral e cidadania - TEIA da FaE - UFMG como professora formadora em curso de aperfeiçoamento voltado para a educação integral e integrada oferecido a professores da rede pública das cidades de Montes Claros, Governador Valadares e São João Del Rey; e no curso de Formação Intercultural dos Educadores Indígenas - FIEI como bolsista do REUNI. Durante o doutorado, antes de assumir a bolsa de pesquisa, fui coordenadora pedagógica da Espaço Escola, instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental que tinha dentre seus objetivos o acolhimento e a inclusão social de crianças com deficiência.

Nessa caminhada, algumas perguntas estiveram presentes: O que é o ensino de Arte? O que é o ensino de Arte para crianças da Educação Infantil? Quais os sentidos da Arte como campo de conhecimento e o que pretendemos com ela na educação? De acordo com Macedo (2010) o fato de você utilizar materiais, como tintas, pincéis, lápis de cor, argila e tantos outros não significa, por si só, estar construindo conhecimentos em Artes Visuais. A utilização de ferramentas da Arte é bem diferente do ensino de Arte. Quando afirmamos que a Arte deve contribuir para desenvolver o pensamento artístico e estético como mais um modo de se relacionar com o mundo, o que isso significa para o trabalho com os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil? Sabemos que essa maneira de se relacionar com o mundo a partir da Arte não é melhor nem pior, mas é “tão importante quanto os outros campos

⁷ A minha pesquisa de mestrado intitulada “As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte” também foi desenvolvida na EMEI Ernesto Nilo Barrio e concluída no ano de 2015.

de conhecimento quando se propõe uma formação integral, complexa e sintonizada com as questões da contemporaneidade” (MACEDO, 2010, p. 162).

O entendimento da importância e da contribuição da Arte para a formação integral das crianças continua sendo um desafio. Uma contextualização do campo da arte pode nos ajudar a analisar porque para muitas pessoas e educadores é difícil compreender o seu lugar como campo de conhecimento e de pesquisa. Barbosa (2016) mostra que há um histórico das lutas dos arte-educadores brasileiros para manter as Artes como disciplinas obrigatórias nos currículos escolares e que desde o início da discussão da Base Nacional Comum Curricular nunca as Artes foram tão desqualificadas no debate educacional no país. Segundo essa autora, somente em três reformas curriculares no Brasil as Artes tiveram a mesma importância que as outras disciplinas. Na Reforma Rui Barbosa que valorizou o ensino do desenho entre 1882-1883; na Reforma Fernando Azevedo no Distrito Federal e na Reforma de Minas Gerais entre 1927-1930; e na Reforma Paulo Freire nas escolas da Prefeitura de São Paulo no Governo Erundina entre 1989-1994.

Com a LDB 5692/1971 durante o governo militar no Brasil instituiu-se a disciplina Educação Artística nas escolas como sendo um conjunto de atividades plásticas, cênicas e musicais, admitindo-se um curso de licenciatura curta de dois anos para formar o/a professor/a de Educação Artística. Com a LDB 9394/1996 amplia-se o conceito de educação, extingue-se a disciplina de Educação Artística e define-se a Arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares em todas as etapas da Educação Básica. Na esteira da nova LDB/96, que estabelece que todo/a professor/a da Educação Básica deverá ter curso superior em Licenciatura Plena, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998 indicam claramente que a disciplina Arte é delimitada em diferentes expressões que são a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais. Assim, do ponto de vista legal, de atividades genéricas e esporádicas com cunho de recreação e relaxamento, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em arte. “As leis e as orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da Arte como área de conhecimento, são mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da Arte na formação humana em qualquer espaço educativo” (MACEDO, 2010, p. 164).

Conforme Barbosa (2016), esse percurso de avanço conceitual e curricular foi interrompido no processo de discussão da BNCC em que a Arte ficou desprezada e agredida explicitamente. Ao indicar que a Arte é um subcomponente, o objetivo é retirá-la do currículo, não contratar professores de Arte e deixá-la diluída nas chamadas “práticas interdisciplinares”.

Arte tem sido desprezada no currículo, mas raramente de maneira tão agressiva e explícita como está sendo feito pela nova Base Nacional Comum Curricular que vai substituir o PCN (...) A estratégia de considerar as Artes como subcomponentes é subrepticiamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do Currículo,

ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas. O professor de português ilustrará suas aulas com obras de Arte etc. Por exemplo, ao discutir o tema "ponto de vista" em Literatura, usará a tela "As meninas", de Velásquez. Teremos aí uma excelente aula interdisciplinar, mas não é apenas Arte como tema transversal que nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam. Temos que agir imediatamente, sem medo do MEC. (BARBOSA, 2016, s/p).

Esse alerta da autora pode ser confirmado em parte na leitura que fizemos da versão final da BNCC (BRASIL, 2017) aprovada no ano de 2017. A Arte ficou inserida no campo das linguagens devendo ser trabalhada para atingir competências e habilidades que são termos que vem sendo construídos no imaginário da educação desde a década de 1990 pelo Banco Mundial. O documento, além de definir objetos de conhecimento e habilidades, apresenta a possibilidade de uma unidade temática no currículo chamada de Artes Integradas com o objetivo de articular linguagens e novas tecnologias da informação e da comunicação. Tais atividades integradas visam, de acordo com este documento oficial, a facilitar o trânsito criativo. "Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas" (BRASIL, 2017, p. 194). A versão aprovada da BNCC destaca ainda a importância de a Arte contribuir para o desenvolvimento de competências em "alfabetização e letramento".

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017, p. 197).

A Arte fica assim, conforme alerta Ana Mae Barbosa (2016), como meramente ilustrativa de outras disciplinas. Aqueles que comandaram a elaboração da BNCC, como sendo os novos Parâmetros Curriculares, e que agora ganham dinheiro com a sua implementação, tais como a Fundação Lemann, Ambev, Burger King, Lojas Americanas, Americanas.com, Submarino, *Shoptime* etc. não têm compromisso com uma educação de qualidade para o nosso povo. Os donos dessas empresas vivem no exterior e educam seus filhos no dito primeiro mundo que valoriza as artes, mas defendem para as nossas crianças, adolescentes e jovens uma educação em que o conhecimento em Arte torna-se apenas ilustrativo e fica submetido a outras disciplinas e outros campos do saber. Assim, mais uma vez, de acordo com a autora, ficamos reduzidos à condição de colonizados.

Para Barbosa (2016), nossa educação foi entregue pela ditadura à Universidade de San Diego que nos passou sua pauta educativa. No período da redemocratização esse poder foi entregue ao espanhol Cesar Coll que fracassou ao construir o currículo de seu próprio país e aqui, através do MEC, se enriqueceu ao escrever e vender livros paradidáticos sobre todas as disciplinas para professores do país. No momento atual, temos a Fundação Lemann que nos submeteu aos "ditames" da Universidade de Stanford, de um país hegemônico, que quer continuar hegemônico. Essas reflexões da autora nos

ajudam a repensar nossa própria história e nos alertam no sentido de que não podemos mais repetir os mesmos erros do passado. No contexto atual, uma maneira de resistir a essas imposições poderia ser analisar de forma crítica e reflexiva as concepções presentes na versão aprovada da BNCC, recuperando um princípio básico da LDB/96 que é a autonomia das escolas para definirem seus projetos políticos pedagógicos.

O importante é nos posicionarmos e fazermos escolhas curriculares. Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como podemos entender e definir as propostas de trabalho em Artes com os bebês e as crianças pequenas? O estudo de Macedo (2010) contribui para compreendermos que o ensino de Arte é muito mais do que ensinar sobre os artistas e as suas obras, mas sabemos que é relevante conhecer mais sobre aqueles que nos dispomos a investigar. Ensinar arte é muito mais do que desenvolver habilidades e competências. Por isso tudo, é importante refletirmos sobre o lugar da Arte em nossa história e sobre os modelos de referência que nos influenciaram. Isso exige investimento em estudos e pesquisas. Esse caminho de estudos e reflexões possibilita ainda entender que em Arte não temos o errado e o certo, o adequado e o inadequado, o significativo e o não significativo, o criativo e o não criativo, o inventivo e o não inventivo etc. O mais importante é nos posicionarmos diante de nossas escolhas, do contexto de nossas propostas e dos materiais disponíveis propiciando que as crianças possam elaborar, pensar e participar com suas forças emocionais e intelectuais que agem em completude.

Nesse posicionamento, é importante problematizarmos documentos oficiais que visam a orientar as práticas no sentido de elaborarmos construções curriculares a partir de nossa própria experiência cultural. Assim, Macedo e Pimentel (2014) sustentam que o aprendizado de arte deve ser entendido como um permanente estado de invenção baseado na interface e no diálogo com pessoas, suas memórias inacabadas e suas experiências poéticas e estéticas. Nesse movimento, é preciso reconhecer e valorizar a cultura local e os referenciais estéticos das comunidades. Muitas vezes somos levados a acreditar que o museu consagrado é o único espaço para a arte. Por isso, olhamos nossas cidades como lugares em que “não existem artistas” ou que têm, quando muito, artesãos e pessoas criativas e que levam “jeito para a arte”. Os professores das escolas, mesmo quando querem trabalhar com artistas locais, “sem formação nesse campo, sentem-se sem norte” (MACEDO; PIMENTEL, 2014, p. 577).

A crença em uma suposta superioridade da “arte consagrada” em relação aos artistas das comunidades locais está fundada em uma concepção universalista e eurocêntrica que nos afastam de nossa própria experiência cultural. A superação dessa postura passiva e submissa, que nos leva a cultuar a suposta e imaginária “verdadeira obra de arte,” é fundamental para reorientarmos os processos de ensino e de aprendizagem em arte tanto nos cursos de formação de professores quanto

nas práticas curriculares em todas as etapas da Educação Básica. Para isso, segundo Macedo e Pimentel (2014, p. 578), precisamos reconhecer a arte como “espaço privilegiado para o exercício da invenção”, ou seja, não como lugar de ações sistemáticas e fechadas, mas lugar de imprevisibilidades poéticas. Um currículo de arte e para a arte seria, assim, um espaço para ação crítica e transformadora, para a construção de mundos diferentes. Um currículo assim concebido supõe um “pensamento arquipélago, que pode ser conectado à ideia de comunidades, ambíguas e imprevisíveis, inclusive com referenciais estéticos bastante díspares” (MACEDO; PIMENTEL, 2014, p. 579). Estruturas diversas em alianças cooperativas podem ser tecidas em proposições plurais.

Há que se cuidar da diversidade, considerando estruturas, a configuração das relações, alianças e ações compartilhadas, cooperativas. Nessa proposição, escola, família e entorno são vivas, plurais e demandam múltiplas percepções que não apaguem suas sutilezas e os inúmeros caminhos que podem apontar (MACEDO, PIMENTEL, 2014, p. 579).

Nesse processo, segundo as autoras, não há como separar o fazer do pensar, o artista do professor, a arte da comunidade. Molduras não mais se sustentam, pois a arte supõe um exercício experimental e inventivo de liberdade que derruba todos os condicionamentos e vai em direção aos desafios da curiosidade. Uma professora que propõe desafios pode provocar inquietações, refinar os sentidos, causar estranhamentos e estimular a criança a movimentar seus pensamentos, sincronizando-se poeticamente com o presente imprevisível. Alinhavando a poesia e o imaginário, podemos nos inserir na imprevisibilidade de nossa relação com o mundo. De acordo com Macedo e Pimentel (2014, p. 582), uma teoria da imagem e da imaginação fortaleceria processos inventivos, ou seja, mobilizaria partilhas, comparações e reciprocidades no “universo plural e indefinível da arte, com espaço para problematização da arte, nas mais diversas origens e concepções”.

Em um jogo que possibilita relações e ligações cambiantes, mais ou menos afinadas entre arte e cultura, ensino/aprendizagem de Arte e culturas, é importante elaborar propostas cada vez mais abertas e que recuperem experiências individuais e coletivas. Na construção dessas propostas, o currículo pode ser pensado como espaço de diversidade e aberto à invenção para muito além de obras e de lugares sacralizados. Isso exige de nós o questionamento de uma história única, hegemônica e ocidental sobre o valor e o sentido da arte para que possamos lutar e superar o lugar de colonizados a que fomos submetidos desde que os europeus aqui chegaram.

A contextualização desse debate curricular sobre o ensino de arte como disciplina na Educação Básica nos faz perceber que temos motivos para entender que esse campo de conhecimento é polêmico e seus limites são ambíguos. Além disso, é justo também dizer que as divergências e as convergências entre pesquisadores e educadores continuam atuais. Sabemos que a Arte tem um alcance ilimitado,

pois ela não tem um fim em si mesma. A experiência contemporânea dos artistas na produção de seus trabalhos faz com que esse debate conceitual fique mais acentuado.

Além das polêmicas conceituais, autores como Belting (2012), por exemplo, questionam a existência de uma história da arte⁸ que foi ao longo do tempo disseminada como objeto cultural e como disciplina acadêmica, inclusive entre as camadas populares. A difusão ampla da história da arte deu a ela um lugar de autoridade longamente estabelecida tornando-se praticamente um dogma. Para este autor, o apego científico a uma história linear e pretensamente universal da arte é um equívoco ocidental que dificulta a compreensão da “arte caótica” do século XX. “O ambiente atual, no qual as imagens técnicas instituem uma nova confusão, altera a imagem da história da arte, surgida em determinado momento para uma finalidade precisamente delimitada” (BELTING, 2012, p. 11). A arte precisou de se adaptar ao enquadramento da história da arte da mesma maneira que esta se ajustou a ela. Hoje, segundo o autor, ao invés de falar do fim, o melhor é pontuar que vivemos uma perda de enquadramento e uma conseqüente ruptura da imagem. Dizer que a história da arte chegou ao fim, não significa dizer que tudo acabou, mas somos incitados a produzir um novo discurso, pois a arte não se ajusta mais a antigos enquadramentos. Nesse processo, Belting (2012) sustenta a importância de agregar imagens presentes em diferentes mídias e de entender a Arte como um sistema, dentre outros, de compreensão e de reprodução simbólica do mundo. Nesse sistema simbólico, as fronteiras entre questões estéticas, sociais e culturais precisam ser investigadas e interpretadas através de atitudes de experimentação.

Isso supõe o reconhecimento de que os artistas não se movem apenas por um caminho retilíneo, pois eles dirigem seus olhares para uma ciência da arte que não tem um modelo único para apresentar seus objetos artísticos. A experiência artística atual possibilita diferentes conexões, encontros e despedidas. Nesse contexto, a instalação artística surge como um elemento de pesquisa potente que oferece um terreno de continuidade da arte para além de uma mera repetição. No espaço comum da instalação há um movimento de figuração, abstração, montagens e colagens em que partes e fragmentos são apresentados e compartilhados. Na instalação, o espaço comum é um “espaço em obra”. Para os objetivos de nossa pesquisa, que pretendeu investigar e analisar como as crianças vivenciam experiências em Arte a partir da proposição de instalações artísticas no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil, assumimos e construímos com as crianças percursos de experimentação distintos. Entendemos que ações artísticas como a instalação potencializam a

⁸ Neste trabalho fizemos a escolha de não entrar no debate do campo sobre a História da Arte, pois não há consenso entre os pesquisadores e, além disso, a História que conhecemos é pautada pela Arte Ocidental, principalmente da Europa e dos Estados Unidos da América, sendo apresentada como História única. Para o aprofundamento do estudo desse tema, ver o livro de Belting (2012).

aproximação e a interação das crianças com questões estéticas, poéticas e artísticas. No entanto, antes de apresentar os percursos desenvolvidos com as crianças, consideramos necessário apresentar as concepções de instalação que nos guiaram durante a pesquisa com e para as crianças.

1.4. Instalação artística: conceitos e reflexões

As reflexões apresentadas a seguir foram elaboradas a partir de uma discussão sobre o conceito de instalação na contemporaneidade, levando em consideração um dos meus objetivos da pesquisa que foi descrever e analisar a instalação como processo artístico. Para isso, partimos das contribuições de autores, tais como, Reiss (1999), Tessler (2000), Tassinari (2001), Huchet (2005). As noções de instalação destacadas por esses autores, como “espaço em obra”; como “disciplina da exposição”; como “trânsito da margem ao centro”; e como “moldura do próprio mundo cotidiano” foram mobilizadas no sentido de aprofundar o debate conceitual, refletindo sobre suas singularidades e seus paradoxos. Uma instalação se constitui, se organiza e se apresenta em um espaço e não se separa dele. Nesse espaço, objetos são construídos e reconstruídos, organizados e reorganizados através de arranjos inusitados, relações críticas e instauração de metáforas fazendo convergir referentes culturais e criando lugares simbólicos.

Segundo Huchet (2005), a maioria das exposições de arte contemporânea repousa sobre a modalidade denominada “instalação”. Obras em instalação têm a singularidade de supor uma gestão específica e paradoxal do lugar em que se realiza. Muitas instalações, conforme esse autor, mobilizam uma constelação de universos particulares contra os quais muitas vezes a proposta do artista se choca. Nessa mesma perspectiva caminha a definição de Daniel Buren quando diz que a obra não se separa do lugar em que ela acontece, se organiza e se apresenta.

O lugar das obras seria então a obra ela própria. Dito de outro modo, a obra não teria lugar fora de si mesma. Mas a obra não existe senão em determinados lugares - repetitivos porque sempre os mesmos - Museus, Galerias. Isto significa que fora destes lugares fundamentalmente a obra não tem lugar. Estes lugares são quaisquer lugares: como sabemos eles são unívocos (BUREN *apud* JESUS, 2016, p. 02).

Assim, toda instalação institui seu lugar que é tanto lugar físico como lugar de produção da arte proposta e desenvolvida em que a relação entre a obra e o contexto é impactada por variáveis artísticas, culturais, simbólicas, políticas e institucionais. A ocupação de lugares e de espaços, institucionalizados ou não, sempre esteve em questão: nas ambientações com as suas radicalizações dos anos 1960; nas experimentações com suas novas alquimias críticas dos anos 1970; nos protótipos semânticos com suas montagens estratégicas dos anos 1980; e nas obras por verossimilhanças em que produtor e receptor poderiam compartilhar um fundo comum de percepções, a instalação tornou-se

um paradigma a ser lido e decifrado, sendo o instalador, segundo Huchet (2005), reconhecido como um instaurador de símbolos e de ícones.

Esse autor destaca ainda que o artista busca produzir na instalação um “campo unificado” de percepções. Um campo autônomo para conceber objetos inacabados no qual a relação entre autor e público é desconstruída e reelaborada fora dos padrões tradicionais. Nessa reelaboração a relação entre tempo, objetos e espacialidade é desconstruída e reconstruída com novos arranjos entre o vazio, o intervalo, a distância, a curva, a linha, a fresta, o ângulo, a forma, o espaço, a reta, a superfície etc. A disciplina e o rigor da instalação vão sendo incorporadas à lógica dos museus com seus rituais, métodos e cerimônias. Esse processo é tenso, já que alguns artistas buscam concretizar suas produções fora dos circuitos tradicionais. Galerias, Museus e Fundações se movimentam. Enquanto alguns querem ter compromisso provisório com os artistas e suas obras, outros se apresentam como espaços permanentes para “um conjunto inamovível de obras” (HUCHET, 2005, P. 306).

As tensões e as disputas se acirram, pois ou a obra fica em seu lugar de produção e não aparece para o público ou, para ser exposta no museu ou na galeria, ela sai do atelier que é o seu lugar. O conceito da obra *in situ* busca superar o abismo dessas duas posições. O artista produz sua instalação *in situ*, questiona a institucionalização da arte, mantém aspectos de seu habitat natural e abre-se para o diálogo e para a interação com o grande público. A instalação, que tem como característica central a não-reprodutibilidade como condição de sua idealidade, passa a ser procurada e enquadrada em museus e no mercado da arte. No entanto, a lógica do artista que faz instalação não se enquadra na lógica dos espaços legitimadores das produções dos artistas, mesmo que “o luxo do museu seria de expor o não vendável e de fazer da exposição do não vendável o testemunho de seu pretenso desinteresse” (HUCHET, 2005, p. 307).

Por supor relações críticas, por instaurar metáforas, por fazer convergir referentes culturais e por criar lugares simbólicos, as instalações seguem resistindo em suas estéticas situacionais, nos diversos atravessamentos dos sistemas, nas alterações espaciais e nas interações provocativas com o público (HUCHET, 2005). Como ponto de tensionamento fica o conflito entre o lugar que as acolhe e sua relativa autonomia, entre instalação e instituição, entre a produção da obra e o mundo global circundante. Segundo Huchet (2005), as exposições tendem, cada vez mais, a se definirem não como exposições de obras, mas, na condição de instalação, como exposição que se impõe a si mesma como obra de arte. “O museu ter-se-ia transformado em mandatário de um novo tipo de prestação estética, correlato de um verdadeiro ritual social novo, envolvendo o artista, o público e a instituição” (HUCHET, 2005, p. 309), ou seja, os “espaços consagrados” se apresentam como lugares para

instalações que supõem relações críticas, metáforas culturais e simbólicas e questionam espaços tradicionais para exposição de objetos artísticos e estéticos.

No debate atual, tanto a valorização institucional prévia de objetos artísticos, quanto o processo de desconstrução conceitual parecem coisas do passado. De qualquer forma, Huchet (2005) propõe a reflexão em torno da instalação como disciplina da exposição. Para isso, problematiza e destaca a importância da retomada das estratégias da arte conceitual; da crítica das sintaxes visuais contemporâneas; e do movimento de exposição mercadológica de objetos de arte em vitrines e estantes. Essa problematização é necessária porque a justaposição e o ajuntamento de objetos nos convocam a repensar sobre a origem de tais objetos que expressam e carregam em si diferentes estatutos cognitivos. Para esse autor, aqueles que produzem instalações atuam fora de um sistema claro e, ao mesmo tempo, defendem a disciplina da apresentação e o território da exposição como dados internos e sistemáticos da sintaxe de suas obras. Tais dados comporiam um campo integrador de uma sistematicidade possível. A instalação teria assim um sistema próprio, mas um sistema instável que se nega como sistema por contestar uma estrutura institucional supostamente capaz de legitimar e de atribuir valor aos objetos instalados.

Outra autora que pode nos ajudar nessa reflexão sobre instalação é Reiss (1999) que em seu livro *Da margem ao centro* procura apontar as características-chave da instalação também chamada de “*Environments* ou Arte no Ambiente”, “Arte Projeto” e “Arte Temporária”. De qualquer forma, a palavra “exposição” da obra foi sendo definitivamente substituída pela palavra “instalação” da obra. Um ponto central preservado e comum nesse processo foi a relação entre o trabalho do artista e seu local de produção. Segundo essa autora, o termo “instalação” entrou em voga durante a década de 1970 para definir uma montagem ou um ambiente construído em uma galeria especificamente para uma determinada exposição.

No Glossário de Arte, Arquitetura e Design, a palavra “instalação” aparece, de acordo com Reiss (1999), com significado mais forte para indicar uma exposição com características próprias feita para um determinado espaço em uma galeria. Já no final da década de 1980, alguns artistas começaram a se especializar na construção de instalações e o gênero específico de suas criações passou a ser indicado como “Arte de Instalação”. Edward Lucie-Smith, no *Tâmisa e Hudson Dictionary of Art Terms* de 1984 define “Arte no Ambiente” como o termo utilizado desde os anos de 1950 para apontar uma obra de arte tridimensional, de caráter temporário, em que o espectador pode entrar.

Uma instalação artística pode ter diferentes formas, dimensões e estruturas, podendo ser espontânea ou controlada. Os objetos incluídos em uma instalação sempre supõem alguma relação entre o espectador e a obra, a obra e o espaço, o espaço e o observador. O artista quando cria uma instalação

prevê um amplo espaço interno para que as pessoas possam entrar e experimentar a obra por inteiro e não em partes separadas como algumas galerias costumam exibir. Isso porque, segundo a autora, em uma instalação artística o espectador é parte integrante da obra. Diferentes práticas artísticas, às vezes em conflito, às vezes superpostas, às vezes inter-relacionadas podem estar presentes nas propostas instalacionais incluindo vertentes diversas tais como minimalismo, fluxus, videoarte, arte performática, arte processual, arte conceitual etc. De qualquer forma, a essência de uma instalação, em todos os casos, é a participação do espectador. Além disso, existem eixos comuns que são compartilhados por diferentes artistas praticantes do gênero “instalação”. Esses eixos são: situação/espaço específico; crítica institucional; temporalidade; e efemeridade (REISS, 1999).

Em relação à participação do espectador, segundo essa autora, o grau e o tipo dessa participação são diversos de um artista para outro e até mesmo de uma obra para outra de um mesmo artista. Participar pode significar confrontar a obra, entrar e caminhar sobre a obra no espaço ou mesmo intervir na obra realizando alguma ação solicitada. Objetos podem cair no caminho do espectador ou surgir apenas após a exploração do espaço. Em diferentes situações, o espectador é chamado a completar uma peça fazendo evoluir a interação com o espaço, com a situação e com a obra em processo. Reiss (1999) mostra que essa interação foi condenada pelos críticos em função da teatralidade. Essa crítica fez os artistas envolvidos com as instalações apurarem o trabalho em torno da temporalidade da obra, da vinculação da obra a uma situação particular e do foco na participação do observador. A experiência de estar na obra acontece em um tempo específico e em uma situação particular. Sem essa experiência não podemos compreender uma instalação artística.

Gradativamente, a instalação sai da margem e vai para o centro das atenções. Segundo Reiss (1999), originalmente as instalações surgem em espaços alternativos e vão sendo encomendadas por museus e galerias de arte. Assim, em sentido amplo, a arte de instalação pode ser utilizada como um barômetro para compreendermos a relação entre a arte de vanguarda e os museus. No entanto, para pesquisadores, historiadores e acadêmicos essa produção permanece marginal em função da dificuldade de construir e catalogar a produção. A efemeridade das obras, a diversidade de espaços e situações de exposição e a resistência dos artistas instaladores em relação à historicização linear aumentam essa dificuldade.

Em cada instalação, experiências e gestos não se deixam apreender, não se deixam catalogar, não se deixam registrar na memória, pois são fugazes e transitórios. Em recente entrevista, ao ser perguntado sobre o registro de suas obras, Artur Barrio (2017) afirmou que esse registro é feito com “fotografias, apontamentos escritos e vídeos, noutros tempos foi o filme Super 8 ou 6 milímetros. O meu trabalho, em geral, é efêmero, em si e nos materiais. Evidentemente, o objeto não prevalece, o que prevalece é

o registro. Noutros casos, nem faço registro” (BARRIO, 2017, s/p). Conforme Artur Barrio aponta, o registro de experiências efêmeras é um desafio permanente. Muitas vezes “o registro é o que fica, é um fragmento, mas antes já existiu a obra. Aquele momento, que foi convivido e vivido é o trabalho. O registro posterior não é a obra, é apenas uma pequena memória do que aconteceu” (BARRIO, 2016, s/p). A fugacidade, a efemeridade e a transitoriedade caracterizam a instalação artística ou “arte da instalação”, entendida como obra aberta que acontece em um espaço específico.

Quando refletimos sobre o conceito de espaço em obra a partir das contribuições de Tassinari (2001), podemos compreender melhor essa expressão estética que se constitui e transita em um espaço autônomo, complexo e problemático. Um espaço em processo transmutado a partir de diferentes poéticas em que subjetividades e intersubjetividades, aparentemente discrepantes, são convocadas na mediação com a obra de arte concebida, proposta e realizada. Ao ser instituída, uma instalação desencadeia inquietações e críticas, solicitando um espaço comum para se instaurar como arte em que o espaço da obra é o espaço do mundo comum. O fazer da obra, nesse caso, é um espaço em obra. Na instalação, as operações do artista transformam o espaço em um território do fazer onde o feito pode ainda se mostrar como algo se fazendo e algo aberto a modificações posteriores. A obra em processo revela e expressa ainda o raciocínio e as ações que a constituíram. Tassinari (2001) mostra que as obras contemporâneas solicitam o “espaço do mundo em comum” em que elas se instalam como arte. Assim, a moldura espacial da obra é a moldura do próprio mundo cotidiano.

O aprofundamento dessa discussão pode ser feito ainda a partir das contribuições de Tessler (2000) quando indaga sobre instalação artística como a criação de um lugar. De qual lugar a autora estaria falando? Um lugar diferente de todos os outros porque se tornou obra de arte que envolve o espectador disposto a exercitar o seu olhar. Uma instalação é uma forma de ocupar esse lugar e de propor uma nova relação com o espectador. Para essa autora, o termo instalação já é familiar no campo da arte, mas não deixa de causar estranhezas e ambiguidades. O mais importante, entretanto, é que a instalação

guarda em si o sentido de abrigar, de realmente instalar algo ou alguém em determinado lugar. Instalação é ato ou efeito de instalar(-se). Este aspecto reflexivo faz, a meu ver, o encontro do verbo e do sujeito, mostrando-nos um desenho curvo, circular. A seta indicando o estatuto de chegada para o ponto de partida, e a linha convidando-nos a participar de um percurso (TESSLER, 2000, p. 33).

O termo instalação indica ainda, segundo Tessler (2000), um conjunto de práticas e pesquisas em arte que se torna mais sistemático no início dos anos sessenta. O desejo de intensificar o que fora anunciado pelas vanguardas artísticas no início do século XX mobilizou os artistas buscando realizar a fusão entre arte e vida abandonando a tradicional moldura do quadro dando novo sentido às posturas

a partir de valores considerados até impactantes. Numa instalação o artista opera no espaço, realiza intervenções, reúne objetos e atitudes na rua ou no museu, na galeria ou no jardim, na capela ou na praça. O conjunto da proposta faz nascer outra forma, ao mesmo tempo diferenciada e coerente, dos objetos organizados e apresentados no espaço da instalação. Quando penetramos nesse espaço nos sentimos incluídos na obra e “nosso olhar e nossos gestos completam o trabalho do artista” (TESSLER, 2000, p. 33). Uma instalação não faz uma mera ocupação do espaço, mas reconstrói de maneira crítica, o lugar.

Uma Instalação nos leva a variadas modalidades conceituais e formais. Ao organizar uma Instalação o artista apropria-se dos espaços buscando reconfigurá-los por meio de sua obra. O lugar utilizado não é somente um espaço para uma exposição, mas é parte constitutiva da própria obra (TASSINARI, 2001). Por serem mutáveis e efêmeras, as instalações não podem ser analisadas fora do espaço e do tempo em que ocorrem. Acolhendo e trabalhando com uma pluralidade de materiais, as instalações também podem acontecer fora dos espaços tradicionais da arte como museus, galerias e institutos de arte. A apropriação diferenciada dos espaços e dos tempos é característica primordial para a compreensão da Instalação. O processo de apropriação muda e se reconfigura, criando a cada nova montagem novos mundos a serem descobertos e visitados pelos espectadores (SNEED, 2011).

Uma instalação surge assim como uma obra em constante criação que se remodela dependendo do ambiente para o qual foi concebida, pois é multivalente, não depende de regras claras e possibilita um processo contínuo de experimentação. Cada instalação pode assim ser desconstruída, reinaugurada, recriada, refeita a cada nova montagem em cada novo tempo e lugar (FONSECA, 2007). A instalação como uma expressão artística pode, em sua concepção, misturar diferentes campos das Artes Visuais como pintura, escultura, *performance*, vídeo, som, televisão, mídias e outros objetos industrializados em ambientes preparados para ativar percepções cognitivas e sensoriais. Uma instalação quebra “paradigmas de ideais de beleza e outras categorias, tais como harmonia, perfeição, acabamento e o naturalismo” (FONSECA, 2007, p. 35). Nesse tipo de manifestação artística, o artista busca convocar o espectador a entrar em uma aventura participativa e perceptiva. Na instalação somos convidados a extrapolar os limites do deleite estético e a criticar a própria vida e o meio que nos cerca. Nesse movimento contemporâneo, “os artistas estão cada vez mais interessados em explorar a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo muitas possibilidades de leitura de seus atos e de suas produções” (FONSECA, 2007, p. 35).

Em uma instalação, como conjunto de materiais, suportes e objetos, o artista provoca o participante a pensar, sentir, refletir, criticar e analisar, não ficando o observador em posição passiva e/ou contemplativa. Quem observa uma instalação é convidado a participar de “ações físicas com o corpo,

com os sentidos e ações mentais, envolvendo e despertando sensações, sentimentos, memórias e lembranças” (ZORZETO, 2016, p. 77). Assim, a percepção de uma instalação começa pelo corpo, através de nossos cinco sentidos e por meio de associações sinestésicas, que mobilizam assimilações de vários sentidos de uma vez só, em que percebemos e reconhecemos o mundo. A obra nesse caso não é algo que apenas se vê, se olha e se observa. A obra é um espaço a ser experimentado e adentrado com o próprio corpo. Nesse processo, a arte se desloca do produto final para o processo de sua feitura em que tanto o artista quanto o espectador reconhecem que a presença corporal é fator crucial e inevitável. Nesse sentido, é importante considerar que a obra de arte, seja ela qual for, conforme afirma Chauí (1994) em diálogo com Merleau-Ponty (1971), nunca se fecha e será sempre aberta, sendo que o movimento do corpo é resultado de um processo de experiência.

A obra de arte será sempre aberta, nunca se fecha. Sair de si e entrar no mundo para estar em constante contato com ele é como uma iniciação ao *mistério do próprio mundo*. Há uma união entre o ver e o mover-se, embora o movimento apareça como posterior à visão. O movimento enquanto resultado de um processo de experiência (CHAUÍ, 1994, p. 01).

Para Chauí, há uma união entre o ver, o mover-se e o viver experiências em que esses elementos podem se articular no processo de experimentação e de participação artística. Segundo Merleau-Ponty (2018), “a experiência revela, sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205). Conforme sabemos, na experiência da criança corpo, espaço e lugar são elementos indistintos e inseparáveis, o corpo da criança não está primeiramente no espaço, pois ele é e existe no espaço.

Considerando as reflexões dos diferentes autores descritas até aqui, sobre a concepção de instalação artística, torna-se necessário indagar sobre o significado de desenvolver essa proposição com crianças da Educação Infantil. Como já apresentado, Huchet (2005), um desses autores, define instalação como disciplina da exposição problematizando a justaposição e o ajuntamento de objetos no espaço para além das sintaxes contemporâneas que se submetem à lógica do mercado. Reiss (1999), por sua vez, contextualizando o conceito de instalação afirma que a essência desse tipo de produção artística é a participação do espectador em torno de eixos comuns constitutivos e compartilhadas por diferentes artistas. Esses eixos são: situação/espaço específico; crítica institucional; temporalidade; e efemeridade. Já Tassinari (2001), define a instalação como um espaço em obra autônomo, complexo e problemático. Nesse espaço, existe um processo de transmutação em que diferentes subjetividades, aparentemente discrepantes, são convocadas, a partir de poéticas específicas, desencadeando inquietações e críticas, ou seja, é uma obra em processo, cujo espaço pode ser o próprio mundo cotidiano. As reflexões de Tessler (2000) nos encaminham para a compreensão da concepção de instalação que aproxima arte e vida, onde o artista faz intervenções reunindo objetos e atitudes em

diferentes espaços da rua, do museu, da galeria, do jardim, da capela, da praça, ou seja, no mundo cotidiano, sendo importante que o espectador se sinta incluído na obra. Para essa autora (2000), o artista com sua instalação reconstrói criticamente o lugar e não faz uma mera ocupação do espaço.

Diante dessas reflexões e dos objetivos da pesquisa, apresentamos algumas indagações que mobilizaram e ainda mobilizam o nosso olhar em relação ao conceito de instalação artística: seria um espaço aberto, em construção, como afirma Tassinari ou seria a disciplina da exposição e da ocupação do espaço, como define Huchet? Uma instalação estaria no trânsito entre a margem e o centro, como afirma Reiss? O que seria mais importante numa instalação? Fazer ou registrar? Seria criar situações provocativas como sugere e pensa Barrio? Seria a busca do equilíbrio entre o passado e futuro, em diálogo com a ancestralidade, como destaca Ernesto? Como essas ponderações podem nos ajudar no trabalho com as crianças? O aprofundamento das concepções de instalação, como expressão da arte contemporânea, a partir dos autores estudados apontou caminhos possíveis para a compreensão e a construção de propostas de instalação artística com e para as crianças no contexto da Educação Infantil.

1.5. Instalação artística na Educação infantil: um diálogo possível

Para aprofundar nossa discussão sobre arte e a Educação Infantil, talvez seja preciso pontuar que, dependendo da maneira como concebemos a arte, assumimos posições na elaboração e no desenvolvimento de propostas que tenham relação direta com a arte no âmbito educacional. Como pensar e construir proposições que potencializem o trabalho da arte de nosso tempo com as crianças da Educação Infantil? Quais os limites e os diálogos necessários para se estabelecer relação entre uma expressão artística, no caso uma instalação, com crianças e Educação Infantil? Nesse sentido, podemos propor que tanto os professores e professoras, quanto a escola podem buscar se aproximar das questões contemporâneas relacionadas à arte e à produção artística do nosso tempo. Para isso é necessário rever as concepções que temos em relação à arte e à infância e tentar conhecer os diferentes modos de ver o como elas estão sendo construídas nos últimos anos.

Nessa perspectiva, Loponte (2008) pontua que Picasso em sua infância podia desenhar como Rafael, do período renascentista, mas segundo ele, precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como uma criança. Iberê Camargo também buscava coisas adormecidas em sua memória, que ficaram escondidas no “pátio da infância”. Para Loponte (2008), essa infância tão perseguida, ainda se encontra no nosso imaginário como um “paraíso perdido”, como um ser domado. Seria matéria prima, “ponto zero de um processo de formação de um mundo novo” (LOPONTE, 2008, p.114). Para a autora, essa ainda é a imagem que prevalece sobre a infância nos discursos pedagógicos. Todavia, podemos

perceber que há uma angustiada busca pelo novo e elogiar a infância como atitude vital e estética pode ser suspeito em um mundo marcado pela “infantilização” dos indivíduos e pela produção do esquecimento.

Afinal, o que esquecemos, o que deixamos para trás? O que tanto procuram os artistas na idealizada “pureza original” da infância? Sinais de cansaço, desgaste e criatividade embotada levam artistas à procura das cintilâncias da infância? E que lugar haverá para a experiência estética da infância na educação? (LOPONTE, 2008, p.114).

Ao propor, nesta tese de doutorado, investigar como a arte pode afetar as crianças a partir de experiências com instalações artísticas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, buscamos estabelecer diálogos com pessoas, lugares, paisagens, espaços, objetos e conceitos no sentido de conectar as crianças às coisas do mundo. Um mundo misterioso que pode ser ressignificado e transformado a partir da vivência de experiências estéticas e artísticas. Para isso, e em diálogo com Nestrovski (2010), podemos considerar que a arte

é uma forma maravilhosa de se ausentar do mundo por algum tempo, uma das melhores formas de estar fora da realidade por algum tempo. Mas, também pode ser muito mais do que isso, pode ser uma das formas mais impressionantes de entrar no mundo, de entrar no mundo de uma forma plenamente humana e crítica. A experiência, direta ou indireta, com a Arte é um caminho que nos ajuda a pensar, mais intensa e crítica sobre muitas das questões prementes da realidade (NESTROVSKI, 2010).

Nesse sentido, ausentar-se ou estar dentro do mundo é uma experiência que a arte nos proporciona e pode ser inteiramente humana e crítica, nos ajudando a compreender, de maneira também crítica, a realidade. Assim, acompanhada de autores como Larrosa, Nietzsche, Agamben e Deleuze, Loponte (2008) procuramos discutir a relação entre infância, arte e metáforas contemporâneas indagando até que ponto nós, educadores e pesquisadores, estamos dispostos a ouvir a criança como acontecimento que nos desloca de nossas paisagens familiares e nos conecta com experiências que nos transformam. De acordo com Loponte (2008), para que essa escuta ocorra, é imprescindível alimentar em nós experiências estéticas que subvertam nosso modo contínuo e linear de compreender a arte e a infância. Em suas reflexões, a autora parte de uma frase de Deleuze definida por ela como “uma pérola perdida” entre tantos discursos que tentam falar sobre as crianças, a arte e a educação. “A arte atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças” (DELEUZE, 1997, p. 78).

Que estado celestial é esse? Como a arte diz o que as crianças dizem? “De algum modo, de alguma forma, a arte diz, pinta, canta, dança, imagina, fantasia o que dizem as crianças” (LOPONTE, 2008, p. 112). Assim como temos dificuldade de entender o que a arte nos diz, nos provoca, temos também

dificuldade de entender o que a criança “arteira” nos diz. Uma escuta das metáforas presentes na arte, segundo Loponte, pode ser um caminho para aprendermos mais sobre a infância e a educação.

Para muitos de nós, a arte contemporânea pode parecer desconcertante e causar certo estranhamento por que ela não nos remete quase que “naturalmente” ao nosso “arquivo de verdades” sobre a arte. Rompendo fronteiras, os artistas - ao longo da história - colocam em dúvida nossas pretensas certezas sobre o que é ou o que deveria ser arte. Nos procedimentos técnicos e nos materiais – tintas, pedras, metais, luzes, sons, palavras, comidas, pessoas, cenas em lugares fechados, cenas em lugares abertos, imagens fixas, imagens voláteis - o contemporâneo ocupa a arte e fica longe das escolas de Educação Infantil. Há professoras de crianças que, por desconhecimento, por falta de formação ou ainda por falta de experiências e de um repertório artístico, continuam oferecendo para elas desenhos estereotipados e livros didáticos *alegremente* ilustrados que mais afastam do que aproximam as crianças do mundo como ele é (LOPONTE, 2008). Enquanto a criança habita, se engaja e aprende com o mundo, o adulto resiste e muitas vezes se afasta, “há muito que aprender com a arte contemporânea, não apenas sobre a própria arte, mas sobretudo a respeito das questões mais importantes em que vivemos, como a infância, por exemplo” (LOPONTE, 2008, p. 113).

O movimento que podemos fazer em direção às artes é o mesmo movimento que diversos artistas fizeram em suas vidas em direção à infância. Muitos artistas, ao longo da história buscaram dar vida nova ao seu trabalho voltando à própria infância. Miró com suas imagens mágicas e coloridas. Picasso com sua exaltação da arte infantil. Iberê Camargo quando diz que busca pintar através das coisas adormecidas no pátio da infância. Mas que infância celestial e cintilante é essa tão buscada e tão procurada? Para a autora, uma forma de escaparmos da idealização romântica que nos levaria a conceber a criança como ser puro, perfeito, natural e inocente seria pensar a infância concreta “fraturada, fragmentada e descontínua, tão presente nas escolas” (LOPONTE, 2008, p. 115) e tão esquecida por muitos de nós.

Conceber a infância como acontecimento que nos surpreende como um milagre que revoluciona e cria com liberdade, como um horizonte aberto de possibilidades, pode nos ajudar nesse processo. Para afirmar a infância como acontecimento, Loponte (2008) retoma as três metamorfoses utilizadas pelo filósofo alemão Nietzsche para falar sobre a figura da criança. De acordo com Nietzsche, a criança é um jogo do sim sagrado, é uma roda que gira por si mesma, é um espírito cuja vontade estava antes perdida para o mundo e que agora conquista o seu mundo. No começo, esse espírito era um camelo que seguia o rebanho de forma dócil, servil e obediente. Depois, o espírito tornou-se um leão rebelde, que tudo nega e que luta heroicamente pela liberdade. Agora, surge a criança como jogo, afirmação, abertura, possibilidade e início. Para Nietzsche, a criança é criação, força impulsionadora da vida, pura

potência, afirmação da *vida que está aqui e agora* como infinito desdobramento, constante transformação e não de uma vida perdida em passado distante ou de uma vida a ser vivida em futuro remoto (LOPONTE, 2008).

A arte para Nietzsche seria, como destaca Loponte (2008), não uma instituição intocável comandada por artistas e especialistas, mas vontade de potência, vontade de criação e atividade criadora. Para ele, há uma força artística na vida, nas coisas e nos homens que não se deixam dominar pelo espírito do camelo obediente ou do leão dominante. Nesse sentido, para a autora, é possível pensar e afirmar que há na arte e na infância forças poéticas da própria vida potencialmente criadoras que resistem a qualquer tentativa de controle e didatização pedagogizada. “Uma infância concebida como acontecimento não é passível de discursos prescritivos ou de controle, aprisionada a um tempo linear e progressivo” (LOPONTE, 2008, p. 116). Assim como a arte o que caracteriza a infância é a imprevisibilidade, a descontinuidade, a invenção, a criação e a subversão. A arte contemporânea, por exemplo, nos oferece variadas metáforas através das quais podemos pensar outras infâncias em que questões de gênero, idade, raça, classe, etnia etc. longe de rótulos, clichês ou de temporalidades predefinidas, não estejam ausentes. Para isso, é necessário, conforme sugere Cunha (2017), produzir análises que possibilitem o ensino de arte com as crianças a partir de questões da contemporaneidade.

Desse modo, é preciso compreender que as concepções e as obras de arte vivem permanentemente processos transitórios. Algumas obras continuam sendo consideradas como arte por muitos séculos enquanto outras obras são passageiras, efêmeras e muitas vezes ignoradas. Além disso, existe também um jogo entre arte e mercado que dá status a certas obras e determinados artistas, deixando à margem outras importantes produções artísticas. Segundo Torjan (1996), a expansão do mercado capitalista promove, através dos meios de comunicação de massa, contraditoriamente, a possibilidade de acesso à Arte e ao mesmo tempo reduz o acesso aos seus produtos. Para essa autora, a condição para a democratização da arte é, ao mesmo tempo, dada e negada na sociedade dominada pelo mercado. As tensões existentes no campo para definir e reconhecer a arte, segundo Cunha (2017), vêm de longa data. Um exemplo disso foi a primeira exposição dos impressionistas em 1874 que a elite cultural de Paris não considerou uma exposição de arte “tendo em vista que somente se consagravam os artistas, hoje completamente esquecidos, que se enquadrassem dentro da arte acadêmica ou neoclássica. Monet, Renoir, Pissaro, Sisley, Van Gogh, Degas, Cézane e suas obras foram reconhecidas somente no século XX e tornaram-se grandes ícones da arte mundial” (CUNHA, 2017, p. 9)

Diante disso, podemos ressaltar que para perceber e compreender os movimentos e as mudanças ocorridas ao longo da história legitimada, como sendo a ocidental, é preciso evidenciar que substancialmente as concepções de arte foram e ainda são construídas a partir de contextos sociais,

econômicos e culturais distintos. Nesse sentido, podemos dizer que enquanto em 1874 os artistas da primeira exposição impressionista em Paris foram ignorados, no século XX esses mesmos artistas passaram a ser reconhecidos e tornaram-se ícones da arte mundial. Isso acontece porque determinados grupos sociais validam as teorias, as concepções, os objetos e os artefatos culturais em diferentes momentos históricos. Além disso, tudo aquilo que faz parte desse universo artístico como as publicações sobre exposições e os artistas, textos críticos, os locais expositivos, são estratégias que colaboram para que sejam elaboradas nossas definições sobre o que é arte (CUNHA, 2017).

Para essa autora, os modos de compreender a arte e de ensiná-la são afetados pela história da arte, pelos museus, livros, filmes, catálogos de exposições, notícias de jornais e souvenirs, pela televisão, pela internet etc. Além, das experiências pedagógicas e dos informes que vamos captando em muitos lugares e assim formando nossa concepção de arte. Dessa forma a autora ressalta que muitas vezes nossa opinião sobre a concepção de arte fica marcada pelos grandes movimentos artísticos europeus, pelos artistas e suas obras notórias, que são muitas vezes reproduzidas em pequenos objetos ou artefatos do cotidiano que coloca a arte do passado mais próxima e popular entre nós. Como, por exemplo, o limpador de óculos com a imagem da obra “*Caipira*” de Almeida Júnior que presenteei meu marido ao visitarmos a exposição “*Sopro*” de Ernesto Neto na Pinacoteca de São Paulo em 2019. No entanto, sabemos que apenas uma minoria da população tem acesso a esses movimentos, espaços e produções. Para a maioria do povo que não consegue nem seu sustento básico, a chamada *arte consagrada* continua sendo algo muito distante.

Mesmo com esse distanciamento, são inúmeros os modos que levam a arte a ser difundida nos espaços educativos e a mistura de informações que vem tanto dos campos acadêmicos quanto do senso comum, configuram modos distintos de ensiná-la também em graus educativos diferentes. No entanto, é preciso considerar o que Cunha (2017) pontua ao descrever sobre o papel da instituição escolar que muitas vezes “não atualiza as concepções de arte como faz com outros campos do conhecimento e continua reafirmando um pensamento sobre ela calcado em uma matriz clássica, aqui entendida do período Renascentista ao neoclássico e na Arte Moderna, do Romantismo às Vanguardas do início do século XX” (CUNHA, 2017, p. 10). É necessário pontuar que ainda hoje no Brasil e no mundo existem concepções distintas sobre a arte que norteiam e constituem as pedagogias tradicionais, expressivas e tecnicistas que se misturam e se aglutinam em tempos históricos variados.

De acordo com Cunha (2017), podemos afirmar que nos últimos cinquenta anos muito raramente localizamos propostas educativas para a Educação Infantil em que a arte contemporânea ou pós-moderna tenha destaque e seja evidenciada com mais ocorrências nas escolas. As orientações encontradas ainda estão vinculadas a uma visão nostálgica da arte do passado, dificultando a

compreensão da arte que é produzida hoje. Para essa autora, existe um desalinhamento entre os conceitos sobre a arte da modernidade e as obras da contemporaneidade, sendo importante destacar que as obras da arte moderna são “resguardadas”, enquanto as obras contemporâneas não se encaixam “dentro dos parâmetros visuais e discursos sobre arte dos últimos 500 anos” (CUNHA, 2012, p. 193). Essa visão não é única e nem homogênea, mas é aquela, de acordo com a autora, que ainda predomina.

Diante desse contexto vasto em que consiste a arte e sua história, Cunha (2012) afirma que os procedimentos que norteiam o pensar pedagógico estão fundamentados numa arte de uma sociedade na qual não vivemos. Assim, existe uma dificuldade de as pessoas e em especial as crianças e estudantes se aproximarem da Arte do nosso tempo. Há mais de cem anos as vanguardas artísticas romperam com os paradigmas estéticos dominantes instaurando uma beleza *bizarra* e uma poética do cotidiano. Dessa maneira a arte atual sofreu modificações profundas, provenientes dos movimentos vanguardistas no que se refere aos temas, aos formatos, aos materiais, ao refinamento técnico e a muitas outras questões que caracterizaram a arte contemporânea. Tais modificações segundo Cunha (2017) poderiam ter sido incorporadas na maneira de ensinar arte no século XXI.

A arte atual, diferente dos outros períodos históricos, não se caracteriza por um agrupamento ou mesmo uma reunião de artistas ligados a temas, formas e estéticas. Para Cunha (2017), é a postura exploratória, contestatória e crítica dos paradigmas da arte que define os artistas contemporâneos. Principalmente, porque eles rompem com a tríade clássica: escultura, pintura e desenho. Além disso, eles buscam fugir dos modelos estéticos de beleza clássica. Os artistas contemporâneos valorizam os registros e a documentação dos processos e as produções que estimulem questionamentos sociais e políticos. Buscam ainda abrir espaço para que o espectador complete a obra a partir de suas referências. Nesse sentido, é importante que a ação artística contemporânea estabeleça conexões com o observador incitando uma postura crítica e reflexiva.

Diferentemente disso, as concepções pedagógicas que não estão em consonância com o pensamento e a intenção dos artistas de provocar a criação de outros pensamentos e narrativas sobre o mundo ou sobre o que ele poderia ser, estarão dependentes das perspectivas de uma arte de outro tempo que não é o nosso. Sendo assim, ao pensar o contexto da Educação Infantil, precisamos considerar que ainda observamos ações pedagógicas em que a folha branca, por exemplo, ainda é o suporte principal para o desenho.

Como possibilitar que as crianças, tenham uma postura exploratória e pesquisadora diante do processo de aprendizagem em arte? A oportunidade de experimentar, explorar, aprender e interagir com a arte amplia sua capacidade investigativa diante dos objetos e da materialidade, pois é visível a necessidade delas de furar, rasgar, molhar, amassar e roçar pelo corpo os materiais num processo

intenso de experimentação, muito parecido com a maneira de o artista conceber sua arte. Nesse processo de experimentações se interessam e ficam atentas aos contornos das formas que surgem, tanto ao fazer um desenho quanto ao produzirem uma instalação, como foi o caso desta pesquisa. Ao fazerem uso de diferentes suportes e ferramentas atribuem-lhes funções às vezes inusitadas, revelando uma capacidade de atribuir novos sentidos e significados aos objetos. Assim, precisamos nos indagar se lhes estamos possibilitando que pesquisem, testem materiais e se envolvam de fato com aquilo que estão construindo.

Muitas vezes essas experimentações trazem lembranças, ajudam a (des)-construir processos que vão além daquilo que sabem. Esse procedimento também acontece com os artistas que utilizam a memória afetiva e a visual como disparadora dos seus processos criativos. E na escola? Estamos propiciando às crianças essas experiências? A problematização dos materiais e o incentivo de seu uso de maneiras variadas são atitudes essenciais, pois, conforme estamos discutindo nesse trabalho, é necessário recuperar a dimensão criativa e transformativa da utilização de diferentes materiais, em diálogo com as memórias visuais. Nesse sentido, Cunha (2017) recomenda que as ações pedagógicas na educação infantil sejam realizadas na interface com artistas contemporâneos. No entanto, sabemos que o processo criativo e exploratório não está restrito à arte contemporânea.

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea em termos dos processos criativos dos artistas, não para copiá-los com *releitura*, mas para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como os ressignificaram e como os apresentaram para os apreciadores dessas obras (CUNHA, 2017, p. 16).

Sabemos ainda que tanto para o artista quanto para a criança é necessário, para o desenvolvimento da criatividade, um constante planejamento de elaboração contínua de trabalho. Quando na escola os professores apenas disponibilizam os materiais, fazem poucas orientações, não oferecem desafios e não fortalecem ou exploram o interesse das crianças, baseados na ideia de que elas naturalmente desenvolvem seu potencial criativo, eles na verdade limitam as possibilidades de criação. Mas afinal o que significa a criação no processo de aprendizagem e entendimento da arte pela criança?

Para Ostrower (1987), o potencial criativo está presente na vida humana, ordenando e configurando muitas de nossas ações. As potencialidades e as virtualidades inerentes ao mundo real das coisas oferecem maiores ou menores oportunidades para o exercício da criação e nos fazem por vezes querer formar e também transformar, construir e também destruir, fazer e também desfazer. Quando optamos por um caminho, outros caminhos ficam nos esperando. Quando optamos por ordenar ou desordenar determinados objetos disponíveis, afastamos outras possibilidades. “Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer. É um aspecto inevitável que acompanha o criar e, apesar do seu caráter delimitador, (...) já nos prenuncia o problema da

liberdade e dos limites” (OSTROWER, 1987, p. 26). A criação supõe liberdade de criar que acontece dentro de limites impostos pela realidade das coisas.

No entanto, ao longo da história, os conceitos de criação, de criatividade e de potencial criativo, segundo Cunha (2017), sofreram modificações geralmente associando o ato criativo à introdução de novidades no campo das artes. No Renascimento, o artista reivindica a “licença” para criar e inventar coisas novas, nunca antes imaginadas, e diferentes das coisas do mundo visível. Os artistas do século XIX tentam se apropriar das palavras criação e criatividade incorporando-as quase que exclusivamente ao mundo das artes.

No início do século XX, “os conceitos de arte e criatividade vieram sofrendo novas configurações, o conceito de novo, de originalidade, sofre um abalo” (CUNHA, 2017, p. 15). Artistas como Duchamp e Warhol reconfiguram a ideia de novidade no campo da arte transformando o ordinário em extraordinário e introduzindo na cena artística objetos comuns e banais do cotidiano como o mictório de Duchamp, por exemplo. Danto (2008) mostra que essa obra de Duchamp foi muito criticada, causando certa repulsa entre personalidades do meio artístico como Jean Clair, diretor do museu Picasso em Paris. Em carta, Duchamp respondeu às críticas recebidas e disse: “Eu joguei o urinol nas suas caras como um desafio, e agora eles o admiram por sua beleza estética” (DUCHAMP *apud* DANTO, 2008, p. 22). O ato criativo de artistas como Duchamp buscava provocar uma nova postura dos espectadores diante da obra de arte, transformando os sujeitos, antes passivos, em sujeitos ativos e criativos que interagem e expandem sua capacidade de criar, de imaginar e de pensar. Esse espírito criativo e provocativo irá acompanhar a produção dos artistas até os dias atuais.

Levando em consideração as definições de criação, podemos pontuar que muitos artistas do século XX favoreceram para que as modalidades artísticas e a desterritorialização da linguagem sofressem profundas rupturas. Mesmo com o crescimento da hibridização da arte, ou seja, sua mistura e fusão era possível observar em uma exposição de arte contemporânea que ainda havia necessidade de limitar as obras de arte em pintura, cinema, colagem, desenho, fotografia, escultura. Sendo assim, segundo Cunha (2017), se entendemos que as diferentes modalidades possuem contornos definidos, podemos evitar propostas pedagógicas pautadas apenas na ideia tradicional da arte como referência única. Um exemplo disso é o que acontece em algumas escolas, com o fracionamento das propostas de arte, fixando uma rotina de, por exemplo, argila na segunda-feira, tinta na terça, escultura na quarta etc. Essa fragmentação e ao mesmo tempo delimitação dos dias em que tais trabalhos vão acontecer podem engessar e tornar as práticas em arte isoladas, inviabilizando outros diálogos.

Cunha (2017) afirma que, assim como fizeram os artistas contemporâneos, a escola e os professores podem romper com a rigidez das propostas e dos materiais na Educação Infantil, fazendo com que

uma pintura feita na segunda-feira sirva de suporte para um desenho feito na terça-feira, uma pincelada feita na quarta-feira sirva de suporte para uma colagem na quinta-feira e vice-versa. Nesse caso, é necessário refletir sobre a abordagem a ser adotada. O importante é não delimitar as experiências em escultura, pintura ou desenho, mas trabalhar a partir de uma mistura das diferentes manifestações artísticas criando “pintusinhos”, “desenhuras” e instalações com sensações, sons e aromas diversos que explorem múltiplas dimensões da arte. As contribuições dos artistas contemporâneos para a construção de uma proposta de arte na escola podem ser suas produções como também a abertura que eles têm de experimentar materiais diversos. Além disso, para desenvolver o trabalho com as crianças podemos fazer uso de materiais atualmente disponíveis tais como lápis aquarelado, carvão, pastel oleoso ou seco, tintas feitas de terra, dentre outros. Tanto no caso dos materiais diversificados ou mesmo alternativos, quanto no caso dos materiais já disponíveis na escola é a abordagem que garante o desenvolvimento de uma proposta mais aberta e construída no diálogo e na interação com as crianças.

Ao falar sobre os diferentes elementos do trabalho na Educação Infantil, Cunha (2017) questiona a rigidez das propostas de Arte que separam suportes, instrumentos e materiais. Para a autora, as fronteiras e as delimitações dessa tríade de elementos que foram muito explorados de forma fechada no século XX, precisam ser consideradas e discutidas, pois pedras, madeiras, bonecas, brinquedos, livros, móveis, roupas, alimentos, carros, utensílios domésticos e outros materiais tornam-se, nas mãos de diferentes artistas na atualidade, instrumentos, suportes e materiais utilizados, compostos e recompostos. Exemplos disso são os trabalhos de artistas como Bez Batti, Frans Krajcberg, Mauro Fuke, Mena Barreto, Nelson Leirner, Walmor Correa, Nuno Ramos, Sandro Ka e Erwin Wurm, dentre tantos outros.

A valorização da arte contemporânea na Educação Infantil, de acordo com Cunha (2017), não pode significar, entretanto, o abandono e o esquecimento da arte de outros tempos. Apesar de serem sempre os mesmos, artistas como Portinari, Volpi, Tarsila, Di Cavalcanti, Kandinsky, Monet, Van Gogh, Chagal, Dali e tantos outros foram e continuam sendo importantes. No entanto, muitas outras obras produzidas a partir de novas concepções de arte precisam ser conhecidas e exploradas nas escolas. Sobre essa questão, podemos nos ater ao que Barbosa (2009) pontua sobre a mediação em museus, uma ação que, na minha opinião, pode se transformar em proposição a ser desenvolvida na escola com as crianças da Educação Infantil. De acordo com Barbosa (2009), o processo de mediação mais efetivo ocorre em museus ou exposições de arte, pois as crianças estão em contato direto com as obras dos artistas. No entanto, como nem sempre as escolas podem organizar a visita a exposições, podemos assim desenvolver propostas pedagógicas em que seja possível construir espaços alternativos onde as crianças tenham acesso às reproduções de imagens de obras de arte de diferentes épocas, lugares e

abordagens. Mesmo sabendo dos limites dessa prática, hoje dispomos de diferentes recursos tecnológicos que possibilitam esse acesso. Além disso, a criação de parcerias com museus e seus arte-educadores, a utilização dos espaços públicos próximos às instituições, o trabalho com a arte de rua ou mesmo a parceria com artistas da cidade são possibilidades para “botar” a arte em trânsito seja ela contemporânea ou não. O importante em todos os casos é que as crianças possam viver experiências, dialogando e estabelecendo conexões entre os diferentes artistas e suas obras.

Barbosa (2009) cita o exemplo de uma experiência em museu que também pode ser pensada na escola de Educação Infantil. Nicholas Serota, diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, defende um conceito mais abrangente de educação em museus, propondo que o trabalho desenvolvido nesse espaço seja o de educar pela experiência. Através da combinação das obras de diferentes artistas pretende-se oportunizar uma percepção da arte numa nova perspectiva. Serota sugere ainda uma composição das salas destinadas a exposições sem uma cronologia determinada, mas alternando o grau de exigência de interpretação do espectador. Enquanto algumas salas pareciam exigir mais das sensações epiteliais, outras exigiam maior concentração intelectual. A disposição das salas no museu revelava uma preocupação com a respiração perceptiva. O tempo histórico trabalhado na exposição não prioriza a sequência entre as obras, mas a comparação entre os artistas. De acordo com Barbosa (2009), um exemplo disso pode ser

uma paisagem de Monet dialogando com uma paisagem em preto e branco de Richard Long abstratizada com a ajuda de computador, estimulando o observador a reconstruir, usando memória e imaginação, os cem anos de História da Arte que se passaram entre as duas obras. Nus de Marlene Dumas dialogavam com nus de Matisse, nos levando a refletir sobre as diferenças de representação do corpo da mulher definido por ela própria e da representação da mulher como o *outro*, sob o olhar masculino (BARBOSA, 2009, p. 15).

Com sua estratégia, Serota sustenta uma abordagem desenhando paralelos entre períodos históricos e explorando relações entre artistas e suas obras. Ele enfatiza a recepção dos espectadores e não apenas o sentido da obra em si e a compreensão de seu produtor. Segundo Barbosa (2009), a proposta de Serota pode ser associada ao ensino da arte nos dias atuais em que o centro do trabalho está na percepção dos campos de sentidos da arte. Entendida a partir dessa abordagem, as propostas de trabalho com Artes Visuais ganham relevância ao dialogarem com contextos diferentes na tentativa de compreender, por exemplo, as obras de arte na contemporaneidade. Dessa forma, em função de sua característica interrogativa e crítica, a arte contemporânea pode ser referência para o trabalho na Educação Infantil. Ao convidar e provocar os pensamentos e as ações das crianças, as obras contemporâneas propiciam a elas novos modos de fazer arte e de expressarem sua percepção do mundo por meio da singularidade de suas produções artísticas (CUNHA, 2017). Além das ponderações desenvolvidas acima, ressaltando a importância e a necessidade de trabalhar a arte contemporânea

com as crianças, incluindo de maneira específica a instalação artística, podemos afirmar que a ampliação dos campos de sentidos por parte das crianças torna-se ainda mais potente quando consideramos a organização do trabalho com arte a partir da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998 e 2012).

Nesse sentido, a reflexão crítica feita por essa autora sobre o processo de apropriação da Abordagem Triangular no ensino de Arte no Brasil contribui para pensarmos sobre as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil. Essa abordagem surge como parte do movimento de afirmação da Arte como cognição, sistematizando a proposta em diálogo com o processo de diferenciação cultural próprio da pós-modernidade (BARBOSA, 2012). Segundo Barbosa (2012), a Abordagem Triangular não é um modelo para o que se aprende em arte, mas corresponde aos modos variados de como se aprende. As três ações básicas constitutivas dessa abordagem que são criação (fazer artístico),

É preciso considerar ainda que Abordagem Triangular surge de uma dupla triangulação. De um lado, temos três ações mentais e sensoriais. De outro, três referências históricas e conceituais. Dos **Estudos Críticos** da Inglaterra, Ana Mae destaca e analisa os trabalhos artísticos a partir de suas causas sociais e políticas e de seus efeitos culturais. Essa linha de ensino, integrava a ideia de Arte como expressão e cultura. O estudo de Arte na Inglaterra nas décadas de 1970 e 1980 considerou que o fator cultural e a percepção estética permeiam todo o conhecimento Humano. Das **Escolas ao Ar Livre**, iniciadas no México em 1910, após a revolução mexicana, Ana Mae destaca a tentativa de recuperar o valor da Arte local e o incentivo à expressão individual. A ideia de multiculturalismo que articula Arte e cultura foi colhida da experiência mexicana que busca inter-relacionar Arte como expressão e como Cultura na operação ensino aprendizagem. Da **Disciplina Básica de Arte Educação** norte-americana, Ana Mae destaca a importância da defesa de que a Arte tem conteúdos específicos e que o aprendizado da Arte vai além do manejo de determinadas técnicas e da manipulação de materiais. A credibilidade do ensino de Arte decorre de sua condição de ser um caminho para, através das produções estéticas, artísticas, críticas e históricas desenvolver a capacidade de pensar, analisar e sintetizar (Barbosa, 1998). Entretanto, segundo a autora, foi no movimento *reader response* de crítica literária e ensino da literatura norte americana que se inspirou na designação de “leitura da obra de arte” e se tornou um componente da triangulação ensino aprendizagem. Esse movimento não deixa de considerar os elementos formais, exalta a cognição, mas também valoriza, na mesma proporção, a importância do emocional na compreensão da obra de arte.

Em diálogo com essas três referências históricas, Ana Mae sistematizou a Abordagem Triangular a partir das condições culturais e estéticas contemporâneas da pós-modernidade. Segundo Ana Amália (2005), é necessário explicitar o que vem a ser cada uma das dimensões dessa Abordagem. Para ela,

contextualizar não é apenas apresentar a obra pela via histórica, mas também pelas perspectivas psicológica, biológica, política, social, antropológica e ecológica. Ao contextualizar o sujeito estabelece relações da obra com o mundo de maneira mais ampla. Na contextualização, conforme aponta Ana Mae, a história de vida do artista deve ser contada apenas se essa história interferir na obra apresentada.

Outra dimensão constitutiva da Abordagem Triangular é a **leitura da obra de Arte ou interpretação** que busca uma leitura da imagem, do mundo e de nós mesmos neste mundo. Seria uma leitura interpretativa da Arte e da cultura. Para isso, de acordo com a autora, devemos considerar o que é defendido por Humberto Eco, quando diz que não existe uma interpretação correta, mas sim interpretações diferentes e mais ou menos adequadas a cada objeto lido, visto ou observado. Nesse sentido, as Artes estão sujeitas a inúmeras interpretações, ou seja, existem várias maneiras de fazer a leitura de uma obra de Arte (BARBOSA, 2005). Para Ana Mae, a leitura tem a ver com a nossa capacidade de interpretar, de criticar, decodificar, mas sem perder nossa poética pessoal diante do suporte interpretativo.

Já o **fazer artístico**, nessa abordagem do ensino de Arte, se restringiu à releitura da obra de arte. De acordo com Ana Amália Barbosa (2005), a releitura passou a ser uma ação constante nos trabalhos dos professores. No entanto, Ana Mae nunca sugeriu a releitura como o fazer artístico. Essa foi uma apropriação equivocada de alguns professores fazendo com que eles trabalhassem a releitura como cópia fiel da obra.

Considerando as possíveis contribuições da Abordagem Triangular para a Educação Infantil é preciso dizer que as experiências sensoriais são necessárias nos processos de contextualização, leitura das imagens e no fazer artístico com as crianças e, portanto, nas aulas de Artes. A compreensão da experiência estética se dá por meio dos sentidos, que amplia a consciência a partir da interação das crianças com seus pares e com os adultos, e do envolvimento corporal com os materiais disponíveis, o espaço e o tempo. Quando a criança está em um espaço desafiador e pode movimentar livremente o seu corpo, tomar decisões, escolher materiais a serem utilizados, experimentar, conversar e interagir, a experiência estética ganha novos contornos e possibilidades. Nesse processo, a disponibilidade do adulto para ouvir e acompanhar o que as crianças dizem enquanto brincam e a capacidade de propor desafios, aceitando a transgressão e o processo de criação da própria criança, garante seu maior envolvimento nos trabalhos com Artes Visuais. Essa disponibilidade de aceitar o que as crianças fazem muda a maneira como a professora vai propor "intervenções" nos trabalhos. Sua ação será redimensionada e ocorrerá no sentido de propor desafios.

Para Barbosa (2012), na Abordagem Triangular a contextualização foi a dimensão que mais sofreu transformações nos últimos anos graças ao processo recriador dos professores e pesquisadores. Além disso, a autora destaca que a metáfora do triângulo talvez não represente mais a organização ou estrutura metodológica dessa abordagem e pontua que o movimento de ziguezague talvez seja o mais adequado, pois a contextualização nos ajuda tanto no fazer como no ver. Trago essa reflexão de Barbosa (2012), pois o trabalho com a instalação tomou diferentes caminhos em que o contexto, o fazer e o ver se cruzaram constantemente e voltaram a se encontrar em outros momentos. Não consigo pensar o fazer artístico sem dialogar com o contextualizar e o ver. Nesse sentido, passamos pelo ver, pela contextualização das imagens das obras de Ernesto Neto e Artur Barrio e, inspirados principalmente em seus trabalhos, construímos para e com as crianças a instalação artística.

Considerando as contribuições da Abordagem Triangular, posso afirmar que as reflexões contidas nesta tese sobre instalação artística com as crianças de 5 anos buscaram dialogar com as três dimensões dessa abordagem. Passamos pela contextualização e pela leitura de imagens. As imagens projetadas na parede ou manipuladas pelas crianças foram reproduções de obras dos artistas Artur Barrio e Ernesto Neto que se tornaram os intercessores entre as crianças e a proposta de instalação. As imagens foram selecionadas e organizadas de maneira que as crianças pudessem interagir, manipular e observar os detalhes nas produções desses dois artistas. Sobre o fazer, as crianças realizaram e produziram seus trabalhos durante toda a pesquisa, inspiradas nas obras dos artistas intercessores, voltadas para a experiência estética no contexto da instalação artística da Educação Infantil, orientada pelas escolhas teóricas discutidas até aqui.

No capítulo 2 desta tese, apresentado a seguir, os fundamentos e os percursos metodológicos foram definidos e estabelecidos a partir da base teórica construída, que conceituou infância e Educação Infantil, tendo em vista a importância de considerar o corpo da criança como mediador da experiência estética no contexto da proposta de instalação artística. A contextualização do debate curricular sobre arte e seu ensino contribuiu para aprofundarmos reflexões em torno dos conceitos de instalação e para fazermos as opções mais adequadas à aproximação proposta entre criança e instalação na Educação Infantil. Finalmente, para a construção teórica e metodológica da investigação desenvolvida foi importante aprofundar estudos sobre arte contemporânea e a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Conforme evidenciado a seguir, a pesquisa de campo realizada com as crianças na EMEI Ernesto Nilo Barrio é de caráter qualitativo, sendo que a imersão no campo, a observação participante, a interação com os sujeitos e a escuta das crianças e da professora da turma buscaram revelar e desvelar como acontecem as experiências estéticas no contexto de uma instalação artística.

Capítulo 2



Imagem 06 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Metodologia: Fundamentos e percursos

Capítulo 2 - Metodologia: fundamentos e percursos

Quando decidimos investigar algo é porque existe uma inquietação que abre espaço para perguntas que acreditamos encontrar respostas. Normalmente as pesquisas têm sua origem numa inquietação. Sendo assim, traçamos caminhos diferentes em busca de respostas. Cada pesquisador ou pesquisadora trafega pelo universo da pesquisa sendo guiado por mapas, dados, categorias, métodos, referenciais, imagens, fotografias, vídeos etc., sem esquecer do principal, os sujeitos. Assim, busca administrar todo o esforço empreendido para chegar à conclusão da pesquisa que lhe trará sossego ou mais inquietações. Normalmente são mais perguntas do que respostas. Por isso, me arrisco a afirmar que a pesquisa acadêmica é um “poço sem fundo”.

Com a certeza da “infinitez” das pesquisas acadêmicas, procuramos seguir uma metodologia que pudesse atender aos objetivos propostos. Buscamos, com a investigação, analisar a instalação como um processo artístico potente para o ensinar/aprender arte na educação infantil, a partir da experiência que envolveu processos de construção instalativas na EMEI pesquisada. Para isso, estudamos e discutimos com as crianças concepções sobre instalação, apresentando exemplos de artistas que se dedicam a essa forma de expressão artística. Por meio de um trabalho exploratório com materiais diversos, as crianças puderam experimentar e produzir intervenções e instalações no espaço da escola. Dessa maneira foi possível observar como elas vivenciam experiências em arte a partir da proposta de uma instalação artística, e analisar o que elas disseram e registraram sobre aquilo que vivenciaram durante a pesquisa. Outro objetivo que buscamos foi o de identificar e compreender quais sinalizações emergiram da perspectiva das crianças sobre a instalação no sentido de subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil.

De início, pensamos numa pesquisa de “*intervenção*”, algo que o campo ainda poderia nos sinalizar e apontar. Diante disso, sabíamos que os métodos utilizados seriam mais abertos e, portanto, mais complexos e arriscados. Foi nesse movimento que percebemos que gerar dados talvez fosse a tarefa mais simples da pesquisa. No entanto, reduzir e analisar tais dados seria o grande “pulo do gato”. Geralmente é nesse “pulo do gato” que nos enrolamos e quase acreditamos ser impossível pesquisar. Nessas horas nos aproximamos de autores mais experientes, com a expectativa de que pudessem nos socorrer com suas teorias elaboradas e reelaboradas em suas aventuras de investigar e produzir conhecimento. Sendo assim, antes de apresentar nossos “aventureiros metodológicos” é preciso anunciar que tomamos como referência a abordagem qualitativa das pesquisas em ciências humanas e em educação. E o que isso quer dizer?

Quer dizer que uma das características da pesquisa qualitativa em ciências humanas inclui trabalho de campo com observação sistemática. Para isso, é preciso compreender o que acontece no campo e as

reações dos sujeitos envolvidos, procurando conciliar envolvimento e distanciamento das situações do cotidiano. Isso exige de nós certa consciência das possíveis consequências que podem decorrer do envolvimento pessoal na pesquisa e um compromisso de discutir e avaliar observações feitas no espaço da pesquisa de maneira metódica e num contexto coletivo. Ressalto aqui a importância dos encontros organizados no âmbito do CEI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cuidado, Educação e Infância, coordenado pelas professoras pesquisadoras Isabel Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI - FaE - UFMG - que garantiram o empenho subjetivo e a consistência objetiva no trabalho de pesquisa, ou seja, quando compartilhávamos com as colegas do grupo aquilo que estávamos observando no campo tentávamos evitar, de alguma forma, julgamentos pessoais que poderiam afetar a construção e análise de dados. Além disso, essas trocas amenizavam inclusive muitas angústias, mas também suscitavam algumas lágrimas que de forma insistente saíam.

No entanto, para nosso alívio, conforme afirmam Bauer, Gaskell e Allum (2013) o grau de imparcialidade dos pesquisadores no trabalho de observação nas pesquisas qualitativas é uma grande problemática de qualquer estudo no campo das ciências humanas e sociais. Não existe, segundo esses autores, um “tipo ideal” de análise do que chamam de situação total de pesquisa. Ao entrar no campo, as “impressões iniciais” em torno do objeto de estudo são mobilizadas por sentimentos em relação aos motivos que poderiam explicar as situações que envolvem tal objeto. Pouco a pouco, vamos refletindo e nos concentrando na relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, que surge da comparação entre as perspectivas dos participantes da pesquisa e a do pesquisador que observa e formula perguntas dentro de um contexto mais amplo, buscando compreender os acontecimentos ligados ao objeto de pesquisa e às experiências das pessoas envolvidas. No caso da nossa pesquisa, com crianças de cinco anos, a questão da imparcialidade e da neutralidade do pesquisador tornou-se mais complexa ainda, pois o contato subjetivo, o toque, o olhar, o sorriso, o gesto e o movimento são constitutivos do nosso encontro com as crianças. Dessa forma, objetividade e subjetividade se misturam no fazer cotidiano de uma pesquisa qualitativa.

Considerando os contextos das pesquisas com crianças, a necessidade de uma cobertura dos acontecimentos que as envolvam e a busca por compreender o objeto de estudo definido, podemos dizer, a partir das reflexões de Bauer, Gaskell e Allum (2013), que a adoção de um pluralismo metodológico pode garantir maior rigor na construção e na análise dos dados. Esse pluralismo, ao combinar diferentes elementos, pode assegurar um melhor delineamento do objeto de pesquisa, uma definição mais clara dos métodos para a construção de dados e das estratégias de tratamento e análise dos dados construídos, visando a atingir os objetivos da investigação. Mesmo com a pluralidade de estratégias metodológicas que caracterizam a investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen

(1994), há pontos comuns nesse tipo de estudo que envolvem principalmente observação participante e entrevista em profundidade.

2.1. Pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa qualitativa em educação tem como fonte de dados o contato direto com escolas, famílias, bairros e outros locais em que o pesquisador busca elucidar questões educativas observadas, permanecendo uma grande quantidade de tempo no ambiente em que se desenvolve a pesquisa. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.48). Para esses autores, a elucidação do “coração” daquilo que pretendemos interpretar depende da compreensão do contexto histórico que envolve o objeto pesquisado. Para nossa pesquisa, que tem como um de seus principais objetivos a tentativa de investigar e analisar como crianças de cinco anos vivenciam experiências em Arte a partir da proposição de uma instalação artística, foi feita uma imersão prolongada no contexto de uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte.

A imersão no campo em uma investigação qualitativa possibilita e exige descrição densa do ambiente observado por meio de palavras ou imagens e não da contagem numérica de fenômenos descritos. A transcrição detalhada de eventos e episódios precisa garantir que os dados sejam analisados em toda sua riqueza “respeitando, tanto quanto possível, a forma em que esses foram registrados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.48). Para os autores, gestos, piadas e anedotas, aparentemente sem sentido, podem se constituir em valiosas pistas para a condução da pesquisa. Para um investigador qualitativo quase nada escapa à avaliação e quase nenhum detalhe escapa ao questionamento.

Finalmente, de acordo com os autores, na pesquisa qualitativa interessa mais o processo do que os resultados. Os dados da pesquisa não são construídos para confirmar hipóteses previamente estabelecidas. As abstrações teóricas são elaboradas na medida em que os dados vão sendo recolhidos e agrupados. Uma teoria formulada qualitativamente surge de “baixo para cima” e não de “cima para baixo”. O quebra-cabeça que montamos só é conhecido e percebido no decorrer do processo de pesquisa e não de antemão. As reflexões e as possíveis conclusões elaboradas possibilitam compreender a dinâmica interna das situações e do contexto investigado, dinâmica muitas vezes invisível e ignorada por quem observa a realidade de fora.

Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início – ou no topo – e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as

questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes, antes de efetuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.50).

Por isso é tão importante garantir o registro e a anotação da forma mais rigorosa possível em relação às situações observadas e também sobre aquilo que os sujeitos envolvidos falam e dizem dessas situações. No caso de pesquisas com crianças, é preciso mais cuidado ainda, pois são os registros e anotações que orientam a continuidade da pesquisa e o aprofundamento das questões importantes da investigação. É preciso considerar que a observação e a descrição densa do movimento e da fala das crianças no campo de pesquisa apresentam um desafio maior ainda, pois por mais que o investigador tente registrar as ações das crianças seu corpo fala mais que as palavras.

Para a compreensão do processo vivido pelas crianças na interação com as outras crianças e com os adultos, durante o desenvolvimento da proposta de investigação, foi preciso ficar atento, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), nada que acontece no mundo é trivial, tudo é uma pista em potencial, que pode ajudar a esclarecer o objeto em estudo. Além disso, o sujeito pesquisador, que produz uma “descrição densa” do que vê e analisa (GEERTZ, 2008), é parte integrante do processo de conhecimento, interpretando e atribuindo significados no sentido de compreender o fenômeno em estudo.

Um estudo qualitativo pode se beneficiar também das pesquisas etnográficas, típicas do trabalho dos antropólogos. Oliveira (1988) afirma que precisamos aprender a olhar, a ouvir e a escrever quando nos dispomos a fazer etnografia, procurando estranhar o familiar e nos familiarizar com o estranho. Para isso, o olhar precisa estar aberto e disponível, mas também orientado teoricamente pela literatura já produzida sobre o objeto investigado, ou seja, a entrada no campo e a descrição densa dependem da observação e do olhar atento aos detalhes que compõem as cenas do cotidiano. No entanto, o olhar é apenas um dos elementos da pesquisa que acolhe e recolhe os dados sobre o ambiente e os sujeitos que estão sendo investigados. Por isso, além de ver é preciso aprender a ouvir, aguçar os sentidos e perceber as sutilezas de um corpo que fala e “escuta”.

Para Oliveira (1988), ouvir e olhar não são atos que acontecem de maneira independente quando estamos investigando o campo. Para o autor, um completa o outro. Funcionam como muletas para o pesquisador que muitas vezes pode correr riscos de queda pelo caminho. Isso nos faz lembrar que a caminhada no processo investigativo é ao mesmo tempo difícil e prazerosa. Mas ancorados nas teorias, nos paradigmas metodológicos, nas disciplinas cursadas e nos encontros reflexivos, tanto no campo quanto na Universidade podemos superar as dificuldades. Tanto é verdade que nessa busca de conhecimento, o ouvir pode complementar o olhar desde que estejamos preparados para agregar os ruídos que nos parecem inicialmente insignificantes. Através do olhar que observa o campo o

pesquisador capta elementos da rotina e através da escuta feita no cotidiano ou com a realização de entrevistas é possível compreender sentidos e significados que os sujeitos participantes atribuem às suas vivências na comunidade. Segundo Oliveira (1988), uma relação dialógica entre o pesquisador e os pesquisados garante que o olhar e o ouvir se desenvolvem em uma via de mão dupla, mobilizada por uma verdadeira interação.

Quando isso está garantido, conforme afirma o autor, o registro e a escrita a partir da escuta e da observação podem ganhar densidade. Como registrar com fidelidade aspectos de vidas alheias em nossos textos? Muitas vezes movidos por critérios da comunidade acadêmica temos dificuldades em traduzir e interpretar para nossa escrita, elementos fundamentais da “cultura nativa” que pesquisamos. No caso de nossa pesquisa com criança, essa “cultura nativa” pode ser entendida como a “cultura infantil” vivenciada, de acordo com Corsaro (2001 e 2009), nos “grupos de miúdos” e nas “tribos Infantis”. No momento da construção dos dados, das notas de campo e da escrita sobre os resultados da pesquisa é preciso ter claro que existe uma tensão permanente entre o sistema conceitual e os dados empíricos que observamos a partir da realidade. Ao refletir sobre essa tensão, Geertz (*apud* OLIVEIRA, 1988, p. 27) indaga: o que acontece com a realidade do campo quando trazida para fora de seu contexto? Uma possibilidade de resposta a essa indagação é garantir que as vozes de todos os atores envolvidos na pesquisa sejam contempladas. Para isso, é preciso que quem escreve e registra procure, ao mesmo tempo, revelar impressões subjetivas e produzir interpretações objetivas ancoradas tanto nos conceitos adotados quanto nos dados observados. Assim, ao transportamos a realidade para fora do seu contexto, tentaremos ser fiéis aos sentidos atribuídos a essa realidade pelos participantes da pesquisa, sobretudo por se tratar de pesquisa com crianças.

A adequada conjugação de observação participante e sistemática, registro cuidadoso do processo através de notas de campo, fotografias e filmagens; e realização de entrevistas, possibilitam que os dados construídos na pesquisa de campo sejam melhor compreendidos e interpretados. O contato sistemático e demorado com o grupo pesquisado, as notas de campo detalhadas com descrições densas e extensivas; e a transcrição cuidadosa das entrevistas auxiliam na qualidade da apresentação dos resultados e das análises de dados da pesquisa de campo.

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo e transcrições de entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Sabemos que para um pesquisador que efetua observações na escola e na sala de aula, por exemplo, é necessário estabelecer alguns critérios que definam o que observar. Segundo Vianna, “muitas vezes deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar” (Vianna, 2003, p. 73). Para o complemento da construção dos dados, além da imersão no campo, da observação sistemática e do registro de notas de campo com fotografias e filmagens, outra estratégia metodológica é o trabalho com a entrevista semiestruturada, que possibilita abordar temas complexos “explorando-os em profundidade [...] Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999 p. 168).

De acordo com esses autores, para que uma entrevista ofereça dados significativos, é importante que o sujeito participante se sinta bem à vontade para falar. As falas podem revelar práticas sociais vividas. Para isso, as estratégias de entrevistas devem ser variadas, possibilitando captar um universo maior de significados para um determinado grupo social. Dessa forma, é necessário que o roteiro de entrevista seja construído, elaborado e reelaborado de forma cuidadosa, sobretudo nas pesquisas com crianças, conforme veremos a seguir.

2.2. Pesquisa com crianças: várias maneiras de ouvir

Até o início do século XX foram poucas as pesquisas desenvolvidas que procuravam produzir conhecimentos sobre as crianças. O estudo de Rocha (1999), mostrou que nas pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil desenvolvidas até a década de 1990 as crianças ainda eram pouco ouvidas e predominavam as vozes dos adultos sobre as crianças, sendo raras as pesquisas com crianças. Muitas vezes para compreender interesses, julgamentos, desejos, motivos, receios, preferências das crianças os pesquisadores recorrem aos adultos, geralmente familiares ou professores para obter esse tipo de informação. Em geral há uma desconfiança em relação à condição das crianças para comunicarem o que pensam e sentem (CRUZ, 2008). Já nas últimas duas décadas, observamos grande interesse e preocupação dos pesquisadores em fazer pesquisa com as crianças revelando suas vivências cotidianas em diálogo com as culturas infantis.

Considerar que crianças bem pequenas têm muito a nos dizer advém de ideias que foram sendo construídas nas últimas décadas. Isso por que houve um reconhecimento de que as crianças, ainda na mais tenra idade, desenvolvem sentimentos, percepções, gostos, simpatias, antipatias, desejos, medos etc. Num processo de atribuição de significados ao mundo e às pessoas, as crianças vão construindo suas identidades. Cruz (2010) afirma que ainda conhecemos pouco sobre os significados que as crianças atribuem às suas experiências sociais e culturais. A inovação trazida pela produção científica

recente está no fato de que as crianças passaram a ser vistas como sujeitos e os pesquisadores a buscar conhecer o que elas pensam e sentem em relação a temas e assuntos que lhes dizem respeito.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) é preciso reconhecer nas pesquisas que não existe “a” criança, como sujeito universal, mas “as” crianças como sujeitos singulares e diversos, contextualizadas a partir do local em que vivem e de suas condições de classe, gênero, raça, etnia, cultura, idade etc. “Por isso, não há uma infância natural e nem uma criança natural ou universal, mas muitas crianças e infâncias” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.71). Assim, é preciso considerar que as crianças vivem suas infâncias a partir de práticas sociais concretas marcadas por diferentes crenças, hábitos e valores. Como compreender a criança inserida nessas práticas socioculturais? Cruz (2010), em diálogo com Corsaro (2001), afirma que a criança não reproduz, de forma passiva, valores e significados de seu meio social. A criança reproduz de forma interpretativa as experiências e os conhecimentos, atuando como sujeito ativo e criativo. É por isso que diferentes crianças vivendo em situações semelhantes apresentam maneiras próprias e peculiares de sentir e entender a realidade. Segundo a autora, nas pesquisas sobre crianças “vem se firmando a crença de que as crianças são competentes para expressar suas percepções e seus sentimentos, abandonando a prática comum de recorrer aos adultos para obter informações sobre ela” (CRUZ, 2010, p. 12).

Procurando reforçar essa ideia de que as crianças são capazes e competentes para elaborar e expressar seus pensamentos e sentimentos, Almeida (2009) apresenta e discute as contribuições de William Corsaro para as pesquisas com criança a partir do conceito de “reprodução interpretativa”. Esse é um conceito-chave para interpretar a infância e, através dele Corsaro faz emergir a noção de “criança tribal”. Com essa noção, Corsaro afirma e reconhece a existência de comunidades de crianças, de “grupos de miúdos” que se juntam no dia-a-dia e constroem seus mundos sociais como lugares reais com significação própria e não como fantasias. O significado desses mundos das “tribos infantis” nos parece estranho e só podemos conhecê-los através de uma investigação criteriosa.

Corsaro inaugura este interessante filão de pesquisa, propondo uma metodologia etnográfica e interpretativa de abordagem no campo, com observação intensiva e prolongada, participação ativa na vida da população estudada, a única ajustada ao estudo do universo dos significados que os atores atribuem aos seus comportamentos. É simultaneamente microscópica e holística, aberta e flexível em face de dados e resultados imprevistos (ALMEIDA, 2009, p. 50)

Essa visão de Corsaro (2001), também sustentada por Luz (2008), de que precisamos reconhecer que a criança é um sujeito que tem muito a nos dizer, soma-se com à defesa de que os “grupos de miúdos” têm o direito de serem ouvidos sobre temas que lhes dizem respeito e isso “não é uma concessão que lhes fazemos” (CRUZ, 2010, p.13). Muitas vezes, políticos e legisladores tomam decisões e deliberam sobre o destino das crianças, mas ninguém ou quase ninguém pergunta a elas o que desejam ou

pensam sobre o que está sendo decidido. As pesquisas mostram que as crianças têm um olhar diferenciado e acrescentam informações novas e importantes que ampliam nossa visão de mundo. Elas apresentam pontos de vista diferentes daqueles que seríamos capazes de elaborar. Ao escutar as crianças e respeitar, de fato, suas opiniões, os adultos se habilitam a tomar melhores decisões junto com elas. Mas como ouvi-las? Korzác (1981 *apud* CRUZ, 2010, p. 14) afirma que não se trata de “descer ao nível de compreensão das crianças, mas de elevar-nos, subir, ficarmos na ponta dos pés, estender a mão”.

Mesmo reconhecendo que as crianças têm direito de participar e de serem ouvidas não podemos ignorar, na pesquisa com crianças, que vivemos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades de classe, raça e gênero e por relações de poder que ainda submetem as crianças aos adultos. O (a) pesquisador (a), nesse sentido, precisa ficar atento (a) sobretudo às crianças pertencentes às camadas mais empobrecidas da população para não reproduzir “assimetrias de poder derivadas do pouco prestígio dos pobres ante as camadas dominantes” (CRUZ, 2010, p. 14). Portanto, para assegurar a escuta das crianças, considerando as diferenças pessoais e sociais existentes entre elas, é importante utilizar várias estratégias metodológicas possibilitando inclusive a criação de vínculos e o estabelecimento de uma maior confiança por parte das crianças em relação ao pesquisador ou pesquisadora.

Nesse processo, é preciso assumir, como adulto e pesquisador, uma posição de maior proximidade e de reciprocidade com as crianças para que elas percebam que são parceiras e protagonistas efetivas da pesquisa em curso. O objetivo não é simplesmente conhecer as crianças, mas pesquisar com elas as experiências que compartilham com outras pessoas no ambiente em que vivem. É por isso que no andamento da investigação invertemos os papéis. Abandonamos a posição de adulto que sabe e pergunta e a criança deixa a posição de quem não sabe e responde. Isso torna difícil e complexa a construção e análise dos dados da pesquisa com criança, pois quem pesquisa precisa se deslocar no sentido de apreender o ponto de vista da criança “num grande esforço para se manter aberto ao inusitado, para ver e ouvir o que não espera” (CRUZ, 2010, p. 17). Como parte desse esforço, para fazer pesquisa com crianças, precisamos não ter pressa e nem ficarmos aflitos para entender aquilo que elas nos revelam.

Além da utilização de variadas estratégias de pesquisa que estimulem e permitam a expressão das crianças, a falta de pressa em entender logo o que elas estão dizendo contribui para que a interpretação incorpore em maior medida a perspectiva desses interlocutores (CRUZ, 2010, p. 17).

De acordo com Cruz (2010), apesar das dificuldades e da complexidade desse tipo de investigação, a pesquisa com crianças é muito prazerosa e necessária, exigindo um compromisso e uma postura política. Essa postura e esse compromisso decorrem de uma insatisfação com a realidade das crianças no país e com um desejo de mudanças dessa realidade. Um melhor conhecimento do ponto de vista das crianças e sobre o contexto em que elas vivem nos dará melhores condições para empreender e participar desse movimento por mudanças. Tonucci (2005) destaca a importância de inserir as crianças nas decisões, garantindo para isso condições efetivas para que elas possam participar e se expressar.

Só podem entregar-se às crianças aqueles que acreditam que valha a pena e que não existem soluções melhores e mais seguras para sair das contradições de nossa vida contemporânea. É conveniente, pois, para todos os que estão sinceramente insatisfeitos com a situação atual: para os pais que percebem que não é suficiente o bem-estar econômico para viver uma boa relação com os filhos; para os professores que não sabem resignar-se com uma escola não amada e muitas vezes recusada por seus alunos; para os administradores que não podem aceitar uma cidade na qual não se veem crianças, velhos e portadores de deficiências físicas nas ruas, porque estas forma transformadas em propriedades particulares pelos adultos motoristas. Para todos eles, trabalhar com crianças é um recurso relevante e altamente inovador que pode reconstruir a esperança para o futuro e a vontade corajosa de realizar a mudança (TONUCCI, 2005, p. 17).

Esse posicionamento diante das crianças e do processo de pesquisa nos acompanhou durante a imersão na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – Ernesto Nilo Barrio em Belo Horizonte. Como desdobramento da pesquisa qualitativa, adotamos procedimentos dos estudos etnográficos⁹ no cotidiano escolar tais como observação participante com registro através de notas no Diário de Campo, fotografias e filmagens; e a realização de entrevistas semiestruturadas com grupos de crianças, em duplas e individualmente (SPINELLI, 2012; PAMPHYLIO, 2011; ANDRÉ; LUDKE, 1986; ANDRÉ, 2006). Como afirmamos anteriormente, a etnografia possibilita a identificação de crenças, valores e conhecimentos que se manifestam nas rotinas, nas ações e nas interações das crianças. Além dos procedimentos etnográficos, adotamos a *Abordagem Mosaico* proposta por Alison Clark (2005) o que nos possibilitou desenvolver um trabalho de intervenção em que as crianças vivenciaram diferentes processos de conhecimento, produção e experimentação de uma instalação no cotidiano da EMEI.

A observação e a escuta daquilo que as crianças disseram sobre uma instalação artística revelou aspectos da cultura infantil na relação que elas estabeleceram com a proposta desenvolvida. A compreensão dessa relação exigiu aproximação das experiências diárias das crianças (TRIVIÑOS, 1987; PAMPHYLIO, 2011) que não reproduzem “passivamente” o mundo adulto, mas o interpretam produzindo suas culturas singulares (CORSARO, 2009). Na pesquisa em educação, a abordagem

⁹ Nas pesquisas com crianças prevalece, nos últimos dez anos, “uma forte tendência metodológica relacionada ao uso da etnografia” (SPINELLI, 2012, p. 9).

qualitativa de cunho etnográfico, articulada à *Abordagem Mosaico*, possibilitou um melhor entendimento desse processo.

Green, Dixon e Zaharlick (2005), ao desenvolver propostas de investigação com crianças, afirmam que: 1) as questões de pesquisa são geradas através do tempo e dos eventos; 2) a observação e a participação direta revelam as práticas e os eventos significativos para a pesquisa; 3) o pesquisador é um aprendiz que estuda junto com as crianças o que é invisível para elas mesmas; 4) as descobertas podem ser compartilhadas com os envolvidos minimizando equívocos na interpretação. Portanto, “o etnógrafo não pode depender apenas de um único informante para ter acesso às adequações da interpretação de seus dados” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 33).

Neste sentido, para ouvir e interpretar o que as crianças disseram sobre o processo vivenciado com a instalação artística foi necessário refletir sobre os instrumentos de pesquisa disponíveis, tais como observar o cotidiano, realizar entrevistas individuais e coletivas, produzir registros no diário de campo, fotografar, filmar e gravar as atividades, conversar e analisar com as crianças o material produzido (HONORATO et al, 2006 e PAMPHYLIO, 2011). De acordo com Sarmiento (2004), o poder imaginativo do pesquisador é capaz de produzir adaptações de instrumentos, explorar imprevistos e anotar traços distintivos da cultura da infância que inclui interatividade, fantasia e ludicidade. Essa capacidade deve ser desenvolvida, possibilitando um olhar “próximo” para compreender e um olhar “distante” para analisar, pois a criança pensa e age além e, até mesmo, contra os sistemas cognitivos e sociais existentes (LEITE, 1996).

Para pesquisar com as crianças a partir dessa concepção, Kramer, Barbosa e Silva (2005) sustentam a necessidade de uma combinação de “olhares” que podem gerar textos descritivos, analíticos e interpretativos que, após a divulgação da pesquisa, serão lidos, relidos e estudados. Textos e contextos, segundo essas autoras, são ferramentas de produção conceitual. “No caso da pesquisa com crianças coloca-se como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. Ser, como o poeta, um apanhador de desperdícios” (KRAMER; BARBOSA; SILVA, 2005, p.45). Apanhar desperdícios, escutar silêncios, observar insignificâncias, recolher detritos, guardar restos, desfazer dobras, redigir textos e, finalmente, “produzir conceitos”.

Sendo assim, segundo Cruz (2008), os pesquisadores, além de recorrer a metodologias tradicionais disponíveis buscam formas alternativas de explorar as diferentes linguagens das crianças, tais como “entrevistas de crianças em pequenos grupos; criação de histórias acerca de desenhos feitos por elas; complementação de pequenas histórias relativas ao tema focado; realização de jogos simbólicos; utilização de vídeos e fotografias pelas crianças etc (CRUZ, 2010, p. 14). Tudo isso visa, segundo a

autora, oferecer às crianças oportunidades de se expressarem, superando as dificuldades de ouvir e interpretar diretamente o que elas buscam dizer.

Para a compreensão do processo vivido pelas crianças na interação com as outras crianças e com os adultos, durante o desenvolvimento da pesquisa com instalação em uma EMEI em Belo Horizonte, foi preciso ficarmos atentos, pois, tudo o que aconteceu no campo de pesquisa ajudou a esclarecer o objeto em estudo. Sendo assim, gostaria de trazer agora as contribuições de Alison Clark (2005), a “aventureira metodológica”, que influenciou minhas escolhas e estratégias de pesquisa organizadas para alcançar os objetivos no desenvolvimento da investigação proposta.

A *Abordagem Mosaico*, utilizada pela autora busca juntar diferentes perspectivas metodológicas de pesquisa visando a um melhor conhecimento das experiências e das culturas infantis em que as crianças vivem e das quais elas participam individual e coletivamente. Essa abordagem combina estratégias tradicionais de pesquisa como observação e entrevista com a introdução de novas ferramentas que possibilitam a participação das crianças, tais como elaboração de mapas, produção de registros, uso de fotografias, desenhos e filmagens, dentre outros. Essa perspectiva de investigação reconhece e valoriza as diferentes vozes e “línguas” das crianças; incentiva que elas participem diretamente e as inclui na reflexão sobre significados e interpretações do que está sendo pesquisado; introduz objetos na cena da pesquisa e propõe diálogos com as crianças buscando captar significados e reavaliar entendimentos dos participantes visando à percepção de possíveis intervenções e modificações no espaço; possibilita observar a maneira de ver, inclusive das crianças que pouco falam, captando uma teia complexa de interações; supõe o abandono do adultocentrismo e propõe uma plataforma permanente de diálogo e interação com as crianças.

De acordo com Clark (2005), a *Abordagem Mosaico* de pesquisa surgiu a partir de três influências básicas. A primeira influência foi a concepção de criança como ator social e sujeito competente, capaz e ativo sustentada por teóricos da sociologia da infância (QVORTRUP, 1994; CHRISTENSEN; JAMES, 2000) que enfatizam que as pesquisas com crianças devem explorar prioritariamente as percepções das próprias crianças sobre suas vidas, seus interesses, sentimentos e pensamentos. A segunda influência vem de estudiosos que adotam metodologias de pesquisa com procedimentos verbais e não verbais para a construção dos dados visando a tornar visíveis as vozes dos moradores de comunidades locais por vezes ignorados, excluídos ou subalternizados (HART, 1997). Por fim, a terceira influência vem de estudiosos do campo da educação que, também, baseados na noção de criança capaz e competente, centralizam suas pesquisas no objetivo de compreender a visão das crianças sobre as experiências vividas a partir do desenvolvimento de uma cuidadosa pedagogia da escuta (RINALDI, 2005).

A consolidação da *Abordagem Mosaico*, segundo Clark (2005), ocorreu com a revisão da literatura internacional que aborda a participação e o processo de escuta e de consulta de crianças pequenas em relação à organização de espaços internos e externos das instituições que elas frequentam, considerando sempre os seus interesses, suas necessidades e suas perspectivas. A partir da revisão dos estudos sobre a temática, foi desenvolvida uma pesquisa com as crianças de três a quatro anos em uma pré-escola na Inglaterra em parceria com uma instituição filantrópica que trabalha com o desenvolvimento e manutenção de *playgrounds* em escolas. A pesquisa incluiu também crianças com necessidades físicas, com dificuldades de fala e de linguagem e com comportamentos especiais. As crianças, suas famílias e os profissionais da instituição foram convidados a fazer parte de um movimento de apropriação e de transformação de uma área livre próxima à pré-escola.

A partir de variados métodos, a pesquisadora trabalhou com um grupo de crianças para observar e descobrir como elas participaram do processo e expressaram suas visões, fazendo sugestões para alteração da disposição de objetos na área livre. As crianças fotografaram o espaço, fizeram registros como desenhos, gravações e filmagens, trabalhando em pares ou em pequenos grupos. A pesquisadora entrevistou as crianças individualmente ou em grupos no espaço da pré-escola e da área livre onde elas estavam organizando a intervenção. Durante a pesquisa e as intervenções, foram adotadas diversas estratégias, tais como rodas de conversas, para possibilitar sempre o diálogo com as crianças, os familiares e os membros da comunidade escolar. O processo foi organizado basicamente em três etapas: mobilização e construção dos dados; reflexão e interpretação dos resultados; discussão e tomada de decisões sobre o que fazer e o que mudar na área livre. As discussões centraram-se em torno de duas questões: Que lugares as crianças veem como importantes neste espaço ao ar livre? Como as crianças usam esses lugares? Os resultados foram mapeados em um grande plano. Ideias semelhantes e significados conflitantes foram anotados e considerados no processo de decisão visando a indicar as mudanças e as permanências dos objetivos no espaço da área livre (CLARK, 2005).

Alison Clark (2005) enfatiza que em todo esse processo é importante que as crianças percebam que os adultos estão de fato disponíveis para escutar e ouvir o que elas têm a dizer. Quando isto é percebido pelas crianças e quando elas percebem que não existem respostas “erradas” ou “certas”, elas exploram pontos de vista sem o temor de adivinhar as intenções das respostas. Quando a pesquisadora reconhece a escuta interna como um processo criativo, a criança tem liberdade de expressar uma ideia pela primeira vez ou de uma nova maneira. Assim, a *Abordagem Mosaico* não tem como objetivo provocar ideias e opiniões pré-formadas nas crianças, mas possibilitar que elas explorem diversas maneiras pelas quais percebem o mundo e comunicam suas ideias de forma significativa para elas mesmas. Isso supõe sempre encorajar a escuta em diferentes níveis, seja ouvindo as crianças em suas

próprias reflexões, seja escutando o seu diálogo com seus pares ou ainda criando possibilidades para a escuta coletiva (CLARK, 2005; CLARK; MOSS, 2011).

Em seu texto sobre ação política e prática democrática na Educação Infantil, Peter Moss (2009) ressalta o valor e a importância da *Abordagem Mosaico* desenvolvida por Alison Clark (2005), no sentido de possibilitar e garantir a participação das crianças no processo democrático de tomada de decisões sobre a organização interna e externa dos espaços escolares, inclusive na reforma e construção de novos prédios e equipamentos. Segundo Moss (2009), Alison Clark inspirada pela documentação pedagógica, elaborada por Carlina Rinaldi (2005), construiu a *Abordagem Mosaico* que tem sido utilizada com diversas intenções tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas práticas pedagógicas. Sobre o processo de documentação, Moss (2009) afirma que os registros produzidos pelas crianças não podem ser tomados como imagens reais ou verdades objetivas do processo vivenciado, mas como expressões múltiplas dos valores subjetivos das crianças, que nunca são neutros, e apontam a sua visão de mundo. “Entendida dessa forma, como um meio de explorar e contestar diferentes perspectivas, a documentação pedagógica não apenas torna-se um meio de resistir ao poder, incluindo discursos dominantes, mas também de promover a prática democrática” (MOSS, 2009, p. 428).

Ao construir rodas de conversas com as crianças e elaborar com elas roteiros coletivos e individuais, introduzir objetos na cena, propor diálogos permanentes a partir dos registros e das significações atribuídas pelas crianças, reavaliar com elas entendimentos provisoriamente apontados, inevitavelmente estaremos questionando a ordem de tempo e espaço estabelecido. Fora disso, conforme afirma Moss (2009), é impossível construir uma prática democrática com as crianças. Para esse autor, os limites de tempo impedem a introdução de ferramentas e condições para a prática democrática nas creches e nas escolas de Educação Infantil. Em um mundo em que estamos incessantemente ocupados, a prática democrática, que exige tempo para ser construída e vivida, não encontra espaço nas rotinas escolares.

Para Alison Clark (2005), é preciso que o (a) pesquisador (a) assuma uma postura de “arquiteto (a) de possibilidades” buscando, na medida do possível, ampliar seu repertório de interpretações sobre as questões de poder, de linguagem e de visibilidade envolvidas na pesquisa. É fundamental, para isso, assumir que as crianças podem ter um papel de liderança no processo da pesquisa, desde que sejam criados espaços e tempos permanentes de diálogo e interação (CLARK, 2005).

Para a construção de estratégias de construção e de análise dos dados da pesquisa na interlocução com as crianças, no contexto da instalação, produzimos diversos áudios, vídeos e imagens que nos provocaram inúmeras reflexões, utilizando esses materiais na investigação. Nesse sentido buscamos dialogar com as contribuições de Cunha (2015). Ancorada em autores do campo das Artes Visuais, essa

autora examinou diferentes materiais visuais que compõem os artefatos acadêmicos e as funções que eles desempenham nas pesquisas com crianças e destaca que nas pesquisas educacionais realizadas no Brasil sob a influência da Antropologia, da Sociologia, dos Estudos da Infância, da Cultura Visual e dos Estudos Culturais e de Gênero têm sido utilizados materiais visuais em diversos momentos das investigações. Segundo essa autora, “Solange Jobim e Souza, Rita Ribes e Sonia Kramer, na metade da década passada, questionavam e problematizavam a utilização das imagens, em especial as fotográficas, como recurso metodológico nas pesquisas com crianças” (CUNHA, 2015, p. 73). No entanto, hoje cresce o número de trabalhos acadêmicos que utilizam imagens e outros materiais visuais nas pesquisas, embora com pouca problematização do uso desses recursos como artefatos acadêmicos na produção de conhecimentos.

A autora aponta ainda que nas pesquisas com crianças o uso de fotografias e vídeos para a construção de dados é justificado porque podem possibilitar que os pesquisadores vejam o que não foi possível ser visto, apenas através da observação, e para mostrar acontecimentos, episódios e eventos do campo de pesquisa. Essa tentativa, de acordo com Cunha (2015), de buscar imagens que revelem cenas fidedignas do contexto pesquisado “pode nos levar a priorizar a presença do que vemos e não as ausências” (CUNHA, 2015, p. 73). Ou seja, a utilização de instrumentos tecnológicos que facilita a captação de cenas e imagens das crianças não pode dispensar a observação atenta e o registro, em notas de campo que podem sinalizar ausências, para além da presença dos acontecimentos documentados e visualizados. Não há dúvida de que os recursos tecnológicos auxiliam bastante. No entanto, sozinhos eles pouco revelam sobre lugares, espaços, ambientes, sujeitos, relações, interações e experiências das crianças e dos pesquisadores envolvidos na pesquisa, pois somos nós mesmos os que podemos ultrapassar a superfície aparente das realidades capturadas e registradas em fotografias, áudios e vídeos.

Nesse sentido, as pesquisas com crianças que utilizam materiais visuais, segundo Cunha (2015), buscam contribuir na decifração e no entendimento das crianças e de suas infâncias no contexto das culturas de pares e das culturas infantis partindo do pressuposto de que as imagens são plurívocas, ou seja, as imagens revelam múltiplos sentidos e significados. A partir das pesquisas analisadas, a autora elaborou algumas “categorias” que explicam as formas de apropriação das imagens. Essas categorias são: 1) a *imagem-exemplo* que busca exemplificar e comprovar eventos/acontecimentos descritos; 2) a *imagem-poética* que busca expressar e transcrever uma narrativa que os eventos/acontecimentos não conseguem revelar; 3) a *imagem-convocatória* que busca prender a atenção e forçar o olhar sobre o fato evidenciado; 4) a *imagem-deslizante* que busca se desprender do texto escrito e dos demais registros da pesquisa na tentativa de recriar visualmente outros conceitos. Em todas as formas de uso dos materiais visuais, Cunha (2015) destaca a importância de superar a fase experimental para

chegarmos a uma fase de apropriação mais sistematizada no uso das metodologias visuais a partir de um percurso teórico e empírico mais aprofundado e compartilhado entre os pesquisadores.

No caso da pesquisa para esta tese, muitas das imagens foram produzidas a partir dos vídeos. Isso ocorreu porque no processo de pesquisa tive que realizar, em diferentes momentos, várias ações simultâneas. Como foi um trabalho de intervenção, ao mesmo tempo tinha que propor e desenvolver ações com as crianças e também fotografar e filmar. Em alguns momentos, isso não foi possível e eu só conseguia filmar. Por isso, utilizei as filmagens para produzir algumas fotografias. Sendo assim, considero necessário problematizar o processo de utilização de fotografias e de filmagens em nossas pesquisas. De acordo com Caputo (2020b), é preciso indagar sobre as tensões que desafiam os pesquisadores da infância que, ao buscarem utilizar esse tipo de recurso, precisam ficar atentos à cosmopercepção de mundo, só adquirida no âmbito da fotoetnografia miúda¹⁰, inclusive considerando os princípios éticos e as normatizações que orientam a pesquisa com crianças e a necessidade de retirá-las da invisibilidade. Na fotoetnografia, conforme Caputo (2020a), as crianças são interlocutoras e protagonistas das pesquisas. Para Caputo (2020a), pesquisas que utilizam fotografias com crianças precisam captar imagens desestabilizadoras e descoloniais e que desacostumam lugares tradicionalmente dominados pela lógica colonizadora e dominante: uma lógica branca, racista, adultocêntrica e cristã. O diálogo com a criança participante de nossas pesquisas é o único caminho para o respeito ontológico à sua alteridade.

Caputo (2020b), em diálogo com Sarmiento (2014), indica três modalidades não excludentes desse tipo de pesquisa. “A primeira se refere à produção de imagens. A segunda seria a utilização de imagens pré-existentes e a terceira reúne a produção de imagens para a comunicação dos resultados de investigação” (CAPUTO, 2020b, p. 310). Para essa autora, produzir imagens no processo de investigação é a tarefa mais importante e, ao mesmo tempo, a mais complexa e problemática, por mobilizar cuidados diversos e compromissos com as questões éticas. No entanto, o trabalho com imagens pré-existentes também é desafiador. A autora comenta o trabalho que fez com um conjunto de imagens de três fotografias, alteradas e manejadas graficamente, inclusive com traços de aquarela. “A intenção da mudança foi distanciar um pouco o reconhecimento das pessoas fotografadas, já que não somos autores das fotos, não sabemos como e se as imagens foram autorizadas” (CAPUTO, 2020b, p.311).

¹⁰ Para Caputo (2020a), a fotoetnografia miúda “é uma etnografia feita com fotografias nos cotidianos das casas de santo, que têm as crianças como principais interlocutoras de diálogo e imagem. Em nosso caso é com crianças de terreiros, mas pode ser pensada para outras crianças de outros campos de pesquisa. Também não é metodologia. É nossa cosmopercepção do mundo” (CAPUTO, 2020a, p. 94).

Considerando as contribuições de Caputo (2001, 2020a, 2020b), e retomando as reflexões formuladas por Cunha (2015), posso dizer que transitei de alguma maneira entre as quatro categorias formuladas por ela. As imagens foram utilizadas por mim no decorrer da pesquisa como “imagem-exemplo” na tentativa de exemplificar algum acontecimento; como “imagem-poética” buscando narrar e revelar algo que vi acontecendo; como “imagem-convocatória” tentando fixar o olhar do leitor desse texto em relação a algum episódio específico observado durante a pesquisa; e “imagem-deslizante” recriando visualmente conceitos e se desprendendo do texto escrito e dos registros. Deslizando poeticamente, convoco os leitores a olharem as fotografias através dos textos e os textos através das fotografias. No entanto, é preciso também deixar claro que não é necessário preencher com palavras o que as imagens apresentam, pois elas têm conteúdos próprios e não necessitam de descrição. Parafraseando Manoel de Barros, podemos dizer que imagens são palavras que nos faltaram. Além disso, Bachelard (1993) afirma que uma imagem não está submetida a um impulso, pois ela tem um dinamismo e um ser próprio que repercute em nós sem cessar. Segundo Bachelard (1993, p. 183), a imagem “advém de uma ontologia direta”, de um ser próprio, com o qual é preciso trabalhar. Por isso, “será necessário, para determinar o ser de uma imagem, senti-la em sua repercussão” (BACHELARD, 1993, p. 184).

2.3. Breve descrição do campo de pesquisa

Para analisar e compreender como as crianças constroem e vivem experiências em Artes a partir de uma instalação artística na Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI - Ernesto Nilo Barrio em Belo Horizonte foi necessário caracterizar, mesmo que brevemente o campo da pesquisa. Essa EMEI está localizada na Região Norte da cidade e é uma Instituição Pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). A EMEI faz divisa ao Sul com casas e prédios em construções novas e ruas bem arborizadas. Ao Norte visualizamos casas mais simples e algumas com construções inacabadas. Em conversa com a vice-diretora e a coordenadora, elas informaram que havia, próxima à EMEI, a *Vila do Índio* onde viviam algumas famílias consideradas em situações de vulnerabilidade. De acordo com elas, a Prefeitura de Belo Horizonte - PBH - desativou a Vila para construção de uma avenida em um projeto de urbanização da Região com unidades habitacionais e essas famílias foram deslocadas para outros locais da cidade. Em relação à acessibilidade podemos considerar que não existem grandes obstáculos a serem transpostos para chegar até a instituição. Os pais e as crianças se deslocam de carro, ônibus ou especial. A EMEI fica próxima a duas avenidas bem movimentadas, que possuem diversas linhas de ônibus, além de a instituição estar bem localizada dentro do bairro. Muitas crianças vão para a escola a pé e nesse percurso não transitam por nenhuma área que ponha em risco sua integridade física.



Imagem 07 - Fachada da EMEI
Fonte: Arquivos da autora



Imagem 08 - Fachada da EMEI
Fonte: Arquivos da autora

A estrutura física da EMEI, construída nos anos de 2011 e 2012 e inaugurada em 26 de maio de 2012, segue o padrão de construções das EMEIs da cidade de Belo Horizonte, que se iniciou em 2002 e contou com a constituição de três tipologias para os projetos arquitetônicos. Amorim (2010) mostra em seu estudo que inicialmente ficou demarcado que algumas unidades atenderiam um número mínimo de 170 e no máximo 440 crianças. No entanto, com o aumento das demandas por vagas nas Escolas Públicas de Educação Infantil, as EMEIS passaram a atender um número bem maior do que o planejado. A EMEI Ernesto Nilo Barrio, por exemplo, atendia no ano de sua inauguração, a cerca de 200 crianças e hoje esse número aumentou para 400 crianças. No caso dessa EMEI, ela foi “a primeira escola pública de Educação Infantil construída na região” (BELO HORIZONTE, 2013, p.3).

A estrutura física da EMEI está disposta em dois andares. No primeiro fica a sala do berçário e as turmas de crianças de até dois anos. No segundo andar ficam as turmas das crianças de 3 a 5 cinco anos de idade. Foi possível observar que o espaço das salas, para uma turma com 25 crianças, não é suficiente para que elas possam se movimentar livremente e fazer uma roda sem ficarem “espremidas”. Nas turmas das crianças menores as salas são mais espaçosas, pois não existem carteiras e nem cadeiras, assim as crianças gozam de mais mobilidade. No primeiro andar existe um hall de entrada que dá acesso à secretaria da escola, à cantina e ao refeitório. Os mobiliários desse espaço, não são fixos, pois eles mudam constantemente, de acordo com a necessidade dos eventos que são organizados ali. As salas das crianças do primeiro andar têm acesso ao corredor e ao pátio. Além disso, no final do corredor existem dois banheiros para as crianças maiores, sendo um para os meninos e outro para as meninas. Quando as crianças estavam em alguma atividade no andar de baixo elas faziam uso desses banheiros.

O acesso ao andar superior é feito por uma escada e as crianças e os adultos são orientados a subirem pelo lado direito e descerem pelo lado esquerdo com o objetivo de evitar acidentes. No período da pesquisa, tanto durante o mestrado quanto no doutorado, vi crianças burlando as regras e fazendo o contrário do que fora combinado. As crianças estão sempre subvertendo a ordem. Por um lado, elas querem ficar mais livres e reivindicam autonomia para explorar todos os espaços. Por outro, os adultos sabem que precisam protegê-las de possíveis acidentes. Diante disso, posso afirmar que esse embate

permanecerá para sempre. As crianças não cederão e nem a direção. Na parte da frente da EMEI as crianças têm acesso a dois parques: o parque do velotrol e o parque da gangorra. No parque do velotrol encontram-se, além de brinquedos de balançar, uma casinha, um escorregador de túneis com entradas e saídas para as crianças. Todos estes brinquedos são de plástico. O espaço da casinha é muito pequeno e isso interfere na forma como as crianças brincam. No parque da gangorra, as crianças se divertem, pois dispõem de escorregador e brinquedos de escalar. No entanto, segundo a diretora, esse parque não é apropriado, pois os brinquedos são todos de ferro e as crianças frequentemente se machucam muito. O que foi confirmado pela professora Michele.

Embora os ambientes sejam relativamente bem distribuídos, os espaços da EMEI são insuficientes para que as crianças possam correr e se movimentar livremente, pois não existe quadra coberta e durante as brincadeiras elas ficam embaixo do sol quente. A única sombra disponível é a que se encontra na árvore do parque do velotrol. Para usufruírem de sombra boa, as crianças teriam que interromper a brincadeira, situação que raramente acontece, porque elas preferem brincar mesmo sendo debaixo do sol quente. Além disso, a sombra da árvore é pequena para tantas crianças. No caso das práticas em Artes Visuais, os trabalhos desenvolvidos geralmente ocorrem na sala de cada turma de crianças. Quando a EMEI foi inaugurada existia um ateliê de artes, mas com a demanda por abertura de novas vagas para o atendimento de mais crianças da comunidade, o ateliê foi desativado e em seu lugar passou a funcionar uma sala de aula comum. No horário da manhã há uma grande sombra criada pela estrutura do prédio. Foi nesse espaço que desenvolvi o trabalho da intervenção *Início das meias*.

Essa instituição desenvolve práticas curriculares distintas que fazem parte do seu Projeto Político Pedagógico. Quero destacar ainda que a EMEI Ernesto Nilo Barrio desenvolve o projeto “Arte e cultura” que tem como uma de suas finalidades possibilitar às crianças o contato direto com artistas variados e suas produções. O trabalho com os artistas convidados faz parte da proposta pedagógica da escola e posso pontuar que isso foi relevante para o desenvolvimento da minha pesquisa. Desde o meu mestrado que também foi desenvolvido nessa escola, observo na equipe que coordena a EMEI, assim como nas professoras, uma preocupação significativa com as Artes Visuais e isso é fruto de uma opção dos profissionais da instituição que vem sendo construída desde a inauguração da escola. A professora Michele é um exemplo de profissional que sempre atuou com as Artes Visuais. Segundo a diretora da EMEI, após a escolha do artista a ser estudado, suas produções são pesquisadas e trabalhadas com as crianças. Cada professora desenvolve um subprojeto a partir das especificidades de cada turma. Todo ano, a escola trabalha com um artista plástico, de preferência um artista local e que seja mineiro ou

esteja vivendo em Minas. O projeto da EMEI é baseado nas Proposições¹¹ Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte que apontam a importância de

Apresentar para as crianças as obras de artistas da cidade onde moram, da comunidade onde vivem, também é imprescindível, pois ajuda a aproximar a arte da vida cotidiana, principalmente quando elas podem ter um contato pessoal com eles e seus ambientes de trabalho. Devemos ficar atentos a outras possibilidades, outros artistas, outros procedimentos, sempre pesquisando e ampliando nosso repertório (BELO HORIZONTE, 2009, p. 436 e 437).

A iniciativa da escola de construir esse projeto com as professoras e as crianças possibilitou o contato com artistas variados e é considerada como uma grande conquista para a EMEI Ernesto Nilo Barrio. O esforço da direção e da coordenação pode ser destacado como inovador e arrojado no sentido de incorporar a Arte como prática educativa formadora, que mobiliza as crianças, os pais, os familiares, os vizinhos e as professoras, em torno dessa ideia. O objetivo, segundo a diretora, é ressignificar o sentido e o significado de uma instituição de Educação Infantil para a vida das crianças, envolvendo toda a comunidade. Para ela, quando algum artista é convidado, o que se procura é ampliar e valorizar as possibilidades formativas para todos da EMEI. A professora Michele afirma que a presença física de um artista é essencial, pois quebra a distância entre as crianças, o artista e sua obra. Para ela é uma oportunidade de “*ver com as mãos*” e de aprender, sem precisar idolatrar o artista. Esse histórico da EMEI foi determinante para o engajamento e a participação das crianças e da professora durante a pesquisa, uma vez que elas já tinham familiaridade com a presença de artistas na escola, além do acesso às diferentes formas de produção artística.

Professora Michele: interlocutora

Michele era a professora regente responsável e desenvolvia propostas relacionadas às linguagens oral, escrita, plástica visual e matemática. Em sua prática, foi possível perceber grande interesse dela pelas Artes Visuais e uma paixão enorme pela literatura. A professora cursou o antigo magistério de nível médio e depois completou o magistério para a Educação Infantil, no Instituto de Educação. Com a exigência da legislação para que todo professor da Educação Básica tivesse curso superior, iniciou o curso de Pedagogia, antes mesmo de terminar o magistério no Instituto de Educação. A professora

¹¹ O documento com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte de 2009 é um texto que contempla as especificidades concretas para a organização de um currículo com práticas pedagógicas significativas para a Educação Infantil. Um exemplo disso é o projeto Arte e Cultura da EMEI Ernesto Nilo Barrio construído a partir dessas Proposições. Esse texto curricular, ao tratar dos campos das Artes Visuais, adotou a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como referência para o trabalho com arte na Educação Infantil. A adoção da BNCC aprovada em sua última versão pode provocar perdas de conquistas já consagradas nas práticas curriculares das EMEIs de Belo Horizonte. No ano de 2020 a Secretaria Municipal de Educação lançou novo documento curricular intitulado “*Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens*” (BELO HORIZONTE, 2020). As professoras da Educação Infantil estão em processo de apropriação das Proposições que foram elaboradas coletivamente e já têm que se posicionar em relação à BNCC e agora com “os percursos e as trilhas”.

Michele atua na educação desde os 17 anos e já está com 21 anos de profissão. Ela declarou em entrevista que escolheu ser professora porque é o que gosta de fazer e isso ficou muito evidente ao acompanharmos sua prática diária, desde a fase do meu mestrado. Além disso, é importante destacar que ao fazer o mestrado fui para a turma dessa professora porque ela sempre desenvolveu trabalhos e projetos relacionados às Artes Visuais. Durante o doutorado, a escolha de permanecer nessa EMEI com a mesma professora ocorreu também em função disso e da sua abertura para acolher, em suas turmas, estudantes dos cursos de magistério e pedagogia, além de pesquisadores. Como nós construímos uma boa relação durante a pesquisa de mestrado, ela me aceitou novamente no doutorado.

Quero ressaltar as contribuições da professora Michele tanto em minha pesquisa de mestrado quanto na pesquisa de doutorado. No mestrado observei suas práticas em Artes Visuais para compreender, entre outras coisas, quais eram suas concepções em relação a essa área de conhecimento. No doutorado busquei compreender como as crianças constroem suas experiências estéticas a partir da proposição de uma instalação artística. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de intervenção que incluiu ações específicas desenvolvidas com as crianças, observação participante e realização de entrevistas individuais, em dupla e em grupo, com elas. Além disso, no decorrer do trabalho, em função do envolvimento e da atuação de Michele nas ações desenvolvidas com as crianças, sentimos necessidade de entrevistar também a professora. A postura de Michele, de valorização das Artes Visuais e sua abertura para trocar conhecimentos, aprendendo e ensinando, contribuíram tanto para o resultado desta tese quanto para aprofundarmos a discussão, entre nós, sobre o processo de formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil, ou seja, a aproximação entre os processos de pesquisa e os processos de formação quando acontecem a partir do diálogo e da troca de experiências, podendo transformar a realidade da universidade e da escola de Educação Básica.

Para desenvolver a pesquisa, além de permanecer sete meses em observação em sua turma, precisei construir, juntamente com as crianças e a professora, propostas envolvendo a intervenção e a instalação artística. Para isso acontecer contei com a disponibilidade e o desprendimento da professora Michele que abriu as portas de sua sala e me cedeu um tempo da sua rotina já tão apertada. A principal atitude de desprendimento e de seu cuidado comigo foi autorizar e acolher minha relação com as crianças. Isso me trouxe conforto num momento de muitas escolhas e incertezas. Ainda no mestrado, conforme já foi dito, eu havia estabelecido vínculos com Michele para além da pesquisa. No doutorado esses vínculos ficaram ainda mais fortes e acredito que construímos uma relação pautada na amizade, no respeito e na admiração que tenho por ela.

Como professora, Michele conhece e entende sua profissão, que inclui saberes e fazeres diários. Considerando as contribuições de Nóvoa (2007), podemos perguntar por que Michele faz o que faz na sala de aula? Por que é a professora que é? A construção da identidade de uma professora ocorre em um processo complexo de apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional. Para responder as perguntas sobre os saberes e os fazeres de Michele é preciso evocar a mistura de gestos, rotinas e comportamentos com os quais ela se identifica como professora. Michele tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, utilizar os meios pedagógicos, um modo que, segundo Nóvoa (2007), constitui sua segunda pele profissional. A identidade não é algo adquirido, não é um produto final, ela vai se constituindo num processo de lutas e conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007). Talvez o mais importante aqui seja destacar a maneira como cada uma se sente e se diz professora. No caso de Michele, como dito anteriormente, ela escolheu ser professora, porque é o que gosta de fazer e nesse sentido o processo identitário construído por ela caracteriza bem como se sente professora.

Suas posições e conhecimentos sobre as crianças e as infâncias são muito claros em sua prática cotidiana. Compreende seu papel político e social como professora de uma instituição pública de Educação Infantil e afirma entre risos que seu sobrenome é EMEI. No entanto, sabe dos problemas da profissão, da carreira, do salário e das dificuldades que enfrentam diariamente. Mesmo assim, disse que gosta muito de trabalhar na PBH e na Escola de Educação Infantil. Ela não trabalha mais na rede privada de ensino como acontecia na época do mestrado, e destaca que na rede pública ela teve muitas possibilidades de crescimento e de aprendizado profissional. Além de ser competente como professora, tem se tornado uma ótima contadora de histórias. No ano de 2020, tornou-se também preceptora¹² no Projeto Residência Pedagógica da Educação Infantil do curso de Pedagogia da FaE-UFMG. No projeto “Arte e Cultura” da EMEI, Michele se envolve, estuda, busca apoio, conversa e faz as mediações entre as crianças, as famílias, os artistas e a EMEI. Ela é uma professora dinâmica e se dedica ao seu trabalho com e para as crianças. Na entrevista que me concedeu, declarei que sem sua presença e o seu apoio não conseguiria realizar e nem concluir minha pesquisa. Volto a afirmar, nesta tese, o que falei na entrevista.

¹² A função da professora preceptora é participar do processo de formação inicial das estudantes do curso de pedagogia em parceria com os professores formadores que atuam na universidade. A preceptora é acolhida na universidade e acolhe um grupo de estudantes na escola de Educação Infantil para o acompanhamento de suas práticas em um processo de co-formação pedagógica



Imagem 09 - Professora Michele, como personagem "Bela"
Arquivo da pesquisadora



Imagem 10 - Professora Michele, como personagem "Bela"
Arquivo da pesquisadora

2.4. Sujeitos da pesquisa: muito prazer



Paula



Luis



Tomie



Anita



Ricardo



Bruno



Luis



André



Ana



Amanda



Maria Luísa



Toni



Manoel



Juninho



João



Helena



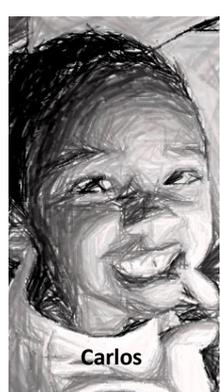
Lucas



Michele



Joaquim



Carlos



Lucas



Isaac



Pedro



Rafael

A *turma Nilo* era composta por 24 crianças, sendo 09 meninas e 15 meninos. A maioria das crianças mora nos bairros da Região onde se localiza a EMEI e já frequentava a instituição no ano anterior. No período da observação, tive a oportunidade de conviver com essa turma de crianças durante sete meses e identificar as relações vivenciadas por elas no contexto da turma de crianças e também fora dela. A experiência de conviver com essa turma durante esse período me fez perceber como as crianças têm uma capacidade incrível para estabelecer vínculos, experimentar, inventar histórias, criar ambientes, montar e desmontar. Todo dia eu encontrava alegria. No meu canto, registrava as ações das crianças, suas falas, barulhos, risadas, insistências, curiosidades etc. A *turma Nilo* estava sempre aberta a novas experiências e relações.

Foi nesse processo de interação que pude descobrir detalhes e situações peculiares sobre cada uma delas. Seria impossível registrar todos esses detalhes. Deixo apontadas apenas algumas características que mais se destacaram em cada criança. Ficava atenta e observava a maneira como cada uma chegava na sala logo de manhã. Como se relacionavam com os colegas, com a professora, com os funcionários da escola, com a coordenação, com a direção e com a pesquisadora. Foi bom perceber as mudanças que ocorreram durante esses sete meses. A maneira como me viam na sala foi mudando e eu percebia isso principalmente quando entravam na sala. No início, eu era “uma tal pesquisadora” que estava ali para fazer alguma coisa, mas minha presença constante e insistente fez com que elas mesmas me tirassem da invisibilidade. Antes passavam por mim e iam direto para suas cadeiras. Com o tempo, começaram os sorrisos tímidos, os olhares cruzados seguidos de sorrisos largos, algumas aproximações, depois pedidos de ajuda, e finalmente me transformei em uma pessoa que brincava de pique-cola e pegador. Isso já era o bastante para as crianças. Confesso que em alguns dias pensava que iria morrer sem fôlego de tanto correr e em outros me escondia delas na sala.

Tomie, por exemplo, era uma menina da Malásia que morava no Brasil e estudava na EMEI. Ela tinha um jeito diferente de vivenciar as situações cotidianas. Talvez por ser uma pequena estrangeira, como eu estava sendo, foi a criança que fez os primeiros contatos comigo. Encontrava sempre alguma coisa para falar ou mostrar. Até machucados bem pequenos eram motivos para uma primeira conversa. Eu fazia perguntas sobre o machucado, dizia que iria sarar logo e até beijava. Tomie adorava minha preocupação. Trazia desenhos, papéis e até folhas de propaganda de supermercado como presente. Era assim a maneira que encontrava para trocar algumas palavras comigo, antes de começar sua longa caminhada por um lugar na sala. Um dia trouxe uma flor e no outro um desenho



Imagem 12 - Desenho de Tomie
Arquivo da pesquisadora



Imagem 13 - Flor de Tomie
Arquivo da pesquisadora

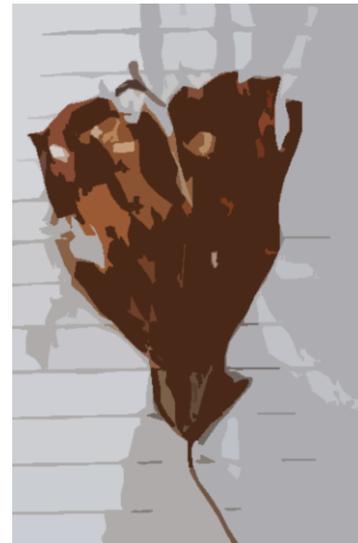


Imagem 14 - Flor de Tomie
Intervenção da pesquisadora

Ela fazia experimentos no espaço antes de se fixar em algum lugar. Isso acontecia praticamente todos os dias. Sentava-se numa cadeira e quando eu olhava estava em outro lugar. Ficava ali um pouco e em seguida trocava. Todos os dias ela agia assim. Às vezes, Michele dizia: “Tomie que horas você vai encontrar um lugar para sentar?” Confesso que eu seguia seu percurso na sala para tentar entender se havia uma lógica nas suas escolhas. Se quisesse sentar perto de alguma criança em especial, ou mesmo buscando uma posição melhor na sala, mas nada. Não consegui identificar. Na hora do lanche ou do almoço era a última a terminar. Parece que ela tinha um tempo diferente do das outras crianças. No período da pesquisa, Tomie foi visitar a avó na Malásia e só voltaria após o término do ano. Ela saiu da escola na segunda fase da intervenção *Início das meias*. Até hoje guardo seu objeto, porque Maria Luísa foi bem categórica comigo na entrevista, ao dizer que ela voltaria e iria querer o seu objeto.

Paula, Maria Luísa, Bruno, João, Rafael, Toni, Pedro, Carlos, Joaquim, Amanda, Ana, Luís, Juninho, Ricardo, Manoel, Helena, Isac, Mara, André e Anita continuaram comigo até o fim da pesquisa. Pedro, sempre tinha alguma coisa para contar. Chegava com muito sono e dizia que não tinha dormido direito. Estava sempre com o nariz congestionado e esfregando os olhos vermelhos. Era dengoso e calmo. Lia e escrevia e era muito atento a tudo, mas parecia que não. Maria Luísa, falava de tudo e se expressava com o corpo todo. Tinha a língua afiada e era muito amiga de todas as meninas. Ela era a menor da turma, mas tinha uma presença que inundava a sala toda. João e eu tivemos uma discussão séria na sala sobre Bolsonaro. Isso aconteceu na época da eleição. Ele dizia que Bolsonaro iria ganhar e falava de maneira eufórica como se fosse um campeonato de futebol e quando eu percebi estava conversando com ele sobre política. Disse que Bolsonaro não seria um bom presidente. Ele estava de pé desenhando, colorindo e argumentando comigo como um adulto que tudo sabe. Isac entrou na conversa e disse levantando a mão que Lula era ladrão. Nesse momento eu fiquei sem rumo. Depois

que eu retornei ao papel de pesquisadora e adulta, ri de mim mesma. Paula é uma flor de laranjeira, calma, falava tão baixo que às vezes não entendia. Atenta a tudo que acontecia na sala, gostava de me mostrar e falar sobre os detalhes dos seus desenhos. Foi a primeira criança que perguntou onde eu morava e tentou uma aproximação mais direta.

Rafael é aquele menino que tive vontade de levar para casa desde o início. Ele ficou muito próximo de mim. Sempre conversava comigo e contava suas histórias. Quando chegava o momento do parque ele era o primeiro a dizer: “Márcia, vamos brincar de pique-cola hoje?” Sua amiga preferida era a Ana. Os dois brincavam e brigavam com a mesma intensidade, mas sempre juntos. Ana tinha forte influência sobre ele. No dia da pintura com café, que eu propus para a turma, ele se tornou o guardião da própria pintura. Acho que nunca vou esquecer-me disso. Sobre a Ana, é difícil não se apaixonar por ela. Sempre bem humorada e atenta a tudo. Usava óculos com grau forte e todo estiloso. Eu só vi a Ana de cabelo solto uma vez. Foi no último dia de aula. Ela inventou um termo para definir como o Rafael estava depois que tinham se desentendido por causa da regra do jogo com a bola de futebol que era dele. Disse que Rafael estava de “abuzeira”. Ana é outra que eu traria para minha casa. Ela era muito divertida!!! Joaquim é uma criança muito concentrada, calma, fazia tudo com muito cuidado. Ele estudava em dois turnos como João, Juninho, Anita, Mara e Pedro. De manhã estudavam na EMEI e à tarde em outra escola. Joaquim brincava muito com Lucas, com o Pedro, com o Ricardo, crianças mais calmas como ele. Participou de toda a pesquisa de maneira intensa e reflexiva.

Amanda era uma criança grande para a idade dela. Ela e o Manoel eram os maiores da turma. Estava sempre junto com Maria Luísa, Helena, Paula, Anita e Mara, que nem sempre estava presente na sala. Ela também estudava em dois turnos e faltava muito na EMEI. Helena tinha a língua afiada e um irmão de 10 meses que não dava folga para ela. Na entrevista, disse que ele não a deixava deitada nem um pouquinho para refrescar. Helena participou muito da pesquisa e uma das coisas que ela, Amanda, Maria Luísa e Paula gostavam de brincar era de casinha e ser mamãe. Certo dia, elas brincavam de casinha e o bebê que levaram para a sala estava sem a fralda. Eu as questionei seriamente sobre o fato de terem levado um bebê para a sala sem fralda. Disse que achava aquilo um absurdo!!! Que precisavam ficar atentas a esses detalhes. Falei que todos veriam o bumbum do bebê. Naquele momento, Amanda olhou para mim fixamente e falou: “É de mentirinha, Márcia!!!”

Juninho, Bruno, André, Isac e Carlos estavam juntos o tempo todo. Juninho fazia escolinha de futebol e adorava jogar bola como Bruno, André, Carlos e Isac. Esses meninos eram “danados”. Uma energia de fazer inveja! Carlos tinha admiração por Juninho. Juninho brincava com todos, mas às vezes se deslocava e brincava com o Luís no pneu. Filmei a brincadeira dos dois no pneu, que funcionava da seguinte maneira: Juninho entrava na parte interna do pneu, se encaixava lá dentro e Luís rodava o

pneu enquanto Juninho gritava: “Para por favor!! Eu vou morrer, eu vou morrer”. Luís parava de rodar o pneu, Juninho respirava um pouco e depois pedia para continuar. E depois gritava novamente: “Eu vou morrer...eu morrer”. Depois eles trocavam. Luís tinha dificuldade de ficar dentro do pneu e preferia empurrar. Ficavam assim o tempo todo do horário destinado ao parque. Juninho não morria e voltavam para a sala rindo e conversando sobre a brincadeira. Luís não conseguia ficar dentro do pneu e nem na cadeira. Caía dela todos os dias. Chegava a cair da cadeira três vezes no mesmo dia. Um dia, conseguiu cair da cadeira e levar a mesa junto. Parece que seu corpo não cabia naquele espaço. Eu contava e anotava no meu caderno. No dia em que caiu da cadeira e levou a mesa junto, falei para ele: “Luís, você se superou hoje. Todos os dias você cai da cadeira umas três vezes, mas hoje foi com a mesa e tudo, heim!?” As crianças que estavam perto perguntaram como eu sabia a quantidade de vezes que ele caiu. Eu expliquei que anotava no meu caderno. Todas me olharam surpresas. Luís ficou rindo com a boca banguela de sempre. Toni e Luís também brincavam muito. Tinham uma relação de proximidade. Tanto que na entrevista em dupla, um escolheu o outro para participarem juntos. Toni era calmo e tinha uma irmã de um ano que se chamava Helena. Às vezes ela ia com a mãe buscá-lo na EMEI. Ele ficava no maior chamego com Helena.

Ricardo e Manoel gostavam de brincar sozinhos. Ricardo ficou muito ligado no trabalho com a instalação. Ele conversava comigo tentando entender questões muito profundas sobre a própria existência. Queria saber sobre a barriga da mamãe. Queria entender sobre os bebês. Ele elaborou muitas questões nesse trabalho. Manoel era tímido e precisei de muito cuidado para acolher a sua presença, pois parecia que estava querendo sempre se esconder. Apesar disso, conseguiu ocupar os espaços e os tempos à sua maneira, deslocando-se e participando da pesquisa. Assim, cada uma, com seu jeito muito próprio de ser criança, ocuparam seu lugar para sempre nessa pesquisa e em minha vida.

2.5. Os intercessores da pesquisa: Ernesto Neto e Artur Barrio

Antes de descrever em detalhes a pesquisa de campo, sentimos necessidade de apresentar os dois artistas que foram os intercessores da pesquisa desenvolvida. São eles *Ernesto Saboia de Albuquerque Neto* (1964), que nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1964 e *Artur Alípio Barrio de Sousa Lopes* (1945), que nasceu na cidade do Porto em Portugal, no ano de 1945. Esses artistas são para mim uma espécie de contato direto com o universo infantil. Os dois experimentam de forma exaustiva e intensa a materialidade em seus processos criativos. As crianças, assim como os artistas escolhidos, trazem em si essa capacidade de manipular, experimentar, interagir e transformar materiais e objetos dando sentidos diversos a eles. Sendo assim, o contato direto com uma instalação é fundamental, pois nossa percepção começa pelo corpo através de associações sinestésicas que mobilizam vários de nossos sentidos de uma só vez. Como a criança habita o mundo com e através de seu corpo, uma prática instalacional tem o potencial de mobilizar inúmeras percepções e experiências estéticas.

Em suas produções, Ernesto Neto joga e se movimenta entre o peso e a suavidade, a leveza e a gravidade, o equilíbrio e o desequilíbrio entre o maleável e o transparente, buscando integrar e acolher o corpo numa ancestralidade simbólica. Acredito que essa é uma questão que tem relação profunda com a criança. Ao incorporar em suas obras os cheiros de cravo, açafraão, cominho, pimenta e gengibre, por exemplo, ele estimula os sentidos e nos convida a voltar ao ambiente mais primitivo da casa tocando e cheirando os objetos. Artur Barrio, com sua arte antiestética e anti-sistêmica, procura através de materiais aparentemente desprezíveis e insignificantes para uma produção artística como o sal, o papel higiênico, o sangue, o pó de café, o pão e a carne, por exemplo, captar e denunciar o efêmero e o passageiro de nossa existência. As crianças também recolhem sobras, resíduos e detritos esquecidos nas gavetas do passado para organizar e instalar coleções que revelam seu universo imaginário. Benjamim (1984; 1987; 1994) já nos alertava sobre essa tendência das crianças. Para ele, ao manipular esses detritos as crianças identificam o rosto que o mundo das coisas assume para elas. No entanto, elas não imitam o mundo dos adultos nessa ação, apenas se apropriam dessas sobras e resíduos a partir de uma nova relação.

Ao escolher Ernesto Neto e Artur Barrio considere as diferentes dimensões dos trabalhos desses dois artistas que para mim estão em diálogo com as ações das crianças de esmiuçar o mundo em busca de alguma coisa. Elas estão sempre revirando as caixas, abrindo gavetas, seguindo formigas, observando os bichos, embrulhando objetos e olhando o imenso vazio da existência em busca de respostas. Acho que os artistas são assim também. Além disso, a opção pela instalação como expressão artística desenvolvida pelos dois artistas tem relação também com aquilo que tematizam em algumas de suas obras que é a ideia de “casa” convidando os espectadores a entrarem e permanecerem nesses

ambientes num processo de interação. Os dois artistas afirmam que uma instalação é como se fosse uma casa com muitas coisinhas dentro que nos ajudam a ter várias experiências. Em algumas instalações podemos tocar e sentir diferentes sensações. Uma característica principal que os aproxima é o fato de trabalharem muito com a dimensão sensorial. Esse também foi um importante motivo que, pensando nas crianças de cinco anos, me fez escolher *Ernesto Neto e Artur Barrio* como os intercessores desta pesquisa.

Para Borges (2017), quando pensamos em desenvolver arte na Educação Infantil, é preciso considerar alguns aspectos importantes antes de dar início ao trabalho. Um deles é a escolha do artista. Para a autora, ao escolher o artista e a obra que será apresentada às crianças, por exemplo, precisamos conhecer bem sobre ambos, buscando nos encantar pelos dois. Esse encantamento será percebido pelas crianças de alguma maneira. No entanto, é preciso questionar o artista e sua obra. Além disso, é preciso que haja também um desejo legítimo, em relação a esse artista e sua obra, considerando que suas produções são apenas disparadores e não “cópia ou releitura” para organizar sua proposta pedagógica.

Ernesto Neto

M.E.D.I.T. Metamorfose espiritual do inconsciente
topológico, 1994
65 x 55 cada foto

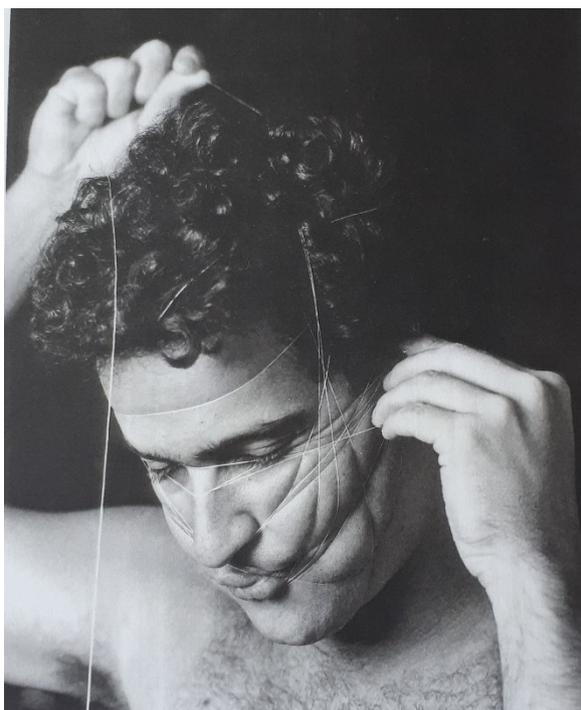


Imagem 15 - Ernesto Neto



“O que me interessa principalmente é a capacidade que temos de reconfigurar o espaço através de nosso movimento sobre ele [...] que se manifesta a partir do nosso olhar ou, até melhor, do nosso estar sobre ele.”

Ernesto Neto

De acordo com Volz (2019), Ernesto Neto estudou escultura na década de 1980, na escola de Artes Visuais do Parque Lage no Rio de Janeiro. A cerâmica esteve presente em suas primeiras produções. É um artista que tem buscado profunda investigação sobre o espaço além de estudos sobre formas e materiais. Explora, em seus trabalhos, os princípios da escultura, como solidez e opacidade, gravidade e equilíbrio, luz, cor e textura, simbolismo e abstração. Tais conceitos são as âncoras de suas produções dando ênfase, em sua prática, nos exercícios sobre o corpo individual e coletivo. Além disso, pesquisa equilíbrio e a construção em comunidade.

O que se nota em suas produções, é a capacidade de incorporar “materiais customizados e também materiais prontos” principalmente têxteis. Com a elasticidade das meias ele trabalha e explora a gravidade. Nos anos de 1990, Ernesto Neto, desenvolveu instalações utilizando poliamida, isopor, areia e cravos. A partir da série nomeada por ele de *Naves* surgiu a ideia de oferecer aos espectadores uma experiência física que lhes permitia perceber-se como indivíduos ou como parte de um corpo maior. Segundo Volz (2019) essa preocupação do artista tornou-se cada vez mais elaborada nos seus trabalhos posteriores. Em *Naves*, ele exercita a ideia de coabitação do espaço e suas esculturas posteriores parecem experimentos sobre estruturas sociais. Tanto que suas instalações se configuraram como espaços sagrados onde existe um convite a práticas comunais. Espaços sociais que revelam códigos comportamentais e uma estruturação de poder que acontece em seu interior.

Essa ideia de uma instalação como espaço social, sagrado e ritualístico tem definido as instalações recentes de Ernesto Neto, envolvendo inclusive a colaboração de outros artistas, “xamãs e líderes políticos da nação Hunikuin do estado do Acre” (VOLZ, 2019, p. 14). No entanto, podemos dizer que nos últimos trinta anos além da exuberância formal e material observadas em seus trabalhos, existe um incansável processo de experimentação que se encontra em permanente diálogo com pesquisa. Uma das definições que Ernesto Neto faz sobre instalação e que me levou a trabalhar essa proposta com as crianças foi essa em que ele compara uma instalação como uma volta ao útero da mãe ou como se entrasse numa casa que fosse uma escultura bem macia. Ernesto Neto gosta que as pessoas mexam nos seus trabalhos, apertem, visitem, deem e brinquem. Para ele, o risco é não querer sair de lá nunca mais.

Artur Barrio

Uma poética radical

Espanha, 2011

O meu trabalho determina o seu próprio tempo.

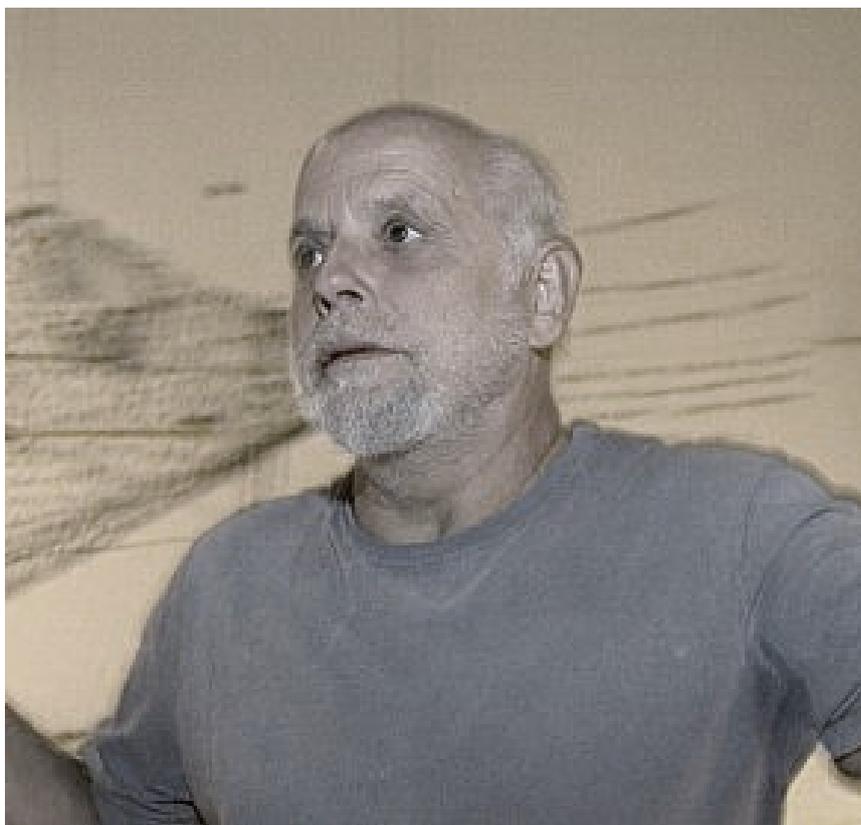


Imagem 16 - Artur Barrio

O artista recolhe neste quadro seus companheiros pobres do chão: a lata a corda a borra vestígios de árvores etc.

Realiza uma colagem de estopa arame tampinha de cerveja pedaços de jornal pedras e acrescenta inscrições produzidas em muros – números truncados caretas pênis coxas (2) e 1 aranha febril

Tudo muito manchado de pobreza e miséria que se não engana é de cor encardida entre amarelo e gosma.

Manoel de Barros

Nascido em Portugal, Artur Barrio é um artista luso/brasileiro que em 1955 passou a morar no Rio de Janeiro, onde começou a desenvolver seus trabalhos de pintura, frequentando a Escola Nacional de Belas Artes – ENBA. Conhecido como um artista multimídia e desenhista, ainda no período em que frequentava a ENBA, começou a realizar os “Cadernos-Livros”. Nesses cadernos fazia anotações que não possuíam uma linguagem muito convencional. No ano de 1969 passa a construir e criar trabalhos considerados de grande impacto tendo como materialidade lixos orgânicos, papel higiênico, carne putrefata etc. Em diálogo com seus registros nos cadernos-livros e com os materiais acima mencionados, começa a produzir intervenções no espaço urbano. Um trabalho de grande impacto que pode ser destacado como exemplo, são “As trouxas ensanguentadas”.

Esse trabalho é desenvolvido em 1970 e as “trouxas ensanguentadas”, com aparência de corpos humanos, foram deixadas no Ribeirão Arrudas em Belo Horizonte, e no Rio de Janeiro, atraindo grande quantidade de curiosos que espionavam as trouxas como se fossem mortos abandonados. A polícia entrevistou retirando a “obra” como se fosse investigar provas. Aquele era o pior momento da Ditadura Militar no Brasil quando dezenas de pessoas desapareciam, após o AI-5. “Expor essas carcaças no esgoto de um parque público era trazer à luz aquilo que estava acontecendo de forma oculta, soterrada. Era dar conta de todos esses corpos, pessoas, cujo destino resultava um mistério” (CAYSES, 2014, p. 119). Ainda nesse período “escreveu um manifesto no qual contestava as categorias tradicionais da arte e sua relação com o mercado e a situação social e política na América Latina” (Itaú Cultural, 2018, p. 01).

Artur Barrio sempre criticou a estética das galerias, dos museus. Seus trabalhos sempre foram antiestéticos, caóticos, sujos. Existe uma mistura de cheiro de café com peixe, copos quebrados e sujos espalhados pelo chão, fios amarrados na caixa de eletricidade do teto, grãos de milho embrulhados em sacos plásticos etc. Nas paredes ele utiliza muitas frases, palavras que se repetem e são rasuradas e mantidas nas instalações que constrói sem a preocupação com a estética que critica. Em seus “cadernos-livros”, que utiliza desde 1960, faz anotações que o instigam a criar. Costuma denominar esses seus cadernos de Ateliês. Construiu, ao longo da carreira, uma linguagem própria, com um universo poético inigualável. Além disso, como artista está sempre desconstruindo, desclassificando e, por ser também um artista político, provoca situações e questionamentos que muitas vezes temos dificuldades em lidar. Nesse sentido, podemos afirmar que “atitude” é um conceito chave que define os trabalhos de Artur Barrio.

Essa “atitude” de Barrio o fez definir sua produção como “uma situação” criada pelo artista em que ele radicaliza uma postura que nega a “objetualidade” da arte, utilizando materiais perecíveis de forma marginal e visceral em suas instalações nos espaços públicos. Em sua mostra no Museu Reina Sofia na

cidade de Madrid, intitulada *Experiências e Situações*, Artur Barrio mistura ironia e agressividade no confronto com o sistema da arte e as instituições como uma das características centrais de sua produção. Essa mostra de Barrio revela atos provocativos, efêmeros e até violentos interferindo nos espaços e no cotidiano das pessoas que por ali circulam. Em seus manifestos, escritos nas paredes do Reina Sofia, ele combate as categorias dominantes no meio artístico e a apropriação que o sistema da arte procura fazer de seu trabalho.

Os estudos de Basbaum (2008), Huchet (2006) e Reiss (1999) contribuem para a compreensão do posicionamento de Artur Barrio ao definir seu trabalho como criação de “situações” decorrentes de uma atitude que faz irromper sensações fluidas com significativas conotações políticas e sociais em que corpo e espaço se atravessam e se desdobram e intensificam diferentes formas de percepção. Assim, “o artista reage no sentido da produção de situações desviantes, singulares e surpreendentes” (BASBAUM, 2008, p. 34). Uma instalação, nessa perspectiva, depende da configuração de um espaço ou de uma situação expositiva em que os objetos estão relacionados entre si, podendo todos serem apreendidos de forma vivencial pelo observador que se relaciona com a situação espacial criada e proposta. Uma situação assim pensada não é algo fechado em um espaço específico, mas algo sem fronteira e em diálogo com o espaço urbano da cidade.

2.5. Entrada no campo de pesquisa



Imagem 17 - Criação da autora, 2019.

O começo de tudo

A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o **status** de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro. A aceitação das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico.

2.5. Descrevendo a imersão no campo: primeiros movimentos

A entrada no campo com o objetivo de investigar e analisar como crianças de cinco anos vivenciam experiências em Arte, a partir da proposição de uma instalação artística no contexto de uma Escola de Educação Infantil, conforme apontamos acima, foi orientada pelas definições de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL; ALLUM, 2013) com crianças (CORSARO, 2001 e 2009; ALMEIDA, 2009; CRUZ, 2008 e 2010), conjugando *Abordagem Mosaico* (CLARK, 2005; MOSS, 2009) e procedimentos da etnografia (OLIVEIRA, 1988; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CORSARO, 2009). Sendo assim, vamos apresentar o caminho percorrido e alguns aspectos da descrição daquilo que foi observado na pesquisa em diálogo e ancorados nas contribuições teórico-metodológicas desses autores. A linha de tempo com as datas de todo o processo vivenciado no campo está indicada de forma resumida nos quadros a seguir.

Entrada no campo: primeiras conversas



Imagem 18 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Duas características principais de uma investigação qualitativa são: a imersão prolongada no campo de pesquisa e a descrição densa dos eventos mediante observação sistemática. Tendo isso em vista, iniciamos o trabalho de campo da pesquisa de doutorado na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI – Ernesto Nilo Barrio, localizada na Região Norte da cidade. Essa EMEI é uma Instituição Pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). A pesquisa foi realizada num período de sete meses, entre junho a dezembro de 2018, ocorrendo três dias por semana, com permanência de 4 horas por dia. Ressalto aqui que a minha pesquisa de mestrado também ocorreu nessa instituição, através de um projeto de extensão da FAE-UFMG desenvolvido na

EMEI Ernesto Nilo Barrio, do qual participei. Nessa ocasião foi possível perceber, nas diversas ações do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, uma preocupação significativa com as Artes Visuais. Esse foi o motivo que nos fez escolher a mesma instituição para desenvolver a pesquisa de mestrado e dar continuidade no doutorado. Além disso, a professora Michele com a qual trabalhei no mestrado me aceitou novamente em sua turma. Sendo assim, a entrada no campo foi tranquila, pois já conhecia os espaços, a rotina e os objetivos pedagógicos da EMEI. No entanto, a proposta da pesquisa de doutorado trazia novos desafios que tive que enfrentar no cotidiano da Escola.

Quando iniciei a imersão na pesquisa de campo, mesmo que meu objetivo fosse trabalhar com uma turma de crianças de cinco anos de idade, não fui direto para a sala de Michele. Fiz primeiramente uma imersão geral no ambiente da EMEI, procurando observar as novidades em relação à pesquisa de mestrado que ocorrera 4 anos antes. Através dos primeiros contatos com os profissionais foi possível perceber algumas alterações no quadro de pessoal e no funcionamento da Instituição. Algumas professoras e funcionárias eram novatas e, das sete professoras participantes da pesquisa anterior, duas haviam sido transferidas para outros locais de trabalho. Além disso, por determinação da PBH, aconteceram mudanças no tempo de permanência das crianças na EMEI, tendo também sido retiradas as turmas do berçário e as do tempo integral.

As duas primeiras semanas de pesquisa no campo revelaram situações e acontecimentos que possibilitaram uma familiarização com o espaço da instituição e com a rotina das crianças, das professoras e dos familiares. Em minha conversa com Michele, discutimos sobre os objetivos da investigação do doutorado e fizemos os primeiros combinados em relação ao andamento dos trabalhos da pesquisa, sendo que ela me apresentou os horários disponíveis para que eu desenvolvesse as propostas com as crianças. Nessa conversa, esclareci para a professora que somente após a liberação dos documentos por parte do Comitê de Ética em Pesquisa - COEP - da UFMG, eu daria início ao trabalho com a turma de crianças.

Após essa conversa, solicitei à diretora da EMEI o acesso às fichas individuais das crianças que continham dados sobre as famílias e as crianças com a finalidade de retirar informações que me ajudassem na caracterização e na compreensão dos sujeitos da pesquisa, agora crianças de cinco anos de idade, da turma da professora Michele. Após ficar um tempo analisando as fichas individuais, fui observar os espaços físicos externos onde fosse possível construir com as crianças as propostas de instalação, considerando os objetivos da pesquisa. O trabalho de análise das fichas individuais possibilitou a entrada na sala com algumas informações em relação às crianças e à turma como todo. Enquanto fiquei na secretaria da escola analisando as fichas, fui observando as crianças de longe com

a ajuda de Joana¹³, a secretária da EMEI, que gentilmente, e de forma bem cuidadosa, me apresentava informações curiosas e peculiares sobre cada uma delas.

Essa ação de pesquisar sobre as crianças previamente partiu dos estudos de Corsaro (2005) que antes de entrar em contato com as crianças fazia um “inventário” das atividades de que elas participavam ou mesmo criavam. O autor fazia tudo isso através de uma “observação escondida”, que ocorria em locais estratégicos de onde ele podia ver e não ser visto. Além disso, esse pesquisador aprendeu os nomes das crianças e um pouco de suas personalidades, antes de ter contato direto com elas. Para Corsaro (2005), a entrada no campo de pesquisa deve buscar sempre a aceitação no mundo das crianças, pois essa entrada acarreta para o pesquisador muitos conflitos de papéis que fazem as decisões variarem em função do local da pesquisa etnográfica.

Nesse sentido, o autor afirma que é preciso ser aceito primeiro pelas crianças e não pelos adultos. Mesmo tendo objetivos diferentes dos meus, a pesquisa de Corsaro (2005) contribuiu bastante para que a minha entrada no campo fosse realizada com mais cautela e com um olhar mais cuidadoso, buscando sempre me familiarizar com o estranho e estranhar o familiar (OLIVEIRA, 1988). Após a análise das fichas, a conversa com Joana e a observação dos espaços da EMEI, procurei refletir sobre a melhor maneira de entrar em sala, considerando que aquelas crianças já estavam tornando-se familiares para mim.

A imersão na turma: primeiros contatos com as crianças

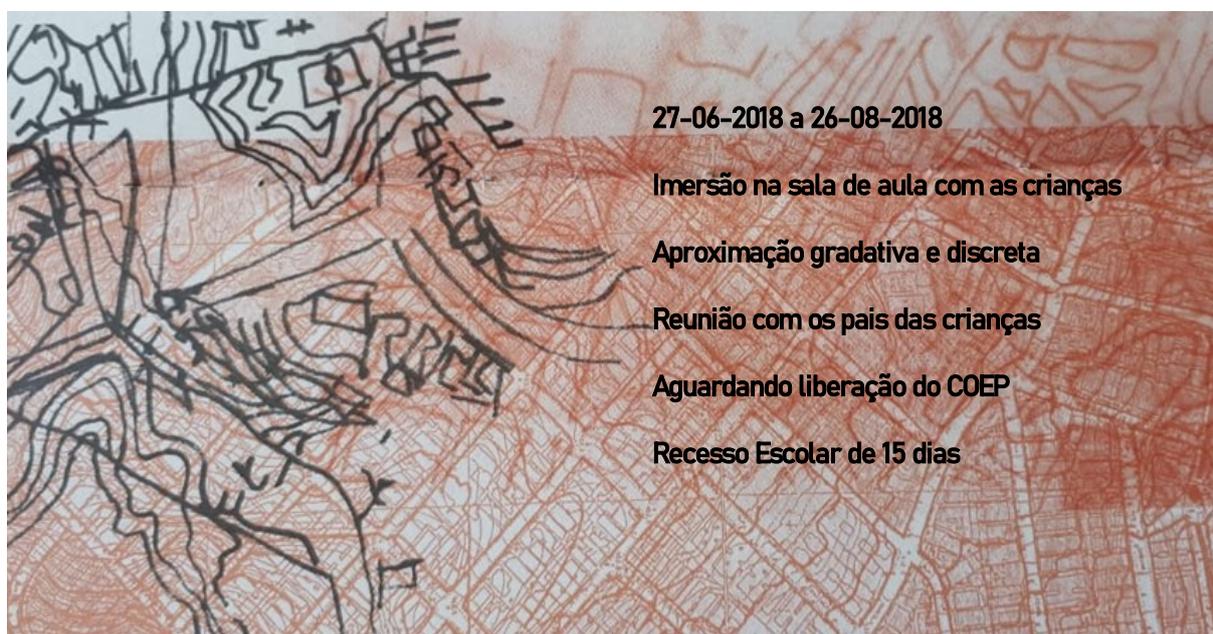


Imagem 19 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

¹³ Nome fictício da secretária da EMEI

A imersão na sala de aula com as crianças ocorreu através de uma aproximação gradativa e discreta. A turma participante da pesquisa era composta por 24 crianças, sendo 15 meninos e 9 meninas. Comecei a frequentar a sala sem me apresentar como pesquisadora, pois além de aguardar a autorização definitiva do COEP-UFMG eu queria construir uma relação com as crianças que não sofresse interferência das formalidades que também caracterizam o trabalho de uma pesquisadora. Como a sala da professora Michele sempre teve estagiárias do curso de Pedagogia e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, as crianças olharam para mim com naturalidade.

Esse posicionamento inicial em relação à turma foi combinado com Michele, que me acolheu e me introduziu nas rotinas do grupo. Dessa forma, não me apresentei para as crianças. Algumas delas, nem sabiam meu nome ainda, mas decidi insistir na estratégia de permanecer calada inspirando-me mais uma vez em William Corsaro (2005) que em sua pesquisa de campo esperou que as crianças reagissem à sua presença. “Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada ‘reativa’. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença” (CORSARO, 2005, p. 448). Diferentemente de Corsaro, já estava na sala com as crianças, assumindo uma postura de interação com a professora e com o grupo, ajudando a entregar os cadernos e a auxiliar em algum trabalho desenvolvido, sem perder de vista meu foco como pesquisadora, buscando equilibrar engajamento e imparcialidade. As crianças me percebiam, mas ainda não sabiam quem eu era, nem porque estava ali.

Após dez dias de minha entrada na sala da turma, Paula tentou contato mais pessoal comigo, perguntando: “Onde você mora?” Então disse-lhe que era no bairro Caiçara e ela retrucou sorrindo: “Você mora perto da minha casa!!! Eu moro no Copacabana”. Eu respondi: “É perto mesmo”!!! E esse foi o primeiro contato direto de uma das crianças comigo. No entanto, estava sempre perto delas, participando das atividades e conversando sobre as brincadeiras e as tarefas que desenvolviam. Percebi então que as crianças começavam a querer saber quem eu era. Alguns dias depois, Anita me perguntou: “Você e Michele moram juntas?” Eu olhei para a professora e respondi: “Moramos não. Por que?” Ela então disse: “Vocês são tão amigas!!!” Nesse momento, entendi que era chegada a hora de me apresentar para a turma, mas em função da não liberação da documentação pelo COEP-UFMG que já estava muito atrasada, mas decidi fazer isso após os 15 dias de recesso no mês de julho de 2018.

Antes do recesso, Michele organizou uma reunião com os pais para uma avaliação do semestre. Solicitei a minha participação nesse encontro para apresentar o projeto de pesquisa às famílias. Nessa reunião, conversei com os pais e expliquei detalhadamente todos os passos da pesquisa, deixando claro que eles estavam inteiramente livres para aceitar ou não a participação dos filhos. Disse que lhes

enviaria o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - através das crianças e informei ainda que aguardava apenas a autorização do Comitê de Ética para iniciar os trabalhos, no mês de agosto.

No mês de agosto de 2018, recebi a autorização do COEP-UFMG para a realização da pesquisa. No entanto, nesse parecer havia uma restrição em relação a uma das estratégias do projeto, que previa a visita das crianças a um espaço da cidade, atividade organizada pela pesquisadora para que as crianças pudessem ter a oportunidade de interagir e experimentar uma instalação artística. Para o COEP-UFMG a pesquisadora não poderia assumir essa proposta de trabalho. No entanto, se a EMEI organizasse uma excursão eu poderia conversar com a professora e a direção da escola para acompanhar a turma, aproveitando a saída delas e levar as crianças a uma instalação que porventura estivesse em exposição. Essa ponderação do parecerista visava garantir a segurança das crianças e da pesquisadora.

No retorno à EMEI, no mês de agosto, fui informada por Michele que não seria mais possível nenhuma visita às exposições, pois todas as excursões haviam sido canceladas pela Prefeitura de Belo Horizonte no ano de 2018. O motivo era a denúncia de que os ônibus utilizados estavam inadequados para transportarem crianças. Esse fato interferiu no andamento da pesquisa e no trabalho da professora Michele que havia programado uma visita ao Museu Mineiro para a exposição do artista Nilo Zuck que ela havia escolhido para estudar com as crianças. Alterou também meu cronograma de trabalho, afetando os objetivos da pesquisa com instalação, pois essa é uma ação importante e necessária para o campo da arte. A visita a uma exposição possibilitaria às crianças o contato com as obras de arte que pode acontecer de maneira distinta, pois vai depender da organização da exposição e da mediação feita no museu ou nas galerias. A interação no ambiente de uma exposição pode trazer um aprendizado rico para as crianças. No caso de uma instalação, podemos encontrar obras que permitem ou não ações físicas, movimentos corporais e sensoriais, ações mentais, movimentos perceptivos e cognitivos, envolvendo e despertando ou não sentimentos, memórias e lembranças.

Apresentação da pesquisa para as crianças



Imagem 20 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

A apresentação das propostas de pesquisa para as crianças finalmente aconteceu. Tudo que vivemos nos meses anteriores como a imersão na sala de aula com as crianças, a aproximação gradativa e discreta, a reunião com os pais das crianças, a liberação do parecer definitivo do COEP criou condições para que esse momento ocorresse com tranquilidade. Sendo assim, expliquei os motivos pelos quais eu estava na sala desde o semestre passado e os objetivos do meu trabalho de investigação. Perguntei para a turma de crianças se elas sabiam o que uma pesquisadora fazia. Fui descrevendo algumas ações que desenvolveria na sala para que pudessem entender, como por exemplo, observação, discussão sobre o que é uma instalação, fotografias, filmagens, desenhos, entrevistas e registros diversos, além de produzir junto com elas algumas instalações nos espaços da EMEI. Deixei claro que o trabalho só aconteceria com a colaboração e participação delas, desde que elas e os pais concordassem.

Em seguida, conversei com elas sobre o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE. Para o COEP, esse documento é obrigatório para crianças a partir de 12 anos. No entanto, fiz questão de elaborar um TALE específico com linguagem própria para a turma de cinco anos porque acredito no protagonismo delas e na autonomia que elas têm de decidir pela participação ou não na pesquisa. Perguntei se todas estavam dispostas a participarem da pesquisa, mas expliquei que mesmo se elas aceitassem e assinassem o documento, elas só poderiam participar se os pais também autorizassem. Com calma, fui lendo junto com elas o TALE e mostrei que no final do documento havia um espaço para que pudessem assinar ou fazer um desenho aceitando ou não a participação na pesquisa. No TALE estava descrito de forma resumida tudo que seria construído no decorrer da pesquisa. Para minha surpresa e alegria, todas as crianças aceitaram participar.

Nesse mesmo dia, expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que é outro documento do COEP que os pais precisavam assinar autorizando a participação do filho ou filha na pesquisa. Como já havia esclarecido, essa assinatura dos pais é obrigatória, mesmo que a criança tivesse concordado em participar. Ressaltei ainda que eram crianças muito pequenas e que os pais são os principais responsáveis por elas. Aquilo que os pais decidissem deveria ser respeitado porque era uma forma de cuidado e proteção com seus filhos e filhas. Quando informei sobre esses documentos, disse que haveriam filmagens e fotografias durante a pesquisa e que por isso, talvez alguns pais poderiam não aceitar a participação delas. Conversamos e esclarecemos todas as dúvidas. Elas assinaram o TALE que estão guardados sob minha responsabilidade e, em seguida, entreguei o envelope com os documentos aos pais para que guardassem na mochila e trouxessem no próximo encontro.

Essa postura de diálogo e respeito com as crianças, para além dos aspectos formais da legislação sobre ética em pesquisa com humanos e especialmente com as crianças, precisa ser assumida pelos pesquisadores como fundamento de suas pesquisas. O encaminhamento de todas ações junto às crianças foi orientado por princípios éticos, conforme nossa legislação.

Ações junto às crianças para a pesquisa com instalação

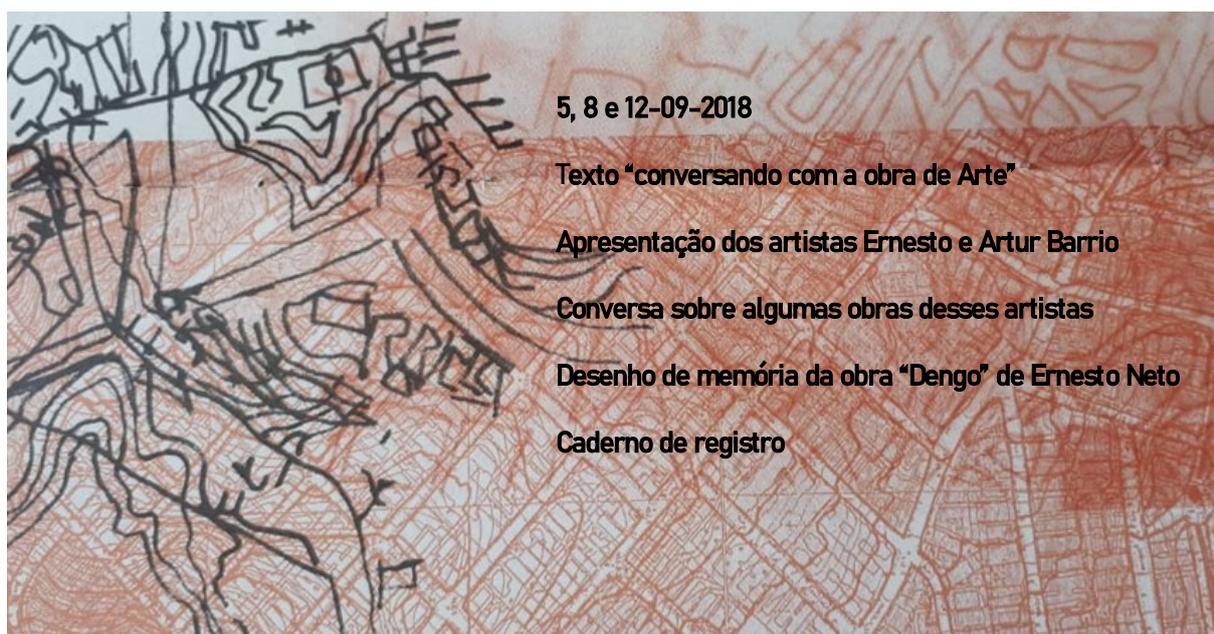


Imagem 21 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Enquanto eu aguardava o retorno dos TCLE's dos pais, continuei atuando junto às crianças no sentido de aprofundar e de qualificar a imersão no campo de pesquisa apurando o olhar e o ouvir, registrando, fotografando, filmando e escrevendo. Procurei registrar, em minhas notas de campo, toda a rotina da professora, inclusive os movimentos e as ações das crianças para conhecer os sujeitos participantes de

minha pesquisa. Desde o primeiro dia em que entrei no campo, fiz anotações em meu caderno que me possibilitaram analisar o ambiente e o contexto da EMEI, colhendo elementos que me auxiliassem no entendimento do grupo, das relações das crianças entre si e com os adultos.

Ao todo são 272 páginas de anotações digitalizadas, sem incluir as transcrições das entrevistas individuais, em dupla, em grupo e com a professora. Tenho ainda 25 horas de vídeos e áudios, sendo 79 gravações, com 19 minutos cada em média, e 1710 fotografias. Vale ressaltar que o registro em vídeos, áudios e fotografias ficou limitado em função de ter que realizar intervenções junto às crianças e, como não dispunha de um auxiliar de pesquisa, foi impossível gravar, filmar e fotografar todas as cenas. Procurei minimizar essa dificuldade fazendo anotações pessoais em meu caderno de campo após o desenvolvimento das propostas de trabalho e gravando apenas em áudio todas as conversas que tivemos com as crianças.

Das 24 crianças da turma, recebemos autorização dos pais de 14 crianças para participação integral na pesquisa; não recebemos nenhum retorno das famílias de seis crianças; duas crianças trouxeram o TCLE sem preencher; uma criança não foi autorizada a participar; e uma criança os pais autorizaram a participação, mas não autorizaram fotografias e filmagens. A metodologia adotada supunha intervenções por parte da pesquisadora com registros de áudios, fotografias e filmagens. Durante as ações desenvolvidas, em diálogo com a diretora da EMEI nenhuma criança foi impedida de participar. No entanto, conversei individualmente com cada criança não autorizada e expliquei que elas não poderiam ser filmadas e nem fotografadas. Na pesquisa com crianças, além da autorização dos responsáveis é fundamental o compromisso ético do pesquisador com as próprias crianças que são capazes de compreender e de atuar em todo o processo. Tendo em vista todos esses elementos, e após receber a autorização dos pais, iniciamos com as crianças a conversa sobre instalação a partir do texto *“Como conversar com obras de arte”* (SALLES, 2007).

Segundo Salles (2007), é possível conversar com uma obra de arte desde que a gente chegue bem perto do objeto e deixe a memória e o olhar bem abertos. Quando fazemos isso nos damos conta de que é possível falar com a obra e que ela pode até ouvir nossas perguntas e dar respostas. Será que as obras de arte podem mesmo responder nossas perguntas? Com essas reflexões estabelecemos um primeiro diálogo com as crianças. Em seguida, com a utilização de um *power point* apresentei, na *Sala do Faz-de-Conta*, através de um *datashow*, imagens do artista Ernesto Neto e algumas imagens de suas instalações, conforme afirmamos no tópico anterior sobre os intercessores da pesquisa. Na medida em que mostrava as imagens, fazia perguntas que ajudassem as crianças a refletirem sobre aquilo que observavam e sobre possíveis elementos a serem incorporados nos trabalhos a serem desenvolvidos posteriormente.

Expliquei às crianças que, para o artista, a entrada numa instalação pode ser entendida como se a gente estivesse voltando para a barriga da mamãe. Nesse momento perguntei para as crianças: “Vocês já se imaginaram numa instalação como se vocês estivessem dentro da barriga da mamãe, ou entrassem numa casa bem macia?” Eu disse que este artista gosta de fazer instalações para que as pessoas visitem e possam entrar, mexer, apertar e deitar. Ernesto Neto diz que o risco é a gente nunca mais querer sair lá de dentro. Então perguntei: “Vocês querem ver uma imagem da instalação dele?” Destaquei ainda que suas instalações são criadas com o objetivo de possibilitar às pessoas entrarem nelas, se deitarem e até as vestirem, como se fossem roupas. Podemos ver isso em “Humanoids” e “Obivius”.



Imagem 22 - Humanoids
Ernesto Neto
Fonte: <https://br.pinterest.com/>



Imagem 23 - Obivius
Ernesto Neto
Fonte: <https://br.pinterest.com/>

Apresentei ainda outra imagem nomeada “UNI-VERSO BEBÊ”. Essa obra de Ernesto Neto reproduz com tecidos e espumas o aconchego do útero materno.



Imagem 24 - Uni-verso-bebê
Ernesto Neto
Fonte: Salles, 2007.



Imagem 25 - Uni-verso bebê
Ernesto Neto
Fonte: Salles, 2007.

O artista utiliza bolinhas de isopor, espumas e temperos cheirosos. A forma como ele organiza e propõe esta instalação permite que as pessoas possam entrar e ficar se movimentando dentro dela.

Outra sensação é de estarmos entrando no interior de uma casa bem macia. Ernesto Neto quer, com essa instalação, que as pessoas experimentem e vivam experiências diversas. Após a apresentação dessa obra, as crianças saíram para o lanche e na volta continuamos o trabalho. Diante do tempo e do espaço disponível tivemos que nos reorganizar e agilizar os processos. Michele me avisou que após o lanche eu teria que continuar a conversa com as crianças na sala de aula, pois o espaço do faz-de-conta, onde estávamos, seria utilizado por outra turma. Meu objetivo após o lanche foi terminar a conversa, apresentar e explicar a proposta do caderno de registro que seria utilizado pelas crianças durante todo o processo de estudo, pesquisa e prática sobre instalação. Organizei e disponibilizei, para cada criança, inclusive aquelas cujos pais não haviam autorizado a participação na pesquisa, um caderno de capa dura, com 20 páginas. A opção por esse caderno de registro foi inspirada na *Abordagem Mosaico* (CLARK, 2005) e nas estratégias de Artur Barrio que registra suas notas e produções num “caderno livro” que ele nomeia como sendo seu ateliê. É possível perceber uma coerência entre suas instalações e o que ele anota neste caderno.

Em seguida, apresentei mais duas obras de Ernesto Neto “A vida é um corpo do qual fazemos parte” e “Dengo”. Essas instalações são imponentes e, entre os inúmeros comentários das crianças, observei que elas sempre faziam analogias e comparações entre a imagem e os objetos que constituem a instalação com elementos do ambiente em que vivem e partes do próprio corpo. Ao falarem sobre a obra Dengo, disseram que parecia “campainha” da garganta. Nesse momento, pesquisamos no dicionário e descobrimos que a campainha chama-se úvula.



Imagem 26 - A vida é um corpo do qual fazemos parte – 2002

Ernesto Neto

Fonte: <https://br.pinterest.com/>

Logo depois apresentei algumas imagens de instalação de Artur Barrio também no *power point*. A intenção, nesse dia, não era explorar a fundo essas imagens, mas possibilitar às crianças a percepção da diferença dos estilos dos artistas, que têm produções e intenções distintas em seus trabalhos. Após uma breve apresentação das obras do Barrio, projetei na parede a imagem da obra intitulada “Dengo”

de Ernesto Neto. Nesse momento, expliquei o que é um desenho de memória e propus que cada um fizesse seu desenho de memória a partir da imagem no caderno de registro. Antes, solicitei que fizessem uma última observação, prestando atenção nos detalhes e nas cores da obra e em seguida retirei a projeção da parede para que elas iniciassem o desenho que seria retomado no encontro seguinte.

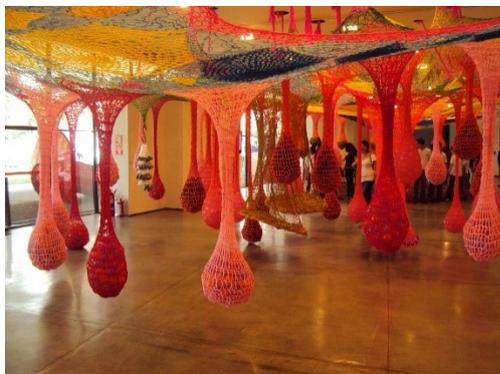


Imagem 27 –Dengo
Ernesto Neto
Fonte: <https://br.pinterest.com/>



Imagem 28 –Dengo
Ernesto Neto
Fonte: <https://br.pinterest.com/>

Pintura com café e nanquim: trabalhando com as obras de Artur Barrio

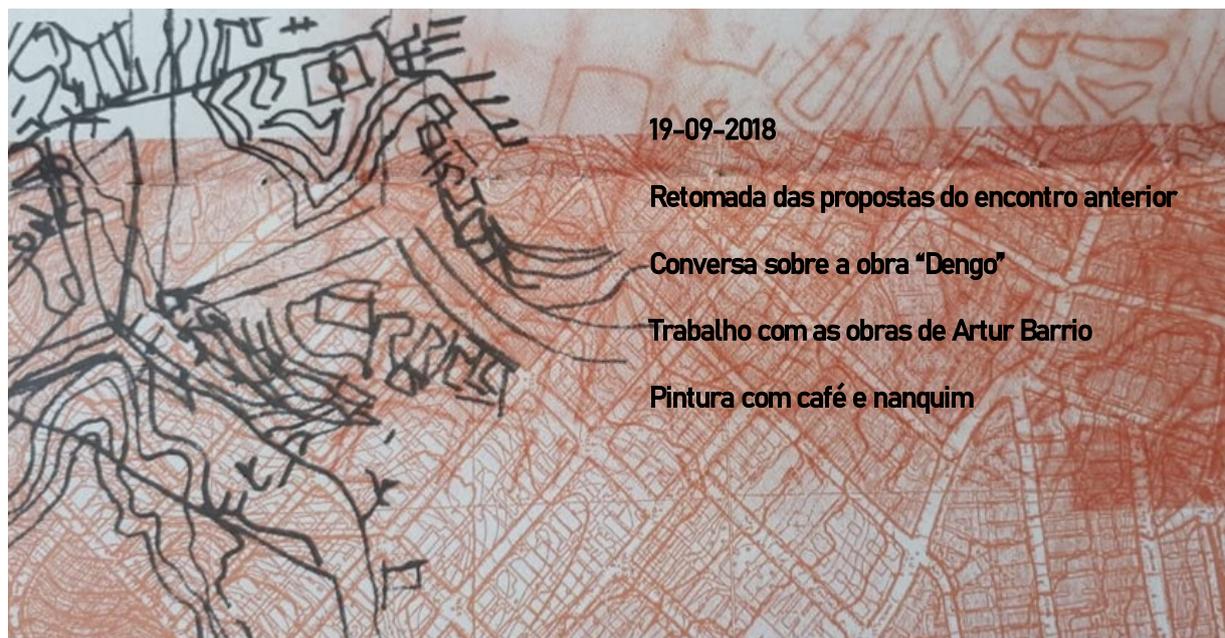


Imagem 29 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Nesse dia, antes de fazer o trabalho com as obras de Artur Barrio, retomamos a conversa sobre o desenho de memória feito no encontro anterior a partir da obra "Dengo" de Ernesto Neto. Dialogamos com as crianças sobre os desenhos que elas produziram e sobre os sentidos dessa obra do artista. A professora Michele procurou no dicionário o significado da palavra "Dengo" que quer dizer "mimo; carinho afetuoso". Descobrimos o sentido da palavra e da obra que remete também ao ambiente

carinhoso e aconchegante de nossas casas. Ernesto Neto afirma, em um vídeo ao qual tivemos acesso, que a obra “Dengo” teve início em uma exposição em Nova York chamada “Nave Denga” e na forma carinhosa de chamar sua namorada “Denga”. Além disso, se inspirou na música “disritmia” de Martinho da Vila “Me deixe te fazer um dengo” que ele canta desde criança. Para ele “Dengo” é uma situação importante que existe entre nós. A palavra tem sonoridade e conteúdo inusitado, pois começa e termina nela mesma. Essa palavra reúne esperança e desesperança dentro dela, parecendo solitária, mas é articulada com suas partes e com o ambiente.

A conversa com as crianças mostrou como elas interagiram com a proposta e entraram nas discussões, experimentando possibilidades. As palavras utilizadas por elas para falarem da obra “Dengo” revelam isso: uma teia gigante; meias com areia; uma colmeia pendurada; aquele negócio grande; amor; cuidado; abraço; beijo; carinho. Durante a conversa, perguntei às crianças se a gente poderia ouvir e conversar com uma obra de arte e Ana respondeu: “Podemos conversar com a obra de arte sim. A gente chega bem perto e fica olhando para ela, e fica olhando para ela até ela se comunicar com a gente”.

Conversamos ainda com as crianças sobre o que se lembravam da proposta de trabalho de Artur Barrio que havíamos visto no encontro anterior. Algumas palavras apareceram nessa conversa: areia; parede; escrita; nome; seta; interrogação; pânico; charada; humano; quadro; desenho; pintura; sangue; café; pedra; caixa; tinta; bacalhau; escrita no chão; papel no chão. Essas palavras expressam parte de nosso registro da observação de campo.

A partir desse diálogo, apresentei outras obras de Artur Barrio e expliquei o processo criativo desse artista, contextualizando as suas obras e falando o por que ele utilizava aqueles recursos para produzir seus trabalhos. Falei ainda sobre o que ele registrava e como construía suas instalações em paredes brancas com marcas e anotações diversas. Perguntei se elas gostariam de registrar algo e sobre o que seria o registro. Seria sobre elas mesmas? O que elas gostariam de registrar sobre elas mesmas?

Nesse momento, entreguei para as crianças uma folha em branco e disse que elas poderiam imaginar aquela folha como sendo uma parede em branco onde poderiam registrar o que quisessem da mesma forma como fazia Artur Barrio, nas paredes das galerias. Seria, na verdade, um “desenho, pintura, escrita”. Artur Barrio utiliza bastante desse recurso para produzir suas instalações nas paredes brancas de museus e galerias. Observamos também que ele utiliza café, caneta preta e muitas palavras em suas pinturas. Algumas imagens das obras de Artur Barrio, que observamos, retratam isso.

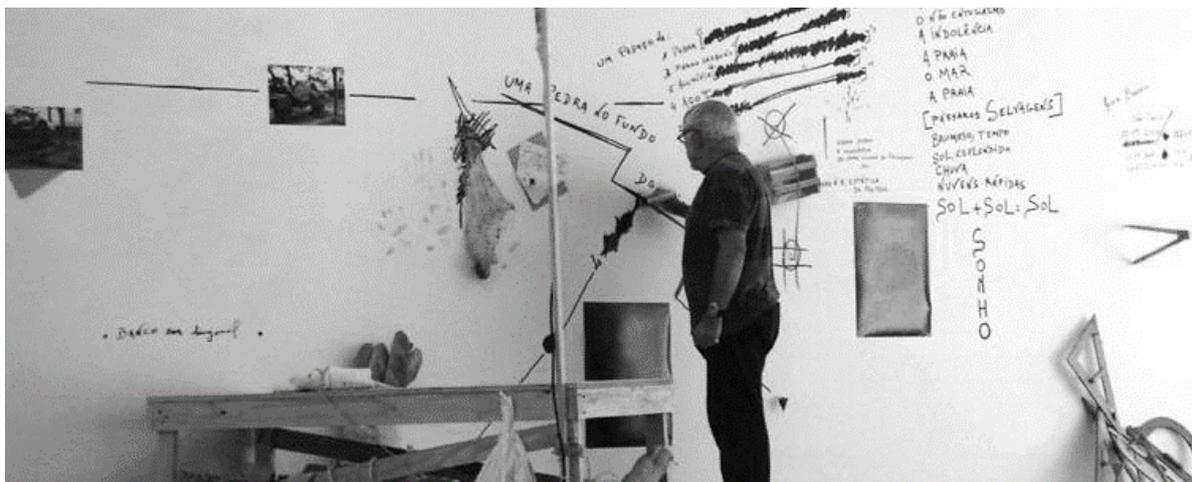


Imagem 30 - Artur Barrio

Fonte: <http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com/>

Após o lanche retomamos o trabalho. Enquanto as crianças lanchavam, preparei um cantinho na sala com copos descartáveis, linhas, fios e café feito na hora com ebulidor. Quando entraram na sala, sentiram o cheiro de café inundando o espaço. Tentei trazer para esse cantinho um pouco do que elas observaram nas obras do Artur Barrio. Elas chegaram e já foram se assentando no chão.

Artur Barrio questiona a estética de exposições nas galerias de arte. Ele junta impressões de coisas e vai registrando em seu livro-caderno aquilo que faz sentido para ele e depois ele leva para as galerias. Esse livro-caderno, ele nomeia como “seu ateliê”. Além disso, recolhe objetos simples do cotidiano como barbante, café, palavras, letras e escrita. Pedro, uma das crianças participantes da pesquisa, disse que ele faz “uma obra escrevida”. Como Artur Barrio utiliza café entre outras coisas para pintar paredes e o chão, fizemos um experimento com as crianças com o café feito na sala, buscando ativar as memórias afetivas.

Perguntei sobre o cheiro que estavam sentindo e se sabiam o que era. As crianças logo disseram que era cheiro de café. Perguntei se queriam experimentar do café. Então, disse que naquele momento utilizariam o café e uma tinta chamada nanquim para fazer o registro que eles escolheram a partir da conversa anterior. Então, voltei a perguntar: “Vocês vão registrar o quê?” “O que querem dizer sobre vocês mesmos?” “Vocês gostariam de registrar algo sobre a casa de vocês ou sobre a escola?”

Solicitei que ficassem mais calmos e em silêncio para sentirem o aroma do café que penetrava no ambiente. Perguntei se aquele cheiro as fazia lembrar de alguma coisa. Helena disse: “Parece com o cheiro da casa da minha bisavó. Lá tem cheiro de café”. Perguntei novamente se queriam experimentar. Todos falaram que sim. Menos Toni. Michele e eu falamos que era só quem quisesse e que ele não precisaria experimentar. Coloquei o café no copinho pequeno. Se não gostassem não precisariam jogar fora, pois utilizaríamos o café como tinta para fazer o trabalho.

O fato de ter feito café na sala com o ebulidor favoreceu a criação de um ambiente de experimentação com aroma, cheiro e sabor, parecendo a casa da “bisavó”, como disse Helena. Disponibilizei para todas as crianças a folha em branco, o nanquim e o copinho com café. Usamos pincel fino para fazer o “desenho-pintura-escrita”.

Enquanto faziam a pintura com nanquim, solicitava que pensassem sobre o que estavam fazendo. Fui explicando que não era necessário utilizar muito nanquim e que a tinta secava rápido. Assim que as crianças haviam terminado o trabalho com o nanquim, Michele me ajudou a lavar os pinceis sujos e as crianças passaram a utilizar o café na pintura. Algumas crianças colocavam o café na boca enquanto pintavam.

Artur colocou muito café na pintura e com isso formou pequenos *lagos cafeinados* na folha. Percebi um certo prazer de todas elas nesse processo. Café, nanquim, cheiro, gosto, cor, toque, pintura etc. Deixei o experimento acontecer por um tempo e depois tive que intervir, pois o tempo reservado para o trabalho já estava no fim.

Observei que Rafael já havia terminado seu trabalho, mas não largava a pintura e não quis colocar na janela como todos. Tornou-se uma guardião da própria “pintura-desenho-escrita”, como disse Michele. Um verdadeiro “Dengo” e apego com sua produção. Ele levantou-se várias vezes e foi até a janela, colocou no sol, pegou de novo e voltou para a mesa. Era como se não quisesse deixar sua pintura ali. Eu deixei que ele ficasse com a pintura por muito tempo até que chegou a hora de descer para brincar no parquinho.

Observei que ficaram muito envolvidas com o trabalho. Todas as crianças, de um modo geral, fizeram seus registros de forma atenta ao que estavam vivenciando. Muitas chegavam perto de mim com suas produções e perguntavam o que eu tinha achado. Eu devolvia a pergunta para elas. “O que você achou de sua pintura-desenho-escrita? Gostou de fazer? Fez o que queria?” Eu imaginava que as palavras aparecessem por escrito na pintura, como fazia o Artur Barrio, pois já tínhamos conversado muito sobre isso, mas elas não exploraram a escrita em suas produções e não solicitaram nossa ajuda para escrever.

Algumas crianças até colocaram letras e tentaram escrever o próprio nome com o pincel. Observei que as crianças ficaram muito mais interessadas na exploração do café, do nanquim, do papel, etc. do que naquilo que foi dito para elas. Então eu disse que depois conversaria com cada uma sobre o registro. Também queria que “escrevessem (desenhar, pois elas ainda não são alfabetizadas) no caderno de registro” delas sobre as impressões que tiveram do trabalho.

Novamente, destaco que foi muito difícil fazer a mediação do trabalho, captar e registrar os movimentos e falas das crianças. Como observar a maneira como as crianças vivenciam experiências estéticas no contexto de uma instalação artística, sem fazer os registros fotográficos e filmicos dessas ações? Como fazer filmagens do grupo quando alguns pais não autorizaram que seus filhos fossem filmados?

Instalação a partir da obra “Copulônia”: primeiro momento



26-09-2018

Apresentação da instalação “Copulônia” de Ernesto Neto

Proposta de instalação/intervenção com meias e areia.

No pátio realizando o trabalho com as meias e areia

Conversa sobre o processo

Imagem 31 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Todos os movimentos realizados até esse dia, apresentando os artistas intercessores da pesquisa, conversando sobre as imagens, produzindo desenho de memória, pintura com café e nanquim foram fundamentais para a continuidade do trabalho. Durante o processo com as obras de Artur Barrio, inicialmente tive a impressão de que essas obras poderiam ser muito abstratas. No entanto, sei que há coisas que nos escapam e que as crianças são capazes de assimilar e superar muitos desafios. Talvez essa seja uma questão mais nossa como adultos e professores. Eu havia percebido de maneira ainda prematura que elas se identificaram mais com as instalações de Ernesto Neto. Por isso, optei por apresentar e discutir com elas a obra “Copulônia”.

O nome dessa obra, conforme explica Jochen Volz (2019), é um neologismo composto pela palavra “cópula”, que indica duas partes que se penetram, e o termo “colônia” que é um todo composto por muitas partes. Essa obra de Ernesto Neto foi descrita através de inúmeras expressões tais como, namoro, família, peso, passo, prumo etc. Nessa obra, o artista busca, através do uso de elementos inovadores como chumbo, areia e materiais têxteis caracterizados pela elasticidade, expressar de

formas lúdicas o equilíbrio entre pontos opostos como peso e leveza, tranquilidade e tensão, corpo obscuro e paisagem transparente.



Imagem 32 - Copulônia, 1989
Ernesto Neto
Fonte: Volz, 2019.



Imagem 33 - Copulônia, 1989
Ernesto Neto
Fonte: Volz, 2019.

Considerando essas definições e os materiais utilizados pelo artista nessa obra, levei para a turma materiais, como meia-calça, areia, copos descartáveis, arroz e feijão em quantidade suficiente para que todas as crianças pudessem explorá-los e manuseá-los livremente. Durante a conversa sobre a obra na sala, as crianças apresentaram, além do que afirmou Volz (2019), diversas opiniões e percepções diante da mesma imagem. Esses modos de ver podem ser resumidos nas seguintes expressões: coisa espalhada no chão; tem um pé; parece um robô; parece um imã; parece um arco; é uma arma; é um estilingue que joga chumbo; parece um balão de corda; arte esticada, arte do foguete, lanterna esticada.

Após essa conversa, organizamos no pátio da EMEI os materiais que seriam utilizados pelas crianças. Em uma roda, acertamos os procedimentos a serem adotados. O objetivo desse primeiro momento do trabalho foi principalmente que as crianças experimentassem a utilização das meias e dos materiais, criando formas a partir das obras de Ernesto Neto. A proposta era construir uma instalação depois que esses objetos estivessem prontos. Optamos por fazer o trabalho com todas as crianças em um único

momento para que elas pudessem trocar e compartilhar a utilização dos materiais e a criação dos objetos para a instalação.



Imagem 34 - Experimentação. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Distribuímos a areia em três bacias e as crianças se organizaram em torno delas. Com os copos descartáveis elas poderiam colocar certa quantidade de areia nas meias para que pudessem manipular e criar formas diversas. Deixamos as crianças livres para inventar e experimentar. Em relação ao arroz e ao feijão, Michele solicitou que as crianças não utilizassem os alimentos. Assim, atendendo ao pedido da professora, combinamos de usar apenas as meias e a areia.



Imagem 35 - Experiência com meias. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

O movimento das crianças foi de total exploração com as meias, a areia e o ambiente, sempre umas ajudando as outras, revelando grande competência e capacidade de expressar percepções e sentimentos. Elas colocaram as meias na cabeça, brincaram de saci, apertaram a areia nas mãos após colocarem nas meias, arrastaram no chão e rodaram no ar as meias com a areia, penduraram seus objetos na cerca da EMEI já fazendo as primeiras experimentações instalativas. Michele registrou em sua filmagem as ações das crianças, inclusive destacando sua iniciativa de fazerem os primeiros experimentos nas grades da escola.



Imagem 36 - Experiência com meias. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 37 - Experiência com meias. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

É importante mencionar que nesse processo de experimentação vivenciado pelas crianças, pela professora e pela pesquisadora observou-se que a grande movimentação das crianças arrastando e girando as meias, a necessidade exploratória, a quantidade de areia colocada nas meias em alguns casos e o fato de a areia estar molhada fez com que as meias rasgassem. Após esse momento, sentamos na roda novamente e conversamos sobre o processo vivido e avaliamos a necessidade de fazer novas experimentações, pensando no nosso objetivo. Combinei que guardaria o material produzido por elas para que a areia pudesse secar e que no encontro seguinte trabalharíamos outros procedimentos, sem perder de vista o que havíamos aprendido.



Imagem 38 - Experiência com meias. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Conversa sobre a pintura com café e nanquim



Imagem 39 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Enquanto a gente aguardava que a areia das meias secasse, retomamos a conversa sobre as pinturas feitas com café e nanquim inspiradas nas obras de Artur Barrio. Até esse momento, eu buscava aproveitar as contribuições tanto de Ernesto Neto quanto de Artur Barrio para ajudar as crianças a entenderem o que pode ser um processo de construção de uma instalação. Com Artur Barrio as crianças experimentaram a questão do gosto, do cheiro do café e da pintura com café. Gosto, cheiros e aromas também são explorados intensamente por Ernesto Neto. Para o contexto da pesquisa na EMEI avaliei que dar continuidade ao trabalho, tendo Ernesto Neto como referência, seria mais adequado. No entanto, conforme pude observar posteriormente nas entrevistas e nas experimentações seguintes, as crianças demonstraram interesse pelos dois artistas e por suas produções.

Como as crianças observaram que as obras de Artur Barrio tinham muitas palavras, perguntei para elas se gostariam de escrever alguma palavra que falasse sobre elas mesmas. Como elas não eram alfabetizadas eu e Michele nos propusemos a auxiliá-las na “escrita-pintura”. Da mesma maneira que Artur Barrio registra em seu “caderno livro” palavras e expressões que fazem sentido para ele, solicitei às crianças fazerem o mesmo. No entanto, como pude observar, as crianças não haviam conseguido compreender esse processo. Uma das crianças escreveu “Nilo Zack”, artista que a professora estava estudando com a turma. As outras crianças escreveram apenas o próprio nome e começaram a alterar a pintura com outras imagens feitas com as canetinhas que disponibilizei. Parece que ao desenhar elas estavam escrevendo com “outras palavras”.

O início das meias: segundo momento



23-10-2018 e 24-10-2018

Retomando o trabalho com as meias no pátio

Organização das crianças em grupos menores

Conversa sobre o processo anterior

Imagem 40 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Para esse segundo momento do trabalho com as meias, acolhi a sugestão de Michele de organizar as crianças em pequenos grupos. Isso possibilitou que a professora continuasse desenvolvendo, paralelamente, seu planejamento normal com a turma, enquanto eu realizei, no pátio, o trabalho com grupos de quatro crianças por vez. Diferentemente da primeira vez, disponibilizei dois pares de meias para cada criança, sendo que uma ficava dentro da outra para evitar que rasgassem. Dessa vez, levei areia seca, tintas de tecido e pincéis para quem quisesse pintar fazendo intervenções no objeto criado. Combinamos uma quantidade de areia a ser colocada dentro das meias. Um sinal de envolvimento e interesse das crianças ocorreu quando fui escolher o primeiro grupo e várias crianças disseram ao mesmo tempo: “Chama eu, Márcia!!! Chama eu, Márcia!!!”.

Antes de começar o trabalho rememorei com cada grupo todo o processo anterior, os desafios que apareceram diante do que estávamos buscando e como faríamos para resolvê-los. Elas gostaram de brincar com a areia na bacia. Observei que aquele movimento lhes causava prazer. Por isso, dei um tempo para esse exercício exploratório que, infelizmente, não podia se estender por muito tempo. Conversando com um grupo de crianças, elas me mostraram um jeito rápido e prático de inserir a areia na meia utilizando os copos descartáveis. Assim passei a informação para os grupos seguintes. As crianças aprenderam logo o jeito e rapidamente inseriram a areia dentro das meias.

Nesse segundo movimento com as meias, estipulei quatro copos de areia, mas na medida que observava o volume, a forma e a proporção que tomava o objeto, solicitava que colocassem mais ou menos areia. Uma outra alternativa poderia ter sido considerar a quantidade de areia a partir daquilo

que cada criança pretendesse construir com seu objeto para a instalação que definimos organizar na escola. Para isso, precisaria de um tempo maior, de que não dispunha. Quando terminaram de colocar a areia elas tiveram tempo para explorar e brincar com as meias criando diferentes formas. As crianças novamente faziam analogias e metáforas com essas formas que iam surgindo no processo de experimentação, tais como: “está parecendo uma pêra”; “vou fazer uma torta”; “parece um pizza”; “eu vou fazer um cocozinho”; “olha minha lua”; “o meu está parecendo um abacate”; “o meu está igual uma panqueca”.

Após a experimentação e criação dos objetos as crianças foram para o espaço da pintura. Optei pelo uso da tinta de tecido como uma maneira de possibilitar às crianças deixarem registradas no objeto outras marcas pessoais. Como as cores das meias eram parecidas e as formas dos objetos se desfaziam com o movimento, o uso da tinta foi um elemento a mais para que cada criança pudesse demarcar sua identidade no objeto produzido. Tenho observado, em minha experiência como professora, que a tinta traz um prazer intrínseco para as crianças. Elas gostam de cheirar, saber das misturas de tintas para descobrir as cores que surgem, gostam de pegar e sentir a textura. Observo também que esses são, inicialmente, movimentos expressivos “intuitivos”. Na escolha das tintas essa relação com as cores se evidencia: “eu quero roxa, como faz roxa?” “Eu quero marron”; “eu quero rosa”; “eu vou usar o amarelo”; “estou fazendo um arco íris”, “estou usando o laranja”; “vai demorar para fazer um arco íris”, “olha a cor que ficou a minha”. “Eu misturei e a minha virou rosa”.

Não foi possível chamar todas as crianças para retomarem o trabalho com as meias no mesmo dia. Levei todo o material produzido de volta para o porta-malas de meu carro que se tornou um almoxarifado ambulante. Na escola não havia espaço para guardá-los para continuar o trabalho no dia seguinte. Sem o carro não sei como faria isso tudo. Além disso, contei com a colaboração do senhor Jonas¹⁴, porteiro da EMEI, que me ajudava a descarregar e carregar os materiais da pesquisa até o carro. Esses desafios são recorrentes entre as/os professoras/es de Arte, principalmente para o trabalho tridimensional, um dos motivos para a predominância de proposições bidimensionais nas escolas.

¹⁴ O nome do porteiro é fictício para preservar o anonimato do participante da pesquisa.

Instalação com as meias



Imagem 41 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Inspirados no trabalho anterior desenvolvido a partir da obra “Copulônia” de Ernesto Neto, demos continuidade à proposta de construção de uma instalação. Após criarmos os objetos com areia e meia, materiais muito utilizados pelo artista, propus que elas criassem um projeto inicial de instalação. Para esse projeto, solicitamos que elas exercitassem a observação de imagens dos desenhos do projeto de instalação da obra UNI-VERSO-BEBÊ de Ernesto Neto que retomei com elas nesse dia. As crianças observaram o projeto do artista, de planta baixa, de frente e em perspectiva. Em seguida, apresentei-lhes uma arara de roupas e cabides como suportes para construir a instalação. Ao escolher a arara, considerei que o espaço disponível para “instalar” os objetos criados pelas crianças era o corredor das salas do andar superior, ao lado da sala da turma participante da pesquisa. Para isso, as crianças deveriam desenhar e projetar a instalação considerando os vinte e três objetos produzidos por elas.

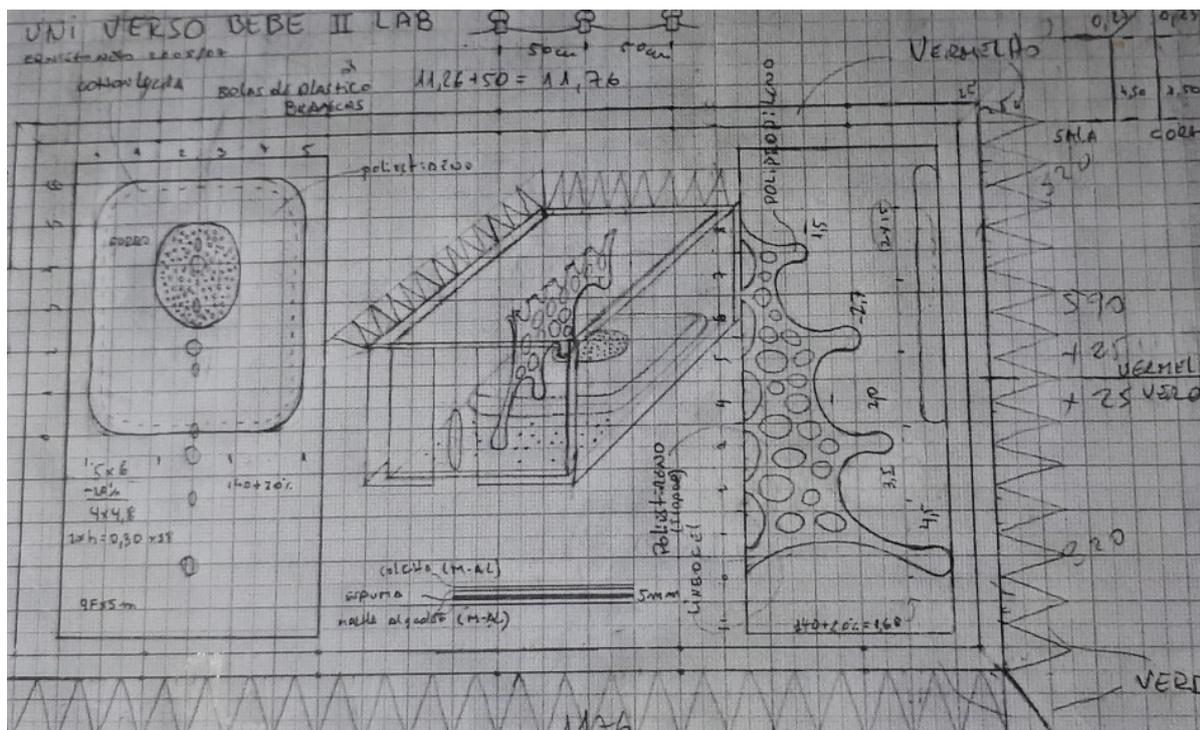


Imagem 42 - Projeto Ernesto Neto. Fonte: Salles, 2007, p. 34.

Após a conversa sobre o exercício de elaborar um projeto de instalação como faz Ernesto Neto, as crianças receberam lápis e o caderno de registro para elaborar suas propostas de projeto da instalação com a arara, os cabides e os 23 objetos que estavam organizados no chão da sala para que pudessem observar e analisar, a partir de diferentes perspectivas. Em função do tempo, solicitei que o desenho do projeto fosse feito apenas de frente.

Solicitei-lhes ainda, que olhassem com atenção para a arara e desenhassem do jeito que ela estava e, em seguida, como ficariam os 23 objetos na arara, utilizando ou não os cabides. Enfatizei que deveriam pensar não apenas em seu objeto, mas todos os objetos reunidos no mesmo suporte. Mostrei que a arara tinha a parte de cima e a parte de baixo que poderiam ser utilizadas. Disse que se elas quisessem poderiam colocar os objetos no chão também. Como no dia estavam presentes 17 crianças na sala, falei que poderiam existir 17 projetos diferentes e que o projeto final seria decidido a partir de uma conversa e de um acordo coletivo com a participação de todos.

Assim que concluíram o desenho, recolhi todos os projetos e mostrei um de cada vez para que todas avaliassem como elas foram pensando e decidindo como ficaria a instalação. Observei que os projetos foram construídos seguindo uma lógica parecida. As crianças utilizaram as duas partes da arara ou uma só, distribuindo proporcionalmente os objetos na parte de cima e na parte de baixo. Apenas uma criança utilizou o chão. E nenhuma delas quis usar o cabide. Entramos num acordo respeitando a proposta contida na maioria dos projetos. Os objetos foram organizados utilizando todos os espaços da arara.

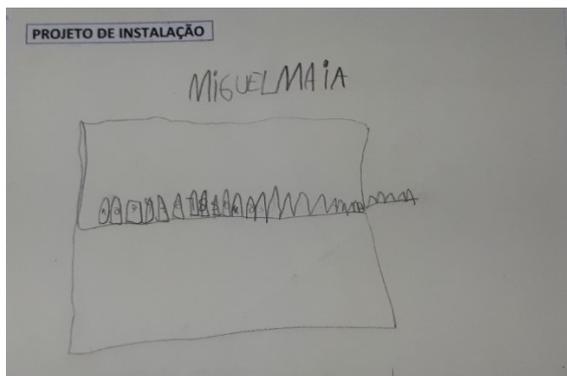


Imagem 43 - Fonte: Desenho de Projeto
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

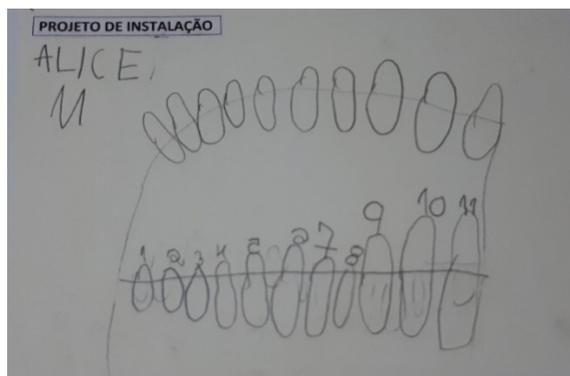


Imagem 44 - Desenho de Projeto
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.



Imagem 45 - Desenho de Projeto
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

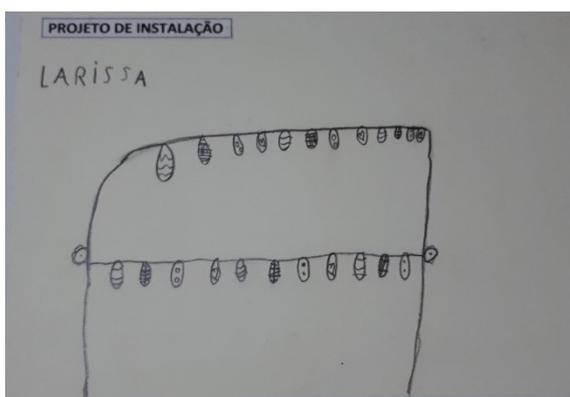


Imagem 46 - Desenho de Projeto
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2018.

Assim que decidimos como seria montada a instalação, chamamos uma criança de cada vez para que amarrasse o seu objeto no local escolhido. Nesse momento, o apoio de Michele foi fundamental e decisivo. Quando terminamos as amarrações dos objetos, disse: “Ernesto Neto colocou o nome na instalação dele de *“Copulônia”*, e nós nos inspiramos nela para construir essa aqui. Qual será o nome da nossa?” E acrescentei: “Em silêncio, cada uma ficará pensando em todo o processo vivenciado, em tudo aquilo que a gente fez, em tudo que vocês experimentaram com a areia, as tintas, as meias, a arara, e pensar em um nome”.

Logo em seguida, várias sugestões de nomes apareceram e eu fui anotando no quadro para que houvesse uma votação. O nome mais votado seria o escolhido. Em todo o momento eu insistia para pensarem no processo vivido desde o começo do trabalho com as meias, lembrando que o nome escolhido deveria expressar tudo o que fizemos. Os nomes sugeridos foram: meias artísticas, ver, vento, ró, céu, início das meias, jore e meias. Cada criança, ao falar sobre a sua sugestão, explicava o motivo. Em seguida, fizemos a votação e o nome escolhido foi “início das meias”. Luís, o autor da proposta, disse que escolheu esse nome porque tivemos que fazer tudo de novo, desde o início. Ao expor a instalação no corredor do lado de fora da sala, algumas crianças escreveram o nome escolhido e anotaram informações sobre o trabalho da turma que foi inspirado em *“Copulônia”*.



Imagem 47 - Instalação início das meias. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Concluída essa importante etapa do trabalho de pesquisa, buscamos dialogar com as orientadoras sobre o que já havia sido desenvolvido e materializado na instalação “início das meias”. Nessa conversa, chegamos à conclusão de que o trabalho com as crianças significara mais um processo de intervenção artística no espaço escolar do que propriamente a montagem de uma instalação artística¹⁵. Nesse momento, destacamos que o fato de não termos visitado uma instalação já organizada, em função das recomendações do COEP e da retirada dos ônibus para visita pública por parte da PBH, dificultou a realização plena do que estava planejado na pesquisa. São questões inusitadas que podem acontecer no processo de pesquisa. Mas como resolver esse problema que emergiu no campo? Juntamente com a co-orientadora foi decidido que deveríamos construir uma instalação na escola para que as crianças pudessem não apenas entrar e visitar, mas também interferir e modificar, construindo sua própria instalação, conforme veremos a seguir.

¹⁵ Após essa conversa com as orientadoras, expliquei para as crianças a diferença entre uma intervenção e uma instalação artística. A partir desse momento, passamos a chamar de intervenção o trabalho desenvolvido com as meias e a areia e que elas nomearam de *Início das Meias*.

Instalação na Sala do Faz-de-Conta



Imagem 48 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Inspiradas principalmente nas obras de Ernesto Neto, eu e Juliana minha co-orientadora e também artista, após uma reunião em que conversamos bastante sobre os trabalhos que eu vinha desenvolvendo com as crianças, decidimos construir uma instalação na sala de faz-de-conta, espaço disponibilizado pela coordenação da EMEI Ernesto Nilo Barrio. Para isso, fizemos uma relação de materiais a serem utilizados, tais como malhas de forrar sofá, meias, bolinhas de gude, cravos da índia, sachês de chá variados, almofadas de isopor, almofadas macias, campainhas, sacos de papel com talco, papéis de seda, fitas de cetim, fitas coloridas, guizos dentro de meias, pregadores de roupa, som ambiente com barulho de cachoeira, dentre outros, que pudessem provocar experiências sensoriais diversas, incluindo vários tipos de texturas, sons, cores, cheiros etc. No dia combinado organizamos a instalação e fomos até a turma para conversarmos um pouco sobre a experiência que elas teriam ao entrar em uma instalação.



Imagem 49 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Antes de saírem para visitar a instalação, Juliana conversou com as crianças na sala, procurando despertar nelas a importância de observarem o valor de nossos sentidos para a percepção do mundo em que vivemos. Juliana deu exemplos concretos de cada um dos cinco sentidos: tato, paladar, audição, olfato e visão. Foi de certa forma uma continuidade ao que havíamos trabalhado em nossos encontros anteriores, já que a percepção sensorial está muito presente nas instalações criadas por Artur Barrio e Ernesto Neto. Após a conversa fomos para a *Sala do Faz-de-Contas*.

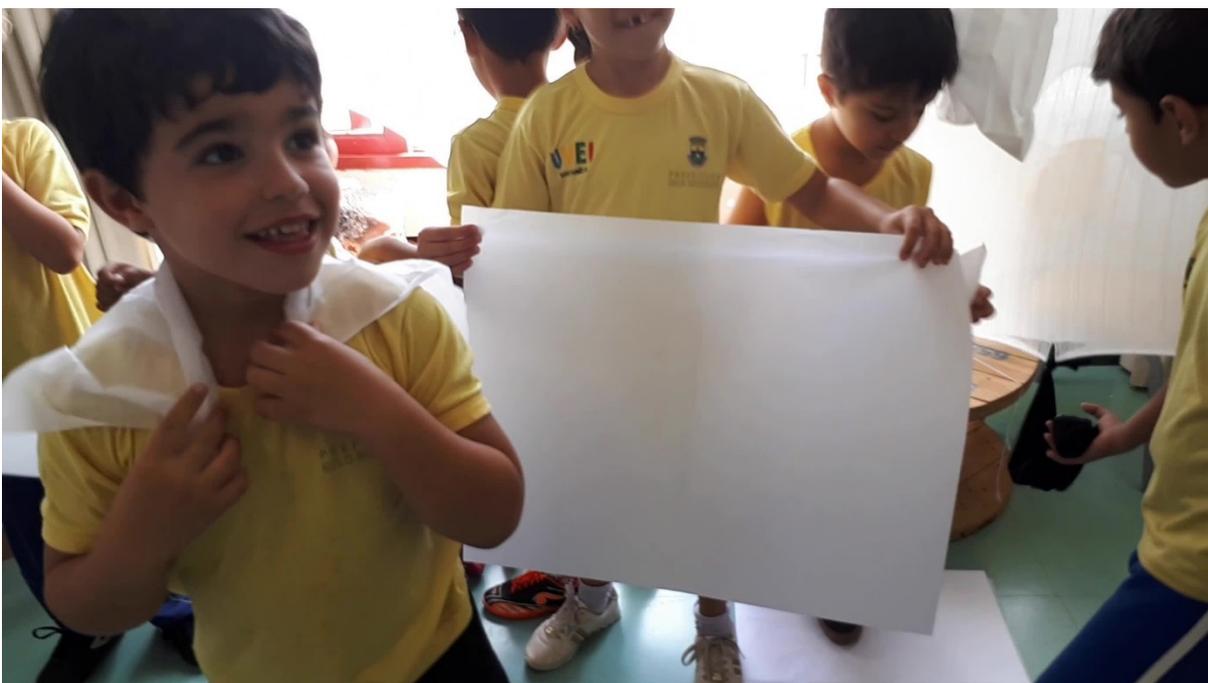


Imagem 50 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Logo na entrada as crianças revelaram muita surpresa e interesse pelo ambiente e pelos objetos da instalação. Elas entraram devagarinho sem empurrar, tocaram a almofada, apalpam uma meia pendurada, escutaram o barulho que estava fazendo, disseram que parecia um sininho, circularam em todas as direções, tocaram nos objetos, se concentraram nas meias com bolinhas de gude, descobriram um túnel e entraram nele cantarolando durante o percurso. Algumas crianças voltaram às meias penduradas com bolinha de gude, levando-as ao ouvido para ouvir melhor, tentando descobrir o que havia no interior das meias. Mara pega as meias onde estão as bolinhas de gude e as fica sacudindo. Maria Luísa estica a meia e leva até o nariz de Paula para que ela cheire. Depois cheira e faz careta. Algumas crianças ficaram deitadas debaixo de uma tenda, uma delas brincou com uma meia.



Imagem 51 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Juliana disse para as crianças que a instalação fora construída para elas, que poderiam, por exemplo, pegar papel de seda que estava no chão e fazer o que quisessem. Ana pegou uma folha de papel e fez uma capa, parecendo a um super-herói. Bruno a imitou e disse: “Eu sou o super-homem”. Joaquim embolou a folha de papel e fez uma bola que ficou batendo entre as mãos. Luís repetiu o gesto e disse: “Que doido” e saiu correndo pelo ambiente. Algumas crianças descobriram os buracos nos panos pendurados nos varais e jogaram as bolas na tentativa de acertá-los e, quando acertavam, gritavam “gol”. Havia buracos baixos e mais altos no pano, mas as crianças só tentavam acertar os buracos mais altos.

Ricardo estava deitado debaixo de uma cabaninha formada por panos aproveitando a estrutura de uma mesa. Ana e Mara tentaram entrar na cabaninha. Ricardo olhou para elas, fingindo dormir. As

meninas, então, se retiraram. Amanda e Paula disseram: “Dá licença, deixa a gente passar?”. Elas queriam passar por onde ele se encontrava deitado, mas Ricardo apenas virou de lado para as meninas entrarem e continuou fingindo dormir.



Imagem 52 - Criança na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Maria Luísa, Helena, Rafael e Juninho colocaram suas cabeças nos buracos dos panos pendurados, todas muito sorridentes. Paula resolveu pegar na bochecha de cada uma delas de maneira muito delicada. Juliana soltou o pano onde as crianças estavam com as cabeças enfiadas, e este caiu sobre elas. As crianças ficaram achando graça, porque o pano estava como se fosse uma roupa que vestia quatro crianças de uma vez. Elas saíram andando pela sala, presas nos buracos dos panos, como se fosse um trenzinho. Outras crianças quiseram participar da brincadeira. Carlos entrou em um dos buracos já ocupado, mas que comportava duas crianças no mesmo espaço. Algumas crianças encontraram outro pano que também tinham os buracos e tentaram fazer a mesma coisa. Outras crianças fizeram um trenzinho com pano e saíram andando pela sala, fazendo um barulho como se realmente fosse uma Maria Fumaça.



Imagem 53 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

As crianças ficaram um bom tempo nesse movimento de intensa exploração do ambiente e dos objetos que compunham a instalação. Em seguida, sentamos na roda, em silêncio para ouvirmos o som da cachoeira que eu insistia com a turma que era verdadeira. Como o som estava escondido, só ouviram o barulho da água caindo e não conseguiram perceber imediatamente de onde vinha. Algumas crianças até acreditaram que havia mesmo uma cachoeira na instalação. Depois que conversamos sobre o processo vivido pelas crianças dissemos que elas poderiam, a partir daquele momento, interferir e modificar o ambiente e os objetos como instaladores. Poderiam tirar tudo do lugar, trocar os objetos e acrescentar coisas. Para isso disponibilizamos fitas coloridas, fitas de cetim, tesouras, panos etc. Conversamos em seguida sobre como elas gostariam de organizar a nova instalação a partir daquilo que já tinham experimentado. Fizemos dois combinados. O primeiro era que cada um atuaria de forma livre. O segundo era que ninguém poderia mexer naquilo que o colega já havia feito.

Em nossa pesquisa, ao propor a construção de uma instalação, buscamos “bagunçar um pouco” a linearidade do ambiente escolar na Educação Infantil. Para que isso acontecesse, foi necessário mais que registrar os eventos observados. Introduzimos elementos no cotidiano e realizamos intervenções com o objetivo de abrir diálogos com as crianças. Isso nos faz pensar ainda sobre o lugar, a importância e a potência da arte na formação dos/as professores/as e conseqüentemente das crianças. Nesse sentido, é preciso enfatizar que foi fundamental a disponibilidade de Michele em acolher a pesquisa e interagir conosco e com as crianças durante todo o processo de trabalho.



Imagem 54 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Logo depois da roda de conversa sobre a visita e a exploração da instalação na *Sala do Faz-de-Conta*, disponibilizamos os materiais para que as crianças começassem o trabalho de intervir e modificar o espaço. As crianças compreenderam a proposta, buscaram os materiais que queriam, trocaram, negociaram, compartilharam, conversaram e deram início à intervenção num exercício intenso de trabalho. Eu, Michele e Juliana ficamos como auxiliares e mediadoras do processo de criação delas, cortando fitas, amarrando aquilo que não conseguiam. As crianças enrolavam, desenrolavam e cortavam fitas coloridas com alegria e euforia. Algumas pegaram o papel de seda e enrolaram no corpo, amarraram fitas vermelhas num saco de papel. Isac ficou sentado no chão concentrado com sua fita amarela pensando no que fazer. Juninho embrulhou a meia e deu um laço com a fita vermelha. Lucas tentou amarrar a meia contendo bolinhas de gude, utilizando fita laranja, sem muito sucesso. Maria Luísa prendeu uma fita no pano branco com um pregador de roupa.



Imagem 55 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

As crianças demonstraram grande interesse em utilizar o próprio corpo como suporte e componente da instalação e começaram a instalar objetos em seus corpos. A professora Michele em outro momento disse para elas que a instalação deveria acontecer no espaço e não no próprio corpo. No entanto, eu já havia dito para as crianças que numa instalação acontece também uma *performance*¹⁶ e que esse corpo performático pode fazer parte da instalação. Não questionei a fala de Michele, mas fiquei refletindo sobre como recuperar essa sinalização das crianças e a discussão feita com elas anteriormente. Uma das crianças retirou os objetos do corpo, mas uma menina que havia feito uma capa com o papel de seda permaneceu até o final com esse objeto. As meninas ficaram durante todo o tempo muito envolvidas, trabalhando, cantando, conversando e colando as fitas coloridas na cabana. Quem entrasse pelo túnel teria uma visão colorida.

¹⁶A instalação em sua concepção pode misturar diferentes campos das Artes Visuais tais como pintura, escultura, performance, vídeo, som, televisão, mídias e outros objetos.



Imagem 56 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 57 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

O movimento das crianças continuou. Alguns meninos fizeram um varal com barbante. Joaquim ficou tentando, durante um bom tempo, prender uma meia com bolinhas de gude utilizando um pregador de roupa. Quando finalmente conseguiu, ele calmamente olhou para o que tinha feito e resolveu trocar de lugar. Levou a meia para o varal feito pelas crianças. Novamente ele ficou concentrado na sua decisão de pendurar a meia com fitas coloridas no varal. Quando conseguiu ficou batendo a mão várias vezes observando e ouvindo o barulho que se formava dentro da meia e a sensação que causava. Ao observar Joaquim, pensei nos estudos de Garrocho (2003) que diz: “Quando, por uma brecha no

cotidiano, um mundo se abre, estamos diante de uma poética” (GARROCHO, 2003, p. 37). Para Joaquim, era uma brecha para compor um espaço que ainda estava aberto. Sua meia com bolinhas de gude e enrolada com fitas coloridas era um objeto que havia encontrado lugar naquele espaço. Lá ele ficou.



Imagem 58 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 59 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018

Perguntei para Carlos sobre a interferência que ele havia feito, pedindo que me mostrasse. Nisso ele saiu andando pela sala, pegou uma fita verde enrolada com um bolo de fita laranja em uma das pontas e se dirigiu para outro local da sala. Novamente perguntei onde ele iria instalar aquele objeto.

Apontando em duas direções opostas falou que queria amarrar de um lado e de outro fazendo um varal. Então, eu e Michele ajudamos o Carlos a fazer sua modificação no espaço. Em seguida, Lucas foi até a modificação feita pelo Carlos e tentou amarrar um objeto aproveitando o varal. Carlos, sorrindo, disse: “Aí, virou um varal”. Eu ainda falei que ele poderia colocar outras coisas ali. Em seguida, Luís falou que eles estavam fazendo a decoração do natal.



Imagem 60 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Eu interfei dizendo que não era uma decoração de natal, era uma instalação. Disse ainda que estava achando tudo muito legal, mas insisti que não era decoração de natal. Em seguida observei que várias crianças estavam prendendo fitas no varal verde feito pelo Carlos. Novamente Luís disse que estava fazendo árvore de natal. Eu voltei a dizer que não era árvore de natal e sim instalação. Observei o movimento das crianças e suas intervenções, procurando entender o que teria levado aquelas duas crianças a dizerem que aquela cena remetia à ideia do natal. Observei que havia muitas fitas coloridas, o que talvez tenha causado essa impressão nelas. Decidi não falar mais nada e deixei o trabalho fluir. Elas não voltaram mais a falar sobre o natal.

Em outro canto da sala Amanda prendeu umas fitas coloridas numa mesa e saiu puxando a outra ponta da fita para longe da mesa de forma muito concentrada. As crianças estavam tão envolvidas no trabalho que tive dificuldades de encaminhar a tarefa para o acabamento e deixei que elas continuassem o trabalho mais um pouco. Nesse momento, Carlos começou a interferir no trabalho dos colegas. Eu tentei falar com ele, mas não deu muita atenção e foi pregando uma fita no seu varal verde. Cheguei perto dele e disse para continuar participando sem desconstruir o trabalho dos

colegas. Luís e Lucas colocaram no varal do Carlos um papel de seda branco. Logo depois, João e Juninho prenderam uma redinha com frutinhas de plástico.

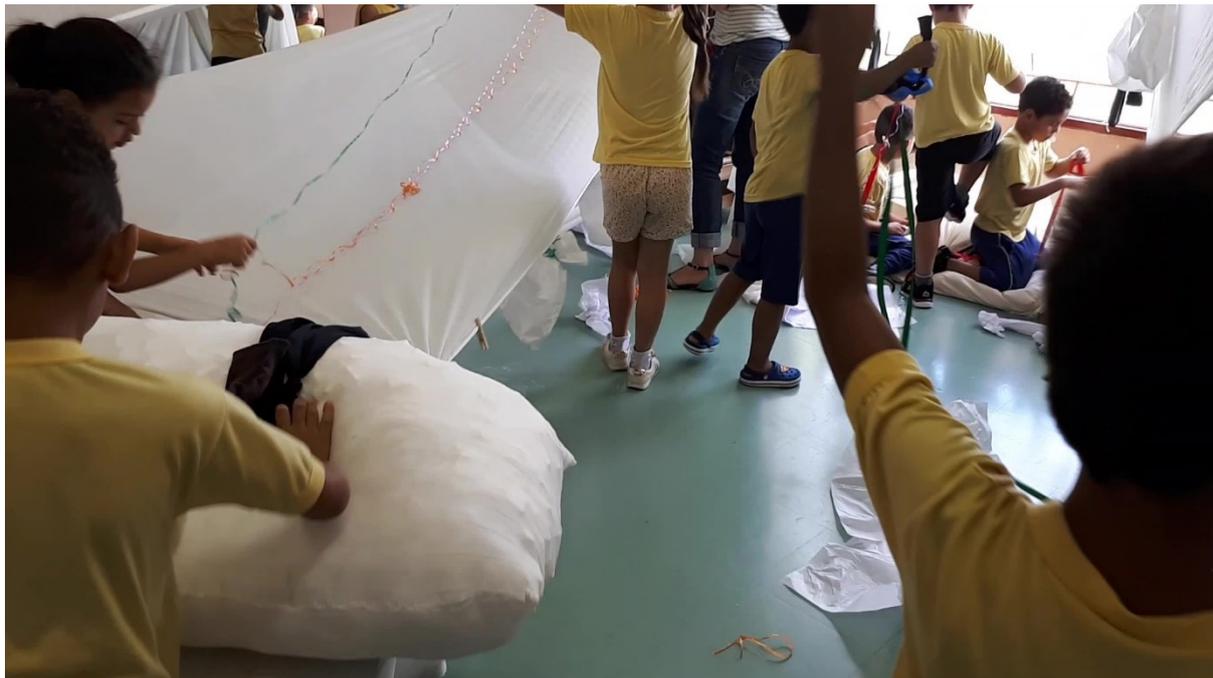


Imagem 61 - Crianças na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Pedro, ajoelhado sobre uma almofada, tentava passar uma fita no buraquinho da janela para fazer algo. Isac tentava amarrar uma meia com uma fita azul na janela. Nesse momento percebi que era preciso finalizar essa etapa do trabalho, pois ainda teria a visita das crianças à instalação modificada por elas. Então, passamos a organizar a sala, recolhendo os materiais que não foram utilizados. No final algumas crianças ainda pediam ajuda para amarrar fitas. O varal verde do Carlos ficou cheio de objetos pendurados e as crianças ainda trabalhavam pendurando nele mais coisas.

Nesse instante, tive a ideia de vestir o pano com buracos que ficou como uma blusa. Peguei uma veste branca em um dos varais de barbante e me vesti com ela e chamei a atenção das crianças, afirmando: “Gente, olha aqui, eu posso virar uma parte da instalação. Quem quiser colocar alguma coisa em mim, eu faço parte da instalação”. Maria Luísa, Paula e Ana se deslocaram em minha direção, com interesse, falando “nós queremos, mas você está muito alta”. Abaixei para que elas pudessem interferir. Elas passaram fitas ao redor de meu pescoço e logo Luís se aproximou, pegou uma folha de papel no chão e a colocou em cima da minha cabeça, fazendo uma espécie de lenço. Helena se aproximou sorridente e passou uma fita branca ao redor de minha cabeça. Ana, Maria Luísa, Helena e Paula se postaram ao meu redor cortando fitas e pendurando em mim. Fiquei com fitas enroladas no pescoço, na cabeça e nos braços. As meninas continuaram colocando fitas em mim naquele momento final. Eu disse: “Vou ficar aqui dentro da instalação sozinha, vocês saem e depois vocês voltam”. As crianças decidiram o lugar onde eu ficaria na sala. Fui até o local determinado por elas e uma criança sorrindo ainda corrigiu

minha postura. Fiquei de frente para a porta com o celular ligado para registrar a visita das crianças à instalação modificada.

Em pequenos grupos, as crianças foram entrando na sala meio desconfiadas. Algumas estavam sorridentes, querendo olhar tudo ao mesmo tempo. Elas foram falando sobre o que chamava mais atenção. Elas me chamaram de “estátua” que estava mexendo no telefone e filmando. Disseram que uma estátua mexer no telefone era estranho. Ana foi para um canto da sala dizendo: “estamos visitando, que legal”. Rafael se aproximou da câmera na minha mão, depois aproximou o rosto e ficou na frente da câmera. Luís se aproximou sorrindo e ficou alguns instantes na frente da câmara. Ele ainda se aproximou do varal e cheirou uma bola de meia.



Imagem 62 - Crianças na instalação
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 63 - Crianças na instalação
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

As crianças ficaram curiosas com a “estátua”, observando para ver se ela estava mexendo ou não. Luís disse: “joga uma moeda que ela mexe”. Lucas perguntou: “Será que ela sente cosquinha?” e se aproximou da estátua para testar. Rafael disse: “Que estátua bonita. Olha o colar dela. Olha o cabelo dela”. Eu, a “estátua”, falei alguma coisa e elas disseram que não sabiam que “estátua” falava. Joaquim se aproximou da “estátua”, pôs as mãos para trás e ficou parado sorrindo. No outro lado da sala, Amanda se aproximou de um pano preso na frente de uma parede, de onde saía um som de água e

perguntou onde estava a cachoeira. As crianças se aproximaram de onde vinha o barulho de cachoeira e olharam para cima tentando procurar de onde vinha o som de água.

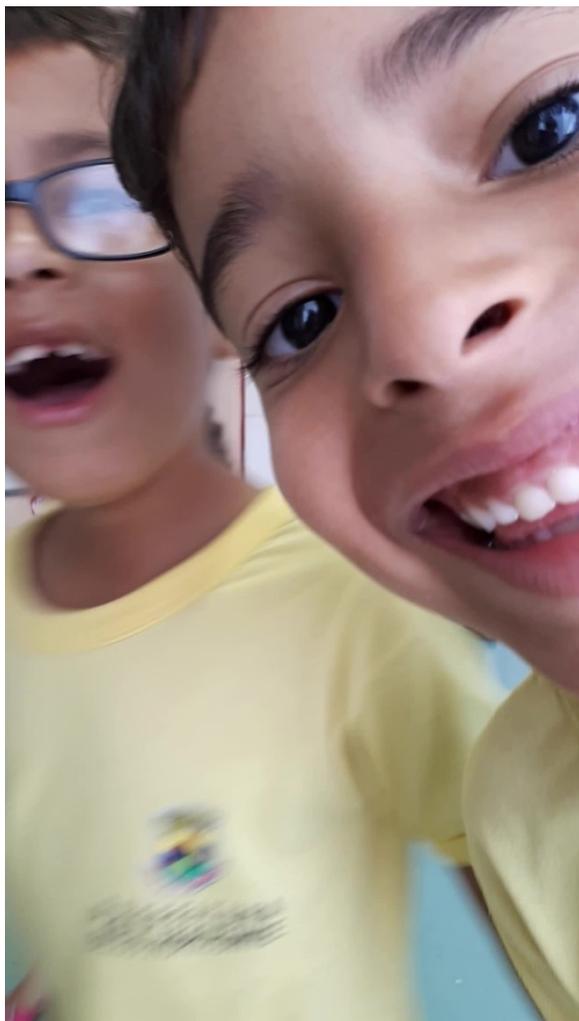


Imagem 64 - Crianças na instalação
 Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

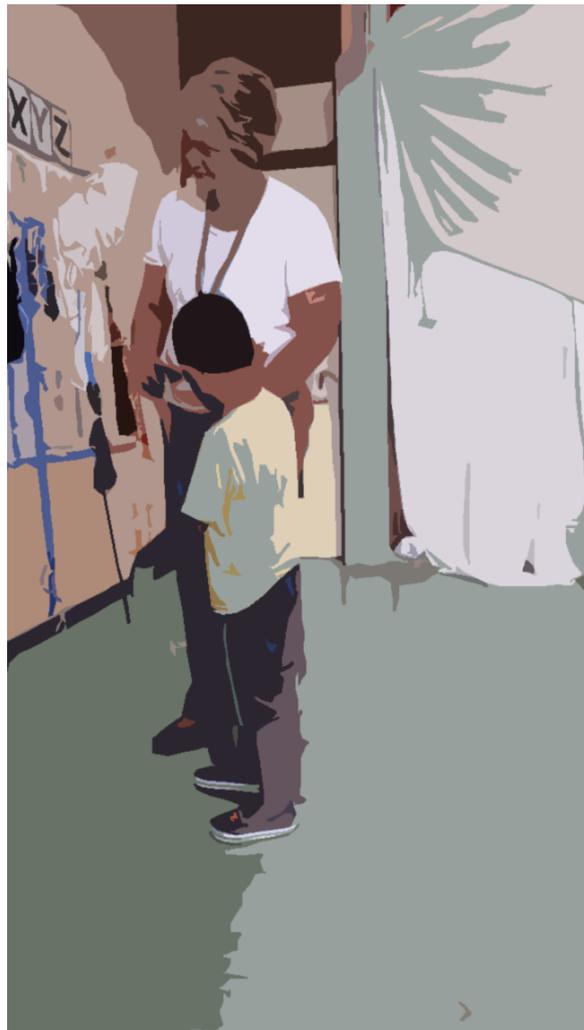


Imagem 65 - Crianças na instalação
 Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Em outra parte da instalação na sala de faz-de-contas, Luís disse: “Olha a minha minha. Olha a minha minha”. Juninho disse: “Olha o meu. Olha o meu, que legal”. Pedro pegou uma meia pendurada e soltou novamente. Puxou a meia e ela se soltou do varal. Lucas pegou uma fita vermelha, cheia de pregadores de roupa, falando “olha só o meu”. No final da visita, as crianças saíram eufóricas. Ricardo ficou deitado sobre um almofadão meio encoberto por panos pendurados. Sorrindo, com os olhos fechados, como se estivesse dormindo, ele não queria sair da sala. Juliana falou para ele: “acho que eu vou me deitar aí com você”. Assim, ele se levantou e saiu da sala. As crianças e a professora Michele foram para a sala. Eu e Juliana também fomos para conversar com o grupo sobre todo o processo vivenciado, captando impressões, sensações e tudo aquilo que as crianças puderam trazer de novo em relação às experiências na instalação.



Imagem 66 - Criança na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na conversa com as crianças, tentamos rememorar as experiências sensoriais vivenciadas por elas na instalação. Elas falaram dos barulhos, das sensações de pegar e deitar na almofada de isopor, e dos cheiros. Também mencionaram as bolinhas de gude, o barulho dos guizos, os vários objetos, o som da cachoeira, sobre a vontade de amassar e de pular no isopor da almofada. Citaram o “cheiro ruim” que identificaram no cravo da índia que colocamos dentro das meias. Algumas crianças gostaram dos cheiros e outras fizeram cara feia. Elas falavam ao mesmo tempo da experiência e ficou difícil de entender. Juliana então disse: “Eu sei que quando a coisa é muito legal queremos falar o tempo todo. Mas a gente tem que escutar um de cada vez, para a gente entender. Porque o outro sempre tem alguma coisa legal para falar”. Percebemos também que elas estavam cansadas, por isso deixamos para retomar a conversa em outro momento.

Após a conversa, eu e Juliana voltamos para a sala de faz-de-conta. Eu precisava desmontar a sala e deixar tudo como encontrei antes da montagem da instalação. Muitas coisas que levei, como almofadas e malhas brancas, deixei na EMEI para que pudessem ser utilizadas em outro momento. As malhas brancas foram inclusive aproveitadas para a montagem do cenário da festa de despedida das turmas de cinco anos.

Registro sobre a instalação no faz-de-conta



Imagem 67 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

No encontro seguinte, levei o caderno de registro para que as crianças fizessem dois desenhos. O primeiro sobre o que sentiram e pensaram ao entrarem na instalação pronta. O segundo, desenhar o que pensaram e sentiram ao alterar e modificar a instalação. Antes do desenho fiz, como planejado, um exercício de rememorar as experiências vividas por elas no dia 14 de novembro. Nessa conversa, Juninho se lembrou do cheiro do cravo da Índia que não havia gostado. Maria Luísa disse que era cheiro de canjica. Então expliquei que o cravo da Índia é utilizado para temperar canjica doce. Solicitei nesse momento que as crianças fechassem os olhos para tentarem lembrar daquilo que viram quando entraram na sala pela primeira vez. Amanda se lembrou do barulho da cachoeira e Ana falou que era o som da professora Michele. Ainda brinquei um pouco dizendo que era cachoeira de verdade, mas não aceitaram minha intervenção.

Continuei provocando as lembranças, que iam saindo devagar. Rafael falou da estátua que tinha na sala. Aquela *performer* que era eu, e que as crianças transformaram numa “estátua”. Depois foram citando tudo o que viram na sala, as bolinhas de gude, o guizo, o papel de seda, uma cama, o colchão, que na verdade era uma almofada bem grande que eu havia levado, os pregadores de roupa, as linhas, o varal, a almofada de isopor etc. Rafael voltou a falar da “estátua”. Nesse momento, eu disse que elas iriam fazer um desenho sobre o que sentiram e pensaram ao entrarem na instalação pronta e perguntei: “No momento em que entraram pela primeira vez já tinha a estátua?” Reafirmei que deveriam desenhar a entrada na instalação que eu e a Ju construímos para elas. O segundo desenho seria sobre a alteração e a modificação feita por elas na instalação, inclusive sobre a “estátua” ou “performer”. Isac disse que não sabia o que era para desenhar. Eu falei que era para desenhar o que

havia sentido quando entrou na sala pela primeira vez e a viu toda organizada. Ele disse que não sentiu nada. Foi então que falei que poderia ser o que ele pensou ou mesmo o que viu na sala. Então Isac se lembrou de que havia barbante. Pedi que ele pensasse nas outras coisas que havia na sala.

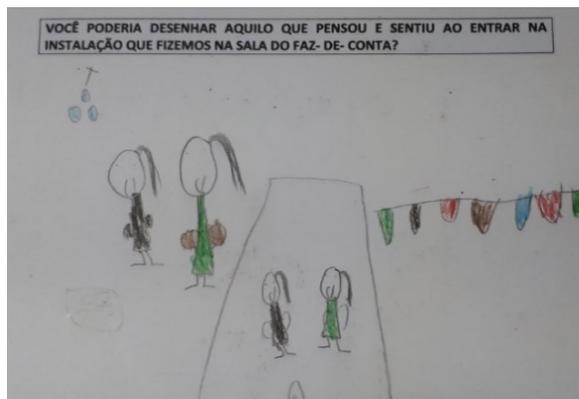


Imagem 68 - Desenho da instalação.
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

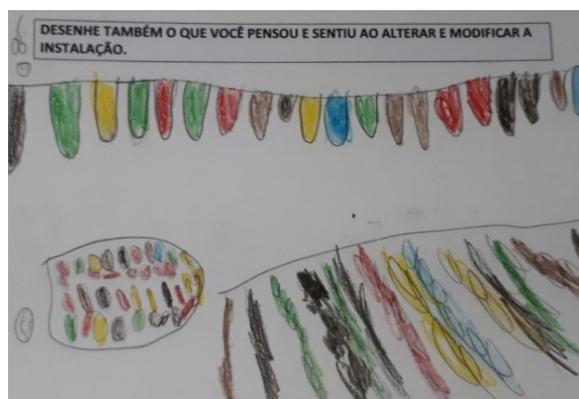


Imagem 69 - Desenho da instalação.
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Depois dessa conversa e enquanto desenhavam a primeira proposta do desenho passei pelas mesas ouvindo e filmando o que as crianças falavam sobre seus traçados. As crianças que terminavam o desenho iam descrevendo as cenas ali registradas. Mostravam e contavam aquilo que haviam gostado mais ou mesmo aquilo que lhes havia causado sensações diferentes. As crianças conseguiram fazer os dois desenhos no mesmo dia. No entanto, não foi possível conversar com todas elas, pois o tempo que eu tinha para fazer esse trabalho havia acabado. Além disso, achei que já tinha sido muita coisa para um dia só. Assim, combinei com as crianças com as quais eu não havia conversado e com Michele que nos dias seguintes chamaria essas crianças para conversarem comigo sobre os desenhos produzidos no caderno. Seria uma criança de cada vez.

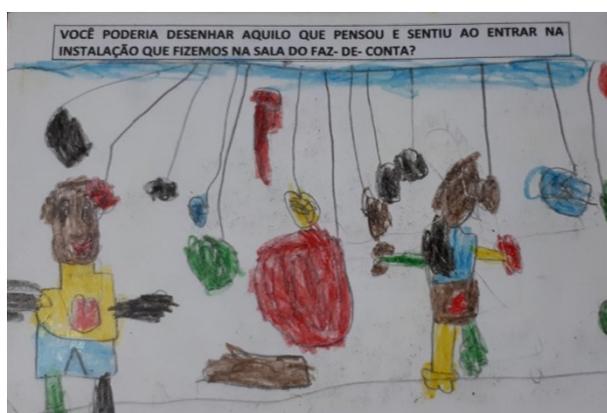


Imagem 70 - Desenho da instalação.
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 71 - Desenho da instalação.
Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Essa decisão de concluir a conversa sobre o desenho nos dias seguintes se deu porque considero o ato de conversar com as crianças sobre seus desenhos uma tarefa de grande responsabilidade e respeito para com elas. Nesse sentido, elas estavam me contando de suas experiências vividas no espaço

escolar a partir de uma interação que aconteceu entre elas, eu, Juliana, Michele e dentro de uma instalação que provocou sensações distintas em cada uma delas. Era preciso mais tempo e cuidado.

Mesmo que o desenho tenha sido uma forma de registro de uma experiência específica para uma pesquisa de doutorado, destaco aqui a importância e a necessidade de considerar e respeitar aquilo que a criança produz e aquilo que ela diz. Pillar (1996), em diálogo com Luquet e Gardner pontua que nas atividades simbólicas das crianças a representação do desenho pode variar e mudar. Ao fazer um desenho a criança pode ou não conservar aquilo que pensou antes da sua concretização. Isso acontece quando ela mostra a intenção de representar de modo distinto cada um dos objetos do seu meio ou aqueles que imaginou e no desenho as crianças não se preocupam tanto com a aparência dos objetos e sim com a interpretação que elas atribuem a eles, independentemente da posição que esses objetos ocupam na realidade. Sabemos ainda que para as crianças o desenho possui diferentes papéis e significados. Além disso, algumas crianças são mais “visualizadoras” e buscam dizer tudo em seus desenhos e outras crianças são mais “verbalizadoras” e o desenho parece ser um “pano de fundo” para suas narrativas. As crianças vão construindo um vocabulário e um repertório gráfico em suas composições simples e complexas. Nesse sentido, é preciso ouvir cuidadosamente as crianças evitando instrumentalizar o uso do desenho nas pesquisas com crianças. “Ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo” (PILLAR, 1996, p. 51). Em minha pesquisa o desenho das crianças foi utilizado para ouvir e entender como elas vivenciaram experiências estéticas no contexto de uma instalação artística.

Após esses momentos, retomei com as crianças no dia seguinte o TALE, lembrando com elas quais ações de trabalho haviam sido propostas no início da pesquisa. Verificamos aquelas que tínhamos conseguido concluir e as que ainda faltavam. De acordo com o que estava no documento, ficou combinado que haveria entrevista individual e em grupo, mas que cada criança poderia escolher um colega para participar junto na entrevista, caso não quisesse ir sozinha. Nessa conversa, confirmei que as entrevistas estavam sendo agendadas e seriam realizadas na sala de reunião da escola, antigo berçário. Para isso, perguntei quem ainda tinha interesse em participar das entrevistas. Todas as crianças que estavam na sala naquele dia quiseram participar. Então, lembrei-lhes que aquelas que não quisessem ir sozinhas poderiam escolher um/a colega como acompanhante. Apenas Pedro, Anita e Isac decidiram ir sozinhos para a entrevista. As outras crianças começaram a combinar entre elas quem seria o colega acompanhante. Fiquei observando as estratégias de cada uma para escolher o colega ou a colega. Algumas duplas se formaram naquele momento mesmo. As outras se organizaram no dia da entrevista.

Organização das entrevistas

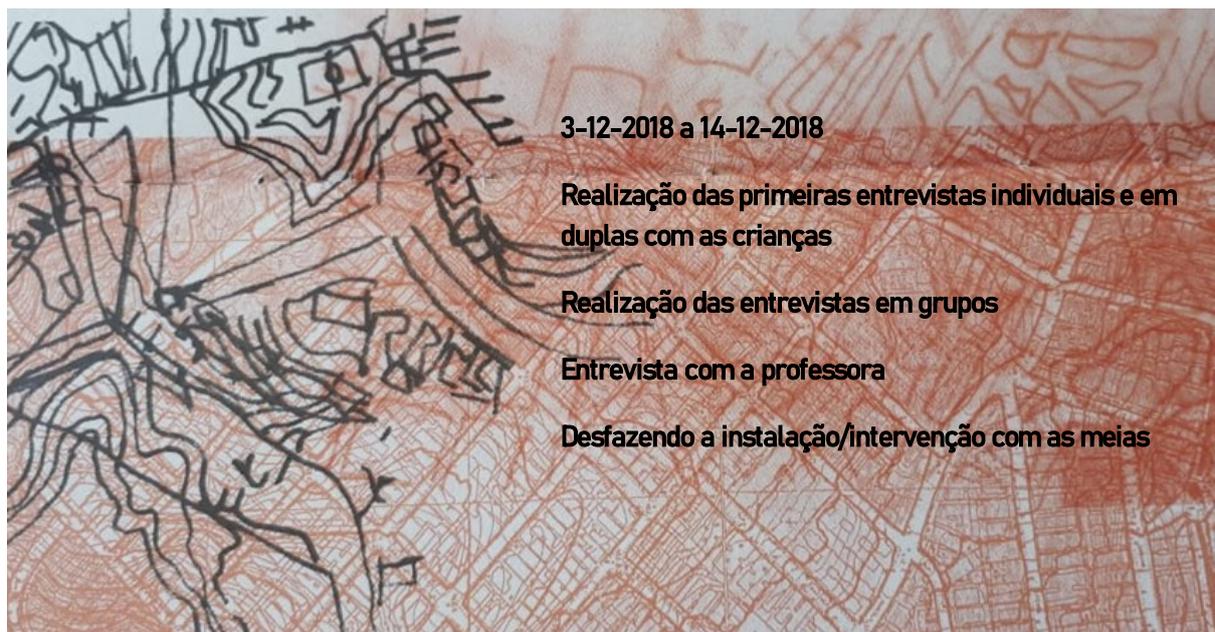


Imagem 72 - Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Como as entrevistas já haviam sido agendadas com a coordenadora, cheguei na EMEI preparada para essa nova etapa da pesquisa. Amanda Abreu me auxiliou nessa tarefa, pois as entrevistas foram organizadas de maneira que as crianças pudessem acessar as memórias a partir de objetos, fotos, imagens, cadernos de registros, pinturas etc. Esses elementos fizeram parte do processo vivido durante a pesquisa e estiveram presentes também no momento das entrevistas. Dessa forma, precisei de uma pessoa que ficasse responsável pela filmagem, enquanto eu conversava com as crianças. Essa organização para as entrevistas individuais, em duplas e grupos possibilitou explorar as diferentes linguagens das crianças que se expressam não apenas através da fala, mas, principalmente, pelo seu próprio corpo. Optei pela ambientação da sala de reuniões onde ocorreram as entrevistas, de forma que as crianças pudessem ativar suas memórias lembrando das experiências vividas através dos objetos ali expostos.



Imagem 73 - Entrevista em dupla. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 74 - Entrevista em dupla. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Apesar de uma vasta literatura que discute a importância de adotar a entrevista como estratégia para colher informações ouvindo os sujeitos no campo de pesquisa, é preciso destacar que a ação de ouvir o “informante” pode estar carregada de um poder tão grande, que mesmo quando o observador se posiciona da forma mais neutra possível, corre-se o risco de criar um campo ilusório de interação e neutralidade. Além disso, há uma tendência de tratar a entrevista como algo simples de ser feito, o que não é verdade.



Imagem 75 - Entrevista em dupla. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Sobre isso, destaco a experiência de entrevistar as crianças de cinco anos, um dos meus objetivos desde quando tomei a decisão de pesquisar esse tema. Minha ideia foi utilizar uma metodologia tradicional, acrescentando recursos metodológicos diferentes e variados que oportunizassem às crianças exercerem a sua capacidade expressiva. Confesso aqui que não foi uma tarefa simples e nem fácil. Ouvir as crianças exige de nós muito mais que ouvidos afiados. Há uma ação muito rápida por parte delas, entre a fala e o movimento do corpo que diz mais que a própria boca. Em muitos casos, o gesto precede a palavra.



Imagem 76 - Entrevista individual. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Nas entrevistas que realizei com as crianças utilizei um roteiro que foi construído¹⁷ a partir dos objetivos da pesquisa, que tentei seguir sem deixar de acolher as peculiaridades das crianças em cada entrevista, fosse individual, em dupla ou em grupo. Cada entrevista teve uma característica própria, revelando aspectos que se complementaram no conjunto. Nenhuma teve uma regularidade e nem aconteceu de forma linear. Isso mostra que cada criança é única e mesmo na entrevista em dupla ou em grupo, nenhuma delas deixou de revelar a sua singularidade. Em função disso e da necessidade de buscar atingir os objetivos da pesquisa, foi preciso ajustar gradativamente a postura metodológica no momento da realização de cada entrevista. Pesou ainda nesses ajustes o fato de estarmos no final do ano e de as crianças saberem que iriam para outras escolas no ano seguinte. Além disso, o tempo reservado para as entrevistas limitou as possibilidades de diálogos mais aprofundados. Ter um tempo suficiente para que o entrevistado possa manifestar seus pensamentos é necessário em qualquer tipo de entrevista, sobretudo com as crianças. É com esse tempo que se assegura a percepção das relações estabelecidas pelas crianças, entre linguagem, pensamento e conhecimento. Nas entrevistas foi possível observar que por mais que o pensamento das crianças parecesse fragmentado, estava longe de ser inorganizado. Sobre esse ponto, aprofundaremos as discussões no próximo capítulo.



Imagem 77 - Entrevista em dupla. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

No primeiro dia de entrevistas, só foi possível conversar com duas duplas de crianças, pois as coordenadoras precisaram da sala para fazer uma reunião emergencial e eu não continuei o trabalho. Combinei com Amanda Abreu para o dia seguinte após ter confirmado novamente com a coordenação. Cheguei cedo na EMEI e organizei a sala para continuar as entrevistas, que seriam realizadas no antigo

¹⁷ Conferir **Anexo** contendo o roteiro da entrevista com as crianças.

berçário da escola. Como era um espaço novo e desconhecido para as crianças, elas entravam meio desconfiadas e com muito interesse em saber sobre aquele lugar. Eu dava um tempo para que elas se familiarizassem e em seguida explicava como aconteceria a entrevista.



Imagem 78 - Entrevista em grupo. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Primeiramente comecei com as entrevistas em dupla. As crianças puderam escolher o colega com quem formariam as duplas. Observei que essa escolha foi feita por afinidade e amizade entre os colegas da turma. Houve casos de muita sintonia entre os componentes da dupla, mas houve situações em que uma criança falava mais e a outra ficava em silêncio. Quando isso acontecia, eu procurava intervir, fosse pedindo que a falante aguardasse o (a) colega se manifestar, seja solicitando que a criança mais calada expressasse suas opiniões. Conhecendo as crianças como eu já conhecia, se eu fizesse a escolha das duplas talvez o resultado das entrevistas pudesse ter sido melhor. No entanto, a opção pela liberdade de cada criança em escolher seu (sua) acompanhante na entrevista visou garantir-lhes uma maior sensação de segurança e confiança em função da presença de um (a) amigo (a) escolhido (a).



Imagem 79 - Entrevista em grupo. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Quanto às três crianças entrevistadas individualmente, Pedro e Isac não quiseram ter um (a) acompanhante. Já Anita, quando percebeu que todas as meninas já tinham formado duplas, não quis escolher um menino para a acompanhar. Foi possível observar na turma que as questões de gênero estiveram sempre presentes, influenciando as relações e a convivência entre meninos e meninas. No entanto, em minha pesquisa esse tema não foi abordado. Anita é uma criança muito espontânea, mas na entrevista individual mostrou-se tímida. A entrevista com ela foi difícil e rápida. Ao perceber sua timidez, procurei abreviar a entrevista. No caso do Pedro aconteceu o contrário. A entrevista foi muito tranquila. Ele interagiu, respondeu, participou rapidamente e apresentou sínteses de todos os trabalhos com a instalação. No final, pediu para me entrevistar e me filmar também. Como Isac tinha saído da sala no momento em que a turma estava no cinema e comendo pipoca, isso interferiu em sua concentração. Percebendo a situação, concordei que ele voltasse para a sala e não continuei a entrevista.

A opção por entrevistar as crianças individualmente, em dupla ou em grupo buscou vê-las e ouvi-las em situações distintas. Como falaria e interagiria a criança em uma entrevista individual? Como as crianças reagiriam em uma entrevista realizada em dupla com um colega de sua escolha? No momento da entrevista em grupo elas interagiriam e participariam da mesma maneira?

As entrevistas em grupo foram organizadas em dois momentos. A formação dos grupos levou em conta a questão de gênero, pois a turma era composta por 15 meninos e 9 meninas. Formamos dois grupos tentando equilibrar a presença masculina e feminina. Assim, o primeiro grupo foi composto por três meninas. Amanda, Paula e Helena; e três meninos, João, Isac e Juninho. Tivemos dois momentos

distintos na entrevista, pois os meninos disseram que não queriam participar e isso foi respeitado. A entrevista continuou apenas com as meninas que se envolveram e interagiram plenamente. Já o segundo grupo foi composto por duas meninas, Maria Luísa e Anita, e seis meninos: Luís, Joaquim, Rafael, Pedro, Manoel e André. A participação e o interesse foram observados durante toda a entrevista. As crianças desse grupo fizeram, inclusive, sugestões, com propostas para produzirmos outras instalações, mesmo sabendo que estávamos no final do ano e que não teríamos mais tempo. Após as entrevistas com as crianças, decidimos entrevistar também a professora Michelle, ainda que não fizesse parte dos objetivos da pesquisa. No entanto, em função da participação e do seu interesse, não apenas em me acolher na turma, mas também de interagir, contribuir e colaborar em todos os momentos do trabalho, decidimos escutá-la sobre o processo vivenciado pelas crianças, no qual ela esteve presente diretamente. Buscamos colher de Michele suas percepções e seus pontos de vista sobre a pesquisa com instalação. Para isso, fizemos algumas perguntas a partir de um roteiro semiestruturado¹⁸, deixando claro que ela poderia ficar bem à vontade para responder.

Comentei com Michele que na entrevista com Juninho e João, eles disseram que poderiam ter pendurado uns carrinhos velhos e uns brinquedos nos varais ou no teto como costuma fazer Artur Barrio em suas instalações, utilizando objetos que ele recolhia e que tinham sentido para ele. Isso me fez concluir que essas crianças não apenas vivenciaram experiências estéticas no contexto de uma instalação artística, mas foram além, sugerindo outras formas e outros materiais para organizar uma instalação, partindo de elementos do universo delas, os brinquedos. Assim, solicitei que a professora comentasse sobre isso.

Perguntei-lhe ainda se ela observara a brincadeira das crianças como elemento norteador no desenvolvimento da proposta de instalação e se na opinião dela o desenvolvimento de instalação artística é importante para as crianças na Educação Infantil. Indaguei-lhe ainda se, para ela, as crianças conseguiram se apropriar desse processo artístico desde o começo da proposta e se ela poderia indicar possíveis reações, percepções, comentários, interesses, curiosidades, desejos e motivações por parte das crianças durante a realização do trabalho de pesquisa e sobre todas as estratégias adotadas. Finalmente, procuramos ouvir a professora, a partir do trabalho desenvolvido e daquilo que para ela havia sido mais significativo, se seria possível repensar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil em que a arte contemporânea, e em especial a instalação artística, pudessem ser contempladas nas práticas das professoras.

¹⁸ Conferir **Anexo** contendo o roteiro da entrevista com a professora Michele.

Como atividade final da pesquisa, fizemos com as crianças a desmontagem da intervenção com as meias. Michele sugeriu que eu chamasse as crianças em pequenos grupos. Como as meias ainda estavam soltando um pouco de areia, conseguimos sacolinhas de plástico para que cada criança colocasse seu objeto dentro. As crianças estavam eufóricas, pois queriam muito levar para casa seus “bebês, bonecos, cobras, bolas ou simplesmente meias”. As crianças procuravam na arara quais eram os seus objetos. Algumas já sabiam onde estava e eu ajudava a desamarrar. Como tive que ajudar, não consegui filmar o processo de desmontagem. Filmei apenas duas crianças, mas fotografei cada uma com seu objeto nas mãos.

Estava concluindo a pesquisa e como forma de agradecimento e despedida levei para cada criança um presente. Além disso, organizei um CD com as fotos das crianças cujos pais haviam autorizado a participação na pesquisa. Eu comprei os brinquedos no Mercado Central. Foram lembranças simples, mas cheias de possibilidades para o brincar. Após a entrega dos presentes as crianças puderam explorar um pouco na sala, trocando e destrocando os brinquedos umas com as outras. Como alguns dos brinquedos eram instrumentos musicais elas resolveram tocar e cantar as canções/cantigas que eu lhes ensinara durante esse período da pesquisa como as músicas Maria Madalena e Mary Si. Foi um momento significativo para todos nós e que deixou muitas saudades no peito.

Capítulo 3



Imagem 80 - Intervenção na imagem de Rena, 2010

Instalação artística com as crianças

Capítulo 3: Instalação artística com as crianças

Nesse capítulo, analisamos a materialidade da instalação em si mesma, focalizando os acontecimentos, as situações vivenciadas, os objetos disponibilizados, aquilo que efetivamente foi realizado com a participação das crianças durante a pesquisa. Para a discussão dos dados construídos durante a investigação, lançamos mão de uma leitura flutuante de todo o material em que buscamos nos reaproximar das notas de campo, dos diferentes registros produzidos tais como fotografias, gravações em áudio e em vídeo, transcrições dos áudios e dos vídeos das ações desenvolvidas, transcrições das conversas com as crianças e das entrevistas com as crianças e a professora. A análise dos dados ocorreu com a exploração e o tratamento qualitativo dos resultados da pesquisa, através de recortes no material construído, produzindo índices, indicadores, termos recorrentes e mensagens ditas e não ditas. Esse exercício reflexivo possibilitou o aprofundamento da análise da temática em estudo, por meio da identificação de semelhanças e/ou diferenças e de ausência e/ou recorrências. Após a construção dos dados foi preciso explorar e analisar em profundidade o material disponível para compreender as situações vivenciadas e os sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos participantes (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Uma das tarefas do pesquisador é operar recortes nos resultados da pesquisa de campo, agrupando os elementos em função de sua significação e considerando as intenções da pesquisa. No caso de nosso estudo, as unidades analíticas construídas decorreram do exame crítico e cuidadoso do material disponível e isso permitiu agrupar e analisar situações vivenciadas por diferenciações e semelhanças (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LAVILLE; DIONNE, 1999). A atenção aos detalhes, mesmo que bastante trabalhosa, possibilitou a compreensão das ações desenvolvidas com as crianças a partir da proposição de uma instalação artística na EMEI Ernesto Nilo Barrio e de suas falas sobre o processo vivenciado em que elas expressaram pensamentos, sentimentos e percepções sobre as experiências vividas durante o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Neste processo analítico, foram identificadas situações representativas das experiências das crianças durante a concepção e a construção da intervenção *Início das meias* e da Instalação no faz-de-conta.

Para isso, a organização do material da pesquisa de campo começou com a retomada das notas de campo e as transcrições de gravações em vídeo e em áudio. A partir desse material, estruturamos diversos quadros com duas colunas, sendo que na primeira registramos os tópicos que indicam cada momento da pesquisa e na segunda coluna anotamos os movimentos, as ações e as falas mais recorrentes das crianças e o diálogo entre elas, a pesquisadora e a professora da turma. A análise inicial dessas falas e desses diálogos possibilitou fazer recortes, produzir reflexões, indicar eixos analíticos, revelando a maneira como as crianças vivenciaram experiências em arte a partir da proposição de

instalação artística. Nesse capítulo, apresentamos a análise feita de todas as ações desenvolvidas com as crianças entre junho e dezembro de 2018.

3.1. Ações desenvolvidas com as crianças

As ações junto às crianças foram desenvolvidas após a entrada prolongada na EMEI, a ambientação e a contextualização das crianças no processo construtivo de compreensão e desenvolvimento da instalação artística, escolhida para possibilitar a experiência das crianças em arte. Para isso, buscamos observar e ouvir as crianças de várias maneiras, para entender o que elas fazem, sentem e pensam quando se engajam na construção de uma instalação artística. Considerando os objetivos da pesquisa e a necessidade de introduzir as crianças no contexto da arte, iniciamos o trabalho lendo para elas o texto *“como conversar com obras de arte”* (SALLES, 2007, p. 8-9), produzido especificamente para o público infantil. Essa leitura foi desenvolvida a partir da interação das crianças num processo de diálogo constante que aconteceu entre pausas e retomadas. Nesse movimento, as crianças falavam de suas impressões, estabelecendo relações e fazendo comparações. A leitura desse texto foi seguida de uma apresentação de imagens de obras dos artistas intercessores de nossa pesquisa: *Ernesto Neto e Artur Barrio*.

No campo de estudos e pesquisa em/sobre Arte é defendida, por alguns autores, que a arte vá além da linguagem e que, por exemplo, quando falamos, falamos sobre a obra de arte. Ou seja, ao nos relacionarmos com uma obra de arte, nossas percepções podem ser, ou não, mediadas pela palavra. Macedo (2010), em diálogo com Efland (2005), argumenta que precisamos superar a visão restrita de Arte como linguagem e construir uma nova concepção para o trabalho com Arte, a partir do conceito de metáforas imaginativas, pois a Arte opera através de saltos metafóricos. Para os autores, a cognição humana, em todos os campos de conhecimento e não somente no campo das Artes, opera por metáforas e por imagens, sendo a imaginação um importante componente da cognição e dos processos racionais de abstração. É preciso considerar o que esses autores afirmam sobre a imaginação e ao mesmo tempo compreender que o trabalho de Arte com crianças na Educação Infantil, como foi o caso de nossa pesquisa, tem uma peculiaridade que demandou o uso de estratégias diferentes para que pudéssemos alcançar nossos objetivos.

Nessa perspectiva, destaco que a forma escolhida para começar o trabalho com as crianças utilizando o texto *“Como conversar com a obra de arte”*, citado anteriormente, foi importante para aproximar as crianças das obras de arte, como algo que pode ser acessado por elas, como algo que está mais próximo e que até pode *“falar”* com elas. Nessa escolha considere a condição e a capacidade da criança de imaginar e de simbolizar. Para Vygotsky (2009), quanto mais a criança escuta, interage, aprende e vive experiências, mais dispõe de recursos para desenvolver sua imaginação criadora. Para

esse autor, a atividade depende do acesso a experiências anteriores. A experiência constitui o material com que a criança imagina, cria, combina e reelabora. A imaginação depende de experiências passadas, mas ela aponta para o futuro e pode modificar o presente. Segundo Vygotsky, a imaginação é a base de toda atividade criadora em todos os campos da vida cultural. É a imaginação que torna possível toda criação técnica, científica e artística.

No caso das pesquisas com crianças em instituições de Educação Infantil, muitas vezes ficamos demasiadamente preocupados em entender como o referencial metodológico pode nos ajudar a pensar o campo. No entanto, precisamos pensar também ou mesmo avaliar, de que forma o campo nos ajuda a repensar a nossa metodologia. Sendo assim, precisamos esclarecer que o campo desenvolvido nesta pesquisa pode ser definido como um movimento de zigue-zague onde o referencial e o campo se encontravam e se esbarravam permanentemente provocando mudanças, inclusive de estratégias. Sobre esse primeiro momento com as crianças, percebi algumas questões que emergiram das suas conversas a partir do texto. O quadro a seguir mostra trechos através dos quais é possível perceber que as crianças entraram num fluxo contínuo de perguntas e indagações, que trouxeram novas perguntas e novas indagações.

Para o início da análise dos dados construídos, considerei importante fazer uma apresentação um pouco mais detalhada sobre esse primeiro encontro com as crianças para discutir a proposta de instalação partindo do texto. Dessa forma, apresento o quadro a seguir para explicitar melhor por onde tudo começou.

Trechos do diálogo com as crianças a partir do texto “conversando com obras de arte”
<p>Pesquisadora: Lembram que eu falei para vocês de instalação? Instalação artística é o seguinte... (interrompida)</p> <p>Ana: Nilo usa.</p> <p>Pesquisadora: E ele faz o que?</p> <p>Luís: Ele pinta.</p> <p>Pesquisadora: Parou, é um de cada vez. (Todos falam ao mesmo tempo). Parou, eu vou ouvir sabe quem? Primeiro a Tomie, e quando ela falar os colegas escutam.</p> <p>Tomie: O Nilo é pintor.</p> <p>Pesquisadora: Agora a Ana vai falar.</p> <p>Ana: Pintor.</p> <p>Pesquisadora: O que é que o Nilo faz?</p> <p>Ana: Pintura.</p> <p>Juninho: A gente conversa com a obra de arte por telefone?</p> <p>Pesquisadora: Um jeito que eu gosto muito é assim, presta atenção, a gente tem que chegar bem perto do objeto de arte e ficar com a memória perdida. Como é que fica com a memória perdida? (Trecho do texto)</p> <p>Ana: Jogar fora.</p> <p>Pesquisadora: Fica assim, ficar perdido, pensando e só olhando. Você para com a sua memória e fica só olhando, olhando para objeto. E de repente, sabe o que acontece?</p>

Ana: Algo que se mexe?
Pesquisadora: Não, não é algo que se mexe.
Ana: Ele fala?
Pesquisadora: Tem um detalhe. A obra de arte consegue falar com muitas pessoas ao mesmo tempo. (Trecho do texto)
Pedro: Com todo mundo ela consegue falar?
Toni: Mesmo de longe?
Tomie: Todo mundo consegue falar.
Pesquisadora: Para ouvir precisa fazer silêncio. (Trecho do texto)
Ana: O silêncio tem que ficar dentro do nosso coração.
Ana: É o silêncio da gente, por dentro da gente. (Ana diz que vai tentar e outras crianças acompanham)
Pedro: É possível conversar com uma obra de arte de brinquedo?
Pedro: Eu fiz um brinquedo que é uma obra de arte.
Pesquisadora: Tem que conversar para saber.
Pesquisadora: Em compensação tem outros, que falam muito, muito, falam com você e parece que eles estão conversando com você mesmo. E aí a gente tem vontade de ficar ali conversando com eles a vida toda. É por isso que algumas pessoas compram estes objetos e os levam para casa. Para ficar ouvindo eles falarem a vida toda. (Trecho do texto)
Toni: Até morrer?
Pesquisadora: Até morrer. E tem muita gente que compra quadros, tem gente que compra esculturas, o que mais? Tem gente que compra grafites. E coloca gravuras, e coloca dentro da casa e fica ali conversando com aquele objeto a vida toda.
Toni: Até morrer?
Ana: A gente vai fazer o que a gente acabou de falar?
Ana: Você falou que a gente vai fechar primeiro os olhos e depois vai abrir e vai conversar com o objeto

Tabela 02 – Diálogo com as crianças. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

No início do diálogo observamos que ao tentar retomar a conversa sobre instalação que tivemos logo quando apresentamos o TALE para elas e explicamos sobre a pesquisa, as crianças trouxeram para a conversa o nome do artista grafiteiro Nilo Zack. Este artista estava sendo pesquisado e estudado pela turma com a professora Michele. Trouxeram as experiências e conhecimentos prévios para dialogar com as novidades que eu trazia. Ao considerar as hipóteses das crianças, podemos dizer, a partir de Green, Dixon e Zaharlick (2005), que o pesquisador é um aprendiz que investiga com as crianças aquilo que é invisível para ele e para elas mesmas, compartilhando descobertas, equívocos, significados e interpretações em torno das ações observadas. Considerando as falas das crianças e nossas descobertas, pontuei para elas que numa instalação artística é possível, inclusive, utilizar grafites como os de Nilo Zack.

Na sequência dos diálogos, Juninho pergunta se é possível conversar com a obra de arte por telefone. Nesse caso, entendi que a obra para ele estava tomando forma de gente e que podia falar. Quando propus esse exercício de leitura do texto tinha por objetivo que as crianças compreendessem que a obra de arte não é apenas um objeto estático, parado e fechado em si mesmo. Observei que elas estabeleciam interações envolvendo a imaginação e a brincadeira. Oliveira (2011), a partir dos estudos

de Sloan, afirma que valorizar a imaginação das crianças em espaços educativos é possibilitar que elas tenham ao mesmo tempo “uma experiência rica, profundamente sentida e cheia de sentido no desenvolvimento” (SLOAN *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 314) como também “cultivar os profundos poderes da racionalidade, por meio dos quais eles podem fazer com que aquela experiência permaneça viva e apropriada por elas” (SLOAN, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 314). Como um aprendiz que investiga junto com as crianças, continuei a leitura do texto e as indagações e perguntas permaneceram. Ao ouvirem o texto, Tomie perguntou se era possível que uma obra de arte conversasse com todo mundo. Nesse momento, Toni perguntou também se isso seria possível mesmo com as pessoas que estão longe. Eu respondi que nesse caso não saberia a resposta e o rosto dele anunciou uma indagação profunda. Após a reflexão de Toni, Tomie afirma com certa convicção que todas as pessoas conseguem falar com uma obra de arte.

Ana concluiu que para a conversa acontecer era preciso que houvesse silêncio. E que o silêncio fica dentro do coração. Pedro disse que fez uma obra de arte que é um brinquedo e perguntou se podemos conversar com uma obra quando ela é um brinquedo. Eu pontuei que ele precisava experimentar. Toni perguntou se a gente pode conversar com a obra de arte até a gente morrer. Quando afirmei que sim, ele voltou a perguntar: Até morrer? Diante dos diálogos apresentados acima faço uma primeira análise apontando quatro momentos demarcados nas falas das crianças: Primeiro, a relação entre Nilo Zack e aquilo que se apresentava para o grupo como algo novo. As crianças utilizaram seus conhecimentos prévios como fio condutor para o diálogo demarcando o lugar de fala delas. Já sabiam algumas coisas e fizeram questão de mostrar isso durante a conversa. Segundo, as dúvidas diante da possibilidade de conversar ou não com uma obra de arte. Seria possível mesmo? Terceiro, certa confirmação por parte de algumas crianças que isso era possível sim, mas para isso era preciso aprender a fazer silêncio. O quarto, a necessidade de conferir se era possível mesmo conversar com uma obra de arte e nesse caso Ana foi contundente ao dizer: “Você falou que a gente vai fechar primeiro os olhos e depois vai abrir e vai conversar com o objeto”.

De acordo com Galvão (1999), por mais que o pensamento infantil pareça fragmentado e desorganizado, é preciso reconhecer que o raciocínio da criança é composto por pares de “objetos mentais”, sendo o “par” a estrutura elementar de seu pensamento. A criança opera por contrastes de pares de objetos e de palavras e não por unidades e conceitos. A unidade é vista como resultado desse processo de contrastes e de diferenciações. Quando ouvimos as crianças, a impressão inicial que fica é que em sua fala faltam pedaços. No entanto, o processo de simbolização e de associação livre, mais próximas da poesia do que da lógica formal, é decisivo para que a criança elabore raciocínios através de unidades conceituais. Quando Pedro indaga se “é possível conversar com uma obra de arte de brinquedo?” e em seguida afirma que “eu fiz um brinquedo que é uma obra de arte”, ele está fazendo

associações livres e elaborando um raciocínio por simbolização. É possível, ainda, perceber nos diálogos, o processo de pensamento das crianças através de conflitos, indagações e questionamentos. De acordo com Galvão (1999), “o conflito também aparece como combustível para o progresso do pensamento”. Assim, a formulação de conceitos não se dá por pacificação e acumulação, mas por conflitos e debates de ideias.

É preciso destacar que a interação, o diálogo e o debate com as crianças, presentes nos momentos de trabalho, criaram condições favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa. Somente assim conseguimos concluir a leitura do texto. Os encontros com as crianças para o desenvolvimento das propostas ocorreram ao longo de várias semanas e em dias diferentes. A cada novo encontro, buscamos retomar o que já tínhamos feito e relembrar os passos anteriores do trabalho. Essa articulação supõe e exige um esforço para dar visibilidade ao invisível em todas as etapas da pesquisa buscando possibilitar às crianças experiências em arte a partir da proposição de uma instalação artística. Além disso, a adoção de variadas estratégias de pesquisa que possibilitem a criação e o desenvolvimento de vínculos e que estabeleçam maior confiança pode ampliar a proximidade e a reciprocidade entre as crianças e o pesquisador (MOSS, 2009; CRUZ, 2010).

Assim, buscando dialogar e interagir com as crianças e a professora da turma, continuamos a proposta de trabalho com instalação. Para isso, iniciei outra conversa no sentido de apresentar alguns conceitos sobre instalação e imagens de algumas obras dos artistas *Ernesto Neto* e *Artur Barrio*, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Conversando sobre instalação artística
<p>Pesquisadora: Alguns artistas, falam que uma instalação pode ser como a figura de uma casa. Vocês já imaginaram isso? Uma instalação ser uma casa onde vocês podem entrar? Vocês acham que dá para entrar dentro de uma instalação? Algumas crianças responderam sim e outras responderam não.</p> <p>Ana: Eu pensei que pode</p> <p>Pesquisadora: Pode sim, em algumas instalações você pode entrar, você pode tocar, você pode cheirar.</p> <p>Ana: Eu não falei?</p> <p>Pesquisadora: Em algumas vocês podem ficar quietinhos, algumas vocês podem ter sensações diferentes.</p> <p>Toni: Algumas, você pode ficar bravo.</p> <p>Pesquisadora: Bravo, pode ficar triste. Porque será que a gente fica bravo?</p> <p>Ana: Quando a pessoa fica muito triste.</p> <p>Pesquisadora: E porque às vezes a gente sente certa tristeza, dependendo do objeto que a gente está vendo? Porque a obra de arte não traz para a gente só alegria, às vezes traz para a gente um certo incômodo.</p>

Luís: Às vezes pode ter também uma coisa que mexe com a boca e conversa comigo. Era um dinossauro.

A pesquisadora faz uma definição sobre instalação e diz que nela pode existir inclusive uma *performance*. Ela pergunta

Pesquisadora: Vocês sabem o que é uma *performance*?

Todas as crianças: Não

A pesquisadora define rapidamente e diz que depois explicaria melhor sobre a questão.

Pesquisadora: Ernesto Neto fala que, para ele, estar em uma instalação é como se voltasse para dentro da barriga da mamãe. Vocês já se imaginaram numa instalação como se vocês estivessem dentro da barriga da mamãe, ou entrassem numa casa bem macia?

Pedro: Com um fogão?

Pesquisadora: Vocês querem ver uma instalação dele? Projeção na parede da obra *Célula Nave*, 2004

Crianças: Sim. (Todas)

Pesquisadora: Olha lá, o que é que vocês acham que é isso?

Ana: Um pula-pula.

Pesquisadora: Tem pessoas ali fazendo o que?

Luís: Pulando. Deitados.

Ricardo: Parece que é a barriga da mamãe!!!

Pesquisadora: Ele adora que as pessoas entrem, toquem visitem as instalações dele. Olhem as pessoas dentro da instalação.

Tabela 03 – Conversando sobre instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Após esses diálogos iniciais sobre a possibilidade de conversar com uma obra de arte e a o trabalho com instalação, continuei apresentando algumas imagens de Artur Barrio e de Ernesto Neto. Dentre essas, escolhi a imagem da obra intitulada “Dengo” de Ernesto Neto. Em seguida, pedi que as crianças fizessem um desenho de memória, com o objetivo de concretizar uma ação após o contato com as imagens e o diálogo sobre elas. Foi a primeira vez que as crianças utilizaram o caderno de registro para produzir o desenho de memória que fez parte de uma das ações da pesquisa. Esse caderno foi pensado como um dos instrumentos de pesquisa, a partir do estudo da *Abordagem Mosaico* de Alisson Clark (2005) e do conhecimento do “caderno-livro” de Artur Barrio que ele aponta com sendo seu pequeno ateliê.

Para que as crianças pudessem ver e interagir com as imagens das obras de *Artur Barrio* e de *Ernesto Neto* foi importante apresentar informações sobre os artistas e sobre os trabalhos deles com instalações visando contextualizar a proposta de pesquisa e assim mobilizar a atenção e o interesse das crianças. Não havia a intenção de priorizar o estudo e a conversa sobre Ernesto Neto ou Artur Barrio, mas possibilitar a aproximação das crianças com dois artistas que produzem instalações, destacando os materiais utilizados e a forma como cada um trabalha.

Além da utilização da escrita em suas instalações, *Artur Barrio*, por exemplo, utiliza também café, sangue, caixas, pedras etc. As crianças falaram da caixa de bacalhau utilizada pelo artista. As frases, “Não funciona! Produz! Acontece! Desmerece! Refaz! Não esmorece!”, escritas em uma de suas instalações, foi alvo de interesse e de curiosidade por parte das crianças. Conversamos sobre essas palavras e Ana disse “eu não estou desanimada”. Toni se posicionou: “eu estou assim tontinho”. O diálogo com as crianças sobre as imagens das obras ocorreu durante todo o processo. Procurei mostrar a relação entre palavra, imagem e semântica para contextualizar o artista e sua obra e para perceber o que acontece quando tentamos nos aproximar da obra de um artista.

Durante a pesquisa, buscamos ver imagens de obras, contextualizar a produção dos artistas e produzir registros com as crianças. Após o desenho de memória, fizemos a proposta de pintura com café. Nesse dia, fizemos café na sala, usando um ebulidor, buscando envolver as crianças para ativar a percepção e os sentidos. A dimensão sensorial e o processo de experimentação a partir do aroma, do cheiro e da degustação do café estiveram vigentes na proposta de pintura com café e nanquim feita em diálogo com as imagens da obra de *Artur Barrio*, conforme descrito no Capítulo 2. As sensações, as reações e as manifestações das crianças foram diversas. Algumas gostaram e outras não gostaram de café. A proposta foi que cada criança escrevesse algo que tivesse a ver com elas.

No trabalho com as crianças, procuramos explorar diferentes ações físicas e mentais, movimentos sensoriais e corporais, movimentos cognitivos e perceptivos, buscando despertar memórias, emoções e lembranças. A cada novo encontro, retomávamos o processo já vivido, no sentido de fazer conexões entre o já feito e o que estava sendo apontado. Buscávamos sempre ativar a memória das crianças em relação aos momentos anteriores da pesquisa tais como a conversa com a obra de arte, as imagens das obras dos artistas, as sensações percebidas, o desenho de memória, e a pintura com café e nanquim. Essa retomada constante buscou garantir um sentido de continuidade do trabalho já desenvolvido com as crianças.

Nesse contexto inserimos no ambiente da turma a imagem da obra “Copulônia” de *Ernesto Neto*. A conversa com as crianças sobre o possível nome da obra e sobre os materiais utilizados pelo artista foi acentuada. Elas formularam várias hipóteses para nomear a obra e os materiais: balão, lâmpada, lanterna, corda, pau, chumbo, arma, saquinho, cocô, arco, meia, ímã, robô, massinha e piano. Percebi ainda a relação que as crianças fizeram dessa obra com a luz. Aquilo que tem luminosidade. As crianças indicaram três nomes para essa obra: “Arte do Foguete”, “Arte Esticada” e “Lanterna Esticada”. Dialogamos sobre os materiais utilizados pelo artista, levantamos hipóteses sobre o sentido da obra para cada um e conversamos sobre o nome. Luís disse: “O nome vem de copo mais colônia”. Após a

experiência de ver, de pensar, de refletir e de contextualizar essa obra de *Ernesto Neto* fizemos a proposta de realização de uma intervenção utilizando meias calças.

Foi grande o envolvimento das crianças no trabalho com as meias. A dimensão sensorial da proposição possibilitou que elas vivessem significativas experiências. A forte movimentação e constante deslocamento dos corpos evidenciaram interesse e revelaram comprometimento e participação. Além das meias, as crianças manusearam copos plásticos, arroz, feijão e areia. O sorriso e a alegria estiveram presentes. Os objetos produzidos foram mostrados com certa euforia à professora e aos colegas e foram balançados, girados e expostos na grade da escola. Bruno se levantou do chão, após acabar de encher a meia e saiu para mostrar aos demais. Pedro colocou a meia nas costas, segurou na altura do pescoço e ficou todo empolgado andando de um lado para o outro. Luís e Joaquim foram até a grade para tentar amarrar suas meias e gritaram para mostrar aos demais o que estavam fazendo, seguidos por André que também foi amarrar sua meia na grade. A exploração dos materiais e do ambiente mostrou que a experiência fora relevante para as crianças.

O trabalho com a areia e as meias foi novamente proposto às crianças, pois a areia que estava molhada acabou mofando as meias que também rasgaram devido ao intenso processo de experimentação das crianças. A proposta inicial foi desenvolvida com todas as crianças da turma reunidas. Na proposta seguinte, dividimos a turma em pequenos grupos. As crianças manusearam a areia e as meias, experimentaram a textura e elaboraram hipóteses sobre os objetos a serem feitos. Após concluírem, o objeto foi pintado com tinta de tecido. As crianças nomearam os objetos com palavras diversas relacionadas ao humano e a partes do corpo: “um bebê, um cocôzinho, um palhaço, uma teta, um peito de mulher, um homem doido, um pintor”; relacionadas a alimentos: “uma pizza, um biscoito, um abacate, uma peta, uma panqueca, uma pera, uma torta, um morango, uma pipoca”; relacionadas a animais e a coisas naturais: “uma chuva, um leão, um balanço, uma lua, um bicho”; relacionadas a alguns artefatos culturais: “um saco do papai Noel, uma arte vermelha, um grafite e uma instalação”.

Retomamos o trabalho com as meias conversando com as crianças sobre todo o processo vivenciado até então. Utilizamos, para isso, a imagem da instalação “Universo Bebê” de *Ernesto Neto* relacionando essa obra com as instalações “Dengo” e “Copulônia” com as quais trabalhamos em encontros anteriores. Foram destacados os suportes que o artista usou para organizar suas instalações e os ambientes em que elas foram expostas. Apresentei uma arara de roupas como um possível suporte para organizarmos nossa intervenção na EMEI com os objetos feitos com a areia e as meias. Expliquei que os artistas elaboram desenhos, projetos e esboços para suas instalações antes de fazerem a montagem. Mostrei para as crianças o desenho/projeto/esboço feito por Ernesto Neto para a instalação “Universo Bebê” e sugeri a elas elaborem projetos e esboços para a nossa intervenção com

as meias. Conforme já foi relatado no Capítulo 2, cada criança desenhou seu projeto no caderno de registro indicando como os objetos com as meias seriam expostos na arara. Após a elaboração dos projetos individuais e a reflexão sobre a intervenção a ser organizada, as crianças iniciaram a organização dos objetos na arara. Em seguida, fizemos a escolha coletiva do nome da intervenção. Entre os vários nomes sugeridos, por votação as crianças escolheram “Início das Meias”.

Para a montagem da instalação na *Sala do Faz-de-Contas* contamos ainda com a presença de Juliana Gouthier, artista e professora da Escola de Belas Artes da UFMG, que conversou com as crianças, mostrando e destacando a importância dos sentidos e das sensações através do olfato, do tato, da visão, da audição e do paladar para a nossa relação com a arte. Após essa conversa e essa interação, eu e Juliana, inspiradas nas obras de Ernesto Neto, organizamos uma instalação na *Sala do Faz-de-Contas* da EMEI para que as crianças pudessem visitar, em um primeiro momento, e para que elas pudessem refazê-la, em um segundo momento. Orientadas pela *Abordagem Mosaico* de Clark (2005) intervimos no espaço e alteramos o ambiente das crianças. Inspirados na abordagem triangular de Barbosa (2012), realizamos ações zigue-zague do ver ao contextualizar, deste ao fazer e do fazer ao ver novamente. As sensações e as experimentações foram intensas com os materiais disponibilizados. Destacam-se a almofada de isopor, os guizos, o barulho de água, o som, os papéis, as meias dependuradas, os cheiros, os toques, os panos, os varais, as bolas, a mesa, as cabanas etc. O ambiente, a proposta e a materialidade possibilitaram que as crianças vivessem experiências na relação com seus pares.

Sensações, experimentações e experiências diversas foram vividas e relatadas pelas crianças ao entrarem na instalação e terem a possibilidade de refazê-la. Os materiais disponíveis favoreceram a interação e a mobilização das crianças em torno da proposta. Novas sensações foram vividas e processos imaginativos despertados. O engajamento sensorial foi tão expressivo durante a experiência que ficou difícil conversar com elas sobre o que estavam experimentando, vivendo e fazendo. Os corpos das crianças estavam inteiramente envolvidos na instalação. Elas pensavam, imaginavam, faziam e refaziam, totalmente imersas naquele ambiente. O movimento, a participação e o envolvimento evidenciaram o protagonismo das crianças, revelado desde o início do processo da pesquisa. Elas trabalharam e colaboraram com muita concentração. O varal verde feito por Carlos com a ajuda dos colegas mostrou esse processo colaborativo. As experimentações aconteceram de variadas maneiras. O envolvimento foi tão intenso que ficou difícil finalizar dentro do horário previsto, principalmente depois que eu decidi fazer parte da instalação, me tornando uma *performer*.

Apesar de as crianças terem modificado e transformado a instalação, elas se mostraram surpresas com o próprio resultado, quando saíram da sala e entraram novamente para visitar a instalação modificada

por elas. Todas as crianças queriam ficar mais tempo na visita. A estátua, assim definida pela turma, em função do apelo visual chamou a atenção das crianças. Ricardo ficou deitado em uma almofada e não queria ir embora. Ele permaneceu com os olhos fechados, como se estivesse dormindo.



Imagem 81 - Criança na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na conversa que tivemos em sala, logo após a experiência de visitar e de modificar a instalação, a almofada de isopor, a estátua e os materiais disponíveis foram destacados pelas crianças. Esse movimento nos remete ao trabalho de Clark (2005) que, em uma de suas pesquisas, introduziu objetos no espaço e propôs diálogos com as crianças buscando captar significados e reavaliar entendimentos dos participantes. Utilizando variados instrumentos metodológicos para ouvir as crianças em situações diversas e buscando garantir, inclusive, que crianças pouco falantes pudessem ser vistas e ouvidas, a autora sustenta que elas podem e devem ter um papel de liderança no processo da pesquisa. Para isso, o abandono do adultocentrismo favorece uma aproximação com as linguagens das crianças, desde que sejam criados espaços permanentes de diálogo e interação (CLARK, 2005). No encontro seguinte as crianças registraram, através de desenho, a experiência vivida na instalação construída por mim e por Juliana e depois modificada pela turma. A análise flutuante, feita do material construído em seu conjunto, possibilitou a elaboração de alguns eixos analíticos, conforme apresentamos a seguir.

3.2. Análise qualitativa das ações desenvolvidas

Podemos dizer que a relação das crianças com a produção dos artistas *Ernesto Neto* e *Artur Barrio* ampliou suas experiências estéticas. Assim, o envolvimento das crianças na construção da intervenção *Início das meias* e da instalação na *Sala do Faz-de-Conta* foi potencializado pelos conhecimentos e pelas experiências anteriores das crianças participantes da pesquisa. Como elas vivenciaram

experiências em arte a partir da proposição de uma instalação artística? O que disseram as crianças das experiências vivenciadas nesse processo de conhecimento e construção de instalação? Para responder a essas indagações, o material empírico construído na pesquisa de campo foi retomado, ordenado e classificado, possibilitando algumas construções analíticas e teóricas. O processo adotado foi recursivo, dinâmico, interativo e não linear em que a intuição, a criação e a imaginação tiveram papel preponderante.

A interpretação dos dados, conforme Gil (1999) e Minayo (1994) busca responder às perguntas e aos problemas que mobilizaram a investigação apontando relações e conexões mais amplas. A análise e a interpretação dos dados é, assim, um processo de formação de sentido que vai além dos dados empíricos construídos, embora seja necessário permanecer fiel a eles. É preciso dizer que a apresentação das análises no momento da escrita da versão final da tese não significa que elas foram produzidas somente no final do trabalho, pois a construção dos dados é orientada por análises provisórias que, por sua vez, voltam a orientar a pesquisa. O processo contínuo de construção/análise dos dados e de análise/construção dos dados permite tomar decisões voltadas para o foco principal da pesquisa, orientar escolhas sobre o tipo de estudo realizado, formular e reformular perguntas analíticas, planejar ações específicas em torno de cenas observadas, realizar comentários provisórios das observações feitas durante o andamento da pesquisa, corrigir e reorientar o que vai sendo descoberto na investigação, experimentar determinadas ideias e possibilidades, explorar abordagens teóricas sugeridas na literatura, manejar e utilizar dispositivos audiovisuais, jogar com analogias, metáforas e conceitos.

De acordo com Minayo (1994), há obstáculos a serem superados nesse percurso. Um deles é a ilusão de que a realidade se mostra logo de início de forma transparente aos olhos do pesquisador o que pode gerar equívocos e conclusões superficiais. Outro obstáculo está relacionado à obsessão do método, ou seja, o pesquisador fica tão ligado às formas de fazer a pesquisa e ao rigor dos procedimentos metodológicos que se esquece de seus objetivos e finalidades. Finalmente, outro obstáculo está localizado na dificuldade de os pesquisadores articularem os conhecimentos produzidos a partir da realidade concreta com conhecimentos abstratos já consolidados sobre a temática estudada. Isso pode provocar um afastamento entre prática de pesquisa e fundamentação teórica.

Para o enfrentamento e a superação de tais obstáculos no momento da interpretação dos dados construídos, é importante, conforme Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1998): definir claramente eixos, unidades e/ou categorias de análise que possibilitem tabulação, codificação, generalização, inferência, relação e, finalmente, interpretação. Em nosso estudo, para responder às perguntas

formuladas no decorrer da pesquisa, organizamos os dados construídos e chegamos aos seguintes eixos analíticos: 1) materialidade e registros; 2) corpo e movimento; 3) relações e interações; 4) experiências estéticas; 5) almofada de isopor na instalação do faz-de-conta; e 6) o ato performático na instalação na *Sala do Faz-de-Conta*.

Para chegar a esses eixos de análise voltamos aos quadros elaborados com o material da pesquisa e isso nos possibilitou fazer novos recortes, produzir novas reflexões indicando assim o caminho a ser seguido. A apresentação em separado de cada eixo teve apenas o objetivo de organizar a exposição e a análise, pois todos eles estão inter-relacionados. O movimento dos corpos das crianças em direção à materialidade e aos registros supõe a relação e a interação delas entre si, com a proposta, com a pesquisadora, com a professora da turma, com o espaço e com o ambiente. Nosso objetivo de investigar como as crianças vivem experiências estéticas no contexto de uma instalação artística nos orientou na identificação dos eixos apontados, sendo a experiência entendida como aquilo que temos que parar para olhar, para escutar, para pensar, aquilo que temos que olhar, escutar e pensar mais devagar; aquilo que temos que parar para sentir mais devagar, demorando nos detalhes e suspendendo ações automáticas e burocráticas (LARROSA, 2016). Sendo assim, buscando dialogar com essas ideias, identificamos os eixos analíticos a partir do material construído, apresentados a seguir.

3.2.1. Materialidade e registros

O trabalho com instalação na Educação Infantil decorreu da organização do ambiente e da disponibilidade de materiais e suportes para que as crianças pudessem participar, experimentar e viver experiências na relação com a proposta e na interação com as questões artísticas, com a professora e as outras crianças. Assim, desde o início, buscamos oferecer às crianças os materiais disponíveis e organizados para contextualizar a proposta, para ver e analisar as imagens escolhidas, realizar registros e preparar a montagem da instalação. Tanto na intervenção *Início das meias*, como na instalação que ocorreu na *Sala do Faz-de-Conta*, o espaço, os suportes e a materialidade tiveram papel essencial. As sensações, as experimentações e as experiências das crianças no contexto de uma instalação decorreram da preparação e da disponibilidade de espaços e de tempos.

Conversa sobre materiais
<p>Pesquisadora: O que é que o Ernesto faz aqui? Ele usa muita lycra. Vocês sabem o que é Lycra?</p> <p>Luís: Não.</p> <p>Pesquisadora: Materiais como lycra, tipo tecidos que esticam? Assim, meia-calça tem um tipo de lycra, vocês sabem o que é meia-calça?</p> <p>Juninho: Eu não.</p> <p>Amanda: Eu sei.</p>

Amanda: Eu já usei.

Pesquisadora: Esperem aí eu vou mostrar para vocês o que é uma meia-calça. Esperem aí.

Maria Luísa: Eu uso meia-calça.

Pesquisadora: Você usa meia calça, a sua meia-calça estica?

Maria Luísa: Minha meia-calça estica.

Helena: A minha também.

Paula: A minha também.

Anita: A minha não.

Pesquisadora: Amanda, segura aí para mim, puxa.

Amanda: Parece uma massinha.

Ana: É mole.

Pesquisadora: Daqui a pouco todo mundo vai ganhar uma meia e vocês poderão *brincar*, experimentar com ela.

Tabela 04 – Conversando sobre materiais. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Após essa conversa, fomos para o pátio onde as crianças puderam utilizar as meias e a areia. Buscamos possibilitar às crianças a vivência de experiências artísticas/estéticas/poéticas, pois partimos da ideia de que a infância é o lugar da experiência. Além disso, é importante destacar que lhes oferecemos um caderno de registros, inspirado no *caderno-livro* de *Artur Barrio*, para que pudessem documentar episódios e momentos significativos do processo vivenciado através de desenhos, pinturas e anotações variadas. Esse caderno foi utilizado durante a pesquisa para recuperar aspectos da memória das experiências vividas. O desenho do projeto da intervenção *Início das meias* é um exemplo do registro que sinaliza e indica as marcas subjetivas de cada criança.

Desenhando o projeto da intervenção “Início das meias”

Juninho: Pode desenhar?

Davi: Eu vou fazer maior.

Pesquisadora: Todo mundo pensando aí...

Ana: Nossa, o Luís já passou. 23. São 17, olha.

Maria Luísa: Vou fazer uma de cada jeito.

Pesquisadora: São 23.

Paula: Eu não vou fazer o cabide.

Pesquisadora: Por que? Está difícil fazer o cabide?

Maria Luísa: Se quiser fazer, faz. Vai demorar muito.

Rafael: Professora, posso desenhar?

Pesquisadora: Ainda não começou? São 23.

Pesquisadora: Eu acho que está todo mundo seguindo mais ou menos o mesmo raciocínio. Pendurar aqui e aqui. (Falei isso mostrando na arara)

Pedro: É, eu vou pendurar embaixo.

Helena: Acabei professora.

Pesquisadora: Pronto?

Ana: Está fazendo calor.

Pesquisadora: Tem 11. Faltam completar 23.

Ricardo: São 23?

Tabela 05 – Desenhando o projeto da intervenção. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

A observação dos traços das crianças, no papel ou em qualquer outro suporte, permite visualizar vestígios de sua singularidade, de seu modo de viver e da cultura na qual estão imersas. Ao solicitar que elas falem ou mesmo nos contem sobre seus registros é possível perceber discursos que são pautados em interesses individuais que surgiram muitas vezes de suas interações sociais (BERTASI; CARVALHO, 2017). Como afirma Ivalberg (2013), ao desenhar, a criança coloca em prática ação e pensamento. Através de atos particulares a criança desenha. São atos específicos e concretos que ninguém pode realizar por ela e que revelam ação, percepção e imaginação como experiências que atuam juntas. Corpo, movimento, conhecimento, inteligência e experiências anteriores estão afinados e se manifestam juntos no ato de desenhar.

Para a intervenção *Início das meias* os materiais disponíveis foram essenciais. O tapete para forrar o chão, o feijão, o arroz, a areia, as tintas, os pincéis, os barbantes, os copinhos de plástico, as meias, os cabides e a arara envolveram e mobilizaram o interesse das crianças para a construção da intervenção, conforme podemos observar na imagem a seguir.



Imagem 82 - Experimentações com meias e areia. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Elas tocaram, experimentaram, se movimentaram e produziram os primeiros objetos a serem utilizados na intervenção. Após a preparação dos vinte e três objetos e dos materiais, mais uma vez as

crianças voltaram ao caderno de registros para elaborar um esboço do projeto da intervenção utilizando a arara e os cabides de roupa que forma disponibilizados.



Imagem 83 - Experimentações com meias e areia. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 84 - Experimentações com meias e areia. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Para a instalação que aconteceu na *Sala do Faz-de-Conta*, os materiais e os registros também foram importantes. Buscamos ativar e mobilizar os sentidos: a visão com fitas coloridas, o olfato com cheiros diversos, o tato com objetos de texturas diferentes e a audição com o som da cachoeira. Fitas, papéis, almofadas, chás, malhas, tecidos, chocalhos, guizos, campainha etc. convidavam as crianças à

participação. As crianças aceitaram o convite e se envolveram na proposição. Exemplo disso foi a cena das crianças sentadas em círculo ao redor da pesquisadora, algumas delas com os olhos fechados, ouvindo um barulho de água no ambiente.



Imagem 85 - Ouvindo o barulho da cachoeira. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Outro exemplo foi quando Carlos pegou uma fita verde e se dirigiu para outro local da sala. Apontando em duas direções opostas, Carlos disse que queria amarrar em lugares diferentes. A fita foi amarrada criando assim um varal. Algumas crianças se aproximaram para amarrar mais fitas e objetos no varal construído por Carlos. No mesmo instante, Amanda prendeu fitas coloridas numa mesa e saiu puxando a outra ponta da fita.

Ressalto aqui essa ação do Carlos, por considerar a história dele e seu percurso nessa turma. Uma criança que durante as observações da pesquisa interagiu pouco com os colegas e que nesse dia abriu-se para outra forma de relação e interação com a turma. Carlos ainda disse sorrindo: “Está vendo, fiz um varal!”. A foto a seguir mostra Juninho e João trabalhando firmes no varal construído por Carlos. Nesse sentido, podemos afirmar que essa ação das crianças só foi possível porque a materialidade esteve presente possibilitando suas invenções.



Imagem 86 - Trabalhando na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

O ambiente propício e a materialidade disponível asseguraram o desenvolvimento da proposta, apontando caminhos e abrindo possibilidades de pensarmos a potência dos processos artísticos na Educação Infantil. As hipóteses levantadas pelas crianças nos fazem perceber aquilo que às vezes está ausente nas ações observadas.

3.2.2. Corpo e Movimento

As crianças vivem experiências e transformam o mundo no corpo, pelo corpo e com o corpo (Machado, 2010). A pesquisa realizada e a construção da intervenção *Início das meias* e da instalação que ocorreu na *Sala do Faz-de-Conta* confirmam essa ideia da autora, formulada a partir do diálogo com a obra de Merleau Ponty (2018). O corpo que sente, pensa e que reflete tem papel central (MERLEAU PONTY, 2018) para todos nós. Para a criança isso não é diferente. A arte, que nos mobiliza por inteiro, nos possibilita viver experiências por inteiro, experiências que envolvem cognição e imaginação, razão e emoção. É em minha existência indivisa que sinto e vivo experiências estéticas (MERLEAU PONTY, 2018). Ao entrar em contato com a arte meu corpo inteiro fica mobilizado e vivo uma experiência como um ato que me qualifica irremediavelmente e para sempre. Nesse contato, nosso corpo tem papel decisivo. Ele vê vendo, toca tocando, cheira cheirando, escuta escutando (MERLEAU PONTY, 2018). Olhares, gestos, mãos, corpos atravessam o tempo e inspecionam o mundo. Nesse movimento, o ato que possibilita a percepção dos sentidos é o mesmo que possibilita a construção de sentidos (MERLEAU PONTY, 2018).

Conforme podemos observar na imagem a seguir, a materialidade criou condições para que as crianças se movimentassem, experimentando os objetos disponíveis num processo de interação e participação construído em diálogo com elas.



Imagem 87 - Movimento na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a presença do corpo das crianças em movimento foi constante. Pelo corpo e através do movimento as crianças viveram sensações e experimentaram os materiais, intervindo e participando na concepção e no desenvolvimento da proposta. Na interação com os artistas intercessores, na discussão encaminhada sobre as imagens das obras dos artistas, na produção de diferentes anotações para o caderno de registros, nas rodas de conversa realizadas durante a pesquisa e na construção da intervenção e da instalação as crianças participaram de corpo e alma, com muito movimento e euforia.



Imagem 88 - Movimento com as meias. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na intervenção *Início das meias* elas viveram diversas sensações e realizaram experimentações, principalmente manipulando as meias, a areia e criando diferentes formas. Helena mostrou a meia onde se formou uma bola em uma das pontas, Anita e Paula apertaram a meia com areia buscando sentir a sensação que causava. Alguns meninos balançaram, puxaram e rodaram as meias no ar, em volta de si mesmos. Outras crianças giraram as meias próximo ao chão, movimentaram-se e exibiram seus objetos feitos com areia e meia.

Na instalação desenvolvida na *Sala do Faz-de-Conta*, a movimentação e o interesse das crianças não foram diferentes. Foi possível constatar que a adesão das crianças ao projeto de pesquisa e às ações de intervenção foi crescendo no decorrer do trabalho.



Imagem 89 - Interagindo com a instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

A postura de seus corpos e a movimentação constante, conforme observamos nesta imagem, sinalizam em parte essa afirmação. As crianças se deslocavam de um lugar a outro, tocavam objetos, apalpavam tecidos, cheiravam as meias, ouviam o barulho da água, balançavam o guizo, tocavam a campainha, esticavam a malha, vestiam capas de papel, enrolavam, desenrolavam, faziam, desfaziam, conversavam intensamente, trocavam informações e sensações, elaboravam estratégias, cortavam fitas, penduravam objetos etc. O movimento do corpo é condição para que as crianças se relacionem, interajam e vivam sensações, experimentem o ambiente e os objetos e vivam experiências significativas.

3.2.3. Relações e interações

Uma coisa é se relacionar com uma proposta de trabalho. Outra coisa é interagir, de fato, com ela. Uma coisa é experimentar e viver sensações. Outra coisa é viver experiências com aquilo que nos acontece, com o que nos passa e com o que nos toca. Podemos nos relacionar com o ambiente, as coisas e as pessoas, sem interagir com elas. Podemos nos relacionar e interagir sem necessariamente viver experiências relevantes. Segundo Ferreira (2016), a pesquisa com crianças, entendidas como sujeitos históricos de direitos, deve considerar que a interação é um processo potencial ou efetivo de troca de informações entre esses sujeitos em um determinado contexto. A natureza da interação é marcada pelas características dos sujeitos envolvidos no campo e dos princípios através dos quais eles se relacionam. Assim, os sujeitos constituem o campo das ações e são, ao mesmo tempo, constituídos pelas interações que efetivamente acontecem (FERREIRA, 2016).

A compreensão do processo de interação entre as crianças decorre do entendimento de que elas têm a capacidade de pensar e agir por conta própria, cabendo ao pesquisador observar e ouvir o que elas têm a dizer. Em sua aparente fragilidade, a infância pode sinalizar para os adultos, verdades que estes já não conseguem perceber (CRUZ, 2010). Nesse sentido, Kramer, Barbosa e Silva (2005) nos alertam que ao fazer pesquisa com crianças é fundamental que o pesquisador tente ouvir os ditos e os não-ditos, escutando inclusive os silêncios das crianças. Para isso, em nossa pesquisa, foi importante observar como elas se relacionavam, interagiam, experimentavam e participavam das ações propostas. Quando elas estão envolvidas, quando elas se calam ou quando elas resistem, elas nos ensinam a melhor maneira de trabalhar e pesquisar.



Imagem 90 - Interagindo com a instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na intervenção com as meias, a relação e a interação com a proposta foram acentuadas. Elas se divertiram e participaram. Pedro apertou a meia e, sorridente, se aproximou da pesquisadora, pedindo para que ela desse o nó. Luís se afastou do tapete com a meia na cabeça, saiu pulando num pé só e disse que estava igual ao Saci Pererê. Isac saiu andando pelo tapete e gritando para que todos olhassem para o dele: “Olhem o meu, o meu está bem pendurado”. A concentração das crianças mostrou como elas trabalharam e como elas compreenderam e se apropriaram da proposta. Algumas crianças ficaram empolgadas. Todas queriam mostrar para a professora, a pesquisadora e para as demais crianças como ficaram as suas próprias meias. No momento de pintar e de deixar uma marca pessoal no objeto construído, as crianças revelaram, mais uma vez, comprometimento e adesão. O empenho delas na escolha do nome da intervenção revelou apropriação e interação com a proposta desenvolvida.



Imagem 91 - Interagindo com as meias. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na instalação que ocorreu na *Sala do Faz-de-Conta*, as crianças viveram sensações e realizaram experimentações, sobretudo com a almofada de isopor, que comentaremos no próximo tópico. A euforia e os gestos expressavam isso. Ana e Bruno começaram a instalar objetos no próprio corpo. No entanto, a professora Michele disse que a instalação deveria ser feita no espaço e não no corpo. Ana e Bruno desafiaram esse argumento da professora e permaneceram com suas “capas” de papel penduradas em si mesmos. Essa ação das crianças provocou em mim um gesto não planejado. No momento em que as crianças puderam modificar a instalação, eu me transformei numa *performer* e as crianças puderam instalar objetos em meu corpo também. Assim, passei a fazer parte da instalação.

Nas fotos a seguir, podemos perceber o envolvimento das crianças ao colocarem objetos em meu corpo. De modo geral, todas elas reagiram a esse gesto inesperado e procuraram “coisinhas” para instalar na performer.



Imagem 92 - Interagindo com a performer
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018



Imagem 93 - interagindo com a performer
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

As relações e as interações que as crianças estabeleceram entre si, com os materiais, com o espaço, com a proposta, com Juliana, com a pesquisadora e com a professora da turma foram registradas no caderno. A análise inicial dos desenhos produzidos pelas crianças sobre a entrada na instalação pronta e sobre as modificações que elas fizeram na instalação revela muito dessas relações e interações. Apesar de os registros apresentarem, de forma detalhada, as experiências vividas, o que me chamou a atenção foi que, na maioria desses, feitos a partir de desenho, aparece sempre a criança e mais um colega. Inclusive contando com detalhes o que os dois fizeram na instalação. Como ocorrem essas relações e interações entre as crianças? Onde entra a Arte nessas relações? As crianças se relacionam com muitas crianças, mas interagem apenas com algumas? Ou o fato de não desenharem mais colegas naquele espaço de tantas trocas teria relação com os limites do próprio desenho?

3.2.4. Experiências Estéticas

A infância como experiência é o lugar da novidade, do nascimento, da surpresa, da força poética e da liberdade (LARROSA, 2016). A pesquisa revelou que as crianças se relacionaram e interagiram com a proposta, experimentando diferentes sensações, conforme mencionamos acima, na relação delas com a materialidade e com os registros, através de seus corpos em movimento. Como a descontinuidade e a imprevisibilidade também caracterizam a infância (LOPONTE, 2008), foi possível observar que cada criança participou, à sua maneira e viveu experiências próprias no processo de construção da intervenção e da instalação.

No trabalho de construção da intervenção *Início das meias* algumas crianças mostraram suas produções andando pelo tapete, enquanto outras ainda estavam sendo ajudadas pela pesquisadora a encher as meias. Ricardo, que quis trabalhar com o arroz, fazia isso concentrado, com muito cuidado para não deixar cair o arroz fora da meia. As crianças se espalharam pelo pátio, envolvidas num processo intenso de experimentação dos objetos.

No momento de pintar os objetos produzidos com a meia e areia, Helena disse: “Eu estou virando grafiteira”, certamente fazendo referência ao trabalho que a professora Michele estava desenvolvendo com a turma a partir das obras do grafiteiro Nilo Zack de Belo Horizonte. Em seguida eu comentei: “Agora vocês vão se tornar instaladoras”. Rafael disse: “Estamos fazendo uma instalação artística”. As duas cenas mostram, como afirma Larrosa (2016), que as crianças não estavam apenas passando pela instalação, elas estavam vivendo a experiência no processo de construção de uma instalação.

As crianças ao modificarem a instalação na *Sala do Faz-de-Conta*, viveram a experiência de envolverem seus corpos e de se tornarem parte da instalação. Elas se deslocaram e nos deslocaram possibilitando novas experiências. Enquanto algumas crianças instalavam objetos em seus corpos, Juninho ficou sentado ao chão, muito concentrado, tentando amarrar uma fita vermelha num saquinho branco e preto. O trabalho e a concentração nos afazeres da instalação mostraram o quanto os acontecimentos desses dias foram relevantes e significativos para as crianças, sinalizando experiências estéticas, que conjugam ação e reflexão.



Imagem 94 - Experiências na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na imagem acima e em diversos momentos na instalação, Bruno experimentou com o corpo inteiro toda a potência do encontro com os colegas, com o espaço e a materialidade, indicando através dos seus gestos que ele não apenas passou pela experiência, mas foi tocado por ela como um acontecimento.

Uma instalação artística tem, como um de seus objetivos, provocar aqueles que com ela se encontram, se relacionam e interagem. Assim, foi preciso refletir sobre as possíveis experiências estéticas vividas pelas crianças. Para John Dewey (2010), a estética não é algo externo à experiência. Ela constitui a própria experiência. Dessa forma, a experiência estética é inerente à experiência de criar. Uma experiência integral conjuga emoção e razão (Dewey, 2010). Além disso, na arte e na educação há um não-saber, um não-poder e um não-querer que precisam ser cultivados e que conduzem à afirmação e ao reconhecimento da singularidade plural e potente de toda experiência (Larrosa, 2016).



Imagem 95 - Experiências na instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

As singularidades plurais e potentes das crianças estiveram presentes e puderam ser reconhecidas na pesquisa quando, por exemplo, Joaquim, bastante concentrado, tentou demoradamente prender uma fita com um pregador de roupas num pano e finalmente consegue e chama a professora para ver o que ele fez; quando Paula e Maria Luiza, utilizando uma tesoura, cortaram diversas fitas coloridas e colaram em uma mesinha, utilizando uma fita adesiva; quando Lucas tentou pregar a sua meia em um varal de barbante, a meia caiu, ele pegou novamente e tentou amarrar no varal, finalmente pediu ajuda à professora, enquanto Rafael se prontificou: “Eu quero te ajudar”, mostrando que a experiência é fruto também de trabalho colaborativo; quando um grupinho de quatro crianças trabalhava em um canto da sala, enquanto outras três tentavam prender as fitas no varal.

Alguns meninos fizeram um varal com barbante. Joaquim ficou tentando, durante um bom tempo, prender uma meia com bolinhas de gude utilizando um pregador de roupa. Quando finalmente conseguiu, ele calmamente olhou para o que tinha feito e resolveu trocar de lugar. Levou a meia para o varal feito pelas crianças. Novamente, ficou concentrado na sua decisão de pendurar a meia com fitas coloridas no varal. Quando conseguiu ficou batendo a mão várias vezes observando e ouvindo o barulho que se formava dentro da meia e a sensação que causava. Ao observar essa criança, pensei nos estudos de Garrocho (2003) que diz: “Quando, por uma brecha no cotidiano, um mundo se abre, estamos diante de uma poética” (GARROCHO, 2003, p. 37). Para Joaquim, era uma brecha para compor um espaço que ainda estava aberto. Sua meia com bolinhas de gude e enrolada com fitas coloridas encontrou um lugar naquele espaço. E lá ele ficou.

Os momentos vivenciados com a visita à instalação pronta, com a modificação da instalação pelas crianças e a nova visita à instalação refeita por elas foram significativos e mostraram interação, envolvimento e participação. Mesmo quando visitaram a própria instalação modificada, elas revelaram surpresa com o novo ambiente e com a nova disposição dos objetos, inclusive quando identificavam aquilo que haviam feito momentos antes. Quando assumi o lugar de uma *performer* e me transformei, segundo as crianças, em uma estátua, elas se mostraram mais surpresas ainda. Rafael exclamou: “A estátua fala, gente!”. Em seguida Luís acrescentou: “Vamos jogar uma moedinha para ela”, provavelmente associando a experiências anteriores com as figuras das *Estátuas Vivas*, que frequentam ruas e praças da cidade. Ana, surpresa com o colar que as crianças colocaram no pescoço da *estátua* exclamou: “Olha o colar e o cabelo dela!”. Além da *estátua*, o barulho da cachoeira despertou grande curiosidade. No final, Ricardo se deitou em uma almofada e disse que queria dormir ali mesmo.

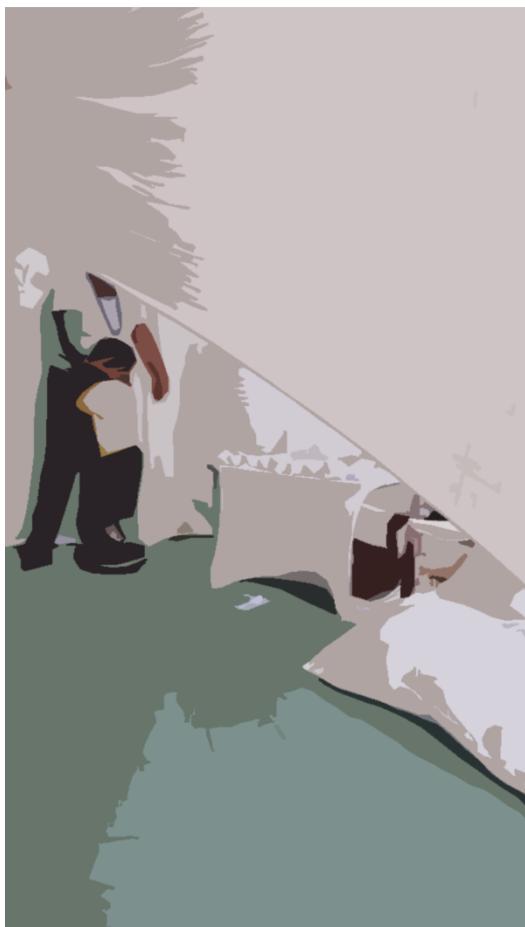


Imagem 96 - Experiências na instalação.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.



Imagem 97 - De olho na performer.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Durante toda a pesquisa, a relação estabelecida com as crianças, a interação destas com as propostas de construção da intervenção *Início das meias* e da instalação na *Sala do Faz-de-Conta*, a introdução de variados objetos no contexto da investigação e a adoção de diferentes estratégias metodológicas

possibilitaram que as crianças participassem ativamente e interferissem no processo de criação, imaginando soluções, pensando alternativas e discutindo suas hipóteses. Como afirma Vygotsky (2009), sabemos que os processos de imaginação e de criação podem ampliar as experiências das crianças. No entanto, elas não criam e nem imaginam a partir do nada; elas interagem e produzem a partir do ambiente social e dos artefatos culturais disponíveis. Quando ampliamos o poder da imaginação na arte, conforme sustenta Efland (2005), crianças e adultos encontram soluções estéticas e vivem significativas experiências por meio da conjugação da emoção e da razão, do pensamento e da ação, passando a dizer e a fazer o que nunca antes fora dito e feito completamente (Staciolli, 2014).

Segundo Merleau Ponty (2018), é na minha existência indivisa, como fenômeno único de corpo e alma, que sinto e vivo experiências estéticas. Ao entrar em contato com a arte vivo uma experiência como um ato que me qualifica irremediavelmente e para sempre. A arte, como um fenômeno com características próprias, não expressa verdades prévias, concebidas e elaboradas anteriormente. A arte abre para nós a possibilidade de experiências em novos campos e em novas dimensões (MERLEAU PONTY, 2018). Foram muitas as situações em que essas experiências foram observadas no processo de pesquisa. Algumas dessas situações merecem ser mais detalhadas, pois o envolvimento das crianças se destaca com mais evidência colaborando para a nossa compreensão daquilo que elas nos sinalizam com suas ações e falas.

3.2.5. A almofada de isopor na instalação na *Sala do Faz-de-Conta*

A movimentação das crianças em direção à *almofada de isopor*, disponível na instalação da *Sala do Faz-de-Conta*, foi um exemplo e chamou muito a atenção. Por isso, faremos uma explicação mais detalhada no sentido de evidenciar aquilo que emergiu. A indicação desse eixo de análise ocorreu por observar na Instalação organizada na *Sala do Faz-de-Conta* o grande interesse das crianças pela almofada construída pela pesquisadora, contendo em seu interior pedacinhos arredondados de isopor. Ao ser manipulada, a almofada de isopor emitia um ruído que o Juninho definiu como “*clic...clic...*”. Além do barulho, os pedaços de isopor se movimentavam dentro do tecido de malha branca transparente, causando sensações diferentes. As crianças apertaram, deitaram, tentaram retirar o isopor. Juninho disse que teve vontade de pular em cima da almofada de isopor, mas não o fez porque estragaria. Como já mencionei anteriormente, as crianças registraram no caderno o momento que entraram na instalação que organizamos na *Sala do Faz-de-Conta*, refletindo sobre o que sentiram e pensaram ao entrar naquele espaço e poder manipular todos os objetos, cheiros e ruídos. E outro registro em que desenhassem o que pensaram e sentiram ao modificar a instalação. As crianças ao concluírem os desenhos eram convidadas a contar e conversar sobre aquilo que haviam registrado. Todo esse processo de conversa sobre os desenhos foi gravado e transcrito.

A partir da transcrição e da observação dos vídeos, organizei um quadro com a fala de cada criança e fomos destacando aquelas que se repetiam ou traziam informações novas sobre suas experiências. Ao fazer essa organização do material observamos que apenas duas crianças não abordaram a almofada em seus registros. As demais crianças, além do registro, falavam desse objeto, com entusiasmo. Assim, ponderamos que é necessário refletir com mais profundidade sobre os motivos que levavam as crianças a escolherem essa almofada de isopor no meio de tantos outros objetos. Seria a sensação que ela causava no corpo ao se deitarem sobre ela? Seria o barulho? Seriam as formas do isopor que ficavam visíveis na malha transparente e que o João chamou de pipoca? Ou seria a reunião de tudo isso?

Apresento no quadro a seguir o diálogo da pesquisadora com Juninho a partir dos desenhos produzidos por ele sobre a experiência na instalação organizada na *Sala do Faz-de-Conta* e sobre os momentos em que ele menciona a almofada.

Você poderia desenhar aquilo que pensou e sentiu ao entrar na instalação que fizemos na *Sala do Faz-de-Conta*?

Desenhe também o que você pensou e sentiu ao alterar e modificar a instalação

Pesquisadora: Vem Juninho. Vem cá me contar. Este aqui você já me contou?

Juninho: Não.

Pesquisadora: Então conta os dois.

Juninho: Este aqui é a cachoeira. E este daqui é de onde a gente colocou

Pesquisadora: Isso aqui é o que?

Juninho: Isso aqui são os pregadores. E isso aqui é aquela que estica. Aquela de água.

Pesquisadora: Ah, tá, as frutinhas de colocar na geladeira.

Juninho: Este é o sino, esta é as bolinhas que fazem barulho, estas são as bolinhas de gude, e aqui são as bolinhas de gude, e isso aqui é o cheiro fedorento.

Pesquisadora: Cravo da Índia. Cravo da Índia, mas tem gente usa para colocar em canjica.

Juninho: Isso daqui é travesseiro.

Professora: Este é qual travesseiro?

Juninho: É aquele travesseiro de isopor.

Pesquisadora: Muito bem, o que mais?

Juninho: Este aqui é eu.

Pesquisadora: Você e quem mais?

Juninho: Este aqui sou eu e este aqui é o João.

Pesquisadora: E agora do lado de cá quando vocês fizeram a interferência na instalação, me conta o que foi que você fez.

Juninho: As meninas estavam aqui fazendo na mesa e aqui eram os travesseiros. Aqui era o céu e aqui era o sol.

Pesquisadora: Tinha sol?

Juninho: Não.

Pesquisadora: A gente estava dentro da sala. O sol estava lá fora

Juninho: Isso daqui é... isso daqui é o travesseiro de isopor e isso daqui é o que a gente fez.

Pesquisadora: O que vocês penduraram no varal?

Juninho: Hum-hum.

Pesquisadora: Muito legal.

Juninho: Isso daqui é a televisão, isso aqui é o que o Carlos que pediu para colocar. E isso aqui é só para a gente ver. Para a gente ver a gente tem que ver daqui. E este daqui é você.

Pesquisadora: Quem é esta aqui?

Juninho: Está aqui é você.

Pesquisadora: Eu ou a escultura?

Juninho: Hum-hum.

Pesquisadora: Vocês me fizeram de escultura neste dia, né!?

Juninho: Isso daqui são as bolinhas de gude.

Pesquisadora: Que estavam dentro das meias?

Juninho: Hum-hum, isso daqui são as bolinhas de gude. E este é o sino e este e o barulhinho. (Faz o som com a boca trim...trim...)

Pesquisadora: O guizo? E tinha também a campainha. Qual é a campainha?

Juninho: A campainha. E o cheiro ruim é este. (Aponta com o dedo no desenho)

Pesquisadora: Este cheiro de cravo.

Juninho: E este daqui é com água, aquele de água com os pregadores. E este é o colchão que faz barulhinho. (Faz o som com a boca clic...clic)

Pesquisadora: Que estava debaixo e faz barulhinho com o isopor?

Juninho: Hum hum.

Pesquisadora: Ok, obrigada, Juninho.

Juninho: Hum-hum.

Tabela 06 – Conversando sobre o desenho da instalação. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.

Ao rever os vídeos das crianças na instalação construída na *Sala do Faz-de-Conta* foi possível observar, durante a roda organizada para ouvir o barulho da “cachoeira” e conversar sobre as tarefas seguintes, que as crianças manipulavam constantemente a almofada de isopor. Juninho apertava com os dedos o isopor numa tentativa de pegar e sentir melhor a textura e o barulho. Luís e Rafael deitaram sobre a almofada de isopor e depois levantaram. Repetiram esse movimento outras vezes. Na sala havia outras almofadas com tamanhos, formas e cores diferentes. Inclusive, uma grande que o Ricardo nomeou como sua cama. Uma cama muito explorada por ele e que na conversa sobre seu registro Ricardo disse a mim desapontado: “Você me tirou da cama. Eu só queria dormir”. Mesmo tendo acesso a outras almofadas, com exceção do Ricardo, a maioria das crianças se interessou bastante por essa com pedacinhos de isopor. Tanto que nesse momento da roda a pesquisadora precisou recolher a almofada de isopor para conseguir continuar a conversa. A seguir apresento uma sequência de imagens até o momento em que ela é retirada.



Imagem 98 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 99 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 100 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 101 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 102 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 103 - Experiências com a almofada de isopor. Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Durante a conversa e no trabalho seguinte em que fariam a modificação na instalação a almofada de isopor ficou esquecida, por um tempo, em cima da “cabaninha” assim denominada pelas crianças. Mas depois ela voltou para o novo espaço construído pelas crianças e então novamente passou a ser explorada. Esse processo durou até a conclusão do trabalho.

No quadro apresentado anteriormente, com o diálogo em que Juninho destaca a almofada de isopor, ele não apenas a registrou em seus desenhos, como tentou mostrar com o próprio corpo, o som

identificado por ele como “*clic...clic...*” e as sensações que a almofada havia provocado nele. É preciso destacar que o isopor é um material simples, mas que ao ser deslocado e utilizado em uma almofada tornou-se alvo de grande interesse e exploração pelas crianças. *Ernesto Neto*, um dos artistas pesquisados, utiliza bolinhas de isopor em suas produções. A obra dele, intitulada *Pele em fuga*, de 2002, fez parte da exposição *Sopro* que aconteceu na Pinacoteca de São Paulo em 2019. Essa obra, talvez pelo material também transparente, utilizado pelo artista, deixa as bolinhas aparecerem de forma insinuante, mas não totalmente, criando assim um jogo de sombra e luz, com forte apelo sensorial, causando no espectador um desejo de tocar. Digo isso, porque foi essa a sensação que experimentei ao visitar a exposição e ter contato visual com essa obra que, infelizmente, não podia ser tocada. Ao rever novamente os vídeos das crianças explorando a almofada de isopor e falando sobre ela, lembrei-me da minha experiência com a obra *Pele em fuga* que aconteceu depois do trabalho de campo. Eu não conhecia essa obra de Ernesto Neto e tive a mesma necessidade que as crianças. Por isso, penso que é muito importante as crianças terem acesso às diferentes produções artísticas e que nós adultos nos esforcemos para possibilitar-lhes essa experiência. Esse percurso evidenciou o quanto a minha formação em Artes Visuais e a minha experiência como professora de Arte na Educação Infantil contribuíram para que eu pudesse acessar as produções artísticas e fazer as conexões entre a minha própria experiência e as experiências das crianças como um processo de construção e aprendizagem.

Sendo assim, é preciso destacar que a relação e a interação das crianças com a almofada de isopor não estavam definidas a priori. Elas emergiram a partir da conjugação de diferentes fatores. Quando decidi introduzir a almofada com isopor na cena da instalação, o fiz em função da percepção da importância dos elementos sensoriais de Ernesto Neto e Artur Barrio e também do significado desses elementos para o trabalho em arte com crianças. A conversa de Juliana com as crianças antes do início da instalação na *Sala do Faz-de-Conta*, conforme mencionamos anteriormente, explorou o valor da percepção sensorial no processo de interação no espaço de uma instalação, chamando a atenção das crianças para as percepções que, muitas vezes são ignoradas e esquecidas. Infelizmente, no cotidiano das instituições de Educação Infantil essas percepções são também ignoradas pelas professoras, talvez por elas não terem tido a oportunidade de uma formação em/com arte. Essa formação faz toda a diferença na exploração e potencialização das ações propostas com as crianças. A compreensão teórica, a partir das contribuições de Merleau Ponty (2018), de que a criança pensa, age, e se desloca com o corpo inteiro, sentindo, percebendo e falando, também nos ajuda a ficarmos mais atentos e a repensarmos nossas práticas em e com arte na Educação Infantil.

3.2.6. O ato performático na instalação da *Sala do Faz-de-Conta*

Como já descrito no relato sobre a imersão no campo, o ato performático aconteceu em função de um gesto assumido por mim numa tentativa de refletir e responder algumas questões que surgiram no momento em que as crianças estavam modificando a instalação na *Sala do Faz-de-Conta*. A fala da professora Michele, ao se dirigir a algumas crianças, afirmando que a instalação deveria ocorrer no espaço e não no corpo, me deslocou e me fez reagir para que ela e as crianças percebessem, na prática, o que já havia dito para elas antes, ou seja, em uma instalação pode sim acontecer uma *performance*. As crianças, ao observarem a minha ação de me posicionar como uma *performer*, ficaram, inicialmente, desconfiadas. Mas, na medida em que fui explicando o que estava acontecendo, logo passaram a atuar, experimentando diferentes objetos em meu corpo, fazendo e desfazendo novamente. Foi nesse exercício junto com as crianças que me transformei naquilo que elas definiram como sendo uma “estátua”. Tudo aconteceu tranquilamente, mas não por acaso, e eu me permiti ser guiada pelas crianças que escolheram, inclusive, onde eu deveria ficar no espaço da instalação.

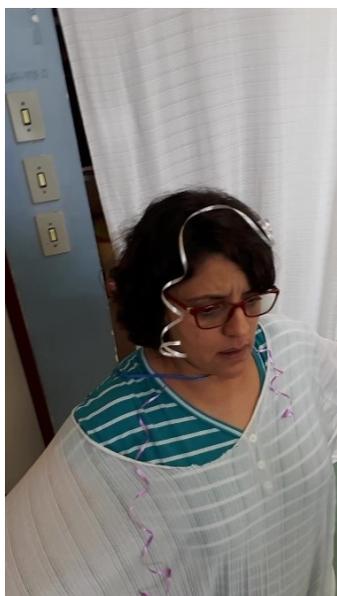


Imagem 104 - Performance



Imagem 105 - Performance



Imagem 106 - Performance

Inicialmente as crianças que se envolveram com o ato performático foram Ana e Rafael. Em seguida Paula, Maria Luísa, Helena, Luís e Amanda se aproximaram e ajudaram na produção da *performer* pregando e amarrando fitas coloridas, anexando diferentes objetos e ajeitando a roupa improvisada.



Imagem 107 - Performance



Imagem 108 - Performance



Imagem 109 - Performance

As crianças registraram no caderno, através de desenhos, o momento da entrada na instalação e o momento que puderam interferir e modificar a instalação na *Sala do Faz-de-Contas*. Ao conversar com as crianças sobre seus desenhos e ao analisar as suas falas, foi possível perceber que das quinze crianças que fizeram seus registros, onze destacaram a presença da “estátua” em seus desenhos. Como aconteceu com a almofada de isopor, fiz a transcrição e a observação dos vídeos, o que me ajudou a organizar um quadro com as falas das crianças, destacando as que se repetiam ou apontavam dados novos sobre as experiências vivenciadas na instalação. Através desse quadro, foi possível perceber o ato performático como uma ação importante, merecendo ser aprofundada para compreendermos os possíveis motivos que levaram as crianças a se envolverem tanto com esse ato. O que suscitou o interesse das crianças nessa *performance*? Meu corpo vestido e preenchido pelas crianças com diferentes objetos implicou numa transmutação expressivo-corporal e causou nelas formas distintas de perceber o movimento da minha *performance*. Ao carregar no corpo esses objetos procurei, com meu gesto, acolher as ações das crianças, sintetizando nesse gesto uma totalidade que exigiu participação corporal direta. O envolvimento das crianças me fez lembrar do conceito de “ciclo de participação” de Hélio Oiticica¹⁹ (1986), em que o espectador é convidado a “vestir” a obra para que tenha uma completa visão dessa obra situada no espaço e no tempo. Nesse caso, posso dizer que tanto eu quanto as crianças incorporamos os elementos constitutivos da experiência e da vivência de

¹⁹ Hélio Oiticica (1937-1980) é considerado um dos maiores artistas da arte brasileira. Foi escritor, escultor, pintor, artista plástico e performático. Sua obra Parangolés foi definida por ele como “anti-arte por excelência”. Criou o penetrável Tropicália que, segundo ele, “veio contribuir fortemente para essa objetivação de uma imagem brasileira total, para a derrubada do mito universalista da cultura brasileira, toda calcada na Europa e na América do Norte” (OITICICA, 1986, p. 108).

vestir e ser vestida, numa ação coletiva do grupo. Em diálogo com Oiticica (1986) ao refletir sobre os seus parangolés, podemos dizer que o instituído e o criado no espaço intercorporal foi assumido e reconhecido pelas crianças. Ao se vestirem com capas e me vestir é possível dizer que “o vestir em si já se constitui numa totalidade vivencial” (OITICICA, 1986, p. 71) em que o próprio corpo se percebe como núcleo estrutural e desdobrado da experiência. Nesse movimento, há como que o rompimento da presença meramente individual no mundo e a afirmação de uma presença e participação coletiva, simbolizadas no ambiente em que os fatos se desenrolam. Cada ação e cada pausa são elementos de um conjunto e de uma totalidade que reúnem corpo e movimento. Segundo Oiticica (1986), nesse tipo ação são mobilizadas estruturas perceptivas e criativas. Para ele toda obra de arte possibilita, no fundo, uma iniciação nessas estruturas.

As crianças mobilizaram estruturas perceptivas e criativas ao me vestirem e, na transformação ocorrida, algumas delas me olhavam desconfiadas e outras com sorriso no rosto. Depois do trabalho parcialmente concluído, foi o momento de encontrar um lugar para a estátua na instalação. Maria Luísa me colocou inicialmente em pé próxima da porta e ainda corrigiu minha postura. Em seguida, Ana se aproximou e falou que eu deveria ficar na cadeira. Eu sentei e fiquei quieta. As crianças foram saindo da instalação organizada por elas para entrar novamente para visitaçã, conforme combinado.



Imagem 110 - De olho na estátua



Imagem 111 - De olho da estátua



Imagem 112 - De olho na estátua

Como afirmei acima, nos desenhos das crianças produzidos no caderno de registro a presença da estátua ou “*performance*” ficou evidenciado. Na conversa com as crianças sobre esses desenhos, solicitei-lhes que contassem sobre o que haviam registrado. Nesse diálogo, Ana explicou seu desenho da seguinte maneira:

Sobre a “estátua” na instalação

<p>Ana: O Rafael está aqui. E eu aqui abrindo a porta para a gente entrar. E aqui no outro desenho você e o seu cabelo.</p>
--

<p>Professora: Eu? Por que é que eu estava aí?</p>

<p>Criança: Você era a obra que a gente estava construindo.</p>
--

<p>Professora: Eu era uma estátua?</p>

<p>Criança: É.</p>

<p>Professora: Ou uma performer?</p>

<p>Ana: Uma estátua</p>

Tabela 07 - Conversando sobre a “estátua”. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Ana afirmou que eu era uma obra de arte construída por elas. Perguntei se era uma estátua e quando ela disse que sim, questionei se não seria uma *performer*. Ana não se convenceu disso e pontuou que eu era uma estátua. Na fala de Ana, eu havia me transformado em obra de arte que fazia parte da instalação. Quando perguntei para Pedro quem eram aquelas pessoas desenhadas no seu caderno ele respondeu: “Estes aqui sou eu, a Ana e o Rafael. E aqui tinha um cabeludo que não dá para ver. Essa aqui é você na exposição. Perguntei surpresa: “Eu?” E ele apenas respondeu: “Hum...hum. A estátua, não é!?”. Rafael foi uma criança que se envolveu muito com o ato performático e quando solicitei que me falasse sobre o seu desenho ele logo falou: “Eu fiz você”. Eu comentei: “Ah! Aquela estátua que vocês fizeram!?” Ele disse: “Hum-hum”. Após ouvir sua narrativa sobre o desenho perguntei: “E o que você mais gostou de fazer e de ver dentro dessa instalação?” Rafael apontou o dedo para o desenho da escultura e sorrindo disse: “Aqui”. Então comentei com ele: “A escultura. Tem você falando assim na filmagem, ela está só filmando, ela não mexe. Você se lembra disso?”

Bruno ao falar sobre o seu desenho apontou para a imagem no caderno. Eu olhei para ele e comentei: “Já estou até imaginando quem é essa!”. Ele sorrindo disse: “É você”. João observava atentamente seu desenho e eu perguntei: “Quem é esta pessoa?” Ele respondeu rindo: “Márcia”. Eu fingindo que não sabia de nada apenas perguntei: “Eu?” João então respondeu: “É, a Marcia”. Eu ainda brinquei: “Não lembro disso”. Ele olhou para mim e apenas sorriu. Joaquim foi econômico nas palavras ao dizer sobre o que mais gostou no desenho: “A mesinha e aqui é você sentada e aquele negócio que tem um cheirinho ruim”. O cheiro ruim a que ele se referia era o cravo da Índia. Amanda falou dos varais e das fitas coloridas e na sequência apontou para o desenho e disse: “Aqui é a estátua”. Eu perguntei: “O quê?” Ela olhou para mim e só falou: “A estátua que você fez”. Juninho apenas disse: “Está aqui é você”. Manoel, com poucas palavras e num tom de voz sempre baixo, apontou para o desenho e disse: “É você”. Como Manoel estava tímido eu perguntei para ele: “E este aqui é quem?”. Ele respondeu: “Eu”. Então comentei rindo para ele: “Eu fiquei filmando você daqui, sabia? Eu filmei você entrando na sala, eu fiquei parada só te filmando”. Manoel apenas falou timidamente: “Hum-hum”.

Diante dessas falas percebemos que a palavra *performance* não apareceu em nenhum momento. As crianças definiram meu gesto como “estátua” ou “aqui é você” ou mesmo “a Márcia” e também “uma obra de arte”. Apesar do nome *performance* não ter aparecido em suas falas, as definições utilizadas pelas crianças não retiraram do gesto a importância que ele teve para elas. Para as crianças, a *performance* foi um momento em que os objetos e os espaços se articularam, se separaram e se misturaram, em que as fronteiras entre o mundo da pesquisadora e o mundo delas, como participantes da pesquisa, se misturaram, revelando uma experiência aberta e inacabada. Quando a produção estética se constitui sem horizonte previamente definido e admite movimentos sem previsão, as crianças tendem a se envolver e a participar mais diretamente. Allan Kaprow, por exemplo, em suas performances, propõe situações relacionadas diretamente ao mundo cotidiano, convocando e desafiando os participantes a saírem da inércia e a atuarem nas cenas da arte da mesma forma que atuam nas cenas da vida. Para isso, Kaprow combina elementos compositivos, combatendo espaços artísticos consagrados e convenções estéticas (SNEED, 2011).

Sobre a questão dos espaços destinados à arte, Hélio Oiticica (1986) afirma que “museu é o mundo, é a experiência cotidiana” (OITICICA, 1986, p. 79). Como já apontado anteriormente quando descrevemos a imersão no campo, as crianças da EMEI Ernesto Nilo Barrio ficaram impossibilitadas de visitarem os museus da cidade no período da pesquisa. Suspeito que para nós, “os sem museus”, parafraseando Macedo e Pimentel (2014), a falta desse lugar possibilitou acontecimentos que seriam improváveis em um espaço convencional de arte, como a minha performance, por exemplo.

Como destaca Oiticica (1986) ao enfatizar a importância da participação dos espectadores na obra de arte é possível dizer que em nossa pesquisa as crianças participaram de forma intensa, tanto em seus movimentos corporais quanto em suas diversas manifestações orais. No momento do ato performático isso ficou evidente. Para Oiticica (1986), é fundamental superar a postura contemplativa e as crianças, diante de meu gesto, se posicionaram ativamente decidindo onde eu deveria ficar, mudando a minha postura e conferindo o que de fato deveria ser o meu desempenho performático. Luís, uma das crianças, disse para jogar uma moeda para observar se eu me mexia. Outra criança soprou em meu ouvido para observar se eu falava etc. Como afirmou Ana, no final eu acabei me tornando uma obra de arte que foi construída por elas.

Capítulo 4



Imagem 113 – Intervenção na imagem de Rena, 2010.

Análise das entrevistas com as crianças

Capítulo 4: Análise das entrevistas com as crianças.

A decisão pela entrevista com as crianças foi apresentada de maneira detalhada na metodologia. No entanto, destaco aqui outros elementos que considerei importantes para que esse processo acontecesse. Sabemos que a entrevista é um processo de interação, de cooperação e de troca. No caso da entrevista com crianças, a interação entre o entrevistador e o entrevistado precisa considerar os outros aspectos da comunicação além da troca de palavras. Isso acontece porque as crianças revelam ideias, significados e percepções também através de gestos, olhares, expressões faciais e movimentos. Assumindo essa perspectiva, busquei compreender o que as crianças queriam expressar compartilhando e compartilhando as realidades vivenciadas, pensadas e imaginadas. Nesse sentido, a postura dialógica que procurei construir com as crianças possibilitou que elas fossem sujeitos ativos e envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL; BAUER, 2013).

O diálogo com as crianças durante uma entrevista precisa estar ancorado na predisposição do entrevistador de escutar o que elas têm a dizer e nos objetivos definidos pelo pesquisador. Assim, procurei igualmente acolher as crianças na construção de suas narrativas e me orientar pelo roteiro estabelecido para a conversa que visava compreender o posicionamento delas. Procurei ainda criar um ambiente de segurança e confiança encorajando-as a se manifestarem em relação ao processo vivenciado no desenvolvimento da pesquisa. Para isso, organizei a sala com elementos e objetos que fizeram parte do trabalho com a instalação, tais como imagens, fotografias, pinturas, desenhos, cadernos de registros, materiais diversos utilizados no decorrer da pesquisa etc. A sala onde aconteceu a entrevista era ampla e arejada com possibilidade de construir roda e contava ainda com uma mesa onde os objetos ficaram dispostos. Para o registro da entrevista utilizei uma câmera de vídeo com tripé, um celular e um gravador de áudio. Conte também com a presença de uma auxiliar de pesquisa que contribuiu para captar cenas e falas das crianças de diferentes perspectivas.

Esse ambiente preparado especificamente para a realização das entrevistas visou captar os pontos de vista das crianças que refletissem inclusive resíduos ou memórias de conversações passadas. Conforme Gaskell e Bauer (2013), o momento da entrevista possibilita ao participante a construção e a reconstrução do passado. Ao ouvir as narrativas das crianças eu pude perceber que alguns elementos da experiência vivenciada foram recuperados e descritos, mas interpretações e detalhes foram surpreendentes e continuaram a desafiar o olhar da pesquisadora, pois sabemos que é ao falar e nos expressar que podemos comunicar ao outro aquilo que vivemos, sentimos ou pensamos. Como realizei entrevista individual, em dupla e em grupo procurei ficar atenta às configurações de cada um desses tipos de entrevistas conforme apontado na literatura, mesmo que não haja consenso entre os autores sobre a melhor estratégia a ser adotada. Por se tratar de entrevista com crianças e considerando a

abordagem mosaico (CLARK, 2005) adotada nessa pesquisa conjuguei os três tipos de entrevistas, sendo que há mudanças qualitativas em cada uma delas.

Gaskell e Bauer (2013) argumentam que mesmo não havendo consenso entre os pesquisadores sobre o melhor tipo de entrevista, cada um escolhe o melhor enfoque dependendo dos objetivos a serem alcançados. Alguns reconhecem que as entrevistas em grupo são mais criativas, outros recomendam entrevistas individuais para a abordagem de temas mais específicos que pode revelar detalhes e interpretações pessoais que permitem compreender o fenômeno pesquisado. Orientada pela perspectiva mosaico, conjuguei estratégias para ver e ouvir as crianças em situações distintas procurando observar como elas falam, interagem, reagem e participam. Após entrevistar as crianças individualmente ou em dupla, realizei a entrevista com dois grupos considerando a questão de gênero na formação desses grupos.

Durante as entrevistas com os grupos, além das polarizações e dos embates de posições entre as crianças, essa estratégia possibilitou um nível de envolvimento e de participação que enriqueceu muito a conversa com as crianças sobre o processo vivenciado. De acordo com Gaskell e Bauer (2013), na situação grupal emergem conflitos, divergências que permitem explorar metáforas e imagens revelando partilhas e contrastes de experiências no quadro de preocupações e interesses vivenciados no percurso da pesquisa. Observei vantagens e desvantagens nos três momentos das entrevistas. Das entrevistas individuais cito o exemplo de Pedro que solicitou que eu fizesse perguntas para que ele pudesse responder. Ele demonstrou interesse em uma forma de entrevista com perguntas e respostas. O roteiro que adotei supunha diálogo e interação com perguntas e respostas que surgiam na medida em que a conversa fluía. No entanto, Pedro insistia para ser entrevistado. No final de nossa conversa, solicitei que ele me entrevistasse da maneira que para ele deveria ser uma entrevista. Entreguei-lhe o meu celular e assim, ensaiou uma entrevista fazendo algumas perguntas.

A postura de Pedro revela, em consonância com as reflexões de Corsaro (2009), que a criança produz, reproduz, interpreta e reinterpreta o mundo a partir de suas experiências. Nesse sentido, Jobim e Souza (1996), mostra que as crianças “usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 48). A autora argumenta ainda que as crianças conhecem o mundo ao criá-lo e recriá-lo, revelando uma verdade sempre provisória da realidade em que elas vivem e se encontram. As crianças, constroem um universo próprio dentro de um universo mais amplo resgatando uma compreensão polifônica das coisas do mundo. No quadro a seguir, podemos visualizar alguns trechos da atitude de Pedro durante a entrevista indicando o que para ele seria de fato uma entrevista. Imerso em sua experiência pessoal ao viver as culturas da infância que, conforme Sarmento

(2002), se constitui na interface com as culturas do mundo adulto, Pedro estabelece uma relação particular com os códigos da linguagem ao configurar e reconfigurar o real. Para o pesquisador, experiente ou não, a entrevista com o Pedro nos oferece indicativos de como as crianças são competentes e capazes de subverter a ordem das coisas e nos ensinar mais sobre seu próprio universo. A maneira como conduziu sua entrevista pode ser uma boa referência para construirmos uma proposta de entrevista que considere as crianças como protagonistas e sujeitos ativos da pesquisa (CRUZ, 2010).

Pedro faz entrevista com a pesquisadora
Pedro: Márcia, você está aqui fazendo uma entrevista na EMEI Ernesto Nilo Barrio?
Márcia: Sim.
Pedro: E nós estamos aqui numa sala.
Márcia: Esta sala agora chama sala de reunião.
Pedro: Você está numa entrevista e nesta entrevista, você está vendo uma placa de chumbo?
Márcia: Sim, o Ernesto Neto usava as placas de chumbo para poder... (Fui interrompida pelo entrevistador)
Pedro: Espera porque eu tenho que tirar uma foto dele. Aqui.
Márcia: Do Ernesto Neto?
Pedro: Espere. Tem que chegar bem pertinho. (Aproximou o celular da foto De Ernesto Neto)
Márcia: Você vai me perguntar mais?
Pedro: Vou. Márcia, você está mexendo com a imagem, tem que esperar.
Pedro: Márcia, mostra aí uma foto, fica segurando. (Peguei a intervenção “Início das meias”)
Márcia: Está filmando?
Pedro: Estou.
Márcia: Qual é esta? Qual é o nome desta intervenção aqui? (Fingi que tinha esquecido)
Pedro: É início das meias. Espera aí que você vai, eu vou mostrar aqui estas todas. (Se dirigiu para a mesa onde estavam as fotos e imagens)
Márcia: Todas? Agora não dá tempo de todas porque eu tenho que chamar mais um colega. (Desespero total da entrevistada com o tempo que a faz retomar seu papel de pesquisadora/entrevistadora)
Pedro: Só sete, só quatro, só.
Márcia: Só o quê?
Pedro: Só quatro. Quatro fotos, só quatro. (Percebendo minha preocupação com o tempo, procurou negociar)

Tabela 08 - Pedro entrevistando a pesquisadora. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Outra questão sobre Pedro e que pode contribuir para pensarmos a entrevista com criança é o fato de que no momento da entrevista em grupo, por falar muito devagar e pausadamente, os colegas demonstraram impaciência pedindo para que ele falasse mais rápido. Precisei intervir várias vezes a seu favor. Apesar disto, Pedro não deixou de se posicionar no grupo. Já na entrevista individual ele se manifestou abertamente, demonstrando significativas apropriações das experiências e dos conhecimentos adquiridos, pois estava livre para falar no tempo dele, sem a pressão dos colegas. É importante destacar ainda que Pedro optou por ser entrevistado individualmente. Ele não quis ser acompanhado por nenhum colega.

As entrevistas em dupla foram muito produtivas, principalmente porque cada criança pode escolher o colega que tinha mais afinidade e as trocas entre eles ampliava a recuperação de cenas e conversações passadas, contribuindo para o entendimento das experiências vividas no contexto da pesquisa. No entanto, cito duas situações que merecem a atenção de quem se dedica a realizar esse tipo de entrevista. Ana e Rafael, por exemplo, eram muito amigos, mas tinham uma relação permeada por conflitos, em que as diferenças de gênero e as disputas de papéis em relação ao lugar do masculino e do feminino eram demarcadas constantemente entre eles. Isso refletiu na entrevista, sendo possível observar embates entre os dois que precisaram ser mediados por mim para que o enorme envolvimento deles com a proposta fosse captado e ressaltado, diante dos conflitos existentes.

Na entrevista realizada com a dupla Paula e Maria Luísa, a característica de cada criança influenciou o momento e a condução da conversa. Maria Luísa durante a pesquisa foi uma criança muito falante, extrovertida e que gostava de responder para a colega. Paula, por sua vez, durante a pesquisa foi uma criança concentrada, calma, muito reflexiva e que pensava bastante antes de falar. No caso dessa dupla, foi necessário ser firme e ao mesmo tempo flexível para distribuir a palavra e garantir a fala de forma equitativa. Isso foi importante porque cada uma, à sua maneira, ajudou nas elaborações e reflexões no momento da entrevista. Mesmo que na entrevista em dupla a criança pudesse escolher o colega por afinidade, emergiram diferenças de participação no momento da conversa. Tanto no caso de Ana e Rafael quanto no caso de Maria Luísa e Paula foi preciso ficar atenta a essas diferenças para que as contribuições de cada criança pudesse acontecer. Sendo assim, foi realizado esse exercício de escutar e ouvir como um ato democrático da palavra que garante as diferenças e possibilita o diálogo. Dificuldades e tensões durante a entrevista não significavam a impossibilidade de realizá-la. A experiência de entrevistar crianças reforçou em mim a certeza de que não só é possível, como necessário aprofundar estudos para que esse procedimento metodológico seja aprimorado possibilitando às crianças falar daquilo que precisamos saber sobre e com elas. Esse é um desafio das pesquisas qualitativas e de entrevistas com crianças. Sobre isso, Santos (2010) afirma que

Os percalços ao longo do trabalho são inevitáveis. Em geral, os relatos de pesquisa omitem as dificuldades e as tentativas sem sucesso. No entanto, a reflexão sobre as falhas e sobre os momentos em que a comunicação não ocorre de modo efetivo é fundamental para a revisão e o aprimoramento dos procedimentos (SANTOS, 2010, p. 221)

Além disso, o entrevistador precisa se esforçar para se manter aberto para ver e ouvir aquilo que não era esperado. As condições concretas em que as crianças vivem e estabelecem suas relações afetam aquilo que elas nos dizem. É preciso captar o som da fala através do estilo de suas interações. Para isso, a adoção de variadas estratégias de pesquisas e de diálogo com as crianças é essencial. Para entender e interpretar o que as crianças dizem é preciso não ter pressa e ouvir com atenção o que elas manifestam. No entanto, na pesquisa de campo o tempo nem sempre está a nosso favor. Travamos

uma luta contra o relógio que denuncia constatemente que é preciso concluir aquilo que mal começou. Apesar disso, buscamos ouvir da melhor maneira possível as crianças.

Sendo assim, a análise das entrevistas realizadas que apresentamos a seguir buscou compreender e interpretar aquilo que as crianças revelaram em suas falas, gestos e movimentos. Para isso, elaboramos uma matriz analítica a partir do *corpus* textual com o conjunto das entrevistas transcritas. A releitura desse material construído possibilitou a estruturação da análise. Aceitando o valor essencial do que foi falado pelas crianças procuramos realçar e acentuar o dito e o não dito por elas na construção dos temas e dos enfoques a serem analisados. Para elaborar essa matriz, nos baseamos em Gaskell e Bauer (2013). Segundo esses autores

Um procedimento proveitoso é construir uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa colocados como temas no título das colunas, e o que cada entrevistado (grupo) diz, como se fosse as linhas. Isto estrutura os dados, juntando as respostas de um modo acessível. Em uma coluna final se acrescentam as interpretações preliminares (GASKELL; BAUER, 2013, p. 85)

Assim, organizamos uma matriz conceitual com uma tabela contendo dez colunas e dezesseis linhas. A partir do roteiro inicial com os objetivos da pesquisa que orientou a realização das entrevistas individuais, em dupla e em grupo, escolhemos oito eixos temáticos. Na primeira coluna da tabela inserimos os nomes de todas as crianças participantes. Nas oito colunas seguintes inserimos os oito eixos temáticos. Na última coluna, inseri espaço para notas preliminares. Cada linha da coluna foi reservada para uma criança participante. Nessa matriz é possível ter acesso às falas de todas as crianças sobre todos os tópicos elencados e às falas de cada criança individualmente. Em cada coluna temos o que todas as crianças disseram sobre o eixo temático dessa coluna. Em cada linha temos a fala de cada criança sobre todos os eixos temáticos que são: ambientação, sobre os artistas, sobre as imagens de Artur Barrio e Ernesto Neto, registros no caderno, intervenção início das meias, instalação artística no faz-de-conta, interferência na instalação e materialidade.

No eixo que trata da ambientação procuramos registrar as falas e movimentações iniciais das crianças no momento que antecedeu a entrevista propriamente dita para que elas se familiarizassem com o espaço, os objetos, as câmeras e a auxiliar de entrevista. No eixo sobre os artistas selecionamos as falas das crianças sobre o que elas acharam de Artur Barrio e Ernesto Neto, artistas que foram estudados durante a pesquisa. No eixo sobre as imagens de Barrio e Ernesto solicitamos que falassem sobre as obras observadas que mais chamaram a atenção delas apresentando uma justificativa. Nesse momento acessavam as imagens que estavam dispostas sobre a mesa facilitando a conversa. No eixo registros no caderno as crianças foram convidadas a contar como utilizaram o caderno e falar também do que haviam gostado de fazer nele. Importante ressaltar que as crianças tiveram acesso aos cadernos no momento da entrevista. No eixo intervenção início das meias procuramos captar as impressões

das crianças sobre a experiência vivenciada, sobre o espaço e os materiais utilizados para a intervenção. No eixo instalação artística registramos o que as crianças disseram sobre a sensação de entrar na instalação preparada na sala do faz-de-conta. Registramos ainda aquilo que elas mais gostaram de fazer ao visitar a instalação. No eixo interferência na instalação anotamos o que foi dito pelas crianças sobre as mudanças que a turma fez na instalação, sobre os materiais utilizados para essa interferência e sobre o que elas mais gostaram de fazer. No eixo da materialidade foram registradas as opiniões das crianças sobre os materiais disponíveis, sobre o que ficou mais gravado na memória e sobre outros materiais que poderiam ter sido usados por elas.

A estruturação dos eixos temáticos da matriz analítica foi feita tendo em vista as recomendações de Gaskell e Bauer (2013, p. 85). “Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões, tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular”. Para esses autores é preciso trabalhar com imaginação sem perder o rigor metodológico analisando cada eixo específico da matriz analítica elaborada. A análise não é um processo mecânico, ela depende também de intuições criativas. A busca por identificar atitudes, opiniões e contradições que prevaleceram nas falas das crianças, orientou a construção dos eixos analíticos que emergiram das entrevistas com as crianças.

A produção desses eixos exige um esforço de abstração que não pode reproduzir o discurso monológico presente nas práticas pedagógicas e nas pesquisas científicas. Algebaile (1996) fez pesquisas com crianças e questiona o monologismo presente nas escolas que oferecem poucas oportunidades para que as crianças possam manifestar seus medos, alegrias, anseios, prazeres, angústias e sentimentos de suas vidas. Para essa autora, o monólogo está mais presente do que o diálogo. É preciso sempre na escola e na pesquisa criar oportunidades para as crianças narrarem suas experiências. Muitas vezes a linguagem oficializada e dominante fica cristalizada, fossilizada e encarcerada. Nas pesquisas com crianças precisamos estar abertos para ouvir. As crianças desejam ser ouvidas e desejam falar. Elas desejam perguntar e conversar.

E... um detalhe: todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! Que descaso com as narrativas! Que ausência de ouvintes! (ALGEBAILLE, 1996, p. 123-124).

Ao contrário do monologismo, Algebaile (1996) propõe o dialogismo na pesquisa com crianças, visando a captar as múltiplas vozes que participam do processo interativo. Para isso, a autora reporta-se ao escritor Dostoievski para falar da polifonia presente na fala das crianças. Esse escritor se definia como um orquestrador das vozes de seus personagens. A partir dessa ideia perguntamos em que medida podemos ser orquestradores das vozes infantis ouvidas durante as entrevistas realizadas. É na

interface entre os dados construídos na pesquisa empírica e a imaginação interpretativa do pesquisador que ocorre a tessitura do texto que apresenta as vozes das crianças. Sendo assim, passo a expor os eixos que orientaram a organização da matriz analítica definida para a análise das entrevistas com as crianças.

4.1. Sobre a ambientação



Imagem 114 - Na sala de entrevistas. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Ao chegarem à sala para a entrevista foi possível perceber como as crianças reagiam e interagem com o ambiente e os materiais dispostos na sala reservada para nosso encontro. A princípio algumas delas se detiveram a analisar a sala, prestando atenção nos detalhes e ainda fazendo perguntas sobre o local que não conheciam, outras foram imediatamente para a mesa onde se encontravam os objetos utilizados durante a pesquisa. Passaram a manipular e conversar sobre as imagens. Dentre essas imagens destaco que a obra "*Universo bebê*" de Ernesto Neto foi associada por Paula, logo que a viu, como sendo a "barriga da mamãe". No entanto, Maria Luísa, disse em seguida que a obra parecia a "barriga da mamãe", mas era de mentirinha. Essa informação foi trazida pelas crianças durante o trabalho na sala quando fizemos a leitura dessa imagem onde algumas delas a definiram como sendo a barriga da mamãe. Destaco essa atitude de Paula e Maria Luísa para ressaltar que acessar esses materiais ajudou na ativação da memória das crianças que recorriam às imagens e aos objetos para se ambientarem. Essa proximidade trouxe sensações de conforto para as crianças, que através daqueles objetos se reconheceram no processo vivido, o que as deixou mais à vontade para falar.

Outra situação que considero importante destacar sobre esse momento de ambientação, enquanto as crianças exploravam as fotografias, foi a necessidade de se verem e de verem os colegas nas fotos.

Falas como a de Toni que disse “Eu lembrei que eu estava do lado do Bruno conversando sobre um jogo, enquanto pintava a meia”, ou o Luís, quando procurou o Toni na foto e não o encontrou e afirmou: “Estranho. Ele não está aqui. Só eu”. Ainda foi possível identificar situações em que Luís ficou muito vibrante quando se viu na foto: “Aqui sou eu! Saiu eu inteirinho!”. Após pensar mais um pouco comentou: “Metade porque eu estava sentado. O Manoel, a cabeça dele cortou, olha aqui!”. Luís falou isso mostrando para mim a foto em que pintavam as meias. Foi então que comentei que podia ter levado mais fotos e o Luís aproveitou e falou: “Dava mais espaço para colocar foto para cá e para cá”. Falou isso apontando com o dedo na folha o espaço onde eu poderia ter colocado mais fotos. Ainda atento às fotos, Luís disse: “Olha você!” Apontando para o Toni a foto dele. Toni que espiava outra imagem disse: “Legal!! A foto do lado do Bruno... agora que eu lembrei”. Outras crianças, como Ana, por exemplo, também apresentaram essa necessidade de se ver e aos colegas nas fotos. Ao encontrar a foto do colega Rafael ela afirmou “Olha o Rafael aqui, que massa!”. Nisso o Rafael falou: “Deixa eu ver!”. Ana estava empolgada com a foto dele na mão e repetiu para mim eufórica: “Olha o Rafael aqui!”. Na sequência, ela encontrou sua foto e falou: “Eu lembro também. Olha aqui depois a gente lá dentro”. Rafael encontrou a foto do Luís e falou: “Olha aqui o Luís bebendo café!” Rafael estava se referindo à pintura com café que desenvolvemos na sala. Em seguida Ana apontou para outro colega e comenta: “Olha o André!”. Na sequência Rafael também falou: “Olha o Manoel aqui!!! Aqui ó”. Apontando com o dedo para que Ana também visse. Ana muito agitada perguntava: “Cadê... cadê?” Tentando ver o Manoel.

As crianças ficaram bastante tempo nessa procura e descoberta de si e do outro nas fotos disponíveis. No entanto, algumas crianças se procuraram, mas não se encontraram. Pedro insatisfeito e decepcionado disse olhando para mim: “Eu não estou aqui não. Cadê eu, não apareci em nenhuma foto?” Pedro escolheu uma foto em que registrei uma cena na instalação na *Sala do Faz-de-Conta* e olhando para ela disse: “Onde é que eu estava, eu estava aqui. Você percebeu?” Ele não conseguiu explicar sua ausência naquela cena, mas insistiu em me mostrar na foto onde ele estaria. Pedro circulava entre um tempo passado e um tempo presente, entre um lugar presente e um lugar ausente. Ele estava presentificando a experiência vivida e se localizando nela. Juninho, ao observar as fotos e não se ver em nenhuma delas, volta-se para os pés que estavam aparecendo na foto e disse: “Aqui tem dois tênis, qual que vai ser eu?” Ele sabia que poderia estar ali, mas não tinha certeza de quem era. Ele ainda insistiu: “Eu estava aqui, olha o meu tênis aqui! É preto”. Diante daquela situação, João apontou para a foto do Luís e disse para Juninho: “Olha o Luís, ele está descabelado!” Juninho, voltou a falar: “Olha eu aqui. Estou aqui, este pezinho aqui é meu”. João tomou consciência e falou: “Ué. Cadê eu? Olha!! Eu estou aqui. Onde é que eu estou? Não estou vendo eu”. É preciso ressaltar aqui que praticamente todas as crianças tiveram essa mesma atitude diante das fotos, revelando o desejo de se

verem nas imagens das cenas fotografadas. Ao analisar mais detalhadamente as falas das crianças podemos pontuar que não foi somente Pedro que presentificou a experiência vivida. De maneira geral, as crianças estavam transitando e jogando entre o real, o simbólico e o imaginário. De acordo com Sarmiento (2002), a criança ao imaginar e simbolizar, tendo algum objeto como referência, não perde sua identidade própria. Uma criança, por exemplo, pode se transmutar em um astronauta, um gato ou um super herói e não deixar de ser ela mesma. Ela pode transformar uma vassoura em uma espada ou um cavalo, transformar uma toalha em uma bandeira ou numa túnica, sem perder a consciência da origem desses objetos.

Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de fatos cronologicamente distintos. A criança repete a história “Era uma vez...” e presentifica esse passado cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido (SARMENTO, 2002, p. 11).

As falas das crianças e as considerações de Sarmiento (2002) me fizeram refletir sobre a estratégia de apresentar fotografias de cenas para rememorar o processo vivido. O diálogo com elas durante as entrevistas revelou a necessidade de incluir e contemplar imagens de todas as crianças nas fotografias utilizadas. A minha escolha focalizou cenas que retratavam os trabalhos desenvolvidos durante a pesquisa, como ativadoras da memória. Nesses trabalhos registrados nem todas as crianças apareceram, o que me fez pensar sobre as pesquisas que adotam a utilização de fotografias no momento da entrevista. É necessário que todas as crianças apareçam nas imagens, sendo fundamental a seleção cuidadosa das fotografias, retratando de diferentes formas, suas ações e experiências. Nesse processo vivido com as crianças, posso afirmar que aprendi muito com elas sobre esse procedimento metodológico durante a pesquisa.

Considerando as observações feitas até aqui, trago as contribuições de Gobbi (2011) em relação ao uso de fotografias em pesquisas etnográficas de cunho qualitativo no contexto escolar. Retomando os estudos antropológicos de Mead e Bateson, a autora destaca as potencialidades desse recurso para as pesquisas com crianças. Além de completar as anotações do etnógrafo em seu caderno de notas de campo, as fotografias, por se constituírem em fonte segura e objetiva de informações, podem ser utilizadas posteriormente como mote para conversas em situações de entrevista (GOBBI, 2011).

Em nossa pesquisa isso também aconteceu. Algumas fotografias, retiradas e produzidas a partir dos vídeos durante a pesquisa e utilizadas no momento da entrevista, impulsionaram conversas das crianças entre si e delas comigo, pois as imagens registradas e fotografadas revelaram aspectos do cotidiano das crianças, possibilitando reflexões sobre nossos modos de ser, ver e rever a realidade. Gobbi (2011) enfatiza ainda que através das expressões imagéticas contidas nas fotografias é possível

dialogar com as crianças e compor narrativas sobre o que elas são aqui e agora e não sobre o que elas poderão ser em futuro remoto. As fotografias sugeriram sentimentos, suscitaram curiosidades e despertaram modos de ver. O diálogo com as crianças revelou que elas produzem e reproduzem o mundo em que vivem, produzem e reproduzem o universo cultural em que estão inseridas em seu tempo singular.

4.2. Sobre os artistas

O processo de ambientação das crianças aconteceu de maneira fluida, não havia um tempo determinado e nem segmentado. A passagem de um tema para outro, conforme o roteiro ocorreu tranquilamente e sem sobressaltos, respeitando o ritmo e o interesse das crianças. Muitas vezes, enquanto as crianças estavam explorando as imagens eu iniciava a conversa sobre um novo ponto da entrevista. Em relação às percepções das crianças sobre os artistas, foi possível identificar que havia uma compreensão das diferenças existentes nas produções dos dois. De acordo com Pedro, Ernesto Neto e Artur Barrio “são diferentes, mas têm muitas obras”. Além disso, ao perguntar sobre o que os dois artistas faziam, Pedro afirmou que “eles são artistas e fazem uma instalação artística e quem produziu foram eles”. Diante dessa fala podemos destacar que Pedro conseguiu entender quais eram as produções desses artistas. Eles produziam instalações artísticas.

Ao analisar as falas das crianças passei a refletir sobre as relações estabelecidas por elas com esses dois artistas e suas produções. O diálogo durante a entrevista ocorreu também mediado pelas fotografias de Artur Barrio e Ernesto Neto e imagens de seus trabalhos que serviram de referência para suscitar lembranças e memórias. Quando as crianças falaram das diferenças entre os dois artistas, elas fizeram isso a partir de suas produções e de suas características físicas, incluindo a idade. Além disso, por meio de comparações, as crianças fizeram uma tentativa de se aproximarem dos dois artistas relacionando a idade deles à idade de pessoas mais velhas de suas famílias. Acredito que essa atitude de se aproximarem dos dois artistas da maneira como fizeram, talvez tenha a ver com o Projeto Cultural da EMEI que tem como um dos objetivos a presença de um artista na escola para encontros e bate papo com as crianças que acontecem todo ano. Sobre isso, posso destacar aqui o que falou Maria Luísa sobre Barrio: “Ele vai vir conhecer a nossa escola? Já está acabando o ano.” Após Maria Luísa ter feito essa pergunta, Pedro aproveitou a fala dela e completou: “O Arthur Barrio ele tem que fazer uma obra nova. Você pode mandar uma mensagem para ele e aí ele vai responder e fala assim, Arthur Barrio, você pode fazer uma obra na nossa escola?” Na entrevista, a professora Michele confirma essa necessidade das crianças de uma aproximação mais pessoal com os artistas. Para Michele, “quando a gente propõe a visita do artista ou de quem estamos pesquisando, oferecemos possibilidades de aproximar, porque quando vemos uma coisa legal, queremos conhecer quem fez aquilo. E aí quando

trazemos a pessoa aqui na EMEI, elas percebem que é uma pessoa normal” (MICHELE, entrevista concedida em novembro 2018), com quem a gente pode entrar em contato e conversar.

Na sequência da entrevista, Michele deu o exemplo de Ricardo e sua aproximação com Nilo Zack, artista grafiteiro que estudaram no período da minha pesquisa. Eu estava presente no dia da visita desse artista na escola e pude observar e filmar o exato momento da cena descrita pela professora. Ela ressalta que “o contato aproxima essa relação das crianças com o artista. No dia da visita de Nilo Zack, Ricardo tocava com a mão na perna dele com todo cuidado. Nós possibilitamos essas trocas de afetos, porque faz parte da cultura da EMEI, mas mesmo que não fizesse parte, a aproximação com o artista fica mais significativa para as crianças” (MICHELE, entrevista concedida em novembro 2018).

Como os artistas que apresentei para as crianças não estiveram na escola e só puderam conhecê-los via fotografias, percebi na entrevista que elas disseram coisas que remetiam a encontros geracionais com perguntas sobre a idade de cada um. Ao falar a idade do Artur Barrio, Maria Luísa disse: “Velho, né!?”. Helena completou: “Velho mesmo”. Aproveitei e falei a idade de Ernesto Neto e novamente Maria Luísa afirma: “Mais velho ainda”. Pedro ao ouvir essa fala de Maria Luísa respondeu: “Mais novo, ele tem 50 e 70 é mais. 70 é mais”.

Na sequência da conversa, as crianças observaram *caixas arquivos* na prateleira da sala e etiquetadas com o ano e voltaram ao tema da idade, agora delas mesmas. Elas me perguntaram sobre as caixas e eu expliquei que ali haviam documentos das crianças que estudaram na EMEI desde quando foi inaugurada em 2012. Eu disse que cada caixa era de um ano e o último ano era 2017. Eu falei os números para elas e foi nesse momento que algumas perceberam a data em que haviam nascido. Helena perguntou: “2013”? Eu disse sim. Maria Luísa falou com euforia: “2013 foi quando eu nasci!” Pedro, prestando atenção na conversa, perguntou: “Porque ali é 2017? Ali é 2017, ali é 2017”. Voltei a explicar que eram os documentos das crianças que estudaram na EMEI em 2017. Essa experiência das crianças fazendo comparações entre suas idades, a idade dos seus parentes e a idade dos artistas, me fez pensar na definição de infância como uma categoria estrutural e social de tipo geracional proposta por Manuel Sarmiento (2009), ou seja, cada criança cresce e se desenvolve, mas a infância permanece como estrutura a ser vivenciada pelas crianças que nascem. A infância que elas estão vivendo já foi vivida pelas gerações mais velhas e será vivida pelas mais novas. As crianças estavam vivendo sua infância como uma geração, dialogando e presentificando outras gerações ao mencionarem o pai, o avô, a avó e ao nomearem os dois artistas como “velhos”.

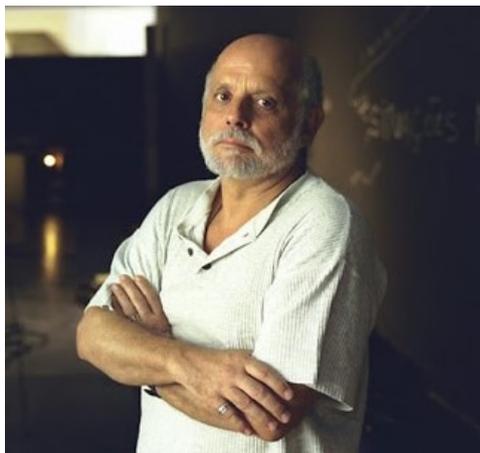


Imagem 115 - Artur Barrio
<https://opdoodles.com/2012/04/artur-barrio.png>

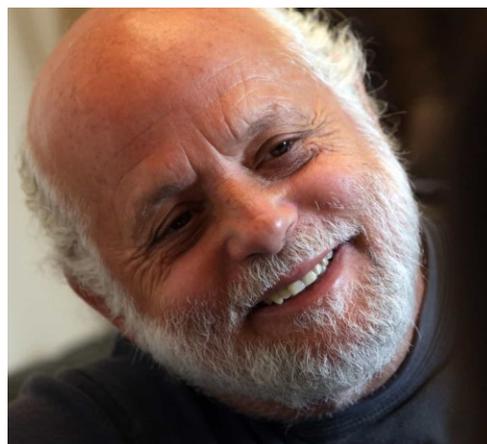


Imagem 116 - Artur Barrio
<https://opdoodles.com/2012/04/artur-barrio.png>

As crianças ficaram um bom tempo tentando entender aquelas datas e fazendo relação com o ano em que haviam nascido, quando voltei a perguntar sobre os artistas para entender suas percepções em relação a eles. Amanda destacou que Ernesto Neto tinha, “roupa colorida e obras coloridas”. Helena voltou a falar da idade e disse que “ele era mais novo e mais bonito” e que gostou muito dele. Luís lembrou que Ernesto Neto “usava meias” para fazer suas obras se referindo aqui a *Copulônia*. Helena muito observadora disse que ele tinha “uma pintura indígena no rosto”. Eu havia falado sobre essa pintura na sala. No entanto, no momento da entrevista ela disse: “Tem uma diferença aqui”. Amanda completou a fala antes de Helena terminar: “Ele borrou um pouquinho aqui”. Helena recupera a fala e diz: “Hum-hum. E aqui está diferente porque aqui tem uma letra, uma escrita e aqui não”.



Imagem 117 - Ernesto Neto



Imagem 118 - Ernesto Neto

Ela tentava entender o que estava escrito no rosto do artista. Então voltei a lembrar-lhes que era um símbolo indígena. Helena falou bem reflexiva: “É um símbolo antigo”. Observando seu comentário perguntei: “Parece um símbolo antigo? O que quer dizer um símbolo antigo?” Helena respondeu: “Parece uma coisa feita antigamente”. Nesse momento, Paula ajudou a colega: “A gente nem nasceu. Tinha uma guerra e tinha muito tempo e a gente nem nasceu porque tinha uma guerra”. Constatei

nesse momento que haviam muitas camadas discursivas nas percepções das crianças sobre o que era antigo e os indígenas. Lembrei-me da exposição *Sopro* de Ernesto Neto em que ele explora muitos aspectos e dimensões sociais, no entanto quero destacar aqui os códigos comportamentais e as estruturas de poder dentro de suas recentes instalações produzidas em diálogo com os artistas Xamãs e líderes da nação Huni Kuin que se localiza no Acre. Ernesto Neto propõe outros valores culturais e outras formas de conhecimentos buscando imaginar um futuro diferente para o nosso mundo (VOLZ, 2018). As crianças demonstraram uma percepção dos indígenas como sendo algo muito antigo e relacionado à guerra. Quero ressaltar que apenas uma imagem no rosto do artista Ernesto Neto suscitou o diálogo entre as crianças. Acredito que essa conversa teria sido ainda mais potente se eu tivesse contextualizado essa imagem com outras que obtive depois, dialogando com as informações acima. Mas eu só tive acesso a essa exposição e ao catálogo após a conclusão da minha pesquisa de campo. Fico imaginado, como seria a leitura dessas novas imagens com as crianças. Seria possível desvendar as camadas discursivas delas?

Nesse exercício de análise das entrevistas, me deparei com as minhas limitações diante de um vasto campo de pesquisa que produziu muitos dados e dúvidas que me obrigaram a fazer escolhas. Além disso, me fez indagar também se as crianças foram realmente afetadas nesse processo vivido com a instalação artística na escola. Como dimensionar o que era preciso fazer antes que acontecesse? As crianças nos dão muitas pistas e fui tentando seguir junto com elas, mas em alguns momentos achava que elas sinalizaram um determinado caminho e ainda no processo de entrevistas percebi que elas apontaram para outro rumo que eu deixei de ver. Acabei me distraíndo com outros ruídos.

Foi assim com Artur Barrio. Quando comecei o trabalho com suas produções, seja fazendo a leitura de imagens, contextualizando ou construindo algo a partir daquilo que as crianças haviam assimilado de suas obras, li através das ações e falas das crianças que talvez a concepção de arte de Barrio estivesse ainda longe das possibilidades de compreensão das crianças. Isso me fez recuar um pouco e repensar o percurso. Voltei ao Ernesto Neto por acreditar que suas concepções de arte poderiam estar mais próximas das crianças. Fui costurando caminhos novos e avalio que apesar de alguns percalços, a experiência teve mais acertos do que erros. No entanto, para minha surpresa, na entrevista, Artur Barrio esteve mais presente que Ernesto Neto no que se refere à discussão sobre as percepções das crianças em relação aos artistas. Tenho algumas hipóteses sobre isso e tentarei esclarecer no decorrer do texto.

Uma das questões trazidas pelas crianças que me chamou a atenção estava relacionada ao processo criativo de Artur Barrio. Ao observar as pontuações delas entendemos em parte que seu fazer artístico estava mais próximo das crianças. Os materiais e os recursos que ele utilizava para produzir suas obras

eram mais palpáveis, faziam parte do cotidiano das crianças. O conceito trazido por Barrio era mais complexo, mas ele traduzia esse conceito a partir de uma materialidade reconhecida pelas crianças, que em alguns momentos causava certo espanto e em outros, identificação. Luís, ao observar a imagem de uma de suas obras disse: “Nu, que feia! Uma pedra. Ele pegou uma pedra!?”. Nessa obra havia uma pedra que descia do teto amarrada por um barbante e a expressão de Luís foi uma indagação misturada com constatação. Artur Barrio realmente pendurou uma pedra? Como pode?



Imagem 119 - Situações e experiências, Artur Barrio

Esse espanto foi substituído por um suspiro e um toque cuidadoso de Helena ao passar as mãos sobre a imagem que havia gostado. Ela disse: “Ahhh... Por causa das letras”. Essa resposta aconteceu quando perguntei por que ela havia gostado daquela obra do Barrio. As imagens que selecionei e apresentei para as crianças estavam imersas em palavras, traços, riscos e rabiscos de alguém que não estava preocupado com a estética e a linguagem convencional das galerias.

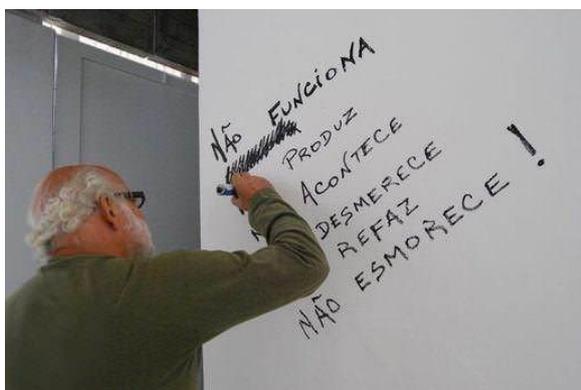


Imagem 120 - Exposição: Registros + (Ex)tensões y Pontos



Imagem 121 - Exposição: Registros + (Ex)tensões y Pontos

Ainda por cima esse artista gostava de pintar, escrever e desenhar na parede. Isso causou certa sedução e interesse das crianças e uma vontade de fazer o mesmo. Ana comentou sobre o trabalho de Artur Barrio: “Eu achei muito legal, ele pintando. Mas eu pensei que a gente podia fazer isso também”. Paula, sempre muito sensível e suspirosa falou com pesar: “É uma pena que a gente não pode fazer na parede!”. Ao ouvir essa fala no dia da entrevista, lembrei que na sala quando trabalhamos com as imagens de Artur Barrio as crianças já haviam verbalizado essa vontade, no entanto, eu teria que forjar

uma parede para que isso acontecesse. Cogitei a compra de uma madeira, mas achei na época que não seria a mesma coisa.

Outra questão importante a ser destacada em relação ao interesse das crianças por Barrio tem a ver com a materialidade. O café, que ele costumava utilizar em seus trabalhos chamou a atenção das crianças, pois na sala elas experimentaram uma “desenhura”, como já falei anteriormente, ou seja, uma mistura de desenho com pintura. Essa experiência causou grande impacto nas crianças, pois havia um ambiente favorável para que o trabalho acontecesse. Na entrevista praticamente todas as crianças mencionaram o café. Maria Luísa ao manipular uma de suas imagens disse: “Eu lembro que isso aqui é o café para ele pintar”. Algumas crianças ficaram interessadas e surpresas ao ouvirem que ele também utilizava sangue em suas instalações. Na entrevista isso apareceu porque havia uma imagem de uma das instalações de Barrio em que o café ficou parecido com sangue jogado na parede. João olhou minuciosamente a imagem e concluiu: “Está parecendo sangue mesmo”. Não adiantou muito eu falar o contrário, João continuou achando que era sangue. Pedro, diferente de João descreveu a imagem com o café na parede da seguinte maneira: “Ele jogou um café e ficou assim. Ficou espalhado. E aí ele pintou um pouquinho. Ele pôs o café ali na tinta e aí tem coisas que ficam parecendo que vai explodir”. Helena, sempre pensando na escrita e pela escrita, disse: “Se eu fosse aí eu iria escrever assim, café no chão”. Desde o início, a escrita de Barrio chamou sua atenção, encontrou a palavra nada no meio do pó de café e aqui já se sentiu à vontade para interferir na obra de Barrio.



Imagem 122 - Experiências e situações
Museo Nacional de Arte Reina Sofia, 2018

Ainda destacando o interesse das crianças por Artur Barrio, ressalto que o seu “caderno livro”, que apresentei para as crianças, foi outro grande impulsionador de curiosidades. Sobre a influência dessa prática do artista, construímos também um caderno de registro para cada criança, como já explicitiei anteriormente. Em relação aos *cadernos livros* de Artur Barrio que ele também denominava de seu Ateliê Portátil, em que registrava desenhos, colava imagens e fotografias, escrevia textos, e com esses elementos criava projetos que depois transformava em suas instalações, houve grande identificação por parte das crianças com seu trabalho. As crianças gostaram muito de saber desses detalhes sobre seu trabalho e da maneira como ele construía suas instalações. Na entrevista ao falar sobre o artista, Ana logo disse: “Ele tinha um caderninho”.



Imagens 123 - Cadernos-livro, Artur Barrio
<http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com>



Ao falar de Barrio, Juninho explicitou seu conhecimento sobre como ele desenvolvia seu trabalho: “Ele tira foto e coloca para ele ver e ele vai pintando”. Juninho descreveu a maneira como Barrio utilizava seu caderno livro. Paula, também pontua e explica a ação do artista ao ver a foto dele escrevendo na parede ao montar sua instalação: “Aqui ele está fazendo seu projeto. Um projeto.” Ou seja, está passando para a parede aquilo que criou em seu ateliê portátil. As crianças também disseram que ele tinha muitas obras e ao manipularem as imagens falavam daquelas que mais gostaram. André foi uma criança que falou com muita convicção sobre a imagem. Tanto na entrevista em grupo quanto na entrevista em dupla ele fez a mesma escolha: “Foi essa aqui que eu gostei mais”.



Imagem 124 - Para quando no mar mais peixe não houver, 29ª Bienal SP



Imagem 125 - Para quando no mar mais peixe não houver, 29ª Bienal SP

Uma questão que observei foi que algumas crianças, no dia da entrevista, ao verem as fotos de Artur Barrio que eu havia selecionado desde o início da pesquisa, acharam que ele estava diferente. Maria Luísa olhando a foto do artista comentou: “Agora ele está diferente”. Eu perguntei o motivo e Paula, com a imagem de Barrio na mão disse: “Ele aqui ficou mais velho”. Achei essa observação estranha, porque eram as mesmas fotos que eles viram desde que iniciei a pesquisa.

Minha hipótese em relação ao interesse das crianças pelo artista Artur Barrio se localiza nesse trânsito entre materialidades, fluxos e deslocamentos que compõem suas obras, que dialogam mais com aquilo que as crianças têm acesso no cotidiano. As obras de Ernesto são grandiosas, fascinantes, que se estruturam numa materialidade muito particular que o artista busca aprimorar em cada trabalho produzido. Como já dito anteriormente, ele faz uso de materiais customizados e em alguns momentos materiais já prontos, como os têxteis, por exemplo, explorando muito a elasticidade. Com esses materiais, ele cria instalações que nos impressionam pela grandeza e ao mesmo tempo pela leveza com que se articulam com a gravidade. As crianças ficaram impressionadas com suas produções e veremos isso mais adiante, quando falarmos sobre as produções dos dois artistas. Contudo, o artista Barrio chamou mais a atenção das crianças. Talvez por tudo que pontuei acima e por outros motivos que ainda não consegui identificar. Ao trabalhar com as meias e areia as crianças me perguntaram se elas haviam custado muito caro e quiseram saber o preço, principalmente as meninas. Acredito que na concepção dessas crianças utilizar meia com areia não era algo tão comum assim, principalmente considerando a classe social das crianças que estudam na EMEI. Estou destacando aqui a materialidade como um divisor e mediador entre Artur Barrio e Ernesto Neto. No entanto, ao ampliar, durante a pesquisa, os conhecimentos sobre o trabalho de cada um, as crianças conectam por um fio quase invisível esses dois artistas nas suas diferenças e semelhanças. Essas semelhanças e diferenças não foram identificadas apenas a partir da materialidade, porque as crianças perceberam que os dois trabalham com materialidades que em alguns aspectos se assemelham, mas produzem trabalhos diferentes. Como Artur, Ernesto também utiliza outros elementos que fazem parte do cotidiano das crianças como temperos, isopor, areia, chás etc. Porém, cada um explora esses materiais com objetivos distintos. Sendo assim, a pergunta a ser feita é onde mais esses dois artistas se encontram. Como as crianças dialogaram com a experiência que cada artista representa e traduz em suas obras? A seguir analisaremos as falas das crianças sobre os trabalhos desses dois artistas e buscaremos entender onde há conexões, ou não, entre eles. Seria apenas a partir da materialidade?

4.3. Imagens das obras dos artistas

As imagens das obras dos dois artistas provocaram discussões diferentes entre as crianças. É preciso pontuar que elas falavam de imagens das obras e não das obras em si e a partir das leituras

desenvolvidas percebiam questões distintas sobre cada uma dessas imagens. Uma instalação, segundo Licht (1999), é “um conjunto de condições em vez de um objeto acabado” (LICHT *apud* HUCHET, 2005, p. 305). Esse conjunto de condições abre espaço para o inacabado, possibilidade para que a instalação não se esgote quando fica “pronta”. Eu diria que isso acontece não só com as instalações, mas com todas as produções artísticas. Considerando as contribuições de Licht (1999), destaco que as produções de Ernesto Neto ao serem comentadas pelas crianças tornaram-se objeto de pesquisa, evidenciando três perspectivas: a interação entre o corpo e o brincar; a definição por analogias; e a sensação de aconchego. Ao falar das instalações de Ernesto Neto houve identificação com as características das suas obras que já destaquei no eixo sobre os artistas. São obras grandiosas, bonitas e que podem ser até escaladas, como afirmou João ao falar da obra, *A vida é um corpo do qual fazemos parte*: “Porque a gente pode pegar aqui e pular, escalar”. Sobre essa obra, Juninho também ressaltou que é possível explorar suas infinitas possibilidades em que o corpo explora o espaço instalativo: “Porque dá para escalar aqui este negócio, dá para passar, dá para correr, dá para montar”. Essa visão das instalações de Ernesto Neto, como espaço de exploração em que o corpo se desloca constantemente e permite o brincar ficou muito evidente na fala das crianças. Ainda falando da obra, *A vida é um corpo do qual fazemos parte*, Manoel pontuou: “Porque a gente pode brincar e empurrar ela”. Lucas também afirmou: “Nós podíamos ir subindo até lá e aqui ir subindo”. Falou isso passando o dedo na imagem para mostrar o caminho que poderia ser feito ao subir na obra. Toni, ouvindo a fala de Luís e, observando a imagem, indagou: “E como é que está flutuando? Entra e não cai não?”. Luís disse eufórico: “E a gente fica aqui em cima! Olha, a gente pode até brincar”. Luís falou isso rindo com a sua boca banguela e Toni continuou pensativo e receoso.



Imagem 126 - Ernesto Neto



Imagem 127 - *A vida é um corpo do qual fazemos parte*, Ernesto Neto, 2012
<https://www.diariodesevilla.es/delibros/ernesto-neto-cayetano-limorte>

Observei que as crianças também se utilizaram de analogias para definir as obras de Ernesto Neto. Luís conversando com Toni, comentou com ele “Tem outra Toni!!! Aqui Toni, parece...um monte de esponja aqui, ó!” Passou a mão sobre a imagem para ver se sentia a esponja. Ele estava falando da obra *Célula Nave*, apresentada a seguir:



Imagem 128 - Célula Nave, Ernesto Neto
<https://arteref.com/arte-no-mundo/ernesto-neto/>

Sobre a mesma obra Ana disse: “Isso aqui parece uma espuma”. E continuou falando: “Parece logurte. Por causa desta cor aqui”. Rafael perguntou em seguida: “É um milho? O que é isso?”. Lucas escolheu a mesma imagem. Perguntei-lhe por que havia gostado dela e ele respondeu: “Porque parece uma boca”. Manoel já disse que: “Parece que estão dormindo”. Estava se referindo às pessoas que estavam dentro da instalação. Lucas ainda completou: “Eu quero entrar nela”. Realmente a obra *Célula Nave* suscitava uma vontade de entrar e ficar deitado. Ana, com a imagem da obra *Copulônia* na mão, disse: “Parece um biscoito”, em seguida mudou: “Parece uma meia”. Pegou a imagem *Humanoids* e disse: “E este parece dente. E aqui a cárie”. Falou isso rindo para o Rafael.



Imagem 129 - Humanoids, Ernesto Neto
<https://br.pinterest.com/pin/>



Imagem 130 - Humanoids, Ernesto Neto
<https://br.pinterest.com/pin/>

Ainda falando da obra *Copulônia*, Pedro, que ficou interessado nessa obra desde o início da pesquisa, perguntou novamente: “Eles também encheram de areia?” Eu disse que não, nessa obra Ernesto Neto havia usado placas de chumbo. Pedro falou: “É, mas não é. Eu acho que tem um negócio que parece que vai explodir”. Ele fez o barulho com a boca. Ainda continuou a falar enquanto eu mostrava algumas imagens e ele insistia para ver a *Copulônia* que ele só chamava de chumbo. “Eu quero falar. Deixa-me ver. Do chumbo, que a gente fez, coloca na obra dele que é a obra”. Continuei mostrando as imagens que outras crianças também haviam pedido e assim ele foi taxativo: “Espera Márcia. Coloca a parte do chumbo aí rapidinho. Esta daí. Essa aqui parece que está explodindo. E fazem bagunça”.



Imagem 131 - Copulônia, 1989. Ernesto Neto. Fonte: Volz, 2019



Imagem 132 - Copulônia, 2019

Outras crianças indicaram as instalações de Ernesto como espaço de aconchego. Foi o que Amanda disse ao ver a obra *Universo bebê*: “Essa aqui é muito legal para ficar aqui dentro, é muito macio lá”. Helena ouvindo o comentário de Amanda afirmou “Essa aqui também é a melhor”, se referindo à mesma obra.



Imagens 133 - Universo Bebê II
<https://api.museuvale.com/Assets/Arquivos/galerias/918/museuvale>

A obra *Dengo* de Ernesto Neto foi confundida com *Universo bebê* por Rafael que disse: “Ah, é o Dengo. Dengo é a da barriga da mamãe?” Eu disse que não e ele voltou a perguntar: “Mas é o mesmo nome, não é?” Expliquei que a obra *Universo bebê* tinha sido nomeada por algumas crianças de barriga da

mamãe porque ela realmente nos fazia lembrar um útero materno. Nesse momento abri o caderno de registro e mostrei para ele qual era *Dengo*. Ana explicou para Rafael: “Não, o dengo, Rafael é aqui... aga...aga” Ana fez o som com a garganta para explicar o nome do sininho da garganta que é nomeado de úvula e que muitas crianças haviam dito que parecia com a obra *Dengo*. Além disso completou: “Eu já vi este sininho na minha garganta”. Ana ainda pegou a foto da obra *Universo bebê* e disse para o Rafael rindo: “E aqui é o umbigo”. A obra *Célula Nave* de Ernesto também foi muito citada pelas crianças como um espaço macio e aconchegante. Paula com a imagem na mão disse: “Eu gostei de tudo. Porque tudo é mole!” Amanda, passando a mão sobre imagem comentou: “Aqui olha, é macio!”. Maria Luísa, falando dessa mesma imagem: “Já pensou se a gente estivesse naquela bola ali atrás!” As três obras *dengo*, *universo bebê* e *Célula Nave* de Ernesto Neto remeteram as crianças a ideia de aconchego, barriga da mamãe.



Imagens 134 - *Dengo*, 2010. Ernesto Neto, MAM-SP, 2010.
<http://espacohumus.com>.

Para falar das obras de Artur Barrio e as percepções das crianças sobre elas talvez seja importante considerar o que Basbaum (2000) pontua. Para esse autor, Barrio “sempre teve como estratégia desafiar o traço de organicidade física e semântica incorporado pelo trabalho de arte contemporânea, mas ainda assim buscando referências nessa organicidade, ainda que enquanto linha de fuga ou desvios”. (BASBAUM, 2000, p. 31). Como já dito anteriormente, Barrio sempre teve uma posição de desconstruir e desclassificar a arte desenvolvendo uma linguagem própria. Nessa linha de fuga ou desvios existe em seu trabalho um investimento em sua corporalidade no que se refere às coisas e ao espaço. Seus recursos de ação deslocam em rumos similares e definem que o corpo, mesmo sendo desdobrado e multiplicado, não pode ser salvo de suas limitações. Em sua obra a irrupção do fluxo singular das coisas revela o excesso e a saturação do real. É no enfretamento de situações e sensações que “a poética de Artur Barrio extrai forças e o artista reage, no sentido da produção de situações desviantes, singulares e surpreendentes” (BAUSBAUM, 2000, p. 34). Nessa perspectiva, o corpo, em Artur Barrio, é um corpo excessivo e turbulento, mergulhado em um líquido mobilizador de fluxos em que a experiência é capturada pela força desvairada de redemoinhos, sem que possamos saber e nem prever o próximo lance a ser vivenciado pelo espectador. Abandonando qualquer percurso linear ascendente, a obra de Barrio nos convida a uma experiência complexa e fragmentária em que cada

um entra em um redemoinho de si mesmo de consequências imprevisíveis. As vivências em uma instalação de Artur Barrio são mutantes e escapam ao controle de qualquer vitalismo e organicismo.

Nesse sentido, trabalhar com as obras de Artur Barrio com crianças tão pequenas foi um desafio que exigiu de mim maturidade como pesquisadora e também como estudiosa da arte e das crianças. Como pontuei anteriormente, considerei que o trabalho de Artur Barrio fosse complexo demais para as crianças. Analisando as entrevistas e escrevendo a tese, percebo que a dificuldade maior foi minha. As crianças também são seres mutantes e que podem encontrar maneiras de escapar ao controle. Possuem uma organização própria que foge de um vitalismo determinista e naturalizante, em que a vivência delas seguiria um rumo fixo. Parte das crianças que participaram da pesquisa se mostraram abertas ao inusitado e ao inesperado, assim como Barrio. Ao falar dos trabalhos de Artur Barrio elas trouxeram suas impressões e os sentimentos em relação a escolhas das imagens que gostaram. Helena, escolheu uma imagem que fazia parte da exposição *Experiências e Situações*. Como já mostrado anteriormente, Artur Barrio não se preocupa com as regras convencionais das galerias. Faz uso de uma escrita própria onde palavras, frases e desenhos, riscos e rabiscos se misturam, criando assim uma linguagem própria. Helena percebeu isso e disse observando a imagem: “Eu gostei também dessa, parece sangue. A gente não sabe, está escrito alguma coisa aí?” Nessa imagem havia alguns papéis espalhados no chão e como o artista jogou pó de café, algumas palavras ficaram camufladas entre aquele pó marrom e o imaginário de Helena que se fixou no sangue.



Imagem 135 - Exposição: *Experiência e situações*, Artur Barrio. Museo Nacional de Arte Reina Sofia, 2018

Ainda observando as imagens dessa exposição, Helena encontra o *nada* que diz quase tudo e comentou: “Porque essa aí dá para a gente ver direito e nas outras não, porque o chão está manchado.” As manchas destacadas por Helena, são as porções de café espalhadas pela sala, que ora

escondiam palavras, ora insinuavam ideias, deixando o espectador confuso com o esconde-esconde. Nada fica tão escondido que não possa ser visto. Sobre isso, podemos destacar que desde 1969, o artista dá início ao trabalho denominado por ele de *Situações*, com o propósito de espalhar lixo, restos, papel higiênico e outros materiais orgânicos em espaços públicos. Uma dessas *Situações* ocorreu em 1970 na qual ele espalha trouxas com carne, ossos e sangue, em um rio em Belo Horizonte. Esse trabalho estava em contexto com a coletiva *Do Corpo à terra*, que foi organizada na época por Frederico Morais. Foi uma ação que tinha apelo político, pois tentava denunciar as mortes de pessoas que eram sequestradas e desaparecidas pelas mãos de militares na ditadura. As pessoas eram confrontadas com a presença perturbadora dessas trouxas que eram levadas e arrastadas pelas águas do rio. Essa água transformou-se num canal alternativo de comunicação tornando visível o que era oculto. Nada fica tão escondido que não possa ser visto. Para Frederico Morais, citado por Lenzi (2018), Artur Barrio e outros artistas como Antonio Manuel²⁰ e Cildo Meireles²¹ atuaram nessa época como “guerrilheiros” que, de maneira imprevisível, criavam um estado de tensão e expectativa permanente nas pessoas. Artur Barrio, em seus trabalhos, joga o tempo todo com a compreensão, as certezas e os limites do espectador (LENZI, 2018).

Helena não tinha consciência dessa triste parte da nossa história, pois não falei para as crianças sobre isso²². No entanto, ela percebe que nas obras do artista existem coisas que ficam escondidas e outras não. Ela percebeu esse jogo de Barrio que brinca com as certezas e os limites do espectador. Ao dizer que as manchas no chão, não permitiam ver o que estava escrito, mas ao mesmo tempo aparece o nada, Helena nos ajuda a compreender que o artista produz seu trabalho nessa tensão cotidiana, no encontro com o ambiente e com o outro, sendo que muitas vezes ele manifesta uma realidade existente, sofrida, mas nem sempre percebida. O que pode fazer um guerrilheiro da arte em momento histórico tão trágico?

²⁰ Antonio Manuel da Silva Oliveira nasceu em Portugal no ano de 1947. Escultor, pintor, gravador e desenhista, Antonio Manuel chegou ao Brasil em 1953. Utiliza o jornal como suporte para seus primeiros trabalhos fazendo interferências com tinta nanquim. Participa da exposição *Apocalipopótese*, organizada por Hélio Oiticica, apresentando suas *Urnas Quentes*. Sua obra é de vanguarda, em um movimento de revolução cultural, que busca romper tabus e problematizar radicalmente e com autenticidade a produção estética. Ele faz um grande exercício experimental de liberdade, realizando, inclusive, vídeos e filmes de curta-metragem. A partir de 1970, propõe que o próprio corpo seja a obra.

²¹ Cildo Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 1948 e, nas décadas de 70 e 80, produziu uma série de trabalhos com severas críticas à Ditadura Militar no Brasil. Duas obras de cunho político do artista são: *Tiradentes: totem monumento ao preso político* e *Introdução a uma nova crítica*, uma tenda sob a qual se encontra uma cadeira forrada com pontas de prego.

²² Hoje eu avalio que as crianças precisam mais do que nunca conhecer a nossa história. Eu deveria sim ter falado para elas do posicionamento de Artur Barrio contra todas as formas de violências e de suas denúncias contra a ditadura militar no Brasil através das trouxas ensanguentadas que ele expôs no Rio Arrudas em Belo Horizonte.



Imagem 136 - Exposição: Situações e experiências, Artur Barrio.
Museo Nacional de Arte Reina Sofia, 2018

Preciso destacar ainda a dificuldade de encontrar os nomes corretos das instalações de Barrio. Alguns nomes aqui elencados podem não corresponder com a realidade. Um exemplo, é a frase escrita no chão da Galeria na 54ª Bienal de Veneza que definia o nome da exposição como sendo *Sua pressa não é minha pressa*. No entanto, depois de muita pesquisa descobri que o nome da Exposição era Registros + (Ex)tensões y Pontos.

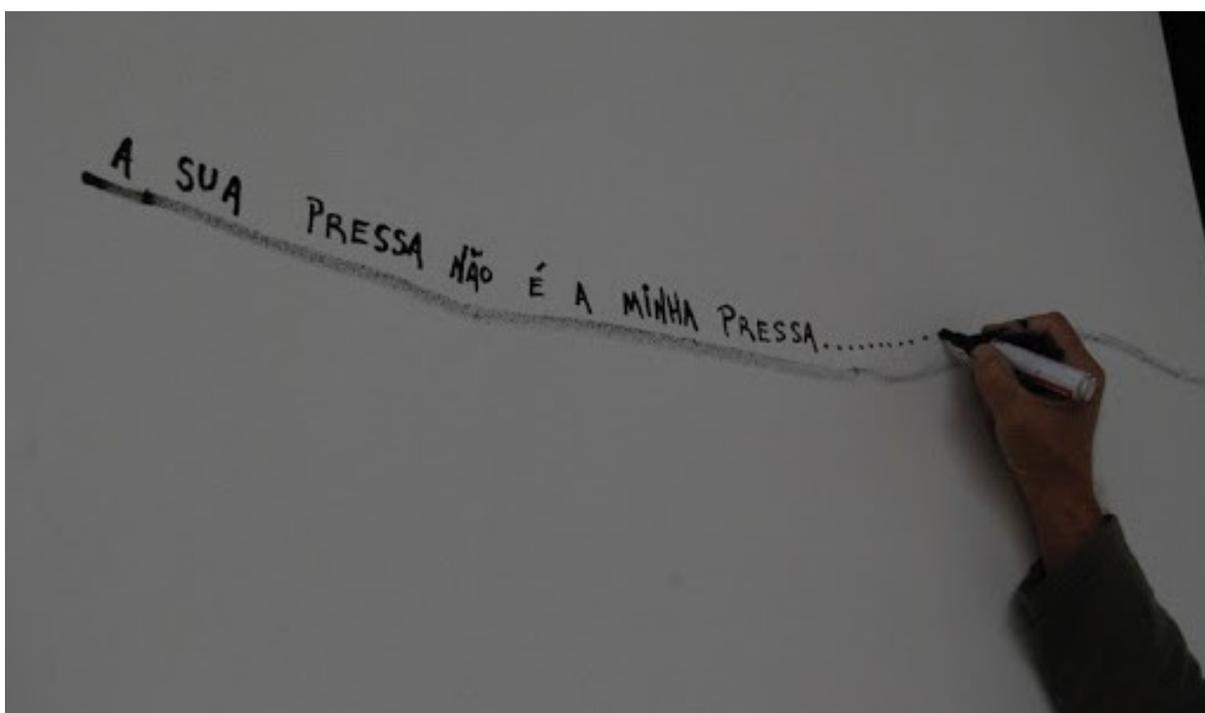


Imagem 137 - Registros + (Ex)tensões y Pontos, Artur Barrio.
<http://www.54bienalvенеza.org.br/>

As crianças tiveram acesso a essas imagens mostrando Barrio ainda num processo de construção da instalação e as palavras novamente tomaram lugar central nas falas das crianças. Quando perguntei na entrevista para Manoel o que havia gostado das obras de Barrio ele respondeu: “As letras”. Manoel, um menino que durante a pesquisa se mostrou muito tímido e de poucas palavras, sinalizou em outros momentos seu entusiasmo com as escritas do artista. Esse interesse de Manoel teria relação com seu processo de escrita? Ele já lia, escrevia com grande agilidade e demonstrava gosto por isso. Além disso, observei que ele ficava mais seguro quando fazia algo que já sabia. Demonstrava dificuldade de se envolver com o inesperado, mesmo sendo uma criança de apenas seis anos. Eu o achava sério demais para uma pessoa de tão pouca idade. No entanto, avalio que ele se esforçou e conseguiu avançar um pouco nos desvios. Acredito que Manoel, ao participar da pesquisa, teve possibilidades de bagunçar e deslocar sua compreensão do mundo e de si mesmo. Ainda sobre a foto do Barrio escrevendo na parede da exposição *Sua pressa não é minha pressa*, Helena comenta: “Ele escreve demais!” Na sequência Helena me pergunta: “O que é que está escrito aqui? Olha.” Perguntou sobre as pequenas frases que ele escreveu na parede. Eu li para ela e no final ainda fez uma crítica ao Barrio: “Difícil, letra difícil!”. Nesse momento, perguntei-lhe o motivo que a fez escolher aquelas imagens do Barrio e Helena respondeu de forma inesperada e provocativa: “Porque tem letra. E a gente estuda matemática demais”. Essa resposta me deixou cambaleante diante do meu objeto, mas ao mesmo tempo determinada a entender essas crianças de língua afiada.



Imagem 138 - Registros + (Ex)ensões y Pontos
<http://www.54bienalvенеza.org.br/>

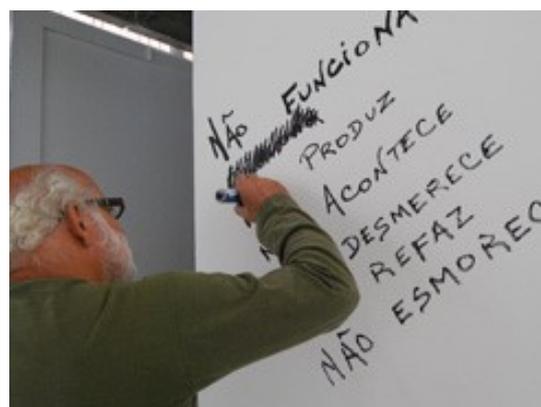


Imagem 139 - Registros + (Ex)ensões y Pontos
<http://www.54bienalvенеza.org.br/>

Voltando à exposição *Experiências e Situações* de Barrio as imagens apresentadas, que traziam a utilização do café como elemento compositivo de parte de sua instalação, suscitaram nas crianças uma volta às suas experiências anteriores, fazendo uma conversação com o passado. Crianças como Luís, por exemplo, ao ver algumas das imagens, falou vibrante. Aliás, Luís se mostrava animado e intenso em tudo que fazia. Ele disse: “Ah!! Café! Eu lembro. Eu sou muito bom de memória.” Falou isso e selecionou mais três imagens que havia gostado e foi falando: “Essa, essa e essa”.



Imagens 140 - Exposição: Experiências e situações, Artur Barrio
Museo Nacional de Arte Reina Sofia, 2018

Falou rindo com sua boca banguela e gengiva inchada à espera de um novo dente. Com as imagens na mão ainda falou: “Eu lembro que isso aqui é o café para ele pintar. E isso aqui também é café”. No final ele pontua que Artur Barrio pinta na parede: “Sim. Ele pintou na parede”. Esses desenhos e escritas na parede, causaram grande interesse por parte das crianças. Sobre isso, podemos destacar o que o próprio Barrio disse sobre seu trabalho, quando afirma que exerce uma ocupação progressiva do espaço que normalmente se inicia com os gestos de riscar as paredes, retirando sua tinta, pregando e fincando outros objetos. Para ele, seu trabalho não é uma exibição e sim uma afronta ao espaço que lhe é oferecido (FARIAS, 2010).

A exposição de Barrio *Para quando no mar mais peixe não houver* é outro exemplo de que seu trabalho não busca a acomodação num espaço dado, sua obra nunca fica no espaço, ela é o próprio espaço. Suas reflexões deslocam a estrutura dada e essa estrutura não é só física, econômica, social ou psicológica. Por isso, é necessário indagar, no que concerne ao espaço e a quantas dimensões ele o situa em seus trabalhos. Como artista, Barrio coloca em risco essa estrutura e ocasionalmente colegas de exposição e mesmo curadores reclamam dele. Um exemplo disso foi na XI documenta de Kassel em 2002, em que os sacos de pó de café que utilizou para revestir o chão, exalavam um cheiro intenso e perturbador que se espalhou por toda a exposição ao serem levados pelos sapatos dos visitantes, alardeando e interferindo nos corredores e nas outras salas de visitação (FARIAS, 2010).

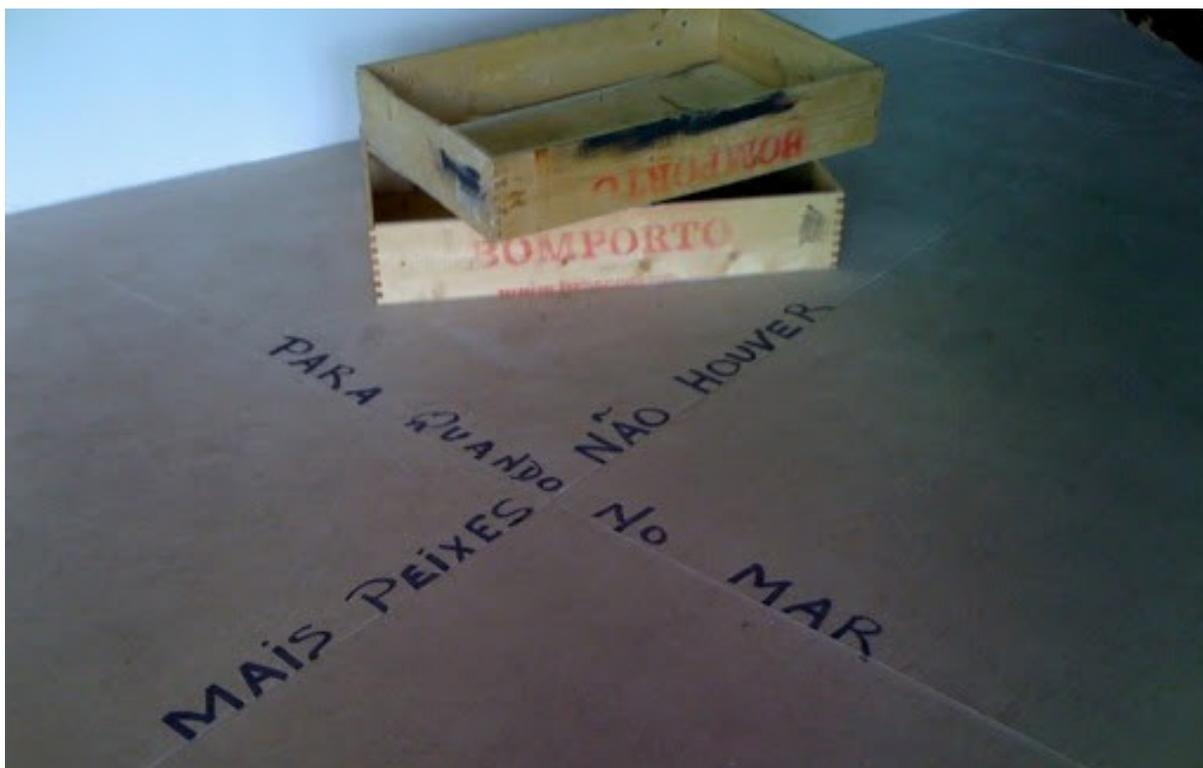


Imagem 141 - Para quando no mar mais peixe não houver, 29ª Bienal de São Paulo

Ao conversar com as crianças sobre a exposição *“Para quando no mar mais peixe não houver”* brincamos um pouco com o título e a imagem que lhes apresentei, pois a forma como o artista organizou as frases no chão pareceu um diagrama. Pedro percebeu algo diferente também e, na entrevista, pegou a imagem e, depois de observá-la por um tempo, disse: “Ele fez um X e depois escreveu letras”. Como Pedro também era leitor, no momento da entrevista tentou ler o que estava escrito na frase. Toni, ao olhar essa imagem perguntou: “O que tem nessas caixinhas?” No momento da entrevista lembrei que eram peixes que têm o nome de bacalhau. Li a frase e ele apenas comentou pausadamente: “Que doido!”. O que é doido para Toni? Os peixes na caixa? Os peixes? A frase? O que essas duas crianças assimilaram dessa imagem e de nossa conversa? Numa entrevista recente, Barrio afirmou: “Defendo uma arte que faz pensar, não uma arte em que a pessoa fica pateta ou nem pensa. O espectador diz ‘eu não entendo’. Que bom! A arte tem de fazer pensar, no mínimo” (BARRIO, 2017, s/p). Toni disse “que doido” ao ver a imagem com a caixa de bacalhau e as palavras escritas no chão. As crianças pensam e agem diante daquilo que é posto para elas e nem sempre as palavras dizem tudo o que pensaram. As pausas de Toni e Pedro dialogam com a preocupação de Barrio de não se deixar diluir no contato com as palavras, insinuando-se diante daquilo que não pretendeu dizer, deslocando pensamentos (FARIAS, 2010).



Imagem 142 - Para quando no mar mais peixe não houver, 29ª Bienal de São Paulo

Artur Barrio tem muito a nos dizer, principalmente para as crianças, sobre a necessidade de olharmos a vida com mais cuidado. O artista denuncia de maneira nostálgica a morte do mar pela cidade. “Há agonia e morte no pedaço de mar proposto por Barrio. Há também, naturalmente a solidão” (FARIAS, 2010, s/p). Ao visitar a exposição os espectadores circulam pelas caixas com os bacalhaus que estão ali secando. É possível perceber o sangue salpicado no chão como um sinal de que os peixes foram manejados naquele lugar mesmo. Isso também fica notório num papel sujo de sangue que ele utilizou para envolver um mastro e uma vara. Os visitantes saem da instalação “mareados”, pois “as alusões ao mar vinham de toda parte. O cheiro intenso que se desprendia dos bacalhaus, um aroma familiar embora indiscernível” (FARIAS, 2010, s/p) insinuava a existência de um mar criado ali dentro daquela sala de formato trapezoidal.

O mar como fonte permanente de seu interesse, ele “navegador de longo curso”, mantém contato com o mar, com o isolamento e o silêncio tão característicos desse modo peculiar de exílio. As crianças, os mares, as florestas e os rios precisam mais do que nunca de Artur Barrio. O “artista guerrilheiro”, como afirmou Frederico Moraes, precisa nos ensinar uma nova maneira de lutar (FARIAS, 2010, s/p).

4.4. Caderno de Registro

Como já mencionado anteriormente nesta tese, o caderno de registro foi mais uma estratégia metodológica utilizada para captar as percepções das crianças acerca do trabalho desenvolvido com a

instalação artística. Combinei estratégias tradicionais como a observação, entrevistas, e a introdução do uso de fotografias, desenhos e o caderno de registro. Todas essas estratégias tiveram como foco ouvir melhor as crianças e valorizar suas diferentes falas e “línguas”. Esse cuidado torna-se importante em todo o processo para que as crianças possam perceber que os adultos envolvidos estão mesmo dispostos e preparados para ouvir e escutar o que cada uma tem a dizer. Nesse sentido, Bujes (2008), Horn e Fabri (2017) mostram a importância de registrarmos as vivências das crianças no cotidiano escolar para possibilitar que elas voltem àquilo que já produziram, ao modo como sentiram ao atuarem nessa produção, refletindo sobre a sua participação em diferentes projetos. O registro é uma valiosa estratégia para que cada criança possa tomar consciência individual e coletiva dos processos em que está envolvida, refletindo sobre si mesma e percebendo a possibilidade de pensar sobre o seu próprio pensamento. A retomada do diálogo com as crianças através dos registros produzidos por elas no processo de pesquisa possibilitou a construção de narrativas, a tomada de consciência da experiência vivida e a transformação da percepção de si mesma.

Na entrevista, foi perguntado às crianças o que elas haviam gostado de registrar no caderno e que contassem como o utilizaram. Em suas falas, algumas crianças foram sucintas nas respostas, enquanto outras descreveram as cenas registradas. Lucas e Manoel, por exemplo, afirmaram que gostaram de desenhar e colorir. Luís apontou para o desenho no caderno e disse: “Desse aqui”. Eu perguntei o que era aquilo. Luís e Toni falaram juntos: “Desenho de memória”. Eu voltei a perguntar aos dois sobre a imagem utilizada para a criação do desenho de memória. Os dois esqueceram e então eu os lembrei: “A obra *Dengo* de Ernesto Neto”. Luís respondeu: “Eu ia falar, mas só que eu esqueci o nome”. Ainda completou com o porquê: “Porque ele ficou muito legal. É fácil.”

Amanda falou de imediato que gostou da canetinha que utilizou para fazer o desenho de memória. Passou a mão lentamente sobre a imagem e disse: “Eu vou olhar desde o começo”. Passou as páginas com cuidado e muita atenção e no final disse sorrindo: “Isso aqui é o Dengo”. Outras crianças, conforme assinei inicialmente, passaram a detalhar as cenas registradas, ao falarem do que mais gostaram no caderno. Sobre a intervenção “*Início das meias*”, Paula disse: “Isso aqui era aquele negócio de meias. Aquilo que parece um nome de papagaio, arara, e também a gente põe no sol aqui”. A arara de roupa, citada por Paula, foi um suporte que utilizamos para construir a intervenção. Ana também destacou essa intervenção como algo que gostou de registrar no caderno e comentou: “Foi a arara. Foi aqui que a gente colocou nossas meias”. Helena, ao manusear o caderno, mostrou o projeto que criaram para fazer a intervenção *Início das meias* e explicou com sua calma de sempre: “Eu me lembro. Parece umas meias penduradas, parece o início das meias!”. Assim como Helena, Ana também gostou do projeto *Universo bebê* de Ernesto Neto, que empregamos como referência para construir o projeto da intervenção *Início das meias*. Analisando o projeto da obra de Ernesto Neto que estava

anexado no caderno ela fez algumas reflexões: “Isso aqui é do Neto. Universo bebê. Abrir este buraco. Ah, por isso que está cheio de buraco aqui”. Nessa fala Ana concluiu, ou tomou consciência, durante a entrevista, de que aqueles buracos que estavam no desenho do projeto representavam os mesmos buracos que apareciam na imagem da obra pronta. Essa proposta de trabalho com o projeto de planta baixa da obra *Universo bebê* foi desafiadora para as crianças e para mim. No entanto Helena encontrou na dificuldade um gosto. Ela comentou que havia gostado daquele registro porque foi difícil. “Foi difícil!! Foi difícil e legal! Porque não estava dando para entender isso aqui”. Helena se referia ao projeto da obra.

Assim como afirmaram Bujes (2008), Horn e Fabri (2017), a professora Michele também destacou a importância do registro como parte das estratégias para as crianças anotarem alguns momentos vivenciados durante a pesquisa e o trabalho desenvolvido. Para a professora, mesmo que as crianças ainda não tivessem o domínio da escrita, o registro através de desenhos foi muito significativo para elas. Todas as vezes que elas tiveram a possibilidade de utilizar o caderno, os registros já feitos tinham a função de apoiar as crianças no processo que estavam vivenciando. Além disso, Michele destaca que “a autoria do registro também é muito importante, pois na fase em que as crianças estão as pessoas estão muito apegadas à escrita tradicional e desconsideram outras maneiras de registrar” (MICHELE, 2018). Isso evidencia a importância da formação para uma atenção à necessidade de diversificar as formas de se conceber o trabalho em/com arte na Educação Infantil e de possibilitar às crianças, conforme afirma a professora, variadas formas de registrar, “garantindo a elas autoridade e autoria sobre o próprio registro, sobre a memória do que fazem e do que produzem” (MICHELE, 2018)

No caderno havia o registro da instalação construída na *Sala do Faz-de-Conta* e algumas crianças, ao falarem, também descreviam o que havia no espaço. Pedro falou: “Eu gostei desta cabana de deitar, de brincar, disso aqui. Isso daqui é um isopor”. Como houve dois momentos na instalação as crianças fizeram essa distinção ao apontar o que haviam gostado de fazer no caderno. João foi uma criança que ressaltou o desenho da instalação organizada por mim e Juliana. João disse: “Aqui, é quando a gente estava no negócio que estava organizado”. E continuou: “E aqui é o que a gente organizou”. Falou isso apontando para o desenho que fizeram sobre a experiência vivida na instalação. Juninho, ao ouvir a fala de João, comentou: “Eu queria dizer que eu gostei do travesseiro de isopor, daquela que eu e o João e o Carlos fizemos”. Juninho estava se referindo à modificação que os três fizeram na instalação. Pedro, olhou o caderno e disse: “Era o primeiro desenho e o segundo desenho”. Ele estava fazendo menção ao primeiro momento e ao segundo momento do trabalho na instalação. As crianças desenharam inicialmente o que sentiram e pensaram ao entrar na instalação pronta e no segundo momento desenharam o que pensaram e sentiram ao interferir e modificar a instalação.

Ana e Rafael também marcaram a presença da *performer* como algo que gostaram de registrar no caderno, *performer* que as crianças definiram como “estátua”. Ana, olhando para mim e para o desenho, comentou: “Você estava assim, para a gente conseguir colocar as coisas em você. Se você estivesse em pé a gente não ia conseguir colocar não. Só nos pés”. Para falar isso ela se levantou da cadeira e imitou a maneira como fiquei no chão. Rafael foi direto ao desenho da estátua e disse que era aquele registro que havia gostado de fazer no caderno: “Porque eu vi a estátua. Que era você”. Percebi, no dia da instalação e nos vídeos, que Rafael demonstrou grande interesse pela “estátua”.



Imagem 143 - *Performer*.
Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 144 - *Performer*.
Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Esse diálogo com as crianças, a partir do caderno individual de registro elaborado por elas no decorrer da pesquisa, nos remete ao caderno-livro de Artur Barrio, seu *Ateliê Portátil*, onde o artista registra as experiências, os processos e as situações vivenciadas por ele. Artur Barrio evidencia a importância desses registros afirmando que “o meu trabalho em geral é efêmero, em si e nos materiais. Evidentemente, o objeto não prevalece, o que prevalece é o registro. Noutros casos, nem faço registro” (BARRIO, 2017, s/p). O artista destaca que o registro é um fragmento que fica depois da obra que existiu antes. O momento que foi vivido e convivido é o momento do trabalho em si, da situação vivenciada. “O registro posterior não é a obra, é apenas uma pequena memória do que aconteceu” (BARRIO, 2017, s/p). O processo de instalação artística vivenciado com as crianças foi algo mais amplo que o caderno de registro produzido por elas. No entanto, esse caderno foi essencial para lembrar as experiências e possibilitou o diálogo com elas no momento das entrevistas.

4.5. Sobre a intervenção *Início das meias*

Ao analisar os registros no caderno, podemos perceber que aquilo que desenvolvemos durante toda a pesquisa apareceu de maneira cruzada nas falas das crianças. Muitas delas mencionaram o trabalho com as meias e a areia, trabalho que construímos a partir da obra *Copulônia* de Ernesto Neto. Eu diria que essa imagem foi nossa referência para produzir a Intervenção *Início das meias*, assim nomeada pelas crianças. Sobre a intervenção²³ é preciso destacar que esse é um termo utilizado para conceituar o processo que promove interferências no espaço urbano ou em um local específico como uma escola, por exemplo. Isso pode acontecer a partir da manipulação de imagens já prontas, fotografias, objetos, obras já existentes e também construídas. Os caminhos da intervenção exploram um universo bastante diverso e amplo. Muitos artistas que trabalham com intervenção artística buscam uma aproximação com a vida cotidiana, inserindo-se no tecido social. É uma maneira de atuar e dar visibilidade aos trabalhos de arte e, como estes podem ocorrer fora dos espaços convencionais, galerias ou museus, ficam, muitas vezes, mais acessíveis às pessoas, principalmente quando realizadas nos espaços urbanos públicos.

Considerando alguns desses aspectos apresentados acima, o trabalho que começou como uma instalação artística tornou-se, no decorrer do processo, a intervenção *Início das meias* que teve como espaço de interferência a própria escola, especificamente o corredor que ficava ao lado da porta da sala da turma. Durante as entrevistas foi possível perceber, a partir da fala das crianças, o interesse em relação aos materiais utilizados; a descrição de como aconteceu todo o processo do trabalho; o espaço onde trabalhamos inicialmente; a identificação dos objetos construídos; e a relação com a obra *Copulônia*.

Ao falar dos materiais, João disse que a experiência “foi legal, a gente mexeu com areia”. Juninho, num processo de disputa de narrativa com João completou dizendo: “A gente pegou a meia e pegou a areia”. Ao serem perguntadas sobre o procedimento inicial do trabalho algumas crianças descreveram com detalhes esse movimento como João pontuou novamente: “A gente fez as meias, a gente colocou areia, mas não deu certo. Porque a Márcia errou e aí fez com areia. E a gente fez de novo”. Mesmo que eu tenha dito que não houve erro e sim um processo de experimentação, para João eu errei.

Confesso que houve uma distração da minha parte ao levar a areia molhada. No entanto, avalio que fazer novamente foi um aprendizado para todos nós, sendo que isso faz parte do processo de

²³ Conforme afirmei em nota no Capítulo 2, o conceito de intervenção foi trabalhado com as crianças após a conversa com as orientadoras em que decidimos nomear o trabalho desenvolvido com as meias e a areia como “intervenção” e não mais como “instalação”.

constituição da arte, que inclui a experimentação. Juninho completou a fala de João ao dizer: “Deixa eu olhar. Essa das meias a gente colocou areia e podia colocar arroz. E aí depois quando a gente colocou arroz e areia não deu certo. E aí a gente fez outra e colocou só areia. E aí deu certo e a gente pintou e brincou quando secou”. Juninho falou isso com a fotografia na mão, utilizando-a como suporte para a memória, ao descrever o processo. Pedro observando as fotografias disse: “Colocando areia, colocando, fazendo quatro potinhos de areia e aí nós fizemos e aí deu certo. A gente fez e colocou aqui e pintou. E tudo o que tinha que fazer, fizemos”. Como na primeira experimentação eu não especifiquei a quantidade de areia a ser utilizada, algumas crianças encheram a meia em demasia e muitas delas rasgaram. Ana comentou sobre a quantidade de areia que utilizaram da primeira vez: “A gente colocou uns 20 copos!”. Seu jeito exagerado me fazia rir e me ajudava a contornar os percalços. Assim, na segunda vez, fiz a sugestão de colocarem apenas 4 copos de areia para ver se funcionaria. Paula explicou como usamos a areia na segunda vez: “De pouquinho em pouquinho”. Apesar de a mesma ação ter ocorrido duas vezes, Luís comentou: “Eu achei legal porque a gente fez tudo de novo. Foi divertido”. Diferentemente de João, quando eu disse que não houve erro, Luís entendeu e falou: “Hum-hum. A gente estava acostumando”. Fazer de novo, repetir, são ações que, segundo Benjamin (1984), as crianças experimentam com o corpo todo e assim demonstram seu desejo insaciável de viver outras experiências. Além disso, de acordo com Dewey (2010) a experiência interliga incidentes variáveis e contém em si mesma materiais carregados de suspense em que emoções, ideias, ações e pensamentos formam uma unidade composta cujo desfecho encerra um grau de incerteza.

Outro ponto levantado pelas crianças foi o local onde trabalhamos. Nosso ouvido atento pode nos ajudar a entender como as crianças percebem e qualificam aquilo que para elas tem valor e assim respeitamos suas ações que, pautadas e organizadas num corpo que se move constantemente, apontam caminhos. O simples fato de trabalhar fora da sala de aula, em um espaço organizado para elas, trouxe-lhes diferentes possibilidades de apropriação do fazer artístico e do corpo que não se separa dele. Todo o processo de construção da intervenção ocorreu praticamente no espaço livre. No cantinho do parque, as crianças manipularam a areia, criaram seus objetos e exploraram as diferentes formas que surgiam, na medida em que movimentavam as meias. Maria Luísa disse que “Eu achei muito legal, porque foi lá fora”. Essa fala de Maria Luísa veio para responder à minha pergunta sobre o espaço utilizado para desenvolver os objetos da intervenção. Anita comenta que: “Lá fora tem ar puro. Tem ventinho”. Lucas disse que gostou de trabalhar no parque, “porque estava calor, estava um sol gostoso!”. O sol estava gostoso e quando esquentava também tinha sombra onde as crianças podiam se esconder e trabalhar com calma.

Como já foi ressaltado nesta tese, Merleau-Ponty (2018) contribui para pensarmos os espaços onde as crianças circulam. A escola é um desses lugares que podem ser mais cuidados para que as crianças se apropriem melhor dele. O corpo da criança não está no espaço, ele é e existe no espaço. De acordo com Merleau-Ponty, espaço, corpo, lugares e experiências são componentes indistintos e inseparáveis. Por isso, ao pensar propostas de trabalho que envolvem a arte e outras dimensões do currículo, é essencial levar em consideração esses aspectos que constituem a criança. Explorar os diferentes espaços da escola é, em síntese, dialogar com essa necessidade vital das crianças de se movimentarem. Horn (2004) pontua que é no espaço que a criança entra no mundo e se relaciona com as pessoas, transformando ambientes, lugares e paisagens de forma inventiva e não linear. Nesse movimento, o mesmo espaço pode se configurar em diferentes ambientes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Há uma interface entre a relação das pessoas e a construção de espaços organizados, ou seja, as pessoas constituem o espaço e o espaço constitui as pessoas. Ao propor o trabalho com as meias e a areia no parque, ao ar livre, buscamos oportunizar às crianças uma situação em que corpo e espaço estivessem em diálogo. Sobre isso, Garrocho (2003) afirma que para ouvir a criança concreta é preciso prestar atenção aos movimentos do seu corpo.

Durante a entrevista as crianças demonstraram grande preocupação e interesse na identificação dos seus objetos produzidos com meia e areia, observados nas fotografias que estavam disponíveis. Além de reconhecer seu objeto, elas apontavam qual era o do colega. João, no início teve dificuldades de detectar o seu e falou: “Cadê o meu? É isso, eu lembro. É assim!”. Rafael reconheceu seu objeto na foto e apontou para o objeto da sua colega: “Este é o meu. Olha o da Alice!” Luís sempre muito intenso falou rindo: “Este aqui é do André e essa aqui é a minha”. Praticamente todas as crianças se envolveram na procura dos seus objetos. Falas como essas foram permanentes quando o assunto era a intervenção com as meias: “Esse aqui, esse é o meu”. “O meu é este aqui, aqui!” “A minha está aqui. Eu estou aqui”. A maneira como Ana se referiu ao seu objeto me chamou a atenção: “Aqui é a minha obra?”. Ela sempre nomeia todos os seus trabalhos como sendo “obras”. Ela perguntou novamente enquanto procurava: “Cadê a minha obra?” Ana ainda completou, quando a encontrou: “Só que ela era realista, ela era de verdade”. Nesse momento, perguntei por que ela denominava seu objeto como sendo realista. Ana respondeu com muita segurança: “Realista é de verdade, porque ela é de verdade”.

É preciso destacar que uma intervenção pode acontecer a partir de ações efêmeras ou não, em espaços abertos em eventos participativos, produções que convidam a participação do público, ocupações e trabalhos que duram um determinado tempo no espaço e com a intenção de provocar reações, concepções e percepções dos indivíduos (INTERVENÇÃO, 2020). São ações sobre algo que acarreta ou não reações diretas ou indiretas. Essas ações alteram o estabelecido, criando situações de interação, interferência e intermediação (COSTA, 2018). A intervenção construída pelas crianças junto com a

pesquisadora trouxe para a porta da sala grande movimento. Causou estranhamentos, indagações e um sentimento forte de autoria por parte das crianças. Segundo a professora Michele, esse envolvimento das crianças com a intervenção *Início das meias* pôde ser observado, conforme ela afirmou em entrevista.

Como eu estava envolvida, eu estava dentro do espaço participando, então além dos comentários no momento da coisa acontecendo, teve depois na sala também. E eu percebi o orgulho das crianças com as meias em específico que ficaram expostas lá do lado de fora e as famílias estavam vendo, as outras crianças estavam vendo. Toda hora que eles voltavam para a sala elas tinham a necessidade de tocar, de explorar, de ver qual era a dele ou dela, qual era a do colega. E então eu acho que isso já é um retorno, mesmo que não seja verbal. Eu senti bem, fiquei feliz, gostei da produção com as meias. Isso já é uma demonstração que a coisa foi significativa, que a coisa foi importante. E quando eles chamam outras pessoas para verem também. É como se eles estivessem validando o que eles fizeram, assim: “Olha, eu fiz e gostei daquilo e ficou interessante e então vem cá e vem ver também”. Eu percebi isso (MICHELE, entrevista concedida em novembro de 2018).

Acredito que essa fala da professora Michele, no momento da entrevista trouxe elementos importantes para pensarmos os trabalhos relacionados à arte com as crianças. Apesar das dificuldades de adequar o espaço disponível à proposta da intervenção, ficou evidente, na fala da professora, que as crianças se apropriaram do trabalho de maneira muito significativa. Além disso, é preciso destacar, em sua fala, que a intervenção causou reações diretas e indiretas, pois envolveu as próprias crianças, como também os familiares e as outras crianças da EMEI que transitavam perto da intervenção. De certa maneira, interferiu e alterou o estabelecido, seja quando as crianças paravam para ver e rever o que já estava visto e pronto, seja quando buscavam identificar a própria autoria.

Por fim, deixo registrada a relação das crianças com a obra *Copulônia* de Ernesto Neto que foi nossa referência para criar a intervenção *Início das meias*. A rigidez e a flexibilidade presentes na produção desse artista e na obra *Copulônia* em especial foram percebidas e de alguma maneira assimiladas pelas crianças. Como já foi dito anteriormente, Pedro ficou muito envolvido com essa obra e se referia a ela sempre como chumbo. Ao perguntar qual foi a obra de Ernesto Neto que utilizamos para criar a intervenção *Início das meias* ele logo disse: “É. Placas de chumbo”. Pedro ainda continuou: “Esta é da parte do chumbo. É a obra do chumbo”. Eu disse que o nome da obra era Copulônia, mas ele respondeu: “Mas é tipo uma explosão”. Ana, observando a imagem disse: “Lembro, é esta aqui as meias com as bombas dentro”. Nessas falas podemos perceber que identificaram a rigidez da obra que estava representada pelo chumbo. Luís como sempre empolgado e intenso disse: “Sabe o que é? Elástico”. E continuou olhando para a imagem e comentou: “Não, é impossível fazer isso!” Falou incrédulo e ao mesmo tempo surpreso com a produção de Ernesto. Esticar e equilibrar são sensações que temos quando olhamos essa obra. Rafael, fazendo analogias, disse: “Olha, está parecendo minhoca. Minhoca esticada”. Ana, após a fala do Rafael completou: “Está parecendo uma linguça.

Linguíça amarela”. Ao ler o comentário de Piccoli (2019) sobre a obra Copulônia percebemos que as crianças assimilaram suas características principais.

Copulônia (1989) marca o momento em que a obra de Neto se fragmenta em múltiplos elementos que se espalham pelo espaço expositivo. Feitos de meias de poliamida, recheada com esferas de chumbo, esses elementos vão ganhando forma aleatoriamente, à medida que caem no chão e a partir da interação entre o peso de um material e a leveza do outro (...) O experimentar situações físicas inesperadas, tirar o corpo de sua acomodação cotidiana, passa a ser um dos motes principais da produção do artista (PICCOLI, 2019, p. 81).

É possível dizer que ao falar “não, é impossível fazer isso!”, Luís experimentou essa situação física inesperada manejada pelo artista em sua obra através de elementos múltiplos e fragmentados, leves e pesados que ganham forma aleatoriamente. As crianças interagiram com a imagem da obra, captaram seus significados, verbalizaram suas compreensões e fizeram analogias dos elementos utilizados como explosão, elástico, minhoca, linguíça etc. O contato com a obra foi vivenciado como uma experiência própria das crianças, como um acontecimento carregado de surpresa, criação e liberdade. Nessa experiência com as crianças participantes da pesquisa constatamos que houve uma proliferação de sentidos, infinitos desdobramentos e constantes transformações, em que as crianças se encontraram com a arte como força poética e ação criadora.

4.6. Instalação na *Sala do Faz-de-Conta*

Ao serem perguntadas sobre o que sentiram e pensaram ao entrarem na sala da instalação, montada por mim e por Juliana, as crianças se expressaram de diferentes maneiras. Algumas delas destacaram os sentimentos e outras foram descrevendo o que viram e experimentaram ali. A interação no ambiente de uma exposição pode trazer um aprendizado rico para as crianças. No caso de uma instalação, podemos encontrar obras que permitem ou não ações físicas, movimentos corporais e sensoriais, ações mentais, movimentos perceptivos e cognitivos, envolvendo e despertando ou não sentimentos, memórias e lembranças. Crianças como o Luís, ao ser perguntado pelo sentimento de entrar na instalação, disse: “Eu senti uma alegria no meu coração”. Essa resposta foi ao mesmo tempo surpreendente e previsível, pois Luís se envolveu muito com toda a pesquisa. Seu corpo nos contava o tempo todo de suas sensações e emoções. Ana foi outra criança que trouxe em sua fala a mesma perspectiva de Luís. Ela falou com aquele jeito empolgado de sempre: “Eu senti uma coisa, uma coisa que eu nunca vi na minha vida”. Como eu pedi para explicar melhor o sentimento dela, Ana voltou a falar: “Ué, como a inspiração da gente!!” Lucas, ao se posicionar sobre o que sentiu ao entrar na instalação disse: “Porque estava mais arrumado”. Enquanto isso, outras crianças fizeram questionamentos em relação a sua organicidade. Maria Luísa, por exemplo, respondeu da seguinte forma essa questão: “Eu senti sem graça”. Eu perguntei por que havia achado sem graça e ela disse

com segurança: “Estava tudo branco”. Helena seguiu o mesmo raciocínio de Maria Luísa e eu perguntei porque havia achado sem graça. Ela respondeu: “Por que? Porque tudo ainda não estava enfeitado. E tinha que ter colorido”. Para Helena precisava ser colorido e ela fez uso do termo enfeitar. Amanda também achou sem graça, mas completou: “Eu senti sem graça, só que depois ficou legal e mais divertido. E depois a gente pôde entrar”. É preciso destacar aqui que essas três meninas são muito unidas e costumam imitar umas às outras. Outra questão é que a sala estava mesmo muito branca, pois utilizamos malha de forrar sofá nesse tom e os outros objetos tinham cores claras.

Como dito anteriormente, algumas crianças descreveram o que tinha no espaço para falar do que sentiram e pensaram. Juninho, ao se referir à instalação falou: “Eu achei muito legal, porque foi muito divertido, por causa daquele negócio e do isopor, que também foi muito legal, e também aqueles panos e também aquele gut-gut igual de bebê”. João trouxe outros elementos em sua fala: “Eu ouvi o barulho da cachoeira e daquele isopor quando a gente abaixou. Daquela traveseiro de isopor”. Juninho disse: “Eu gostei muito. E eu ouvi aquela bolinha de gude fazendo um barulhinho”. Juninho e João falaram das sensações ao apertarem o isopor, ao ouvirem o barulho da cachoeira e o barulho das bolinhas de gude dentro das meias. Pedro disse que se lembrava da almofada de isopor e quando perguntei por que havia gostado dela, ele então respondeu: “Porque o isopor era quadrado e faz crack, crack, crack”. Pedro imitou com a boca o barulho do isopor. Nesse caso específico, a almofada de isopor ganhou destaque na fala das crianças que demonstraram desde o início grande interesse por ela. Outra questão que destacaram foi a “cabana” assim definida pelas crianças. Pedro falou assim: “Eu achei legal. Porque tinha a cabaninha que a gente podia entrar para dormir”. Eu perguntei por que havia gostado da cabana e ele respondeu: “Eu queria dormir”. Perguntei para ele se a cabana dava vontade de dormir e ele comentou: “Parece uma cama, é gostoso. Foi legal”. Paula, muito concentrada aponta: “Eu gostei daquela cabaninha de entrar. Essa aqui que entra e também gostei daquela almofada lá”.

Outro elemento destacado pelas crianças foi a campainha que nomearam de “sininho”. A campainha ficou dentro de uma meia pendurada na sala. No momento da entrevista, esse objeto estava na mesa e enquanto falavam do sininho aproveitavam e davam aquela apertadinha. Rafael disse: “Eu gostei daquele sino ali”. Falou isso apontando para a campainha que estava na mesa. Rafael pegou a campainha e ficou apertando. Ana, corrigindo Rafael, disse: “Campainha. Aqui, deixa eu tocar?”. Ana com a campainha na mão brincou: “O sinal tocou, todo mundo vai para o recreio”. Maria Luísa com o sininho na mão disse: “Muito legal!! E este pano aqui. O sininho. Aquele negócio fedorento”. Ela falou do sininho, do pano e dos chás apontando para as fotografias e explicando o que tinha visto na instalação. Sobre o cheiro fedorento que Maria Luísa se referia, podemos destacar que esse também foi um elemento muito explorado pelas crianças e neste caso o cravo da Índia tornou-se o fedorento

da vez. Ao perguntar o que estava fedorento, Maria Luísa pontuou: “Aquele que estava dentro das meias”. E ainda completou: “O negócio de chá que a professora Michele falou.” Eu disse que muitas pessoas colocam no doce de arroz. Maria Luísa perguntou surpresa: “Coloca no doce de arroz?” Paula em diálogo com Maria Luísa disse: “Eu lembro, aí o nosso nariz ficou até vermelho”. Maria Luísa comenta: “Eu não gosto muito, só a minha avó que gosta de cravo da índia”. Ela continua: “Porque eu vi que estava tudo legal. Só que eu vi uns negócios com um cheiro. Aquele cheiro lá das meias”. As meias, penduradas na instalação, tinham chás com sabores e odores variados, sendo o cravo da índia aquele que mais se ressaltou.

As crianças manipularam vários objetos e alguns chamaram mais atenção do que outros. Os sacos de papel que estavam pendurados e com talco dentro foram alvo de interesse de algumas crianças. Luís explicou para Toni o que tinha gostado e falou: “Era um pacote de papel e saia muito negócio dele”. O que saia de dentro do saco era talco, falei com os dois. Toni olhou para mim com cara de indagação e disse: “O que é talco?” Expliquei que talco era utilizado em Bebês. Toni pergunta sem entender: “Bebê come isso?” Tive que explicar com detalhes o uso de talcos em bebês. Os “panos furados”, assim nomeados pelas crianças foram bem explorados por elas na sala.



Imagem 145 - Saco com talco. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Maria Luísa falando da instalação afirmou: “E também tinha um trem que tinha um tanto de buraquinho para entrar”. Pedro olhando as fotos da Instalação apontou com o dedo: “Aqui. Aqui os paninhos”. Ainda continuou falando o que mais tinha na instalação: “Tapete de tecidos. Tinha tecido. Meia”. As bolinhas de gude que estavam dentro da meia provocaram diferentes sensações nas crianças. Algumas falaram do barulho que faziam. Outras gostaram de pegar e sentir sua textura

dentro da meia. Perguntei para Isac o que ele havia gostado na instalação: “Bolinhas de gude-gude”, respondeu. Continuando a conversa, indaguei se ele gostava do barulho que elas faziam. Isac respondeu: “Hum-hum. Mas é batendo uma na outra assim, ó e vai fazendo aquele barulhinho”. Ele pegou as meias que estavam com as bolinhas e me mostrou como era o barulho.

A interação das crianças com os objetos na instalação se deu de maneiras diferentes e distintas. De acordo com Basbaum (2008), em uma instalação, há sempre um jogo que mobiliza o olhar, constrói alteridade e produz sentido. “O artista parece ser aquele que inventa cuidadosamente um centro de atração frente ao qual, as coisas são reveladas em suas estruturas de formação e intensidades” (BASBAUM, 2008, p.27). Ao criarmos a instalação na sala do faz-de-conta como um centro de atração, não tínhamos como objetivo alcançar resultados imediatos, mas possibilitar às crianças a vivência de experiências estéticas. Para Basbaum (2008) não há receitas para a arte. Apenas trajetórias em fuga. Não existe o lugar da arte, puro ou isolado, mas criamos certos lances que permitem variadas relações e encontros em que as coisas vibram e nós vibramos com elas. A arte é um traço de intervenção na materialidade do mundo. Quando produzimos a instalação alteramos o espaço e a materialidade da escola. Durante as entrevistas, as crianças expressaram sentimentos, revelaram aspectos de seu envolvimento físico, corporal, mental e sensorial e descreveram suas experimentações. Isso foi possível porque buscamos combinar a imersão rigorosa no contexto da pesquisa com a imprevisibilidade e o fluxo necessário às experiências e vivências estéticas. Retomando Basbaum (2008), podemos dizer que “a experiência vivencial decorre da riqueza investigativa e experimental” (Basbaum, 2008, P. 32), pois a vivência ocorre em tempo real onde o campo sensorial estrutura e constitui a experiência presente.

4.7. Modificando a instalação

A proposta de modificação ou interferência na instalação, feita às crianças, criou um momento de maior interação entre elas, com os objetos e o espaço. Na entrevista, elas falaram dessa experiência com entusiasmo e empolgação. Foi possível observar que alguns elementos, espaços e materiais se destacaram mais nas falas das crianças, lembrando que para essa conversa elas tiveram acesso às fotografias e a alguns objetos que haviam pertencido à instalação. A pergunta feita estava relacionada ao que elas sentiram e pensaram ao modificar a instalação. Algumas crianças deram destaque à cabana, aos varais e à estátua. João, que estava muito eufórico na entrevista, disse: “A gente fez uma cabana desta daqui. A gente fez isso, a gente fez negócios com as meias no varal. E aí a gente cortou para a gente fazer os nossos negócios”. Seus negócios eram meias embrulhadas, fitas cortadas, pregadores, bolas de papel de seda, bolinhas de gude etc. João, manipulando as fotografias, falou: “Na nossa instalação artística!” Ele fez uso do termo “nossa” para falar das interferências que fizeram,

assumindo a autoria pela nova instalação feita por eles. Eu perguntei o que ele tinha feito e respondeu: “A gente usou pano, a gente usou frutinhas. A gente usou sininho”. Podemos perceber na fala dele grande envolvimento. Juninho que participou da entrevista com ele e que também haviam trabalhado juntos na instalação completou a fala de João: “A gente usou bolinha de gude”. Antes de Juninho terminar, João tomou a palavra e, apontando para a fotografia, disse: “Aqui a gente usou fita, fita aqui, fita”. Eu perguntei se tinham gostado do que fizeram na instalação e Juninho comentou sorrindo: “Eu ado...mei”. Foi uma mistura de adorei com amei que saiu entre risos e brincadeiras entre os dois.



Imagem 146 - Explorando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 147 - Explorando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Lucas foi uma criança que me fez rir na hora da entrevista. Ele queria que eu encontrasse nas fotos o laço vermelho que ele havia usado na sua interferência. Com o dedo na foto falou o que tinha feito: “O laço estava vermelho embaixo, amarrado”. Perguntei qual era a cor do laço para eu tentar encontrar na foto e ele repetiu: “Vermelho embaixo”. Os varais estavam repletos de fitas coloridas, inclusive vermelhas e ele continuou: “Pendurei a cordinha de chup-chup de amarrar atrás”. Ele foi detalhando a intervenção e procurando na foto: “É, que amarra atrás. Azul em cima”. No dia em que ocorreu a instalação, Lucas ficou todo o tempo trabalhando com esse laço vermelho, conforme descrito por ele. Ana também se concentrou no varal e na entrevista; ela e o Rafael descreveram suas ações e passaram a procurar nas fotos as suas interferências. Quando perguntei sobre sua modificação Ana respondeu: “A gente fez, olha aqui, eu vou te mostrar a imagem do que a gente fez”. Pegou as fotografias que estavam na mesa e com o dedo apontou: “A gente fez essa”. E continuou falando: “Eu montei com os meus amigos. Olha aqui o que eu coloquei. Eu coloquei essa fita azul. Eu coloquei essa aqui, eu acho. Eu acho que eu coloquei essa ou essa”. Como teve dúvida pediu ajuda para o Rafael: “Você se lembra, aquele dia que a gente brincou?” Como Rafael disse que não lembrava ela decidiu: “A gente fez essa!”. Encerrou o assunto.



Imagem 148 - Lucas e a fita azul. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 149 - Lucas e a fita azul. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Carlos e André também destacaram o trabalho no varal. Assim que perguntei sobre a interferência que haviam feito, André falou: “Eu fiz um varal”. Com as fotografias na mão ele foi descrevendo o que tinha na foto: “Está aparecendo tudo, os papéis, as roupas”. Carlos percebeu que faltavam mais coisas e completou: “O negócio de pregar roupa”. Carlos demorou a identificar o que tinha feito, mas sabia exatamente o que o colega fez: “O Juninho fez este varal aqui”. Durante a pesquisa, Carlos se mostrou uma criança cheia de mistérios. Ele tinha profunda admiração pelo Juninho. Ele próprio fez um varal

de duas cores que outras crianças utilizaram de diferentes maneiras e, mesmo assim, demorou a lembrar. Pedro relatou sua experiência destacando as ações que envolviam pequenas construções com objetos a que teve acesso. Ele estava com algumas fotos na mão e passou a observá-las para tentar encontrar sua interferência. Pedro comentou: “Achei um barbante”. Perguntei se a modificação que fez não aparecia na foto. Ele respondeu: “Não. Mas eu fiz. Eu fiz, eu coloquei barbante no varal”. Continuou olhando as fotos e comentou: “Amarrei coisas perto das frutinhas”. As frutinhas sobre as quais ele falou eram aquelas que têm um gel dentro e você coloca no *freezer* para virar gelo. Nesse momento Pedro ‘entregou’ o colega. Ele falou: “Sabe o João? Foi tirar as frutinhas do lugar”. Nós tínhamos combinado com as crianças que elas podiam fazer as modificações que quisessem, só não podiam desconstruir aquilo que o colega já havia feito. No dia da instalação percebi e filmei Pedro trabalhando durante muito tempo com essas frutinhas. Lembrei a Pedro desse combinado e ele falou: “Ele foi lá e tirou a frutinha do lugar”. Eu ainda comentei: “João não podia ter feito isso”. Pedro então comentou rindo: “Tem que dá cor na bunda dele”. Nós dois rimos juntos porque ele falou como se fosse um pai ou uma mãe repreendendo o filho.

A cabana foi outro espaço na instalação que conquistou a atenção das crianças, principalmente das meninas. Elas ficaram todo o tempo trabalhando e organizando esse espaço. Ao serem perguntadas sobre o que tinham feito e modificado na instalação, Maria Luísa respondeu: “Gostei de enfeitar a cabaninha”. Helena fez o seguinte comentário: “Eu gostei da profissão de instaladora e de grafiteira”. Nessa fala de Helena percebi que ela havia trazido conhecimentos construídos no trabalho que a professora Michele estava desenvolvendo com o Grafite e estudando as obras do artista Nilo Zack. Helena ainda completou: “Eu também gostei do lugar porque era tudinho branquinho de paz”. O branco sem graça virou o branquinho da paz. A questão da cor na instalação volta novamente na fala de Helena. Com a fotografia na mão, Maria Luísa disse: “A Mara estava aqui. Mara fez isso aqui”. Ela mostrou na foto as fitas que a colega havia pregado na cabana. Maria Luísa ainda disse: “Gostei de enfeitar”. Para Maria Luísa enfeitar significou pendurar, esticar, pregar e dar laços nas fitas coloridas. Helena lembrou a cachoeira e disse: “Eu gostei também do barulhinho da água”.



Imagem 150 - Modificando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 151 - Modificando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 152 - Modificando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 153 - Modificando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.



Imagem 154 - Modificando a cabaninha. Fonte: Arquivos da pesquisa. Foto da autora, 2018.

Na entrevista em grupo as meninas também destacaram o trabalho na cabana como algo que gostaram muito de fazer e o seu envolvimento ficou bem claro. Amanda, explicou como fizeram com as fitas coloridas. “Foi. Aqui, essa fita aqui foi até aqui. É. E aqui ficou só um pouquinho caída. E aí a gente esticou”. Esticaram de um lado para o outro e foi mostrando com a mão como fizeram. Eu perguntei se elas também haviam trabalhado no varal e Paula respondeu: “Não. A gente estava fazendo uma casinha”. Paula transformou a cabana em casinha e as outras meninas concordaram com ela. Eu comentei: “Então... quer dizer que vocês transformaram a cabana em casinha!?”. Maria Luísa respondeu: “Sim. Para a gente brincar”. Voltei a perguntar se elas haviam trabalhado no varal e Amanda respondeu: “Só os meninos. Tem gente que só pôs pregador”. Paula falou novamente sobre a cabana: “É a gente estava fazendo uma cabana muito grande, deitada, para parecer que era a nossa casa. Só que a cabana não tinha comida. A gente fez comidinha aqui”.

Nesse processo de transformação de situações vivenciadas em realidades imaginárias, está presente, conforme Sarmiento (2002), o jogo simbólico das crianças. Nesse jogo de faz-de-contas o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem para que a experiência vivida por elas valha a pena. As crianças fazem a transposição de personagens ou situações, introjetando imaginação na realidade e realidade na imaginação. A partir da leitura de Walter Benjamin, Sarmiento (2002) afirma que as crianças representam o mundo inteiro em cada breve instante e “condensam um tesouro numa gaveta onde guardam os restos com que brincam” (SARMENTO, 2002, p. 13). As crianças são capazes e competentes para imaginar de forma coerente e disciplinada a transformação do mundo físico e para imaginar uma miríade de emoções, necessidades e sensações em que o real para elas “é o efeito da

segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades” (SARMENTO, 2002, p. 13).

Durante a pesquisa desenvolvida e as entrevistas realizadas com as crianças, foi possível observar que seus gestos, palavras e movimentos expressam, conforme Sarmiento (2002), sentidos não literais e acontecem em um tempo não linear e não cronológico. Nas situações imaginárias próprias das crianças a continuidade temporal é frequentemente interrompida em fluxos interativos potencialmente infinitos. Em tais fluxos, a imaginação é o elemento central da maneira como as crianças atribuem significados ao mundo, produzindo a sua própria inteligibilidade das coisas.

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências (SARMENTO, 2002, p. 14).

No jogo simbólico entre imaginação e realidade, as crianças interagem entre si e com o mundo ao seu redor no âmbito das culturas da infância e das culturas de pares. Nesse processo de interação, produção e interpretação do mundo e da cultura, as crianças elaboram e reelaboram um imaginário coletivo em que pessoas, situações, acontecimentos e objetos são transformados e transpostos simbolicamente de forma não literal e não linear (SARMENTO, 2002). No momento do ato performático que as crianças denominaram de “estátua” esse jogo simbólico esteve presente fazendo com que na experiência vivida estivessem reunidos elementos reais e imaginários.

A estátua, assim nomeada pelas crianças, foi o resultado de um gesto assumido por mim para responder a algumas questões que surgiram no momento da modificação da instalação. Foi um ato performático. As crianças, de maneira geral, se envolveram muito com essa ação. Rafael foi uma criança que ficou muito interessada na estátua. Ele disse sorrindo: “E a Márcia era a estátua. Você era uma estátua, mas você estava gravando. Você estava fingindo que você era uma estátua”. Luís fez um cabelo com papel de seda para a estátua e Paula comentou: “Ficou parecendo que pintou o seu cabelo”. A fala de Paula ativou a memória de Maria Luísa que viu outras cores no cabelo. “É, de azul e de rosa”. Paula ainda completou dizendo como fizeram para acertar o cabelo da estátua: “Com o telefone, com o seu telefone gravando assim a gente e a gente pôs um pano lá no seu cabelo”.

Para refletir sobre esse ato performático, retomei estudos sobre as contribuições de Allan Kaprow. De acordo com Sneed (2011), Kaprow foi influenciado por um movimento artístico e cultural que tornou difusas as fronteiras entre o mundo dos artistas e o mundo dos espectadores. Nesse movimento, espaços e objetos se misturam, se articulam e se separam, ficando a Arte sempre aberta, fluida e inacabada; uma produção sem plano, sem previsão, sem horizonte definido. Os objetos produzidos

são, assim, efêmeros e apresentados em sua brevidade, não são ofertados como mercadorias para consumo.

Combatendo convenções estéticas e espaços artísticos consagrados, Kaprow sugere que as intervenções realizadas devem propor situações diretamente relacionadas ao mundo cotidiano combinando elementos que, negando lugar para a passiva audiência e para a plateia inerte, convoquem e desafiem os espectadores a participarem e a atuarem nas cenas da arte como atuam nas cenas da vida. Esse movimento do qual Kaprow fez parte foi batizado com diferentes nomes: *Nonart; Um-art; Postart; LifelikeArt; Arte social engajada; Arte na comunidade; Arte de investigação; Arte colaborativa; Arte ativista; Arte crítica; Crítica institucional; Situações construídas; Virada educacional nas artes* etc. Nenhum desses nomes, entretanto, pode ser assumido de forma rígida e estática, pois expressam um movimento ancorado em múltiplas abordagens. Para Kaprow, ao performatizar intencionalmente a vida cotidiana, a prática do artista que busca criar alguma consciência é um ato ético e político (SNEED, 2011).

Essa reflexão sobre a *performance* a partir de Kaprow me fez pensar sobre o que afirmou Artur Barrio em relação à sua presença física nas instalações que propõe. Em entrevista concedida recentemente Barrio, ao descrever suas obras, afirma que elas não são intervenções ou *performances*. Ele afirma:

Pode chamar como quiser, eu chamo situação. Criou-se uma situação. A *performance* cai sempre numa teatralidade com princípio, meio e fim. Quando apareço junto à obra, a minha pessoa, a minha imagem, eu não estou fazendo *performance* para o público, estou trabalhando, fazendo as minhas coisas (BARRIO, 2017, s/p). (Grifos meus).

Entre a *performance* proposta por Kaprow e a presença física de uma pesquisadora trabalhando e agindo na situação de pesquisa me levando a assumir a posição de uma estátua, busquei aprofundar reflexões sobre essa atitude. O que fiz foi um ato performático ou um gesto inacabado? As crianças ajudaram a refletir sobre essa experiência vivenciada na instalação. Lucas, ao me ouvir dizer que eu era uma *performer*, disse: “Não era *performer*, era uma estátua”. Rafael, que ficou muito envolvido com esse ato performático, disse: “A Márcia era a estátua e a estátua mexeu”. Eu disse que não tinha me movimentado. Rafael insistiu: “Mexeu, mexeu o olho”. Ana completou dizendo: “A gente pôs um cheirinho lá para ela mexer”. Ana disse isso dando uma boa gargalhada. Uma estátua, uma *performance* ou um gesto inconcluso?

De acordo com Cecilia Sales (1997), há uma incompletude radicalmente inerente ao processo de criação artística. Essa é uma tese central defendida pela autora em sua concepção de obra de arte como gesto inacabado. Essa autora argumenta que aquilo que guia e/ou orienta a produção estética não é e não pode ser considerado fixo e nem linear. A recursividade e a simultaneidade presente na aparente morfologia do processo criador não podem ser confundidas com rigidez de esquemas formais

ou materiais. Isso ocorre porque, segundo essa autora, o movimento de sentir, agir e pensar sofre a marca de processos conscientes e inconscientes nem sempre perceptíveis, identificáveis ou nomeáveis, fazendo a criação, sempre precária, hipotética e provisória, passar por metamorfoses contínuas.

4.8. Materialidade

Nesse eixo, registramos as opiniões das crianças sobre os materiais disponíveis, sobre aquilo que mais ficou gravado na memória e sobre outros materiais que poderiam ter sido utilizados por elas. Ao analisar as entrevistas, percebemos que a fala das crianças esteve concentrada nos objetos utilizados na intervenção *Início das meias* que poderiam ter sido levados para a instalação na *Sala do Faz-de-Conta*; nos materiais de sua preferência e que estavam disponíveis na instalação; e na apresentação de sugestões de outros materiais a serem utilizados.

Em relação à utilização dos objetos construídos na intervenção *Início das meias*, eu tomei consciência disso junto com as crianças durante a entrevista, pois realmente não havia pensado nessa possibilidade. Sobre isso Paula disse: “Eu falei das meias com areia”. Maria Luísa chamou a atenção de Paula dizendo: “Não, você tem que falar o que é que não tem. O que é que você gostaria de ter lá na *Sala do Faz-de-Conta*?” Para Paula, os objetos da intervenção *Início das meias* deveriam estar na instalação. Nesse momento, conversei com as duas e disse que eu não havia pensado nessa alternativa. Mas, ouvindo Paula, considerei que talvez fosse uma boa ideia em função de todo o processo vivenciado pelas crianças.

Continuando a conversa com as crianças sobre essa possibilidade, Lucas também sugeriu o uso dos objetos construídos com meia e areia. Inclusive ele deu várias dicas de como utilizar as meias com areia sem que esta se espalhasse na instalação. Eu havia feito essa pergunta sobre o risco da areia espalhar por toda a instalação, porque durante o trabalho com esses objetos as crianças disseram que a areia saía um pouco da meia enquanto era manipulada e isso sujava toda a sala. Ele respondeu de maneira calma: “Não iria sujar tudo”. Então, perguntei como ele faria para utilizar os objetos criados na instalação. Lucas falou como se fosse óbvia a sua estratégia para evitar que a areia espalhasse na instalação: “Numa sacola. Amarrada na cabeça”. Enquanto falou isso, Lucas fez o movimento com a mão de amarrar na cabeça a sacola como seu objeto. Ele ainda completou: “Assim, como um capacete e aí só que amarrado com fitinha aqui”. Nesse instante, pensei no corpo como lugar instalativo. Para Lucas, o corpo seria parte da instalação? Estaria ele mobilizado pela experiência com a estátua? Ele se sentiu livre para inventar e pensar em algo que poderia ser colocado no corpo. Estaria ele assumindo um ato performático?

Essa posição assumida por Lucas, confirma em parte uma hipótese em torno da qual estamos argumentando nesta pesquisa: para compreendermos as experiências estéticas no contexto de uma instalação é preciso entender que há uma relação profunda entre infância, corpo e experiência. A instalação possibilita a aproximação cada vez maior entre o interior e o exterior, o mesmo e o outro, o corpo e a obra. A partir de Merleau-Ponty (2018), vimos a importância do corpo para as experiências da criança no mundo. A partir de Benjamim (1984), vimos como a criança, ao viver suas experiências, mobiliza sentimentos, necessidades, desejos e interesses. Lucas, além de recuperar algo que não havia sido pensado antes, formulou hipóteses e soluções alternativas para a utilização dos objetos construídos pelas crianças. A instalação possibilita a participação das crianças no processo de criação. Elas podem se apropriar dos materiais que lhes são apresentados, movimentar-se e se envolver na construção e na reconstrução da proposta em andamento.

Algumas crianças se concentraram em falar dos materiais utilizados e de que haviam gostado. André, mostrando o desenho no caderno, falou: “Eu gostei daquelas fitinhas”. Carlos apontou para a foto e disse apenas: “Eu gostei”. Como percebi que havia apontado para a almofada de isopor eu perguntei por qual motivo havia gostado dela e ele respondeu: “Porque ela é mais macia” e fez o barulho com a boca: “Chack, chack”. Conforme já foi dito, Carlos é cheio de mistérios e ele tinha essa maneira de falar. Dizia frases soltas e curtas que inicialmente não eram compreensíveis. Quando você o solicitava para que repetisse algo, ele costumava se negar. Essa frase seguinte é mais um exemplo disso: “Eu gostei mais das meninas”. Foi difícil entender sobre o que ele estava falando. Perguntei novamente e ele disse que estava falando das interferências que as meninas fizeram na cabana e que ele havia gostado mais. Foi um desafio na entrevista.

A caixinha de som com barulho de cachoeira foi algo que também chamou muita atenção das crianças. Na entrevista, ao brincar com Lucas e Manoel que era cachoeira de verdade, Lucas logo disse: “O rádio que fazia barulho de água”. Como insisti na brincadeira ele falou: “Nãooo. Não, eu vi o rádio! Parecia cachoeira, mas eu vi que era o rádio”. Enquanto eu e Lucas ficamos nessa brincadeira, Manoel só ria. Lucas ainda completou: “E não vai tentar enganar eu de novo, não”. Perguntei para Manoel sobre os materiais de que havia gostado mais e ele só disse: “A almofada de isopor”. Depois completou dizendo: “Aquele negócio branco”. Manoel estava se referindo ao papel de seda que puderam utilizar na instalação. Como já pontuei, Manoel é uma criança de poucas palavras, mas deixou clara a sua preferência pela almofada de isopor. Paula e Maria Luísa, por sua vez, também ressaltaram o barulho da cachoeira. Paula disse: “Eu queria que a cachoeira fosse de verdade. Eu já vi uma cachoeira de verdade”. Como eu perguntei se elas haviam gostado do som de cachoeira, Paula respondeu: “Sim, eu queria que tivesse a cachoeira para a gente molhar”. Maria Luísa completou: “Eu estava sonhando com

a cachoeira”. As crianças tinham razão. Na época em que montamos a instalação fazia muito calor e o corpo pedia um banho frio de cachoeira. Não tivemos cachoeira de verdade, mas foi quase.

Outras crianças foram em busca de diferentes materialidades e trouxeram, na fala, experiências já vividas. Luís disse que gostaria de ter usado *glitter* e começou a explicar como faria. Toni, ouvindo a explicação de Luís, disse: “Com glitter isso aqui ia ficar legal”. Falou isso apontando para a fotografia com a imagem da instalação na *Sala do Faz-de-Conta* e demonstrando interesse pelas ideias de Luís. Em seguida, perguntei como ele usaria o *glitter* e ele respondeu: “Uai, eu ia pegar a cola e colar nos negócios”. Eu continuei indagando e perguntei se era mesmo com cola. Ele respondeu: “Sim. Cola forte”. Para Luís, nós poderíamos ter utilizado cola forte na instalação. Quando falei que não sabia o que era cola forte ele falou surpreso: “Nunca viu cola forte?” E continuou: “O meu pai tem cola forte. E aí a cola forte deixa as coisas muito grudadas e você não consegue nem tirar”. Falou com tanta propriedade que só pude concordar que ele realmente entendia de cola forte. Depois concluiu dizendo do que mais precisaria: “E também de madeira”.

Perguntei ao João e ao Juninho se tinha faltado algum material que gostariam de ter utilizado, João respondeu eufórico: “Faltou, faltou vídeo game”. Juninho empolgado com a fala do João disse: “Ia ficar muito bom”, rindo e concordando com as ideias de João. Observando a imagem de Barrio, Juninho disse: “Um brinquedo estragado e depois eu e o João tínhamos que dar um jeito e aí depois íamos colocar esta fita daqui e amarrada e aí os brinquedos ficavam e as pessoas iam achar igual esse daqui”. Ele apontou para a imagem da obra de Barrio em que aparece uma pedra pendurada por um barbante descendo do teto. Essa imagem faz parte da exposição de Barrio intitulada *Aguatá ... C ... A ... O ... S*, de 2017 no Museu Serralves, Porto, em Portugal. Podemos perceber que as crianças se apropriaram do trabalho do artista para pensar outros materiais possíveis, partindo do próprio universo em que elas estão inseridas.

Ao ouvir minha pergunta sobre algum material que gostaria de ter utilizando e que não havia na sala, Ana foi logo dizendo: “Ué já tinha material lá”. Expliquei novamente a pergunta, e ela passou a descrever o que precisaria: “Eu queria uma furadeira e um parafuso grande de furadeira para furar a parede”. Eu perguntei o que ela faria com a furadeira e ela respondeu: “Para montar a instalação e uma casa para mim. Uma casa de instalação para mim”. E ainda continuou: “Isso aqui debaixo, tem que ser uma mesa”. Falou isso observando as fotografias da instalação na *Sala do Faz-de-Conta*. Continuou falando: “Um alicate e também um martelo. Eu queria um tanto de prego para eu poder fazer uma casa para o Rafael e depois eu queria caixa de leite. Imagina um *tantão* de leite no chão e a gente não podia nem tocar e nem pisar!?” Ana falou rápido e interrompeu Rafael que fazia parte da entrevista junto com ela. Completou dizendo que precisava também de parafuso para pendurar fitas.

Rafael tomou a palavra e disse: “Eu precisava de um martelo e um ovo”. Eu perguntei o que faria com um martelo e um ovo e ele respondeu: “Por dentro da casa da Maria Clara”. Percebi nesse momento que os dois estavam provocando um ao outro. Como já disse anteriormente, essa dupla exigiu muito esforço da minha parte, no sentido de superar os conflitos existentes entre eles e destacar todo o envolvimento que tiveram na pesquisa.

Muitas crianças pensaram e expuseram suas ideias sobre possíveis materiais a serem utilizados. Amanda disse que queria usar tinta. Helena, ao invés de pontuar os materiais que gostaria de usar, falou: “Eu ia fazer os desenhos no pano. Ia ser divertido, desenhos antigos”. O desenho antigo volta nessa conversa novamente. Eu pergunto o que eram os desenhos antigos e ela responde: “Os desenhos antigos dos dinossauros, da época da...”. Não foi possível compreender o que Helena disse. Amanda, ouvindo a empolgação de Helena, falou: “Eu queria que tivesse muito papel, para a gente desenhar no papel, no pano e nas almofadas”. Apontando para a fotografia da instalação ela disse que queria mudar algumas coisas: “Eu queria que pudesse mudar aquele ali com um furadinho ali e aí todo mundo poderia pôr a cara ali”. Ela estava se referindo aos panos furados que foram muito utilizados pelas crianças no momento da intervenção, que poderiam ter outros “furadinhos”. Amanda, ao ouvir as pontuações de Helena, disse: “Eu ia pintar os panos”. Helena apenas comentou: “Ia sujar todo o chão!”.

Pedro, assim como João com seu *vídeo game*, foi outra criança que trouxe as novas tecnologias como materiais possíveis de serem utilizados na instalação. Ele disse que usaria um *tablet*. Perguntei o que ele faria com o *tablet* na instalação e ele respondeu: “Jogar jogo”. Continuei perguntando ao Pedro qual a função que o *tablet* teria na instalação e ele falou: “Enfeitar ele. O computador”. E ele continuou dizendo que o computador ficaria amarrado. Então eu perguntei por que ficaria amarrado e Pedro explicou: “Ia mexer com ele, ia postar”. Ele falou sobre o que as pessoas iriam fazer quando chegassem à instalação. Poderiam mexer e postar coisas que estivessem relacionadas com a instalação.

A entrevista com as crianças sobre os materiais utilizados por elas na instalação, sobre o que elas mais gostaram de utilizar e sobre as sugestões de novos materiais que poderiam ser utilizados mostrou o quanto a pesquisa com as crianças precisa ser compreendida como um gesto inacabado e um movimento aberto. As crianças, ao utilizarem os materiais disponíveis, fizeram isso de forma inusitada e surpreendente. As suas preferências são carregadas de sagacidade e engajamento reflexivo, sensorial e perceptivo. Ao apontarem outras possibilidades de objetos a serem incorporados à instalação revelaram, em suas palavras, a presença de elementos das culturas familiar, infantil e escolar.

Conforme mostramos nesse capítulo, as entrevistas com as crianças e a análise dos dados construídos a partir dessas entrevistas exigiram grande disposição física e mental por parte da pesquisadora. Os dados foram organizados em oito eixos. Em todos os eixos a fala das crianças revelou o quanto a proposta de instalação foi assumida por elas, como algo significativo e provocativo. As crianças nos indicaram que a instalação, como uma modalidade expressiva da arte contemporânea, tem grande potencial quando assumida como um processo inacabado em que elas podem participar ativamente construindo e reconstruindo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos assumir essa perspectiva em diálogo com autores que estudam a infância, a Educação Infantil e a Arte, tais como Cecília Sales (1997). Para esta autora, o gesto criador é sempre um gesto inacabado que segue um percurso sem um fim previamente determinado. O objetivo contido em uma ideia germinal funciona tão-somente como uma miragem perseguida e nunca plenamente alcançada. Ideias funcionam como miragens que nos fazem caminhar em direção nebulosa. No fim, o gesto efetivado é sempre visto como um gesto inacabado no qual vamos apenas escrevendo a história de uma caminhada. Sendo resultado de um percurso lento, vago e aberto, quase sempre orientado pela lógica da incerteza, o ato criativo é também um ato poético assumido pelo artista diante de seu público receptor. Como expressão da liberdade, o gesto criador mostra-se consciente de seus próprios limites (SALES, 1997).

Rascunhos, rasuras, começos intermináveis, conclusões provisórias, experimentações permanentes indicam que a arte é marcada por insatisfações, instabilidades e imprevisibilidades. Buscamos formas perfeitas para conteúdos acabados. Colhemos imperfeições formais e inacabados materiais. Para Sales (1997) a incompletude é inerente ao gesto criador. Essa é a grandeza e o dilema da criação artística. Quem se esquiva dessa certeza radical está radicalmente fugindo dessa certeza inexorável. Um objeto acabado e concluído pertence a um processo visceralmente inconcluso e inacabado. O fim é um instante inconclusivo. O instante fugaz encerra a plenitude realizada. A arte real é a arte efetivamente realizada e não aquela intencionalmente racionalizada. É preciso então identificar e descobrir a poética presente em cada gesto inventivo e criativo que formos capazes de criar e de inventar (SALES, 1997).

Na pesquisa que fizemos a partir da instalação com crianças de cinco anos na Educação Infantil foi necessária uma postura radicalmente aberta às incertezas. Isso significou a busca constante de aprofundamento teórico e metodológico em torno do objeto central que mobilizou a investigação que foi a experiência estética das crianças no contexto de uma instalação artística. Esse objeto supõe uma atitude investigativa baseada na reflexão, na invenção e na criação de possibilidades em diálogo com as produções teóricas e acadêmicas já existentes que contribuem para a continuidade das problematizações e das indagações que nos fazem continuar investigando.

Capítulo 5

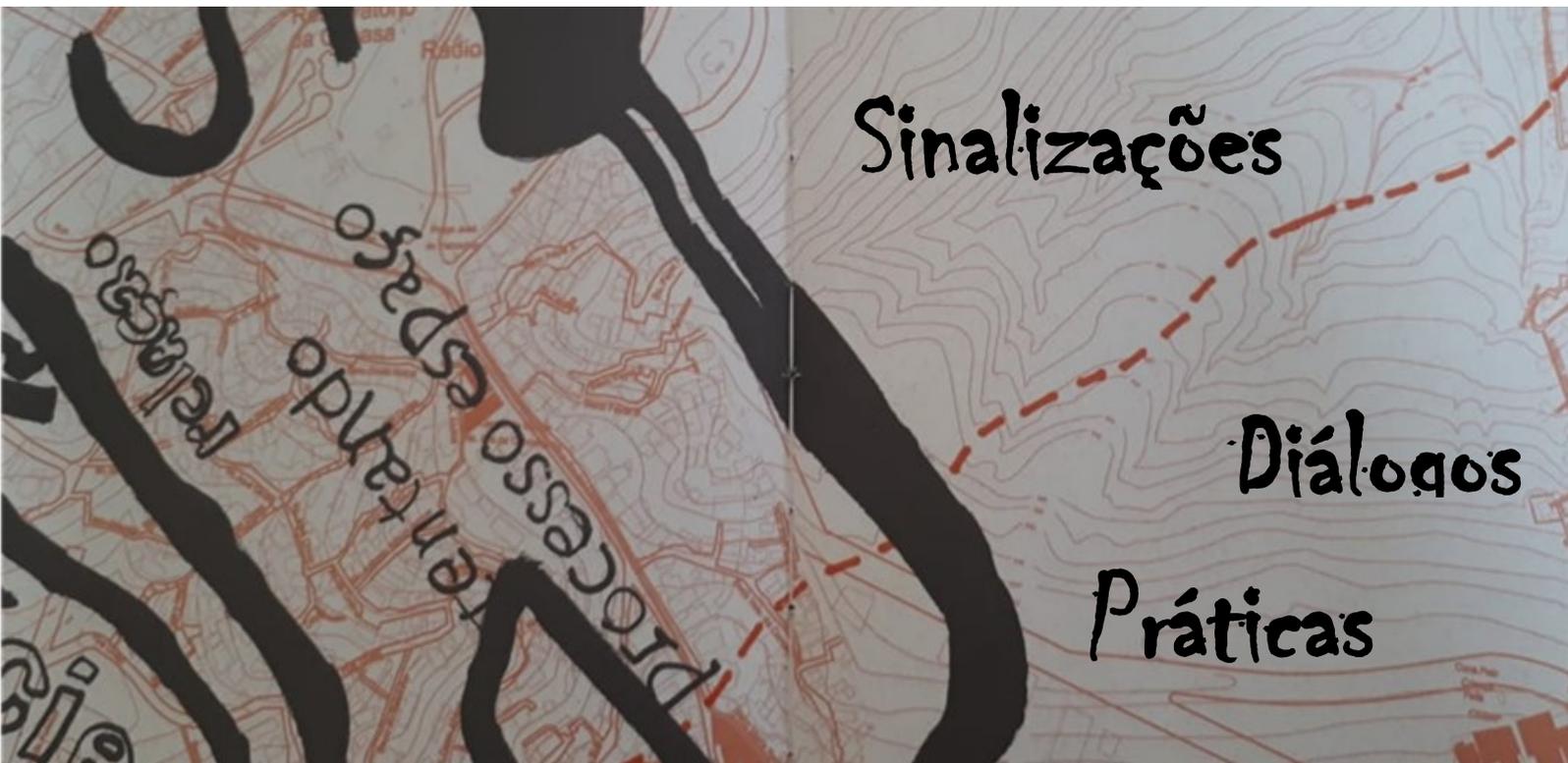


Imagem 155 – Intervenção na imagem de Rena.

Sinalizações que emergem para a prática pedagógica

Capítulo 5 - Sinalizações que emergem para a prática pedagógica

Neste capítulo busco dialogar com a professora Michele, participante da pesquisa, através da entrevista concedida por ela no ano de 2018 e das reflexões cuidadosas da banca de qualificação que apontaram em suas falas aquilo que minha pesquisa trouxe de contribuição para pensarmos a prática pedagógica, tanto no campo das artes visuais quanto nas outras dimensões curriculares da Educação Infantil. Assim, posso afirmar e reafirmar que uma tese é pensada apenas por uma pessoa, mas sua conclusão é feita por várias mãos e vozes que apontam caminhos e direções. Eu sempre tive como premissa que o aprendizado se constrói junto com outros e dessa maneira sinto-me mais segura para falar, discutir, e até defender aquilo que acredito. Este capítulo é de grande responsabilidade porque destaca sinalizações que emergiram para pensar ou repensar as propostas pedagógicas na Educação Infantil. Nos capítulos anteriores, mostrei que é possível e necessário desenvolver e compreender as experiências estéticas das crianças a partir da proposição de uma instalação artística. Para isso, trilhei diferentes percursos com as crianças para que elas também se sentissem participantes e autoras desse trabalho. As crianças comprovaram aquilo que eu já sabia, elas são muito competentes e capazes, muito mais do que conseguimos imaginar. Apresentar as sinalizações que emergiram é de grande responsabilidade, por isso prefiro fazer isso em companhia de vocês.

Sendo assim, para que uma experiência estética possa ser vivida, reafirmo que é importante garantir à criança o contato com ritmos, formas, sons, linhas, figuras e contornos. Não basta que a criança frequente exposições de arte. É essencial que haja envolvimento e que ela seja encorajada a se movimentar em direção às artes. Anna Marie Holm (2005) cita, em seu livro *Fazer e pensar arte*, o exemplo relatado pelo artista Jesper Rasmussem,²⁴ que trabalha com instalações, mostrando uma situação vivida por ele quando criança.

Eu conversei com Jesper Rasmussem, um artista que trabalha com instalações, sobre essa habilidade de construção de ambientes que as crianças possuem. Ele me contou que seu pai era padeiro e que tinha rolos de uma fita especial na qual o nome dele estava gravado. Um dia de manhã, quando ainda criança, Jesper conseguiu pegar o rolo dessa fita e, na cozinha, começou a unir vários elementos com ela. No final, estava tudo embrulhado (...) e um ambiente artístico havia sido criado. Ele lembra o quanto foi reprimido por aquilo. Sou profundamente fascinada por essa habilidade das crianças (HOLM, 2005, p. 11).

²⁴ Jesper Ramussen nasceu na Dinamarca em 1959. Trabalha com escultura, instalação, fotografia, cinema, escrita e publicação. Com outros artistas, ele experimenta processos de produção coletiva, realizando diversas e impactantes instalações espaciais e exposições em museus dinamarqueses, incluindo ARoS, Arken e Statens Museum for Kunst. Desde 1981, publica o jornal/revista Pist Protta em que cada nova edição apresenta expressão, conteúdo, forma e layout diferentes, engraçadas e originais.

O relato de Jesper Rasmussem nos leva a pensar sobre a capacidade das crianças de juntar materiais, explorar espaços, recolher objetos como algo “natural” e “espontâneo” das crianças que esmiúçam o mundo como Manuel de Barros fazia para escrever suas poesias. Para ele, “a palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (BARROS, 2013. p). A fita adesiva de Jesper que tinha o nome do pai gravado funcionou como as canetas de Manoel que ao invés de juntar palavras, letras, verbos e adjetivos, uniu objetos que ao serem reunidos se transformaram em um elemento só. Todavia, no final, o que restou de sua aventura criadora foi apenas uma crítica às suas ações. Se para Manoel de Barros a poética tem que ser brinquedo para ser séria, o que podemos dizer daquilo que as crianças fazem? Nessa tentativa de escrever sobre a instalação como possibilidade, me esforço para não ser injusta nas definições. Por isso, retorno às lembranças de Holm (2005) sobre sua própria infância que remetem à importância da construção de instalações com as crianças. Ela assim as descreve.

Lembro-me que, na minha infância, estávamos sempre construindo alguma coisa: a cabana de junco no riacho; num canto do grande quintal de areia, criamos um mundo com estradas, alojamentos, plantações, tudo em miniatura. Éramos arquitetos e artistas de arte rural incipiente. Hoje estruturamos a energia criativa das crianças e a transformamos em algo cultural. Quando essa energia criadora se transforma em produto nós lhe damos um nome artístico (HOLM, 2005, p. 11).

A partir do diálogo com esse artista e com as lembranças de sua própria infância, Holm (2005) desenvolveu um trabalho de instalações com as crianças. Observou que elas procuravam coisas e objetos diversos. Com esses materiais construía, instalavam e criavam ambientes aconchegantes. “A ideia delas era que, após a construção, brincariam dentro da instalação. Muito frequentemente, acabam não o fazendo, por que é o processo em si, de criar o lugar, é o que mais importa para elas” (HOLM, 2005, p. 11). O prazer de construir ambientes, segundo a autora, é uma necessidade humana. Nesse sentido, torna-se essencial que as crianças tenham a oportunidade de participar da construção de instalações. A professora Michele destacou esse aspecto comentando o envolvimento e a participação das crianças durante a pesquisa, mobilizando suas energias criadoras, interagindo, dialogando e contribuindo para o desenvolvimento da proposta de instalação artística.

Os meninos estavam realmente procurando objetos para pendurar, estavam no varal e estavam colocando aquelas fitas. E, o tempo todo eles buscando. Aquele negocinho de fruta, do gelinho. Também chamou a atenção deles porque eu acho que era a coisa que tinha mais colorido (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

Nessa mesma perspectiva, o filósofo Walter Benjamin (1994) afirma que a criança utiliza sobras, detritos e resíduos para instalar, compor e montar coleções, combinando substâncias heterogêneas com sobriedade, solidez e simplicidade.

Por um lado, verifica-se que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente, em suas construções, as substâncias mais heterogêneas - pedras, plastilina, madeira, papel.

Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de uma matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (BENJAMIN, 1994, p. 246)

No entanto, ao manipular detritos, resíduos e substâncias na busca de construir figuras diversas, observamos que a criança constrói sua experiência estética, quando possibilitamos que elas também falem dessa experiência. Moura (2009) defende que a falta de reflexão e de narrativa das crianças sobre suas experiências pode findar, esvaziar e tornar sua vivência empobrecida. A presença de suas narrativas, em diálogo com a comunidade, com o bairro e com a cidade, que oferecem exposições, concertos, museus, *performances*, instalações, manifestações populares e espetáculos diversos, torna possível ainda reconhecer a arte como parte de uma experiência estética individual e coletiva, ressignificando o seu papel nas interações sociais, na construção do conhecimento e na formação cultural e artística (MOURA, 2009). Dessa forma, podemos escapar dos riscos apontados por Benjamim, ao criticar a modernidade e o empobrecimento da experiência pela perda de nossa capacidade de narrar. A formação, o entendimento e o acesso às artes contribuem para recuperar, potencializar e transformar nossas experiências legitimando-as como processos de conhecimento que se relacionam com os processos artísticos.

Sendo assim, as propostas de trabalho que incluam instalação artística e arte contemporânea no currículo da escola precisam ser avaliadas como possibilidades, pois no espaço coletivo da instituição de Educação Infantil as crianças podem viver experiências imaginativas, criadoras, individuais e coletivas. Podemos ajustar os tempos e os espaços da escola a partir do movimento das crianças. Para que isso aconteça e seja conquistado efetivamente e com a devida 'qualidade' ou potência, é preciso que as/os professoras/es e gestoras/es também reconheçam a importância da experiência artística/estética /poética em suas formações. Assim, se todos/as concordam que arte é um campo de conhecimento, precisamos discutir que tipo de conhecimento é este que pode ajudar a construir um currículo que leve em consideração as especificidades das crianças e as características de uma prática que seja significativa para elas. A construção desse currículo depende, segundo a professora Michele (2018), do questionamento das rotinas, pois as crianças precisam de tempo para se envolverem e organizarem o pensamento. É preciso organizar o tempo para fazer a proposta, dialogar com as crianças, desenvolver estudos, planejar o trabalho, realizar as ações e avaliar o que foi feito. No caso da instalação artística, a professora destaca a retomada do processo e o direito que as crianças tiveram, inclusive, de modificar a instalação. A vivência de experiências significativas depende de planejamento. Michele mostra a mobilização e o acolhimento da EMEI em relação à pesquisa com instalação.

Aquilo só foi possível porque a gente fez uma reorganização de horários, porque se fosse uma rotina comum não daria. Tudo que a gente proporciona em um projeto específico, a

gente faz uma alteração na rotina para encaixar esse projeto. Isso não significa que no dia-a-dia ele vai funcionar da mesma maneira. Não é uma coisa que eu posso agora fazer. Não. Vou ter que planejar, vou ter que adaptar alguma coisa, mudar coisas na rotina. Até para você fazer uma proposta significativa, você tem que reorganizar a estrutura que já existe (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

A adesão das professoras, da direção e da coordenação fazendo reorganizações nos tempos e nos espaços possibilita a realização de diferentes propostas. Nos trabalhos com arte é preciso garantir mais tempo para que as crianças se envolvam e para que as ações possam ser significativas para elas, pois “produzir alguma coisa que tenha um significado é muito mais demorado. O trabalho com a arte de verdade, é muito desafiador” (MICHELE. Entrevista concedida em 2018). Embora seja necessário admitir que não existe arte verdadeira e arte não-verdadeira, a professora mostra-se consciente dos desafios a serem superados para que os trabalhos com arte sejam significativos e relevantes para as crianças.

No decorrer da pesquisa e após a análise dos dados construídos no campo, das entrevistas com as crianças e com a professora Michele é possível, além do que já foi dito até aqui, fazer algumas considerações e avaliações em relação às sinalizações que emergiram do campo que nos ajudam a repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Inicialmente, é necessário destacar que quando o professor tem a possibilidade de entrar em contato com as instalações dos artistas contemporâneos e com a arte em geral, pode qualificar melhor a vivência e as experiências das crianças. Nesse sentido, as práticas e o currículo da Educação Infantil podem ser organizados de maneira que se liberte o corpo da criança, que muitas vezes fica submetido a um espaço escolar regulador. As práticas curriculares, quando elaboradas considerando as crianças e suas especificidades podem fazer com que os espaços e tempos possibilitem experiências libertadoras. O trabalho com a instalação artística permitiu identificar uma nova relação do corpo da criança com e na escola e ainda perceber que existem outras maneiras de conhecer e ter consciência do mundo e de si mesmo. O trabalho com a instalação artística possibilitou a liberdade do corpo das crianças e do conhecimento que pode ocorrer quando superamos a imposição de uma dinâmica restrita e fechada do espaço.

A experiência vivenciada com as crianças mostrou ainda que há um processo de imaginação e de criação em que elas são acionadas de maneira quase instantânea. Uma instalação artística potencializa os elementos constituidores das experiências das crianças. Foi possível observar, através dos experimentos realizados durante a intervenção *Início das meias*, nas explorações durante a instalação na *Sala do Faz-de-Conta* e sucessivamente, nas modificações feitas por elas próprias, que a experiência estética das crianças a partir da proposição de uma instalação artística pode ser melhor compreendida quando refletimos sobre aquilo que cada criança fez no decorrer do trabalho e disse no momento das entrevistas. A professora Michele pontuou o quanto as experiências foram relevantes para as crianças

e o quanto elas se apropriaram de todo o processo, aprendendo, pensando, brincando, interagindo, produzindo, dialogando, vendo e sendo vistas. Através de gestos e comentários as crianças revelaram alegria e satisfação de participarem da pesquisa através de um processo de experimentação.

Elas puderam experimentar não só teoricamente falando, mas elas puderam experimentar, porque além de entrar numa instalação, elas puderam interferir nessa instalação, usufruir desse espaço que elas haviam interferido. Isso para mim foi uma das coisas mais bacanas da experiência (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

A professora Michele teve contato com instalações, tomando consciência delas, como arte, a partir de uma visita ao Inhotim: Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico, em Brumadinho, MG, no ano de 2014. “Vi uma parede toda suja de sangue parecendo tripa de gente. Foi aí que comecei a ver que era arte, que existiam outras formas de arte também” (MICHELE. Entrevista concedida em 2018). A obra a que a professora se referiu é “*Linda do Rosário*” de Adriana Varejão, de 2004. O contato com diversas instalações provocou mudanças no olhar da professora e descolocou a sua percepção sobre arte na Educação Infantil. Ela afirma que “começou a ter um outro olhar” e ficou surpresa ao ver a proposta sendo oferecida dentro da escola para crianças tão pequenas.

A instalação foi oferecida para elas dentro da escola, com seus pares, e elas viram que podiam experimentar, fazer de novo, reproduzir alguma coisa. Elas experimentaram a proposta em vários formatos, para depois chegarem e entrar na arte. Sabe entrar na obra? Acho que isso para mim foi a experiência mais marcante como professora porque eu testemunhei tudo isso e eu pude perceber isso com as crianças. Então eu acho que tudo isso foi extremamente válido, muito enriquecedor e podem fazer outros mestrados, doutorados, pós-doutorados. Podem vir todos fazer tudo de novo e experimentar em minha sala (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

A fala da professora mostra possíveis contribuições da pesquisa e sinaliza caminhos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao se colocar disponível para outras pesquisas acadêmicas sobre a temática, a professora revela abertura para aprender coisas novas, para ensinar e compartilhar experiências, indicando a compreensão da relevância dos estudos que nós desenvolvemos para as ações realizadas no cotidiano das escolas. A professora destaca ainda o quanto a construção da instalação foi rica, divertida e prazerosa para ela, no sentido de ampliar possibilidades, fortalecer a caminhada já vivenciada e apontar novos caminhos.

Apresentar isso para crianças tão pequenas, sabe? Expandir o olhar delas... Isso para mim foi a coisa mais divertida de tudo. Eu já tinha apresentado várias telas, tinha brincado com elas de virar Picasso com aquele bloco de vidro, eu já tinha feito um montão de coisas, mas eu nunca tinha feito com elas e para elas um espaço, que também pode ser pensado como manifestação artística. Isso demorou a chegar para mim, para minha experiência pessoal e chegou para elas num espaço em que estão totalmente familiarizadas que é a escola, o ambiente escolar onde elas ficam à vontade (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

Essa é outra sinalização relevante que emergiu da pesquisa. O espaço da escola pode ter outros sentidos e outros significados se a apropriação dos lugares ocorrer com a participação das crianças em

propostas importantes para elas mesmas. Quando isso acontece, o espaço escolar deixa de ser regulador dos corpos das crianças e torna-se libertador. Uma instalação, nesse sentido, tem grande potencial, pois tem a singularidade paradoxal de supor e de gerir o espaço, mobilizando diferentes universos particulares. Isso ocorre porque na instalação o lugar da obra é a obra propriamente dita, ou seja, uma instalação não teria lugar fora de si mesma. Uma instalação é um campo de objetos inacabados que rompe com os padrões tradicionais da arte, reelaborando tempos, espaços, objetos em novos arranjos. É por isso que ficou como sinalização a possibilidade de as instalações artísticas transformarem os espaços escolares. Os gestos e as falas das crianças também apontam nesse sentido.

Como mencionado anteriormente, Holm (2005), ao falar da sua experiência quando criança e da experiência do artista Jesper Rasmusen, destaca que o brincar se mistura com o criar e que esse processo é o que importa. Quando as crianças estão criando a instalação elas vivem isso de forma intensa e podemos dizer que o ser brincante se encontra com o ser “instalante” da criança em um percurso de proposições e experimentações semelhante ao *Crelazer* de Oiticica (1986) em que não há imagens a serem decodificadas ou decifradas, mas uma experiência em que as crianças circulam no espaço, vivem sensações, imaginam e expressam ideias. Nos vários itinerários que a instalação propicia, a criança passa por sensações em espaços abertos para vivências diversas tais como andar, tocar, cheirar, brincar, aconchegar-se etc. Em diálogo com Oiticica (1986), cada um dos lugares da instalação significa uma “célula-germinativa” que movimenta experiências individuais e coletivas de indeterminação e de expansão.

No processo de construção da instalação artística, as crianças revelaram uma necessidade existencial de interagir com os colegas, com a materialidade e com o espaço. Com uma grande disponibilidade e um aparente “desinteresse”, elas aproximaram seu ser brincante de seu ser “instalante”, fazendo surgir, a cada momento, novos e desconhecidos objetos. Oiticica (1986) mostra em seu trabalho e em suas reflexões, o quanto é necessário abrir espaço para o processo imaginativo e criativo a partir da proposição de estruturas em que a arte surge de forma inexplicável, reveladora e não-opressiva, materializada em gestos abertos, potentes e intransferíveis.

O ato de brincar e de instalar também pode ser interpretado, a partir da perspectiva de Garrocho (2003), como sendo atos poéticos, ou seja, brincando e instalando as crianças se apropriaram do potencial criador e imaginativo da experiência vivenciada. A movimentação das crianças revela que a brincadeira é algo intrínseco às suas experiências. Na construção da instalação isso não foi diferente. As crianças se envolveram de corpo inteiro pensando, falando, elaborando, agindo e fazendo a aproximação entre suas brincadeiras e as experiências em arte. Ao organizar uma instalação com e para as crianças não podemos desviar nosso olhar da linha tênue que separa arte e brincadeira. Por

mais tênue que seja, essa linha existe e demarca um campo conceitual que ao ser preservado respeita tanto o brincar poético das crianças quanto as possíveis elaborações de uma “obra instalativa”. Nesse sentido, é preciso assumir que, mesmo que as crianças brinquem, não podemos confundir uma instalação como sendo um parque de diversões com espaços para entretenimento. A instalação, como gesto de ruptura e de transformação, contém e preserva em si um ato de enfretamento que exige coragem, pois dialoga com nossos desejos mais profundos. Hélio Oiticica novamente nos ajuda a pensar sobre o paradoxo dessa linha tênue quando sustenta a ideia de um mundo que “aspira seu começo: o mundo que se cria no nosso lazer, em torno dele, não como fuga, mas como ápice dos desejos humanos” (OITICICA, 1986, p. 115).

Considerando o trabalho desenvolvido nesta tese, podemos afirmar que a instalação artística possibilitou a experiência estética das crianças com significativo potencial cognitivo, imaginativo e criativo. Diante daquilo que foi proposto, elas interagiram brincando, participaram como sujeitos ativos conectados com o processo vivido. Decifraram sons, texturas, sentimentos, pensamentos, cheiros, sensações e certos mistérios que nos escapam, enquanto pesquisadora. No entanto, é preciso destacar o que Moura (2009), afirma sobre o trabalho de arte na Educação Infantil. Segundo essa autora, quase sempre as propostas de arte nas instituições educativas são vivenciadas de forma fragmentada. As práticas curriculares na Educação Infantil muitas vezes se resumem a “atividades” isoladas, descontextualizadas e com pouco espaço de expressão das crianças (MOURA, 2009, p. 77). Nesse sentido, acredito que uma das contribuições que esta pesquisa aponta inicialmente para superar tais dilemas seria apurar melhor nosso olhar para compreender o sentido da arte e do brincar das crianças para que, tanto a arte quanto o brincar, sejam respeitados em suas características próprias e em seus valores intrínsecos.

Além disso, algo que considero importante destacar nesta pesquisa e que pode nos ajudar a pensar o trabalho com a arte no currículo da Educação Infantil tem relação com a materialidade. Sem a materialidade disponível não seria possível assegurar diálogos com as ações das crianças que conectadas com o espaço, puderam manipular e transformar esses materiais em processos artísticos e estéticos. No entanto, a materialidade tem a ver também com os espaços para o trabalho que será desenvolvido: um lugar específico para armazenar com cuidado os trabalhos produzidos pelas crianças e para guardar os materiais que serão utilizados. São raras as escolas de Educação infantil que possuem um ateliê onde podem ser construídas as propostas de trabalho em arte. Na EMEI Ernesto Nilo Barrio isso não é diferente. O ateliê existente foi desativado e transformado em sala comum para a ampliação do número de vagas. A expansão quantitativa falou mais alto do que o atendimento de qualidade que supõe recursos humanos e materiais adequados. Uma proposta de arte requer minimamente a

existência de espaços, tempos e materialidade organizados e disponíveis para as crianças e os professores.

A pesquisa sinaliza ainda que é sempre necessário envolver e abrir espaço para a criação e imaginação das crianças, tanto na ação quanto nas possibilidades de registro. Através de suportes, elas podem deixar rastros, pistas e indícios da construção vivenciada. Sabemos que muitas vezes isso é tão importante quanto a ação em si mesma. Se as experiências narradas nesta tese foram recolhidas durante a pesquisa com instalação na Educação Infantil, fica clara a sinalização de que podem ser ampliadas para outras ações, garantindo que as crianças possam elaborar, reelaborar, construir, reconstruir e se apropriar de lugares, de ambientes e de espaços possíveis e imaginários. Um adulto, que se dispõe a trabalhar com a arte, a infância e a educação, sabe da necessidade de uma inteireza no envolvimento e isso inclui principalmente uma abertura para ouvir e dialogar com as crianças. É esse envolvimento que assegura condições para a superação dos desafios que surgem para quem se dedica a esses três campos: arte, infância e educação.

Para isso, a presença da arte no processo educativo das crianças precisa ser assumida como um processo inacabado e a ser construído com elas. No caso da instalação artística isso pode se concretizar na concepção, na elaboração, na escolha dos materiais, na realização das ações definidas coletivamente, nos registros e na avaliação do processo construído. A partir desse diálogo podemos registrar as ações desenvolvidas e colher as vozes dos participantes nas experiências vivenciadas. Na condução das propostas de arte, por exemplo, é preciso que as professoras e os adultos envolvidos tenham um planejamento ao mesmo tempo rigoroso e flexível. O rigor garante o entendimento das propostas, dos objetivos e a flexibilidade garante que as mudanças e as remodelagens que podem/devem acontecer a todo tempo, sobretudo pela escuta, acolhendo as sugestões feitas pelas crianças.

A resignificação feita pelas crianças dos tempos e dos espaços escolares é constante. As crianças crescem, aprendem e transformam entendimentos e percepções. As práticas pedagógicas, quando assumem esse processo de transitoriedade e de mudança, podem potencializar as ações das crianças e as relações delas entre si, com a materialidade e com o ambiente. Assim, os espaços e os tempos tendem a ser reconfigurados a partir da mobilização das crianças que buscam ocupar frestas, vazios e lacunas. Quando crianças e adultos fazem a parede virar teto, o teto virar piso, o piso virar parede. Quando uma mesa vira uma cabaninha, uma almofada vira uma caminha, uma *performer* vira estátua etc. os relógios tendem a se mover ao contrário provocando novas experiências, novos saberes e novas relações. É preciso sempre reconhecer que o que acontece não é fruto de dom, magia ou acaso, mas faz parte de um processo organizado de estudo, trabalho, pesquisa, que supõe envolvimento de todos

os participantes que atuam antes, durante e depois na realização, no registro e na avaliação. Por isso, tanto na pesquisa quanto na prática cotidiana no espaço escolar não bastam boas intenções. É preciso trabalho planejado e organizado de acordo com intencionalidades definidas, mas abertas e flexíveis.

Esse posicionamento pedagógico se inspira em uma das ideias mais potentes de Paulo Freire (1979; 2005): a ideia de que não somos, mas estamos sendo. Assim, diante da nossa inconclusão, do nosso inacabamento, tudo o que vivenciamos nos alimenta para a nossa permanente possibilidade de mudança, para as possibilidades do devir. Dentre as questões fundamentais que aprendemos com a arte estão o nosso ser inacabado e a ideia de que a nossa vida e a nossa existência são essencialmente imprevisíveis. Uma fluidez que, por falta de experiências, de estudo e de pesquisa, e em função de inúmeros condicionamentos, se confunde com as práticas espontâneas presentes no cotidiano escolar. Buscamos fendas sutis, numa pretensa claridade, paradoxalmente sombria, que não nos interessa. Buscamos o nosso porto, quase sempre inseguro, na errância vital da existência humana. Como escreveu o filósofo austríaco André Gorz (2008) é preciso, por um lado, considerar que uma teoria estruturada e consistente nos impede de naufragar no empirismo insignificante, mas, por outro lado, uma teoria fechada pode nos impedir de “perceber a complexidade movediça da realidade” (GORZ, 2008, p. 41). Essa ideia se traduz no (re)conhecimento da impossibilidade de uma vida previsível.

Muitas vezes essa a imprevisibilidade é confundida nas escolas com o espontaneísmo, em que as propostas de arte ficam soltas e se resumem a atividades isoladas, segmentadas, sem continuidade e sem reflexão. Uma instalação, ao contrário, é uma obra em processo, orientada por trabalho cuidadoso, pois as crianças precisam igualmente de ações intencionais e práticas flexíveis. A professora Michele pontuou a importância da construção desse processo com as crianças.

Elas tiveram acesso a informações sobre os artistas que era o que elas estavam habituadas. Tiveram acesso a informações sobre arte, sobre o que os artistas propõem. Receberam a teoria, receberam as possibilidades de novas demonstrações, fizeram pinturas, fizeram registros, viram e produziram. Elas tiveram acesso a todas essas etapas e tiveram um fechamento que para mim foi extremamente significativo que foi ir visitar, interferir e revistar (MICHELE. Entrevista concedida em 2018).

Por tudo isso, reafirmamos que a infância, a arte e a educação reúnem objetos e práticas que nos deslocam e nos fazem pensar. No caso da instalação artística, como campo das artes plásticas e visuais, é necessário que as crianças sejam convidadas a se inserirem na lógica desse campo e aprenderem a pensar a partir dessa lógica. As experiências vivenciadas, no contexto de uma instalação, podem transformar e alterar a nossa forma de pensar sobre nós mesmos e sobre as coisas do mundo. O diálogo com as crianças sinalizou nesse sentido, contribuindo para refletirmos sobre as práticas curriculares e a importância das professoras na Educação Infantil.

Assim, é importante que as instituições de Educação Infantil se posicionem em relação às políticas educacionais, como as políticas curriculares em nível municipal, estadual e federal. Cada EMEI, conforme a legislação nacional é responsável por elaborar e definir os princípios fundamentais de seu Projeto Político Pedagógico a partir da discussão dessas políticas. No caso da educação das crianças de zero a cinco anos e oito meses, é necessário que o projeto da escola dialogue numa perspectiva crítica com as propostas contidas, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em suas três versões.

Nesse sentido, é preciso considerar, de acordo com Cestaro (2019), que a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece a garantia do direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento que são: direito ao brincar; direito a se conhecer; direito de conviver; direito de explorar; direito de expressar-se; e direito de participar, através de cinco campos de experiências articulados com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil que são as interações e as brincadeiras, conforme previsto no Art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009). Foram definidos os seguintes campos de experiência: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir do conceito de currículo como conjunto de conhecimentos, saberes, práticas e experiências, a BNCC prevê ainda que em cada *campo de experiência*, as crianças teriam seus direitos assegurados por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento especificados, de acordo com a idade da criança em cada *campo de experiência* (CESTARO, 2019). Esta autora destaca a importância da BNCC, mas enfatiza a necessidade da garantia de materialidade nas instituições e uma de formação integral dos profissionais da Educação Infantil.

Diante desse entendimento, considero que assegurar o direito, via elaboração de leis é necessário, mas, aliado a isso, é fundamental uma formação docente que contemple essas discussões, assim como a materialidade das práticas em cada instituição inserida nos diversos municípios que constituem o país (CESTARO, 2019, p. 77).

Cestaro (2019) enfatiza ainda que é preciso compreender as tensões e as disputas presentes no contexto histórico e político de produção da BNCC. Essa posição da autora é embasada no dossiê produzido pela Associação Nacional de Pesquisa em Políticas e Administração Educacional - ANPAE - coordenado por Aguiar e Dourado (2018). Nesse dossiê são feitas avaliações que apontam que a BNCC aprovada em 2017 é um documento que está na contramão do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.

Na versão final da BNCC (BRASIL, 2017) é possível observar que as Artes Visuais ficam inseridas indiretamente no *campo de experiências* denominado “traços, sons, cores e formas”. O documento destaca ainda a importância das diferentes manifestações científicas, artísticas e culturais no cotidiano

da instituição escolar. Isso “possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciarem diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 41).

Os *campos de experiência*, segundo esse documento, possibilitam que as crianças se expressem através de várias linguagens e criem suas próprias produções, exercitando a autoria artística e cultural que explore “sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2017, p. 41). O documento define que a ampliação de repertórios, interpretações e vivências artísticas possibilitam o desenvolvimento do senso estético e crítico.

É possível observar que o texto introdutório da BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil contém aspectos com os quais podemos concordar. No entanto, quando o documento apresenta concretamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas dos/as professores/as é visível um posicionamento etapista, didatizante e reducionista das possibilidades de trabalho com as Artes Visuais. Os objetivos definidos por idade, por exemplo, produzem enquadramentos que não comportam a força e a potência da arte.

Assim, é necessário analisar o contexto da discussão sobre a noção de *campo de experiência* da BNCC (Brasil, 2017). A Conferência Nacional de Educação, realizada em 2014, ainda no governo Dilma aprovou, após intensos debates e negociações, o princípio de que deveria existir uma Base Nacional Comum ampla e democraticamente discutida. O Plano Nacional da Educação - PNE - também aprovado em 2014 reafirmou esse princípio. Após a reeleição da presidenta Dilma em 2014, a nova equipe do Ministério da Educação, tendo à frente o Ministro Renato Janine Ribeiro, encaminhou a elaboração da Primeira Versão da BNCC, escrita por especialistas do campo da educação, e apresentada para amplo debate nacional entre estudantes, professores e pesquisadores da educação básica e da educação superior. Com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, a equipe do Ministério da Educação que assumiu, ignorou o processo de discussão nacional e encaminhou uma Segunda Versão piorada do documento oficial. No mês de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Terceira Versão da BNCC. Naquela oportunidade, as professoras Márcia Ângela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman foram as únicas conselheiras do CNE que se posicionaram contra a aprovação desse documento mostrando os grandes retrocessos que ele representaria para a Educação Nacional. Grupos conservadores da política brasileira passaram a atacar a Primeira Versão da BNCC chamando de versão ideológica e esquerdista. O Congresso Nacional pôs na pauta a Segunda Versão que conduziu o debate até a aprovação do documento no CNE.

Para analisar a parte da BNCC, aprovada em 2017, que trata especificamente da Educação Infantil, é necessário considerar que a equipe de especialistas dessa primeira etapa da Educação Básica, envolvida na elaboração da Primeira Versão da BNCC buscou preservar as conquistas presentes nas DCNEI (2009) em torno da elaboração do conceito de *campo de experiência*, que também é um campo de saberes, práticas e conhecimentos. No entanto, a versão aprovada ignorou conceitos fundamentais como, por exemplo, a discussão de gênero que hoje se torna cada vez mais necessária desde a Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida na EMEI Ernesto Nilo Barrio sinaliza que essa instituição tem um projeto pedagógico em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte, aprovadas desde o ano de 2009. Nessas Proposições, as Artes Visuais são definidas a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Diante dos documentos oficiais que sustentam e evidenciam determinadas concepções de educação, é importante que os profissionais das escolas de Educação Infantil se posicionem de forma crítica no sentido de garantir às crianças o direito ao atendimento de qualidade, acolhendo e problematizando as orientações contidas em tais documentos. Nesse sentido, a concepção de currículo como um conjunto de práticas, experiências, saberes e conhecimentos potencializa as propostas de trabalho com arte na Educação Infantil.

No caso da proposição de instalações artísticas com as crianças, conforme procuramos mostrar em nosso trabalho de pesquisa, uma política pública que posiciona o currículo numa perspectiva de acolhimento de práticas, experiências, saberes e conhecimentos das crianças possibilita a ressignificação das propostas educativas e curriculares construídas em diálogo com uma pedagogia que respeite as crianças e suas infâncias (ROCHA, 1999). Para isso, professoras, educadoras, gestoras, pesquisadoras e militantes da Educação Infantil precisariam de uma formação que lhes oferecesse experiências em/sobre arte, assumindo, assim, que a arte é parte fundamental da experiência das crianças e deve se constitutiva das práticas curriculares.

No entanto, há dilemas/desafios que precisam ainda ser discutidos e aprofundados. Não existem professoras especializadas em arte nas escolas de Educação Infantil em Belo Horizonte, ficando esse trabalho sob a responsabilidade do professor regente. Além disso, a formação inicial e continuada para essa área específica é incipiente ou raramente acontece. Sabemos que é importante inserir arte no currículo, mas como fazer isso diante de tais dilemas? Na EMEI Ernesto Nilo Barrio, como já afirmamos nesta tese, há um projeto específico voltado para arte e cultura. Só que a própria Michele afirmou na entrevista, que o envolvimento de todo o corpo docente da instituição nesse projeto fica restrito e dependendo do “eu quero”.

Quando conversamos com Michele sobre a opinião dela em relação à necessidade ou não de existir uma professora especializada em arte na EMEI ela afirmou ter dúvida se a existência dessa professora seria suficiente. Para Michele, “o saber, o conhecer, o ter a formação, o ser graduado não garantem” que as propostas serão ou não desenvolvidas. No entanto, se um profissional for contratado especificamente para fazer esse trabalho, pode ser que aconteça. “A não ser que a professora seja contratada para isso, ou seja, ela vai fazer isso. A pessoa é formada, tem conhecimento e foi contratada para isso”. No entanto, Michele reafirma que o saber e o conhecimento não são determinantes em si mesmos. “Infelizmente não é o determinante ou felizmente porque aí você acaba abrindo para outras pessoas”. Michele reflete sobre a importância do trabalho coletivo. A presença de uma professora especialista poderia potencializar a proposta pedagógica democraticamente estabelecida e definida, mas não garante a participação de todos.

A partir do diálogo com Michele, podemos afirmar que é preciso formação teórica consistente, compromisso prático e cotidiano no encaminhamento dos projetos coletivos. Na EMEI Ernesto Nilo Barrio, nenhum dos projetos “partiu de alguém que fosse graduado, formado, entendido ou que tivesse o conhecimento teórico em arte” (MICHELE, 2018). Para Michele, o desejo e o interesse em buscar algo e aprender algo são importantes. “Todos os projetos que aconteceram partiram de pessoas que se interessaram, por que buscaram aprender algo”. Além disso, Michele enfatiza que se fossem oferecidos cursos de formação, de especialização pela própria SMED/PBH esses projetos poderiam acontecer com uma frequência maior e de uma forma mais intensa.

Na entrevista, Michele destaca ainda que ela mesma trabalha com a arte não como uma “pessoa que entende de arte, mas como uma pessoa que busca entender sobre arte para trazer para as crianças um conhecimento, pois não é a minha área de conhecimento e nem a minha área de conforto, mas é uma área que eu gosto de trabalhar” (MICHELE, 2018). Para a professora, ela gosta daquilo que a arte provoca nela e gosta dos trabalhos que as crianças produzem. No entanto, afirma que “a arte me desafia mais porque não é a minha área de conforto e de conhecimento. A minha maior preocupação é não deixar a proposta virar uma aula de *artesanato*, uma aula de matemática, de português” (MICHELE, 2018). A arte na Educação Infantil, segundo Michele, se apresenta com dificuldades a serem enfrentadas, pois “a gente perde muito as possibilidades, porque na Educação Infantil a arte ainda é aquele *artesanato*, aquela coisa de colar, um negocinho para enfeitar e para colorir”.

Comentei com Michele que há estudiosos que defendem a não existência de um professor especialista em arte, pois essa ideia estaria associada a uma perspectiva de ensino de arte elitizado e que o necessário e fundamental seria que todas as professoras e professores da escola vivenciassem experiências estéticas para que assim pudessem, a partir desse contato e dessa imersão no campo da

arte, mobilizar inúmeras percepções e conhecimentos das crianças, garantindo o desenvolvimento de práticas que reconheçam que elas habitam o mundo com e através de seu corpo. No entanto, com as dificuldades de formação (continuada) e sem o professor graduado em arte perguntei sobre o que poderia ser feito para fortalecer e potencializar a arte na escola de Educação Infantil. Michele então sugeriu que “poderia ter uma professora de arte como uma orientadora da escola para implementar as coisas, enriquecer as propostas” (MICHELE, 2018).

A partir da entrevista com Michele, retomei reflexões sobre a minha experiência como artista e professora de arte na Educação Infantil. Como já mencionado nesta tese, antes de me tornar professora de arte para as crianças, eu fui durante um longo tempo professora regente na Educação Infantil. Após minha graduação em Artes Visuais, passei a lecionar apenas artes para os bebês e crianças bem pequenas. Uma questão que considero importante ressaltar e que dialoga com a fala de Michele é que não basta ter formação em arte e não conhecer as crianças, as infâncias e a Educação Infantil. Para a compreensão da arte, da infância e da educação é necessário que a relação entre as diferentes áreas de conhecimento seja dialógica e sem hierarquias. É possível observar que as escolas que formam os professores de artes visuais não os preparam para estar com as crianças pequenas da Educação Infantil. Posso dizer, que minha experiência anterior como professora regente foi decisiva para meu trabalho como professora de artes visuais com as crianças bem pequenas. O fato de eu ter experiência na Educação Infantil e conhecimento das crianças, de suas infâncias e da arte como campo de investigação criaram melhores condições para a interação com as crianças, assegurando que os resultados da pesquisa fossem alcançados. Tanto no trabalho como professora de arte quanto nas ações como professora regente o essencial é conhecer, dialogar e interagir com as crianças.

Finalmente, quero destacar que o acesso das professoras da Educação Infantil a uma formação cultural mais ampla e à formação em arte é essencial. Nesse sentido, Trierweiller (2008) afirma que é importante compreender o contexto das experiências pessoais, profissionais e de formação das professoras que trabalham com as crianças. Esse contexto, para a autora, não é algo isolado, mas traz a marca de discursos hegemônicos na sociedade atual dominada pela lógica utilitária do mercado que oferece poucos espaços para a formação cultural e para as experiências estéticas. Nesse sentido, a provocação do filósofo italiano Nuccio Ordine (2016) em seu livro “A utilidade do inútil” é importante, pois, o autor evidencia que no mundo utilitarista em que vivemos só vale o que é imediatamente útil, eficiente e eficaz, ficando cada vez mais difícil entender para que serve a arte, a música, a literatura, a poesia etc. De acordo com Ordine (2016), é preciso assumir que a cultura e a educação livres são os caminhos para que a humanidade fique cada vez mais humana. Assim, a análise do tipo de acesso aos bens culturais e à formação em arte nos ajuda a compreender os circuitos de relações que as professoras tiveram desde sua infância. Quais as condições de acesso a esses bens e a essa formação?

Quais condições materiais objetivas oportunizam ou não esse acesso? Sabemos que as circunstâncias do contexto sociocultural das experiências ampliam ou limitam as possibilidades para a formação em arte.

Os espaços culturais voltados para a arte garantem aos sujeitos o acesso a diferentes formas de interação com as produções e manifestações artísticas e culturais. Segundo Jorge Coli (1995), o contato direto com essas produções é “uma possibilidade inigualável de percorrer e descobrir outros caminhos” (COLI, 1995, p. 126). Para esse autor, todo cidadão tem o direito a ter acesso a diferentes produções estéticas. Esse direito pode ser garantido por políticas públicas e culturais que assegurem condições materiais, meios e situações concretas para sua efetivação. Na prática, encontrar condições materiais quando não possuímos igualdade de oportunidades dificulta o acesso tanto a esses bens culturais quanto a uma compreensão crítica daquilo que é ou não reconhecido como arte.

Existe um ambiente cultural que afeta as crianças e as professoras transformando suas maneiras de perceber e de pensar sobre o mundo em que vivem. Quanto mais imersos em experiências estéticas relevantes e significativas, mais adquirimos possibilidades de criar, recriar, interpretar e reinterpretar a forma de ver e de pensar nossas vivências. Quando o direito de ter acesso a bens culturais diversos é negado ou negligenciado, as possibilidades para vivências de experiências estéticas ficam restritas. O direito à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica inclui o direito das crianças ao acesso à formação em arte desde os primeiros anos de vida e de experiência escolar. O atual momento político, marcado por uma visão cultural retrógrada, anticientífica, anticultural e terraplanista restringe ainda mais as possibilidades de conquista desse direito.

Retomando o argumento de Coutinho e Oliveira (2015), podemos dizer que sobre esse direito declarado na legislação brasileira, há ainda enorme negligência e desinteresse em garantir aos jovens e às crianças o amplo acesso ao conhecimento artístico nos espaços escolares. As autoras defendem que a arte é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos. Nesse sentido, é necessário que a sociedade civil brasileira se mobilize, no sentido de reivindicar o cumprimento da legislação. Para Coutinho e Oliveira (2015) é preciso situar a luta pelo direito à arte no contexto da luta mais ampla pelos direitos sociais, dentre eles a educação. Temos direito a políticas culturais asseguradas pelo poder público. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa partiu da compreensão do direito de todos ao acesso aos bens culturais e artísticos e à liberdade de expressão individual e coletiva. Para que isso aconteça é preciso sempre reconhecer a infância como acontecimento e a criança como sujeito histórico concreto que vive experiências estéticas imponderáveis e imprevisíveis, passíveis muito mais de interpretação metafórica e aberta do que de explicação pronta e acabada.

Neste contexto, o projeto de arte e cultura da EMEI Ernesto Nilo Barrio pode ser apontado como um oásis no deserto cultural que estamos vivendo na realidade brasileira e como uma forma de resistência diante de tanto retrocesso no direito à educação, ao conhecimento, à arte e à cultura. Quando as professoras e as crianças da EMEI convidam artistas para visitar a escola, todos passam a perceber esses artistas como pessoas concretas que produzem arte “sem aquela coisa vazia de idolatria diante do produtor de arte” (MICHELE, 2018). O projeto da EMEI e a presença dos artistas despertam o interesse e a atenção das crianças em relação ao universo mais amplo da produção artística e cultural. Michele pontua ainda que a participação no projeto de pesquisa sobre instalação artística na EMEI também deslocou e despertou nela mesma e nas crianças outros temas e objetos que não estavam envolvidos e ligados antes da experiência vivenciada. “Eu percebi o retorno das crianças e fico com a sensação de que quanto mais a gente oferece mais elas querem, mais elas aprendem, mais elas absorvem” (MICHELE, 2018). As crianças geralmente se mostram abertas ao inusitado, o inesperado e o desafiador, desde que a proposta de trabalho seja apropriada e possibilite que os conhecimentos sejam ampliados e aprofundados.

Conclusões

Após realização da pesquisa sobre como as crianças constroem experiências estéticas a partir da proposição de uma instalação artística numa instituição de Educação Infantil, podemos concluir dizendo que a nossa vontade de poder e de saber, quando inventa e constrói discursos sobre a infância permite, ou não, compreender a criança como sujeito histórico na concretude de sua existência. Muitas vezes, nas práticas educativas, as tentativas de disciplinar e de controlar as crianças e seus corpos perduram entre nós com suas ambiguidades, fissuras e contradições. Na contemporaneidade, a compreensão das crianças e de suas infâncias requer novos paradigmas que abandonam o *adultocentrismo* e que sustentam a escuta do ponto de vista das crianças como caminho central para a compreensão das culturas infantis. Assim, o reconhecimento da experiência das crianças como atores sociais possibilita a compreensão dessas crianças, conforme indica a sociologia da infância, não como “seres futuros”, mas como “seres atuais” (LUZ, 2008), a partir da noção de infância como categoria geracional e da criança como sujeito concreto que ocupa posições sociais diversificadas (SARMENTO *apud* LUZ 2008). Essa perspectiva de análise considera a criança um sujeito de direitos atual e presente vivendo uma temporalidade imprevisível e descontínua.

Na experiência presente e atual das crianças, a arte surge como atividade criadora, como força poética e estética da própria vida. Cada criança vive suas experiências estéticas no espaço escolar como acontecimentos significativos quando as práticas educativas oferecem oportunidades para que elas experimentem e articulem processos cognitivos, imaginativos, interativos e criativos. Sabemos que a atividade criadora da imaginação depende de experiências anteriores e se materializa na capacidade de combinar e de construir coisas novas. Assim, a reciprocidade entre imaginação e experiência, uma apoiando a outra, faz com que a diversidade de experiências amplie o processo criativo. O contato com obras de arte potencializa a experiência estética e a imaginação como uma das mais altas formas de cognição. “Além disso, na arte a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo” (EFLAND, 2005, p. 341). Assim, é necessário que o trabalho com arte na Educação Infantil aprofunde estudos sobre o papel da imaginação nas experiências estéticas, perceptuais e corporais das crianças.

Nesse sentido, a consciência do valor arte não é resultado apenas de uma operação do intelecto, pois a percepção corporal tem papel central na compreensão que temos de nossas experiências estéticas, sendo que o corpo percebe, sente e pensa no contato com os artistas e suas obras. Para Dewey (2010) a dimensão estética não se intromete na experiência como algo que vem de fora para dentro, pois ela é constitutiva da própria experiência em que o corpo, a mão, o toque, o olho e o gesto são sensores através dos quais operamos durante o processo criativo, nos aperfeiçoando na ação. A relação

estabelecida entre arte, infância e metáforas contemporâneas evidenciou que as experiências estéticas das crianças na Educação Infantil no contexto de uma instalação artística foram elaboradas e construídas articulando conhecimento, experimentação e produção.

Para a pesquisa desenvolvida, que teve a experiência estética das crianças como conceito central, foi necessário contextualizar o debate curricular sobre o ensino de arte e sobre a instalação na Educação Infantil. As propostas de trabalho em arte com crianças pequenas representam mais do que ensinar sobre os artistas e as suas obras. Através de estudos e reflexões aprendemos que, em Arte, não temos o errado e o certo, o adequado e o inadequado, o significativo e o não significativo, o criativo e o não criativo, o inventivo e o não inventivo etc. O importante é fazer escolhas, adequar as propostas e os materiais disponíveis, garantindo que as crianças possam elaborar, pensar e participar do processo criativo e estético. Não há caminhos retilíneos, mas o conhecimento é fundamental. No espaço comum de uma instalação há movimentos abstratos, concretos, figurativos, colagens, montagens e remontagens. Na instalação, como um “espaço em obra”, assumimos e construímos com as crianças percursos variados e distintos de experimentação em que foram constantes as ações de aproximação, distanciamento e interação com questões estéticas, poéticas e artísticas. Além dessas ponderações, fica ressaltada a importância de trabalharmos com arte contemporânea com as crianças, incluindo de maneira específica a instalação artística, sendo que a ampliação das experiências das crianças se torna ainda mais potente quando organizamos do trabalho com arte a partir, por exemplo, da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998 e 2012).

Podemos concluir ainda que a conjugação de diferentes estratégias metodológicas preconizadas nas pesquisas qualitativas em educação e nas recentes pesquisas com crianças possibilitou, a partir da *Abordagem Mosaico* de Alison Clark (2005), realizar intervenções na EMEI, o campo escolhido para o desenvolvimento do estudo proposto. As ações realizadas visaram a garantir que as crianças participantes expressassem ideias, fizessem reflexões, se posicionassem diante das propostas, opinassem sobre como encaminhar, tornando-se partes constitutivas da pesquisa, ou seja, as crianças não foram “objeto” da investigação, mas “sujeitos” e protagonistas da pesquisa. A imersão prolongada na EMEI, as observações e os diálogos permanentes com as crianças, a construção coletiva da proposta de instalação, registros em diferentes suportes, as rodas de conversas para elas falarem sobre as experiências que estavam sendo vivenciadas, as retomadas constantes dos processos vividos anteriormente, a apresentação de materiais diversos relacionados com a instalação artística, a intervenção com as meias, a montagem da instalação e a sua modificação, realizadas pelas crianças foram estratégias e procedimentos metodológicos que asseguraram a compreensão do que as crianças fizeram e daquilo que elas disseram sobre tudo o que foi feito.

Sobre as intervenções realizadas e as ações desenvolvidas, podemos concluir que os acontecimentos, as situações vivenciadas, os objetos, os materiais disponibilizados e tudo aquilo que foi proposto só pode acontecer efetivamente porque as crianças compreenderam, aceitaram e participaram, ou seja, sem o acolhimento dos profissionais da EMEI e sem a disposição das crianças e da professora em dialogar comigo não chegaríamos aos resultados que chegamos. A postura assumida pelas crianças com seus corpos, gestos, movimentos, falas e expressões nas experimentações dos materiais, na elaboração de registros e em todas as interações vivenciadas durante o estudo, a realização da intervenção com as meias, a construção e a modificação da instalação artística revelaram que foi possível a elas participarem de experiências estéticas significativas.

Para analisar o conjunto de intervenções e de ações realizadas durante a pesquisa, elencamos alguns eixos que possibilitaram a interpretação dos dados construídos. Esses eixos foram: materialidade e registros; corpo e movimento; relação e interação; experiência estética; almofada de isopor; e, finalmente, o ato performático. A indicação desses eixos teve o objetivo organizar o texto, mas podemos concluir que todos eles apareceram entrelaçados e inter-relacionados. As experiências estéticas no contexto da instalação artística foram concretizadas a partir dos corpos em movimento, no encontro com os materiais disponíveis, na ocupação dos espaços da EMEI, na realização dos registros e na interação das crianças entre si, com a professora e com a pesquisadora. Conforme analisamos, a relação das crianças com a almofada de isopor e com o ato performático na instalação na *Sala do Faz-de-Conta* pode ser destacada como aspecto relevante do trabalho de pesquisa realizado, pois ativou os sentidos, incentivou a participação, possibilitou experimentações e intensificou as experiências vividas.

A discussão do sentido dessas experiências depende da compreensão de que as crianças vivem sensações no mundo, mobilizando, conjuntamente, razão, emoção, imaginação e cognição. Nessas sensações, o corpo é a condição para relações, interações, aproximações, afastamentos, conversações, silêncios etc. Já a discussão sobre as experiências estéticas vivenciadas no trabalho coletivo desenvolvido com elas no contexto da instalação artística depende do reconhecimento de que a ação das crianças é imprevisível e descontínua, sendo que a surpresa de seus gestos surge da força poética presente naquilo que caracteriza a infância. Como a experiência estética não se separa da experiência de criar e não é algo externo às ações das crianças, foi possível perceber que os processos de imaginação e de criação vivenciados por elas na instalação artística potencializaram e ampliaram suas experiências na real existência fenomênica e indivisa de corpo e alma.

Após o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, realizamos entrevistas com as crianças, conversando com elas sobre as experiências vivenciadas. A análise dessas entrevistas foi apresentada

em eixos temáticos que permitiram compreender o posicionamento das crianças sobre: a ambientação da própria entrevista; os artistas intercessores da pesquisa; as imagens das obras de Artur Barrio e Ernesto Neto; o caderno de registros; sobre a intervenção *Início das meias*; a instalação artística na *Sala do Faz-de-Conta*; as modificações feitas na Instalação; e sobre os materiais utilizados.

Ao analisar as falas das crianças durante as entrevistas podemos concluir, dentre outras coisas, que o resultado de uma entrevista com crianças depende de uma ambientação adequada e do contexto da conversa. O acesso a materiais como fotos e cadernos de registros possibilitou a ativação da memória e a reaproximação da experiência. Ver e rever cenas da pesquisa nas fotografias disponibilizadas gerou nas crianças uma sensação de conforto e reconhecimento do processo vivenciado, fazendo com elas ficassem à vontade para falar, conversar e trocar ideias. As fotografias feitas, reproduzidas e ampliadas foram utilizadas no momento das entrevistas e isso impulsionou o diálogo das crianças entre si e delas comigo. Outra conclusão apontada em relação à ambientação da entrevista com as crianças diz respeito à necessidade de organizar fotografias e imagens em que apareçam todas as crianças, retratadas em diferentes cenas e ações que foram vivenciadas.

As crianças revelaram que os artistas intercessores da pesquisa foram fundamentais para que elas se aproximassem e compreendessem a instalação artística como uma expressão estética contemporânea. Elas evidenciaram, durante as entrevistas, um entendimento das diferenças existentes nas produções artísticas de Ernesto Neto e Artur Barrio, fazendo comparações entre os dois artistas e associando-os às pessoas mais velhas de suas famílias. Essa foi uma forma encontrada por elas para se aproximarem dos intercessores da pesquisa. Certamente essa atitude está relacionada com o Projeto Cultural da EMEI que tem como um de seus objetivos convidar artistas da cidade para estarem na escola para encontros e conversas com as crianças. Durante a entrevista, as crianças mostraram maior aproximação com Artur Barrio. Tenho como hipótese que isso se justifica em função do trânsito que ele faz entre materialidades, fluxos e deslocamentos. Isso dialoga mais com aquilo que as crianças têm acesso no cotidiano.

O diálogo com as crianças sobre as imagens dos artistas intercessores permite concluir ainda que as produções de Ernesto Neto se tornaram objeto de pesquisa em três perspectivas: na interação entre o corpo e o brincar; na definição por analogias; e na sensação de aconchego. Já as produções de Barrio, segundo as crianças, revelam coisas, ao mesmo tempo, visíveis e invisíveis em um jogo de esconde-esconde que revela, não revelando. Além disso, as palavras utilizadas por Artur Barrio e a presença do café em suas obras foram várias vezes destacadas pelas crianças.

Conversando com as crianças sobre o caderno de registro, disponibilizado para cada uma delas, foi possível concluir que esse caderno possibilitou a tomada de consciência das experiências vivenciadas

por elas e, até mesmo, a reconstrução de narrativas e a transformação de percepções anteriormente construídas. Além disso, o registro garantiu às crianças seu lugar de autoria, autoridade e protagonismo sobre o que foi desenvolvido e sobre a memória daquilo que produziram no contexto de uma instalação artística.

Sobre a intervenção *Início das meias*, foi possível perceber, durante a entrevista com as crianças, que elas revelaram interesse em relação aos materiais utilizados e descreveram em detalhes tudo o que aconteceu no processo de desenvolvimento da intervenção. Elas destacaram a importância de termos ocupado um espaço diferenciado no momento da realização do trabalho. Além disso, se identificaram com os objetos construídos a partir de meias e areia. Todo o trabalho teve como referência as imagens da obra *Copulônia* de Ernesto Neto que, desde o início, despertou indagações e mobilizou a atenção das crianças.

Ao analisar a fala das crianças sobre a instalação na *Sala do Faz-de-Contas* percebemos que ficaram destacadas: as cores e a organização do espaço da instalação; as sensações, os sentimentos e as emoções; a nomeação da instalação como um lugar divertido para se divertirem; os diversos elementos sensoriais tais como sino, chá, isopor, fitas, saco com talco, bolinhas de gude etc. Além disso, é importante mencionar como a fala das crianças revela que cada uma delas teve uma forma diferente de se relacionar e interagir no espaço instalativo. Essa forma de interagir foi possível porque a instalação se constituiu em um centro de atração de todo o trabalho desenvolvido, oportunizando as experiências estéticas vividas, não em estado puro, mas através de encontros, contatos e lances que pulsaram entre as crianças. Uma instalação artística, como um traço de intervenção no mundo, pode alterar, deslocar e mobilizar os espaços, os tempos e as materialidades da escola, criando condições para experiências significativas nos caminhos experimentais e investigativos que se abrem em cada contexto concreto e para cada sujeito concreto.

Quando conversamos com as crianças sobre *as modificações que elas fizeram na instalação*, ficou evidenciado o quanto elas transformaram situações e interferiram na instalação, criando e recriando, produzindo e reproduzindo, vivendo e interpretando, elaborando e reelaborando acontecimentos, objetos, materiais, falas e sugestões diversas. A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que a cabaninha, as “meias embrulhadas”, os sininhos e as fitas, dentre outros, foram elementos e espaços preferidos por elas durante as modificações produzidas na instalação. As crianças falaram, com alegria, das sensações experimentadas pela oportunidade que tiveram de alterar a instalação, destacando o momento da *performance* e as interferências que fizeram na “estátua”. Uma instalação artística, por sua radical incompletude, supõe processo criativo aberto e inacabado. Ao participarem

da construção de uma instalação, podendo interferir e alterar, as crianças sentiram, agiram, pensaram e produziram metamorfoses contínuas, de forma nem sempre perceptível, identificável ou nomeável.

O último tópico da entrevista realizada com as crianças *tratou da materialidade* no contexto da instalação. A análise das falas revela a importância dos materiais que estavam disponíveis e de outros que elas gostariam que estivessem ao alcance das mãos. Quando Luís afirmou que gostaria de ter utilizado *glitter* ele explicou o que faria com este material e o quanto a instalação ficaria mais interessante com esse novo material. Ao ouvir as explicações de Luís, Toni apoiou suas ideias. Além de apontarem os materiais de sua preferência que foram utilizados na instalação, as crianças mencionaram a areia e as meias que elas usaram na intervenção *Início das meias* e disseram que tudo o que foi produzido durante essa intervenção poderia ter sido levado para a instalação na *Sala do Faz-de-Contas*. Outros materiais sugeridos pelas crianças foram: alicate, martelo, cola forte, parafuso, madeira, ovo, videogame, computador, *tablet*, papel etc. As crianças revelam compreender a importância e o valor de espaços organizados e dos materiais disponíveis para elas poderem vivenciar experiências estéticas no contexto de uma instalação artística.

A imersão no campo de pesquisa, as intervenções realizadas, as ações desenvolvidas, a observação das movimentações e a escuta atenta das crianças revelaram ainda que para uma experiência estética poder ser vivida é preciso que as crianças entrem em contato com diversos e diferentes materiais, ritmos, formas, sons, linhas, figuras, contornos etc. Não basta frequentar museus e exposições de arte. É preciso viver arte. Quando as professoras e as crianças têm acesso às produções artísticas cresce o entendimento sobre a presença da arte na educação e aumenta as possibilidades de ampliação da formação artística e cultural e de reconhecimento, por parte de pesquisadores e gestores, do valor e da importância das experiências poéticas, artísticas e estéticas. Nesse sentido, o contato com artistas contemporâneos pode qualificar e melhorar essas experiências, desde que haja abertura para aprender coisas novas e compartilhar conhecimentos, fazendo com que as escolas deixem de ser espaços de controle dos corpos das crianças e se tornem espaços que libertem e potencializem suas ações.

Para potencializar a ação das crianças no contexto escolar, precisamos compreender que existe uma linha tênue que separa arte e brincadeira, e reconhecer que esses dois campos se aproximam, mas que cada um tem valores intrínsecos e características próprias. O ato de instalar e o ato de brincar podem ser relacionados e interpretados como sendo atos poéticos, pois instalando e brincando as crianças revelam seu potencial imaginativo e criador. Para isso, é preciso ainda que professores e pesquisadores reconheçam que não bastam boas intenções, pois a condução das propostas em arte nas escolas de Educação Infantil precisa ser feita com rigorosidade e flexibilidade para acolher a

movimentação e o desejo das crianças. Isso exige, inclusive, posicionamento crítico em relação às políticas educacionais e curriculares que influenciam no perfil dos profissionais e nas ações de formação. O projeto arte e cultura da EMEI Ernesto Nilo Barrio revela que as professoras da rede de Educação Infantil de Belo Horizonte compreendem a importância desse posicionamento no sentido de valorizarem a arte, a educação, o conhecimento e a cultura.

Por tudo isso, a tese aqui defendida é que as experiências estéticas das crianças no contexto de uma instalação artística ocorrem numa relação profunda entre corpo, materialidade, experimentação, pesquisa e criação. Assim, é necessário compreender que a instalação possibilitará essa relação se o corpo da criança estiver livre para se deslocar entre o interior e o exterior, o mesmo e o outro, garantindo a elas a participação ativa e direta em todo o processo. Como a criança habita o mundo com e através do seu corpo, uma prática instalacional tem o potencial de mobilizar inúmeras percepções e experiências estéticas desenvolvendo suas capacidades e qualificando-a como base para construção dos mais diversos conhecimentos em arte, que aproximam o ser brincante, instalante e poético das crianças. As crianças estão na experiência de corpo inteiro, elas sentem e pensam seu corpo por inteiro e de uma só vez. Para Merleau-Ponty (2018, p.207), “não traduzo os dados do tocar para a linguagem da visão ou inversamente; não reúno as partes do meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo”. Dessa forma, a proposição de uma instalação para e com as crianças supõe o estudo desse campo das Artes Visuais, o conhecimento dos artistas que se dedicam a essa produção, o entendimento e a compreensão da necessidade de ver e ouvir o corpo da criança, a disponibilidade de materiais para a organização da proposta e a definição do espaço para essa finalidade, conjugando ação, imaginação e cognição.

Referências

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBANO, Angélica. **Pensando as Artes Visuais na educação**. In: DIAS, A. R.; GONÇALVES, T. F. (Orgs.). *Entre linhas, formas e cores*. São Paulo: Papirus, 2010.
- ALGEBAILLE, M. A. P. **Entrelaçando vozes infantis**. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2009, p. 30-52.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; LUDKE, Menga. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARCHER, Michel. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARBOSA, A. M. **Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. São Paulo: ECA/USP, 2016. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca>
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Mediação cultural e social**. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2009.
- BARRIO, Artur. **Entrevista concedida ao “Observador” sobre o Grande prêmio Fundação EDP Arte**, 2017. Disponível em <https://observador.pt/2017/02/03> <Acesso em 19 de setembro de 2020>
- BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre – RS: Zouk, 2007.
- BASBAUM, Ricardo. **V.C.P. - vivência crítica participante**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 6, n. 11, p. 26-38, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202008000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202008000100003>.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem*

e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, BELO HORIZONTE. **Proposições curriculares para a Educação Infantil**. SMED-PBH, 2009.

BELO HORIZONTE. **Percursos curriculares e trilhas de aprendizagem em tempos de pandemia**. SMED-PBH, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **As produções gráfico-plásticas das crianças**. In: CUNHA; CARVALHO (Org.). *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 75-88.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sariknopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Camila Bettim. **Respingos, colagens, vozes e sensações**. In: CUNHA; CARVALHO (Org.). *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 65-73.

BORNELLI, Samara Maria Rosset. **Educação infantil e arte contemporânea: as instalações como espaço de experimentação do jogo simbólico**. Erechim – RS: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

BRAGA, P. B. **A trama da terra que treme: multiplicidade em Hélio Oiticica**. São Paulo: USP, 2007 (Tese de Doutorado).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRITO, Ronaldo. **O novo e o outro novo (o moderno e o contemporâneo)**. In: COHEN, Sergio (Org.). *Ensaio Fundamentais: artes plásticas*. Rio de Janeiro: Beco Azougue, 2010.

BUJES, Maria Ideweis. **Que infância é esta?** In: 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 48, p. 101-123, 2008.

CAPUTO, S. G. **“Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não”**. Notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.307-326, jun. 2020b.

CAPUTO, S. G. **Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças**. *Interfaces Científicas*. Aracaju, V.8, N.3, p. 83 – 98, 2020a.

CAPUTO, S. G. **Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto**. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

CASARIM, S. E. T. **Infância e imagem: filme publicitário, escola e modos de ser criança**. UNESP RIO CLARO. Dissertação de Mestrado, 2012.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAYSES, Julia Buenaventura Valencia de. **Isso não é uma obra: arte e ditadura**. Revista Estudos avançados, 28 (80), p. 115-128, 2014.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. **Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche**. UFJF: Juiz de Fora, 2019 (Tese de Doutorado).

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena. **Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia, 1994**. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/merleau-ponty-obra-de-arte-e-filosofia/><Acesso 29.09 2019>

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Pesquisa com crianças**. Londres: Falmer, 2000.

CLARK, Alison. **Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to Young children's perspectives**. In: CLARK, Alison; KJORHOLT, Anne Trine; MOSS, Peter. Beyond Listening. Portland – USA: The Policy Press, 2005.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. **Listening to Young children: The mosaic approach**. 2. ed. Londres: NCB, 2011.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa do brincar**. Revista Educação, Sociedade e Cultura. Porto, Universidade do Porto, n. 17, p. 2001.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MULLER e CARVALHO. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, S. F. **Videodança na educação: trajetórias de crianças que operam e editam**. UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2011. COSTA, Pedro. **Práticas artísticas e espaço urbano: renovando compromissos com a observação etnográfica**. Revista Etnográfica, junho de 2018, 22 (2): 389-394.

COUTINHO, Andréa Senra; OLIVEIRA, Bruna Tostes de. **Direito à arte é direito de conhecer arte, produzindo arte**. Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 133-149 fev 2015

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. S. P.: Cortez, 2008.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Ouvir crianças: uma tarefa necessária e complexa**. In: SOUZA, Marilene Proença Rebelo de (Org.). Ouvindo crianças na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 10-19.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Questões éticas da pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão**. In: ANPEd - Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro, 2019, p. 46-51.

CUNHA, Susana Rangel Vieira de. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 69-91, janeiro - março 2015.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade**. In: MARTINS; TOURINHO (Orgs.). Culturas da Imagem: Desafios para a arte e a educação. Editora da UFSM, 2012, p. 99-123.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje**. In: CUNHA; CARVALHO (Orgs.). *Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

DANTO, Arthur C. **Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 6, n. 12, p. 15-28, Dec. 2008.

DELEUZE, Gilles. **O que as crianças dizem**. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 73-78.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Artur. **Imaginação na cognição: o propósito da Arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Artur Barrio**, 2018. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa47/artur-barrio><Acesso em julho de 2019>

FARIAS, Agnaldo. **Ensaio sobre a obra de Artur Barrio para a 29ª Bienal de São Paulo**, 2010. Disponível em <http://www.galeriamillan.com.br/artistas/artur-barrio/textos/agnaldo-farias><Acessado em 15 de setembro de 2020>

FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 49.

FERREIRA, Nin Paulo. **“A gente tá fazendo um feitiço”**: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2016.

FONSECA, M. P. **Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte**. UFES, 2007 (Dissertação de Mestrado).

FRANZINI, Lucilia Helena. **A construção do projeto estético da criança na primeira infância**. Mestrado em Educação. Unicamp, 2016.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. **A dimensão estética da experiência do outro**. Pro - posições, 15(1/43), 19- 25, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, A. S.; FURLAN, R. **Arte, linguagem e expressão na filosofia de Merleau-Ponty**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 3, n. 5, p. 30 - 49, 2005. <acesso em 07 Out. 2017>.

FURLAN, R.; ROZESTRATEN, A. S. **Arte em Merleau-Ponty**. Nat. hum., São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-93, jun. 2005 <acessos em 07 out. 2017>.

GABRE, S. F. **Mediação cultural para a pequena infância: um projeto educativo no Museu Guido Viaro**. UNIVILLE. Dissertação de Mestrado, 2011. GALVÃO, Izabel. Henri Wallon, Henry. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GABRE, Solange de Fatima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MuMA.** Doutorado em Educação. UFRGS, 2016.

GALHARTE, J. A. X. **Despalavras de efeito:** os silêncios na obra de Manoel de Barros. São Paulo: USP, 2007 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/t>

GARROCHO, Luiz Carlos. **Uma poética do brincar.** Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 09, n. 33, 2003, p. 37-45.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 64-89.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Marcia. **Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, dez. 2011. Disponível <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>. Acesso em 07 set. 2020.

GOMES, S. S. **Teatro e infância: em busca da poética do devir.** ECA/USP. Dissertação de Mestrado, 2012.

GORZ, A. **Carta a D: história de um amor.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Estudos da infância.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. **A etnografia como uma lógica de investigação.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.

GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil:** desafios modernos e pós-modernos - entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. In: 23ª Reunião Anual da Anped. MG, 2005.

HADDAD, Lenira. **Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil.** In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva & SANTOS, Lucíola (ed.), Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (p. 418-437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010.

HART, Roger. **Participação das crianças.** Londres: Earthscan/Unicef, 1997.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar Arte.** São Paulo: MAM, 2005.

HONORATO, Aurélia *et al.* **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento:** estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2006.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. **Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, July 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000301103&lng=en&nrm=iso>. acesso on 20 Sept. 2020. Epub Mar 27, 2017.

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

HUCHET, Stéphane. **“A Instalação em Situação”**. In: NAZARIO, Luiz & FRANCA, Patrícia. *Concepções Contemporâneas da Arte*. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

HUCHET, Stéphane. **A instalação como disciplina da exposição**: alguns enunciados preliminares. *Anais do XXV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte*. Tiradentes, outubro 2005, p. 302-310.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

JESUS, T. M. **O trabalho *in situ* de Daniel Buren e as sanções no museu**. *Revista Arte e Humanidades*, n, 13, nov. mar./2016.

JOBIM e SOUZA, S. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica à pesquisa na infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005, p. 41-64.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Maria Isabel. **O que falam as crianças da área rural?** Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. SP: Papirus, 1996.

LENZI, Isabella. **En Brasil el cuerpo todavía suda**. *Contemporânea*, Edição 07, 2018. Disponível em <https://contemporanea.pt/edicoes/07-2018/en-brasil-el-cuerpo-todavia-suda><Acessado em 16 de setembro de 2020>

LICHT, Jennifer. *Spaces*. New York: MoMA, catálogo de exposições. In: HEISS, Julie H. **From Margin to Centre. The Spaces of Installation Art**. Cambridge, Massachusetts. London: The MIT Press, 1999, p. 96.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação**. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LUCIE-SMITH, Edward. **Arte moderna, história da arte e crítica da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-39.

LUZ, Iza Rodrigues. **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil**. In: *Revista Paideia*. FUMEC: Belo Horizonte, 2008, p.11-40.

MACEDO, J. G.; PIMENTEL, L. G. **Arte emoldurada - aproximações e subversões numa perspectiva intercultural**. 23º Encontro da ANPAP – “Ecosistemas Artísticos” 15 a 19 de setembro de 2014 Belo Horizonte.

<http://anpap.org.br/anais/2014/Comit%C3%AAs/2%20EAV/Juliana%20Gouthier%20Macedo.pdf>

MACEDO, Juliana Gouthier. **A multiculturalidade e o ensino de Artes Visuais**. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.

162-176.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le visible et l'invisible**, Paris, Gallimard, 1964 (Tradução Brasileira, O visível e o invisível, São Paulo, Perspectiva, 1971);

MICHELE. Entrevista. [18.12.2018]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 201-8. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática**. Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

MOURA, M. T. J. **A brincadeira como encontro de todas as artes**. In: CORSINO, Patrícia (Orgs.). Educação Infantil – cotidiano e políticas. Campinas – SP: Autores e Associados, 2009.

MULLER, Feranda; CARVALHO, Ana. (Orgs.). **Teoria e prática na Pesquisa com crianças, diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NEED, G. **Dos happenings ao diálogo: legado de Allan Kaprow nas práticas artísticas relacionais contemporâneas**. Revista Poiésis, n. 18, p. 169-187, Dez. 2011.

NESTROVSKI, Artur. **Música na cabeça**. Programa de 25 de agosto de 2010. Disponível em <http://www.osesp.art.br/portal/paginadinamica.aspx?pagina=podcast> - Acesso em 25 abr. 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **A tomada de decisões ao longo de uma pesquisa educacional de abordagem etnográfica: educando o olhar e as emoções**. In: Jacqueline Araujo Corrêa Mendes; Rosângela Silveira. (Org.). Vivências e experiências na pesquisa: desafios e possibilidades. 1ed. Montes Claros: Unimontes, 2015, v. 1, p. 40-60.

NOVOA, Antonio. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 79.

OLIVEIRA, Adelia Pacheco de Freitas. **Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**. Mestrado em Educação. UFES, 2016.

OLIVEIRA, Alessandra. **Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas**. In: ROCHA, Eloisa & KRAMER, Sonia. (org) Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. P. 313-330.

OLIVEIRA, D. P. **Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória**. UFES. Dissertação de Mestrado, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1988.

ORDINE, N. **A Utilidade do Inútil**. São Paulo: Zahar, 2016.

OROFINO, Karin Zapelini. **Crianças e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017 (Tese de doutorado).

OSTETO, L. E.; SILVA, G. D. G. Crianças, professores e arte na educação infantil. In: 12ª. **Reunião Regional da ANPED Sudeste**. Anais eletrônicos...Vitória, 2016, p. 543-560.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987).

PAMPHYLIO, M. M. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. UFPA. Dissertação de Mestrado, 2011.

PICCOLI, Valéria. Sopro. In: VOLZ, J.; PICCOLI, V. (Orgs.). Catálogo da exposição de Ernesto Neto na Pinacoteca em São Paulo. São Paulo, 2019.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e construção do conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

PONSO, C. C. **Concepções das crianças sobre música**. UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2011.

QVORTRUP, Jens. **Infância**. Viena: Centro Europeu, 1994.

REISS, J. **From margin to centre: the spaces of installation art**. London: MIT Press, 1999.

RENA, Natacha (Org.) **Territórios aglomerados**. Belo Horizonte: Fumec, 2010.

RIBEIRO, A. M. M. P. **Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças**. UnB. Dissertação de Mestrado, 2012.

RINALDI, Carlina. **Em diálogo com Reggio Emilia**. Londres: Routledge, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**. Campinas: Unicamp, 1999 (Tese de doutorado).

RUIZ, Sheila Regina Brisson. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na Educação Infantil**. Doutorado em Educação. USP, 2016.

SALES, C. A. **Gesto Inacabado**. Edição 45, mai/jun/jul, p. 62-69, 1997.

SALLES, Evandro. **Como conversar com obras de arte**. In: SALLES, Evandro (Org.). Arte para crianças: uma exposição de arte contemporânea para o público infantil. Brasília: LumenArgo Projeto, 2007.

SANTOS, Alberto Rodrigues dos. **Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: experiência na Educação Infantil**. Mestrado Profissional. UNESP, 2016.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **Walter Benjamin e a Experiência infantil**. Pro-Posições, Campinas, v 26, n. 2, p.223-239, ago/ 2015a.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos; SILVA, Isabel Oliveira e. **Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiências sociais**. Educ. Pesqui, S. P., v. 42, n. 1, p. 131-150, março de 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO e CERISARA (Orgs.). Crianças e miúdos. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SILVA, F. L. **Experiência audiovisual e infância**: em busca do que escapa ao primeiro olhar. UNESP RIO CLARO. Dissertação de Mestrado, 2011.

SILVA, L. B.; PECCININI, D. **Arte no Século XX-XXI**: Visitando o MAC na web. <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/instalacao.html><Acesso em 01/11/2017>.

SILVA, Luciana Bosco. **Instalações: espaço e tempo**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2012 (Tese de doutorado).

SILVA, M. D. N. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FaE-UFMG. Dissertação de Mestrado, 2015.

SIZA, A. **Architecture writings**. Ed. A. Angelillo. Milan: Skira Editore, 1997.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência. UFSC. Dissertação de Mestrado, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Os traços invisíveis nos desenhos das crianças**. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

TESSLER, Elida. **A instalação enquanto lugar e o lugar do espectador**. *Correio da Apoa*, Porto Alegre, v. 78, p. 33-36, 2000.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem chega**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORJAN, Rose Meri. **A arte e a humanização do homem**: afinal de contas, para que serve a arte? *Revista Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 12, p. 87-96, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Heraldo. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VOLZ, Jochen. Apresentação. In: **Catálogo da exposição de Ernesto Neto na Pinacoteca em São Paulo**. São Paulo, 2019.

VOZ DOS SENTIDOS, 2010. Disponível em: http://avozdossentidos.blogspot.com.br/2010/11/rumos-visuais_29.html<Acesso em 01/11/2017>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZORZETO, Maria Christina. **Reflexão e leitura de instalações artísticas para o ensino da arte**. Londrina: Universidade Norte do Paraná: Dissertação de Mestrado, 2016.

Anexos**Roteiro de entrevista com as crianças de 5 anos da EMEI Ernesto Nilo Barrio**

Eu vim para essa turma fazer uma pesquisa sobre Instalação artística. Para aprender como trabalhar com instalação com crianças pequenas como vocês. Procuramos descobrir juntos o que é instalação, através dos artistas Artur Barrio e Ernesto Neto. Observamos imagens dos artistas, conversamos um pouco sobre eles, iniciamos registros no caderno e construímos a intervenção que vocês chamaram de **“Início das meias”**. Esse foi um momento de descobertas. Depois vocês foram convidados a entrarem em uma instalação, organizada por mim e pela artista Juliana, onde viveram muitas experiências. Nessa instalação, vocês também puderam interferir e modificar os objetos e materiais no espaço, criando uma nova instalação.

Agora é o momento de fazer a entrevista para eu entender como foi, para você, viver essa experiência. Eu farei algumas perguntas e você fique bem à vontade para responder.

Sobre os artistas: *(levarei imagens dos artistas)*

- Nós começamos com reproduções de Artur Barrio e Ernesto Neto. O que vocês acharam desses dois artistas?

Sobre as reproduções das obras: *(levarei imagens)*

- Das reproduções que nós observamos, qual a que te chamou mais atenção e por que?

Os registros: *(utilizarei os cadernos com os registros deles)*

- E o caderno, você pode me contar como usou?
- O que mais gostou de fazer no caderno?

A intervenção artística com as meias: *(levarei imagens do processo e intervenção)*

- Fale um pouco sobre o trabalho com a intervenção “Início das meias”
- Como foi usar as meias e a areia? E as tintas e a arara?
- O que vocês acharam do espaço que utilizamos para fazer esse trabalho?

A experiência da instalação: *(levarei imagens dessa experiência)*

- O que achou da instalação?
- Fale sobre como foi a sensação de entrar na instalação preparada na sala do faz-de-contas.
- O que mais gostou de fazer na instalação?

A interferência na instalação: *(levarei imagens para a conversa)*

- O que você achou das mudanças que a turma fez na instalação?
- Você fez alguma mudança na instalação? O que usou? Gostou do que fez?

Sobre a materialidade: *(levarei fotos e alguns materiais utilizados)*

- O que você achou mais interessante fazer na instalação?
- O que achou dos materiais que utilizamos?
- De tudo que vocês fizeram na instalação, o que ficou mais gravado na memória?
- Você gostaria de ter usado algum material para refazer a instalação e que não estava disponível? Qual?
- Vocês chegaram a conversar com as duas instalações que nós fizemos? O que vocês querem me contar dessa conversa?

Roteiro de entrevista com a professora Michele.

Como você sabe e acompanhou, a minha pesquisa é sobre instalação na Educação Infantil indagando como crianças de cinco anos de uma EMEI de Belo Horizonte constroem suas experiências estéticas nesse cenário artístico. Busquei com a pesquisa: 1) Investigar e analisar como crianças de 5 anos se apropriam e constroem sentidos e significados no cenário de uma instalação artística no contexto de uma instituição de Educação Infantil; 2) Descrever e analisar a instalação como processo artístico; 3) Discutir e construir com as crianças instalações no espaço escolar; 4) Analisar o que dizem as crianças sobre o processo vivenciado na produção de uma instalação; 6) Compreender que sinalizações emergem, a partir da pesquisa sobre a instalação, que possam subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Como você observou, iniciamos o trabalho de pesquisa apresentando para as crianças algumas obras dos artistas Artur Barrio e Ernesto Neto. Observamos imagens desses artistas, conversamos um

pouco sobre eles, iniciamos registros no caderno e construímos a intervenção que elas chamaram de “**Início das meias**”.

Depois elas foram convidadas a entrarem em uma instalação, organizada por mim e pela artista/professora Juliana, onde vivenciaram experiências distintas. Nessa instalação, elas também puderam interferir e modificar os objetos e os materiais no espaço, criando uma nova instalação. Agora, na entrevista contigo, pretendo colher suas ideias e seus pontos de vista sobre o processo vivenciado com as crianças durante a pesquisa. A entrevista está organizada em dois momentos. **No primeiro** momento gostaria que falasse de forma mais livre se tem algo a comentar, destacar sobre esse tempo que passamos juntas aqui na EMEI. **No segundo** momento farei algumas perguntas para ouvir sua opinião e você fique bem à vontade para responder.

Primeiro momento: ouvir Michele

Segundo momento: as perguntas

Apropriação e construção de sentidos e significados pelas crianças

- Meu objetivo principal na pesquisa é analisar os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças às instalações artísticas. Os sentidos são impressões subjetivas que cada criança manifesta. Os significados são construídos a partir de informações socialmente compartilhadas. Eu percebi que na medida que a pesquisa se desenvolvia as crianças mudavam de opinião sobre as instalações artísticas. Você que as conhece e convive com elas, como avalia esse processo?
- Na entrevista com Samuel e Davi, eles disseram que poderiam ter pendurado uns carrinhos velhos e uns brinquedos nos varais ou no teto como costuma fazer Artur Barrio em suas instalações utilizando objetos que ele recolhia e que tinha sentido para ele. Acho que posso afirmar que essas crianças não apenas se apropriaram dos sentidos e dos significados que uma instalação artística pode ter para os envolvidos ou mesmo participantes, mas foram além, elas sugeriram outras formas e outros materiais para organizar uma instalação, partindo de elementos do universo delas, os brinquedos. Eu gostaria que comentasse sobre isso.
- Em algum momento você observou a brincadeira das crianças como elemento norteador no desenvolvimento da proposta de instalação?

A instalação como processo artístico

- Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento de instalação artística na educação infantil?
- Para você as crianças conseguiram se apropriar desse processo artístico?

Construção com as crianças de instalações no espaço escolar

- Como você avalia o envolvimento das crianças com o trabalho desenvolvido? Como esteve presente em todo o processo o que poderia dizer sobre as percepções das crianças no espaço organizado para elas e quais reações identificou quando as crianças puderam modificar a instalação?
- A escola é lugar de fazer instalação?

O que dizem as crianças sobre o processo vivenciado na produção de uma instalação

- Qual análise que você faz desse processo que as crianças vivenciaram? As crianças comentaram contigo sobre a participação delas na intervenção com as meias e na instalação artística construída na sala de faz-de-conta?
- Na entrevista coletiva, um dos grupos fez a proposta de convidar o Artur Barrio para visitar a EMEI. Eles mostraram interesse em conhecer outras obras dele. Desde meu mestrado, a EMEI tem o projeto de convidar e trabalhar com as obras de um artista mineiro. Você acha que o interesse deles em trazer o Artur Barrio na EMEI tem a ver com o projeto que vocês desenvolvem?

Sinalizações que emergem, a partir da pesquisa sobre a instalação, que possam subsidiar a prática pedagógica na Educação Infantil

- Você acha que a partir desse trabalho desenvolvido é possível incluir nas propostas pedagógicas para a educação infantil a arte contemporânea e em especial a instalação artística para que possam ser contempladas nas práticas das professoras?
- O que você achou do caderno de registro como estratégia para as crianças anotarem alguns momentos da pesquisa?

- Na sua opinião, quais as indicações para a prática pedagógica cotidiana da EMEI podemos tirar com a pesquisa com instalação artística?
- De tudo o que fizemos, o que foi mais significativo para você?
- Na sua opinião o que faltou? Ou seja, o que poderíamos ter feito e não fizemos?
- Deseja comentar algo mais? Tem alguma pergunta que eu não fiz e que você achou que eu faria?

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE - construído e organizado para as crianças

<p>Olá _____</p> <p>Tudo bem com você?</p> <p>Meu nome é Márcia e sou uma pesquisadora.</p> <p>Você sabe o que é uma pesquisadora?</p> <p>Ficarei em sua sala para observar, trabalhar e aprender muito com você e com a professora. Teremos bastante tempo para descobrir o que essa tal de pesquisadora faz.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p style="text-align: right;">2</p> <p>Vamos aprender sobre instalação.</p> <p>Você sabe o que é isso?</p> <p>Descobriremos o que é essa tal de instalação também.</p> <p>Entrevistaremos você e seus colegas. Se você concordar, filmaremos tudo que fizemos na UMEI. Você também poderá filmar e fotografar o que achar importante.</p> <p>Para fazer tudo isso, preciso que você me aceite em sua sala e tope fazer junto comigo a pesquisa.</p>
<p>Vamos descobrir e fazer um “montão” de coisas...</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Se aceitar, peço que escreva abaixo seu nome do jeito que conseguir ou faça um desenho. Pode desenhar o que quiser.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: right;">5</p>
<p>Podemos, por exemplo, ir a um museu para ver uma instalação de pertinho, conversar com um artista que trabalha com instalação e o mais importante, fazer nossas instalações nos lugares que a gente escolher.</p> <p>O que você acha?</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<p style="text-align: right;">6</p>

