



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JHONATHAS ANDRADE DO NASCIMENTO

**SIGNIFICAÇÕES DE UM CMEI E SEU ENTORNO:
CRIANÇAS, ESPACIALIDADES E O ENSINO DA ARTE EM
INTERAÇÃO**

VITÓRIA
2018



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JHONATHAS ANDRADE DO NASCIMENTO

**SIGNIFICAÇÕES DE UM CMEI E SEU ENTORNO: CRIANÇAS,
ESPACIALIDADES E O ENSINO DA ARTE EM INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças.

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

N244s Nascimento, Jhonathas Andrade do, 1987-
Significações de um CMEI e seu entorno : crianças, espacialidades e o ensino da arte em interação / Jhonathas Andrade do Nascimento. – 2018.
128 f. : il.

Orientador: Moema Lúcia Martins Rebouças.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte – Linguagem – Educação. 2. Educação de crianças. 3. Espacialidade. 4. Semiótica. I. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JHONATHAS ANDRADE DO NASCIMENTO

SIGNIFICAÇÕES DE UM CMEI E SEU ENTORNO: CRIANÇAS, ESPACIALIDADES E O ENSINO DA ARTE EM INTERAÇÃO

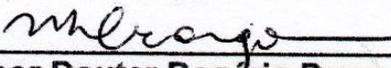
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2018.

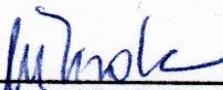
COMISSÃO EXAMINADORA



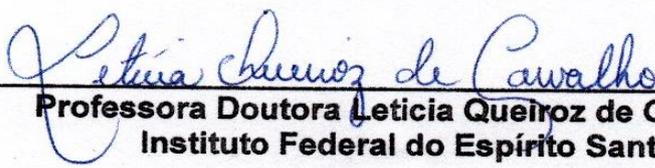
Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria Nazareth Bis Pirola
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

*“Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão”*

(Trecho da música Bola de Meia, Bola de Gude de Milton Nascimento)

Dedico este trabalho a todas as crianças pequenas que habitaram minha trajetória de estudante desde que me enveredei pelas *aventuras* universitárias. Suas vozes ecoarão em toda a minha existência... Juntos, seguiremos deixando nossas marcas no mundo!

*Uma rã se achava importante Porque o rio
passava nas suas margens.
O rio não teria grande importância para a
rã. Porque era o rio que estava ao
pé dela.*

*Pois. Para um artista aquele ramo de luz sobre
uma lata desterrada no canto de uma rua,
talvez para um fotógrafo, aquele pingo de sol na
lata seja mais importante do que o esplendor do
sol nos oceanos.*

*Pois Pois. Em Roma, o que mais me chamou
atenção foi um prédio que ficava em frente das
pombas.*

*O prédio era de estilo bizantino do século IX.
Colosso! Mas eu achei as pombas mais importantes do que o
prédio. Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira
dos Andes. Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira
dos Andes. O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das
coisas: alguém sabe? [..]*

SOBRE IMPORTÂNCIAS - Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e por Sua fé em mim. À minha família e amigos pelo apoio, carinho e compreensão.

Ao meu sobrinho Enzo por me doar o seu amor que iluminou a escuridão por onde caminhei. O seu amor me salvou, meu menino!

Aos amigos Nelma, Fabianne, Lara, Regina e Dianni, Thaynara e Juliano que não hesitaram em mergulhar profundamente nos oceanos acadêmicos e da vida comigo. Amo vocês!

À minha orientadora professora Moema Rebouças pela cumplicidade e dedicação em tantos momentos formativos, mas principalmente, por sua gentileza incomparável.

Aos professores Rogério Drago e Nazareth Bis Pirola pelas ricas contribuições no exame de qualificação e, juntamente a professora Letícia Queiroz, aceitarem compor a banca de defesa deste trabalho.

Aos professores do curso de Mestrado no PPGE-UFES e das graduações em Artes Plásticas e Artes Visuais da UFES por serem responsáveis e responsivos na minha formação.

Ao Lopes pela amizade cultivada desde a primeira graduação.

À equipe pedagógica do CMEI “MOS” pela parceria na realização desta pesquisa. À professora Érica Poltronieri por permitir, de fato, estarmos juntos.

Ao Rony, Mikely, Maurina, Simone, Lincon, Laís, Cléo, Guigui e Ulisses pela parceria na processualidade e realização deste mestrado.

À Secretaria de Educação de Vitória pelo acolhimento.

Ao PPGE-UFES pelo apoio e dedicação para que fosse possível um ambiente de qualidade para realização do curso de Mestrado.

À turma 30 de Mestrado pelas parcerias conjuntas e os muitos momentos em que compartilhamos alegrias e tristezas.

À CAPES pelo incentivo, financiamento e fomento a pesquisa científica no Brasil.

Às crianças do grupo 4 vespertino do CMEI “MOS” em 2017 por me ensinarem muito sobre a vida, o amor e a gratidão.

RESUMO

No contexto educacional brasileiro atual, em que desafios, lutas e tensões permeiam o cotidiano das instituições educativas, empreendemos uma investigação que visibiliza a Educação Infantil sob um olhar sensível para as interações infantis em diálogo com as linguagens inerentes à Arte e seu ensino. Tem-se como questão central de estudo compreender como as crianças inseridas, e em interação, no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno de um CMEI se apropriam deste espaço, mediadas pelo ensino de arte a partir de uma experiência intervencionista. Apoiando-se a problematização desta questão na tríade *criança- educação-espacialidade*, que estrutura nossas visões de mundo e de sujeito no campo de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo estudo de caso. Para produção dos dados utilizamos como procedimentos a observação participante, a roda de conversas e uma ação educativa de intervenção. Os sentidos produzidos pelas crianças da Educação Infantil em diálogo com a Arte serão ancorados, principalmente, pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociosemiótica, sob os regimes de interação empreendidos por Eric Landowski subsidiado por outros intercessores teóricos atinentes à área da Arte e seu ensino. O campo de pesquisa se situa em um CMEI do município de Vitória/ES, expandido ainda ao entorno desta instituição. A partir de nosso estudo, concluímos que pensar o CMEI em seu contexto sociocultural implica perceber que há uma vida que pulsa no seu entorno, que existe uma cotidianidade repleta de cultura nos espaços extramuros, e que as crianças não abandonam suas culturas ao entrar nos espaços da instituição. Por isto, consideramos em nossa proposta interventiva o contexto espacial em que o CMEI está inserido. Dessa forma, na realização da ação educativa desenvolvida com as crianças, emergiram vivências conectadas com a vida delas, destacando-se o sujeito criança como um sujeito histórico e social imerso em cultura e, também ela mesma, produtora de cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino da Arte; Espacialidade; Regimes de Interação e Sentidos.

ABSTRACT

In the current Brazilian educational context, in which challenges, struggles and tensions permeate the daily life of educational institutions, we undertake an investigation that makes Child Education a sensitive view of children's interactions in dialogue with the languages inherent to Art and its teaching. It is a central question of study to understand how the children inserted, and in interaction, in the context of the urban spatiality that compose the surroundings of a CMEI appropriated this space, mediated by the teaching of art from an interventionist experience. We support the problematization of this issue in the child- education-spatiality triad, which structures our world and subject visions in the field of research. This is an exploratory qualitative research of the case study type. To produce the data we use as participant observation procedures, the conversation wheel and an intervention educational action. The senses produced by the children of Early Childhood Education in dialogue with Art will be anchored, mainly, by the theoretical-methodological assumptions of Sociossemiotica, under the regimes of interaction undertaken by Eric Landowski subsidized by other theoretical intercessors related to the area of Art and its teaching. The research field is located in a CMEI in the city of Vitória / ES, which is also expanded to the surroundings of this institution. From our study, we conclude that thinking about CMEI in its socio-cultural context implies realizing that there is a life that pulsates in its surroundings, that there is a culture-filled daily life in the extramural spaces, and that children do not abandon their cultures when entering the spaces of the institution. For this reason, we consider in our intervention proposal the spatial context in which the CMEI is inserted. In this way, in the accomplishment of the educative action developed with the children, emergences related to their life emerged, emphasizing the child subject as a historical and social subject immersed in culture and, itself, producer of culture.

Keywords: Infant Education; Teaching of Art; Spatiality; Interaction and Sense Regimes.

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CE	Centro de Educação
CE	Cidade Educadora
CMO	Cmei Marlene Orlande
CF 88	Constituição Federal de 1988
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elipse Regimes de interação	78
Figura 2	Mapa da cidade de Vitória e seu entorno	79
Figura 3	Mapa do CMEI “MOS” no bairro República	82
Figura 4	Parque de areia	85
Figura 5	Quadra e Praça do/no CMEI	85
Figura 6	Varandão e pátio de areia	86
Figura 7	Pátio interno	86
Figura 8	Crianças se expressando no quadro de giz	93
Figura 9	O portal	108
Figura 10	Crianças no portal	112
Figura 11	Organização das crianças no entorno do CMEI	115
Figura 12	Experiências das crianças com a materialidade da Arte	116

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	22
	1.1 O LUGAR DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
	1.2 INFÂNCIA E MUNDO SOCIAL	25
	1.3 UM OLHAR PARA O LUGAR NO CAMPO DA ARTE	30
	1.4 INFÂNCIA E ESPACIALIDADES: SIGNIFICAÇÕES ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTE	35
2	TECENDO A INTERTEXTUALIDADE DA PESQUISA A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	39
	2.1 PRESENCAS TEXTUAIS NO BANCO ONLINE DO PPGE/UFES e CAPES	40
	2.1.1 O que nos dizem as dissertações	43
	2.1.2 O que nos diz a pesquisa "A cidade que mora em mim"	49
	2.2 PRESENCAS TEXTUAIS NA SCIELO	51
	2.2.1 Presenças intertextuais das interfaces <i>criança-educação-espacialidade</i>	54
3	QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	66
	3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	66
	3.1.2 Princípios Éticos	71
	3.2 REFERENCIAL TEÓRICO – SOCIOSSEMIÓTICA E A EDUCAÇÃO	72
	3.2.1 Regimes de Interação e Sentidos	76
	3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LUGAR DE PESQUISA – CMEI “MARLENE ORLANDE”	79
	3.3.1 Permanência no campo e assunção dos sujeitos de pesquisa	82

4	APROXIMAÇÕES AO LUGAR DA PESQUISA	90
	4.1 O PASSEIO A UMA GALERIA DE ARTE	90
	4.2 O INUSITADO NA SALA REGENTE DO G4 D	92
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES MEDIADOS PELO ENSINO DE ARTE	96
	5.1 A ESPACIALIDADE DO ENTORNO MEDIADA PELA LOUSA DIGITAL	98
	5.2 A ESPACIALIDADE CONTIDA NA LITERATURA INVADE A SALA DO CMEI	100
	5.3 O PORTAL COMO PASSAGEM PARA O MUNDO: EXPERIÊNCIAS DO SENSÍVEL	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	130

APRESENTAÇÃO

O cenário educacional brasileiro é um campo marcado por desafios, lutas e tensões, almejando a universalização do acesso à educação. A partir da década de 90 do século passado, a educação básica passa por diversas alterações em sua constituição, expressas nos muitos textos legais que a regulamentam. Nessa conjuntura destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, que demarca a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, integralizando o interesse das organizações institucionais desde a educação infantil (EI) ao ensino fundamental, contemplando as três etapas que compõem a educação básica.

Nesse contexto, a Educação Infantil integraliza-se ao sistema de ensino e se coloca como campo de atuação profissional e de políticas públicas que contemple a especificidade do trabalho educativo para sujeitos alvos dessa etapa de ensino que além da garantia dos direitos alcançados, busque contribuir para o reconhecimento da criança como sujeito de sociabilidades, que interage com e produz cultura, em especial nos contextos em que vive. Aventamos a ideia de que a educação, através da Arte, evidencia os modos como as crianças se apropriam da cidade em seus contextos socioculturais mediadas por ações educativas comprometidas com os aspectos teórico-práticos que considere seus direitos estabelecidos em diálogo com as concepções conceituais e metodológicas da Educação.

Com essa premissa, buscamos nessa investigação um olhar sensível pautado nos discursos que emergiram no bojo dos mais distintos modos de interação desses sujeitos com os espaços que coabitam suas práticas na Educação Infantil em diálogo com as linguagens inerentes a Arte e seu ensino que materializaram suas significações do mundo circundante. Nesse sentido, a questão central desse estudo é compreender como as crianças inseridas, e em interação, no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI se apropriam deste espaço, mediadas pelo ensino de Arte a partir de uma experiência intervencionista.

Para o alcance dos objetivos desenhados a partir de nossa questão de estudo construímos nosso campo de problematização mirando três eixos fundamentais em nossa concepção – criança-educação-espacialidade – que apontam nossas visões de

mundo e de sujeito. Nessa esteira, Martins et al (1998, p. 5) nos elucidam quanto a importância da linguagem da Arte no imbricamento dessas dimensões que buscam entender o homem e suas significações de mundo. Para os autores,

[...] O mundo estava pronto. Mundo que girava no Universo com seus enigmas, movido pelas determinações naturais daquelas muitas formas de ser que ali habitavam. [...] Entretanto, faltava ainda alguém. Um ser capaz de perguntar sobre o seu lugar na natureza e no cosmo. Alguém capaz de refletir sobre os muitos mistérios daquele mundo. [...] Mas alguém que também fosse capaz de chorar e sorrir, de temer e ousar, de odiar e amar, de perdoar e esquecer, de lembrar e desejar, de criar... Alguém capaz de expressar-se sobre si mesmo e seus semelhantes, sobre o mundo e as coisas do mundo. Ai, então, o mundo estaria completo! Seria ele habitado com alma. No mundo faltava o homem.

[...] Não conhecia seu lugar naquele mundo, tinha de encontrá-lo. Ao contrário dos outros seres, o homem teve de aprender muito. [...] o homem inventou uma ferramenta, a linguagem. Linguagens que se tornaram inseparáveis do homem para ele penetrar na floresta sombria das coisas do mundo e desvelar para si bosques de realidade, desvelo da consciência de viver e existir. Linguagens inventoras de mundos do brincante homem criador de signos. Dentre elas uma linguagem se fez especial, a linguagem da ARTE. Feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo, trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem. Sabe o homem que as emoções é que são o sal da vida. Por isso é que quando um homem quer falar ao coração dos outros homens ele o faz pela linguagem da Arte. Quando isso acontece, naquele homem sente e age o artista.

Sendo assim, a linguagem é instrumento fundamental para a compreensão do ser e estar do homem no mundo. Ela se constitui como nossa ferramenta basilar, sob as mais diversas formas, para entender e viver no mundo da melhor forma possível. Embora sendo uma invenção, a linguagem assume singularidades próprias para cada sujeito, no momento em que este as apreende, fazendo com que o indivíduo as sinta ou compreenda de maneira única, pessoal. As experiências de cada sujeito interferem na produção de sentido, em consequência das interações dele com cada produto das diferentes linguagens existentes, sejam elas artísticas, musicais, literárias... Experimentar, interagir, vivenciar são ações humanas que possibilitam melhor interpretar o mundo e produzir sentidos a partir das linguagens que o constituem.

Em nosso trabalho investigativo, os sentidos produzidos pelas crianças da Educação Infantil em interação com a Arte (sujeitos com quem nos propomos pesquisar), foram visibilizados pelo pesquisador em entrelaçamento aos conceitos da Semiótica, que tem como objeto, de acordo com Bertrand (2003, p. 11), “[...] o sentido, apreensível pelo resultado da função semiótica da linguagem, ou seja, a reunião dos planos da expressão e do conteúdo”.

Para Bertrand (2003), o que diferencia a semiótica de outras áreas de conhecimento, como a história ou antropologia, que também podem ter o sentido como objeto é “[...] o parecer do sentido” (BERTRAND, 2013, p. 11). Tal parecer se apreende por meio da linguagem verbal, não-verbal (visual, plástica, gestual, musical etc.) ou sincrética, como, por exemplo, o cinema, que agrupa algumas dessas linguagens. Landowski (2004) reforça a compreensão do que a semiótica se propõe, e que a difere das demais correntes, quando pontua que o papel da semiótica é entender como entendemos, ou seja, ter com horizonte o interesse pelos modos como os sujeitos constroem seus sentidos no mundo. Nessa esteira, cumpre citar a semiótica do sensível, cuja gênese foi a publicação da última obra de Greimas chamada *De L’Imperfection* (1987) e teve continuidade a partir do colaborador próximo de Greimas, Eric Landowski. Essa obra assumiu, segundo Fachine (2006, p. 2),

[...] como projeto a descrição de um sentido cuja particularidade é justamente o ser sentido, provado, vivido [...] e sua constante preocupação em descrever agora um sentido que se dá em ato, seja nas experiências individuais, seja nas práticas sociais cotidianas, nas quais estão necessariamente envolvidos componentes afetivos e sensoriais.

Buscamos nessa pesquisa uma proposta investigativa que visibilizasse os modos de apreensão da criança nas interações com suas visualidades cotidianas quando imersas em uma instituição destinada às crianças pequenas da Educação Infantil. Para isso, apostamos no ensino da Arte como elemento impulsionador de reflexões acerca do trabalho educativo articulado aos processos de significação da “vida social”, focando a relação entre educação e a(s) espacialidade(s) do entorno da instituição educativa que tomaram dimensões outras por meio do olhar de cada um desses sujeitos, dotados de subjetividades e modos próprios de visibilizar os lugares que habitam através de uma experiência intervencionista.

Pensar a instituição de educação infantil em seu contexto sociocultural é perceber que na vida, na comunidade e fora dos muros escolares existe uma vida que pulsa e que as crianças não se abdicam quando adentram os espaços da instituição. Escolano (apud REBOUÇAS et al, 2017) diz que não devemos analisar apenas o espaço escola, mas também a localização e o contexto espacial em que a escola está inserida. Na assunção desta postura, os fenômenos que acontecem dentro e fora da escola emergirão vivências conectadas com a vida dos sujeitos, “[...] percebendo que na vida,

na comunidade e fora dos muros escolares existe uma vida que pulsa e que o aluno não abandona quando adentra na instituição escolar” (REBOUÇAS et al, 2017, s/p).

Assim como qualquer outra área de conhecimento, temos na Arte a possibilidade do desenvolvimento intelectual dos sujeitos. O ensino de Arte, a partir de seus conteúdos próprios, é capaz de estimular situações que propiciem conhecimentos de si e do mundo ampliando suas competências que seja possível se expressar, sentir e criar em diálogo com as questões culturais de seu meio.

Para Ferraz e Fusari, (2009), a importância da Arte no espaço curricular da educação, em especial na educação escolar, se dá devido à sua função indispensável que ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a Arte se constitui através de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da Arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. Nesse movimento, a escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais, é o lugar que se tem acesso ao ensino da Arte que contribui na elaboração de seus modos próprios de dar sentido àquilo que se vive.

O interesse pelo estudo que este projeto de pesquisa se propõe a desenvolver surgiu, inicialmente, a partir de minhas memórias de vida. Revisitando os pátios de minha infância pude perceber o quanto minha atenção aos lugares que eu vivenciava me despertavam atenção. Por trabalhar desde criança numa empresa de família no ramo de comunicação visual, fui induzido a entender que as placas das lojas comunicavam seus nomes e outros dizeres, foi assim que aos poucos eu também fui desenvolvendo minha alfabetização tradicional, exercitando a leitura visual. Nos passeios pelos diversos lugares através das várias mobilidades (na época, principalmente os ônibus) fui me constituindo e sendo tocado por tantas e muitas espacialidades e seus discursos.

Cresci me profissionalizando no fazer placas e layouts para o ramo publicitário. Em uma outra oportunidade de vida, pude gerenciar a produção de mídias para busdoor, backbus¹ e painéis publicitários espalhados por toda a região de Vitória, conhecendo rotas das cidades e itinerários midiáticos. Agrego a essas experiências, também, minha atuação como profissional da área de fotografia social em que pensar as espacialidades em diálogo com os sujeitos a serem fotografados era elemento essencial para composição imagética. Essa visita às memórias de minha infância me leva a crer na potência de se formar cidadãos críticos, desde a tenra idade, que não sejam apenas leitores de textos escritos e verbais, mas que agreguem às suas experiências o hábito de ler as imagens e visualidades de seus cotidianos (REBOUÇAS, 2006; PILLAR, 2013).

No momento em que decido retomar meus estudos em um curso preparatório para o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por não me apropriar naquele tempo sobre as potencialidades de unir o meu desejo em ser professor ao fato de já ter me constituído na maior parte de minha vida em áreas que circundavam a Arte, optei em empreender meus estudos preparatórios mirando a docência em outra área de conhecimento – a geografia – que me atraía tanto em minha formação na escola básica quanto no próprio cursinho de vestibular. No entanto, a dúvida persistiu durante todo o ano de preparo e quando chego no momento de marcar a opção do curso pretendido na inscrição do vestibular, vivo em ato um momento decisivo de mudança, que alteraria todo o percurso de minha vida, optei pelo o curso de Artes. Uma escolha sensata com aquilo que penso dar sentido às minhas práticas de vida, escolha que continuo constatando a cada semestre vivido desde a formação inicial, também nas muitas experiências em espaços educativos formais e não-formais atuando a partir deste ofício - professor de Artes - e até o presente momento de formação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFES, onde pertencço à linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Todas essas referências anteriores ao meu ingresso no curso de Artes na UFES me fizeram chegar a esse lugar de saberes acadêmicos elegendo estudos sobre linguagens ancoradas nas novas mídias e as significações de produção e leitura de

¹ Mídias impressas digitalmente em material vinílico auto-adesivo com projetos publicitários para aplicação em ônibus metropolitanos.

imagens. Foi com essas premissas que desde o primeiro período do referido curso, pude integrar um programa de educação tutorial que mirava as ações formativas docentes no bojo da educação infantil no encontro com as crianças. Esse projeto manteve por muitos anos parceria com um centro de educação infantil em Serra onde desenvolvíamos ações e vivências extensionistas, o que me possibilitou aprofundar os estudos acerca da infância.

No último ano de graduação obtive aprovação de um subprojeto de iniciação científica que teve como escopo as significações a partir das novas mídias através da Arte e seu ensino, se constituindo em um encontro convidativo para o que eu buscava problematizar em minha pesquisa. O projeto teve cunho intervencionista, culminando em uma sequência de ações educativas em Arte junto com as crianças, onde elas puderam construir seus sentidos de ser e estar nos espaços da instituição de educação infantil. Desenvolveu-se na vinculação entre um Programa de Educação Tutorial, no período de dezembro de dois mil e doze a agosto de dois mil e quatorze e, posteriormente, ganha corpo no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC)², no período de agosto de dois mil e quatorze a agosto de dois mil e quinze onde, nesse cenário atual, articula-se à pesquisa “Novas Tecnologias e Processos de Significação na Arte e na Educação” constituídos no âmbito de minha formação inicial na graduação em Artes. A pesquisa problematizou os eixos de discussão expostos no subprojeto de pesquisa “Marcas do Cotidiano de um CMEI: Sentidos Construídos sob a Perspectiva do Olhar da Criança”³ por meio da utilização e inserção das novas tecnologias no cotidiano das crianças pequenas, dando visibilidade aos seus modos de ser e estar no mundo. Tais sentidos foram desvelados por intermédio da fotografia digital nas práticas educativas do ensino da Arte, e contribuíram para evidenciar os espaços construídos pelas crianças pequenas, no território de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Serra, Espírito Santo. A culminância destes movimentos investigativos foi a síntese produzida para conclusão de curso de graduação intitulado “Novas Tecnologias na Educação Infantil: interações sensíveis entre a fotografia e o brincar no espaço escolar”, além disso, foi possível a socialização de muitos desses processos da pesquisa em vários

² A **iniciação científica** é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento.

³ Nome inicial do subprojeto quando foi submetido ao PIIC/UFES em 2014.

eventos científicos, nos aproximando ainda mais do contexto de produção científica que nos acenavam a possibilidade de continuidade na pós-graduação.

O fato que me chamou a atenção na fase de análises conclusivas da pesquisa foi que, a partir das reiteraões dos discursos das crianças, chegamos a evidências de que os modos de significações destas crianças sobre os espaços que vivenciavam no interior da instituição entrelaçavam-se com suas paisagens e visualidades fora da instituição. Da parte significativa de cada criança fomos chegando ao todo de sentido daquelas culturas infantis evidenciando, principalmente, os percursos que as crianças faziam pelo espaço bairro e em suas vivências com a família.

Ainda se faz necessário eleger para essa narrativa mais uma de outras tantas influências que contribuíram na constituição das inquietações que nos mobilizaram à continuidade da pesquisa – agora assumindo como tema de estudo as significações das crianças à urbanidade no contexto de um CMEI. Um dos principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa de graduação foi o livro “A cidade que Mora em Mim” (REBOUÇAS; MAGRO, 2009), resultado de um projeto de pesquisa financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa da Prefeitura Municipal de Vitória – FACITEC. Essa obra foi substancial para pensarmos o plano de ação intervencionista, metodologia e referencial teórico de nossa pesquisa de graduação.

Nesse livro há o relato de uma das oficinas que participou do projeto, sobre a presença significativa de uma criança pertencente à educação infantil, uma vez que o norte do projeto eram as crianças pertencentes ao ensino fundamental I. Esta criança frequentava aquele espaço por ser neta de uma funcionária da escola. De tanto a criança insistir em querer participar daquelas experiências, a coordenadora do projeto foi comunicada sobre a situação e autorizou a participação da criança que, segundo ela, já se enamorava com as oficinas da pesquisa desde o início. A partir das experiências desta criança a oficinaira descreveu que:

O projeto foi direcionado para o ensino fundamental, e por isso preciso destacar a pequena K, neta de uma servente da escola e aluna de CMEI (Educação Infantil). Apenas ficou curiosa em saber o que estava acontecendo na escola em que a avó trabalha, já que a acompanhava. Logo se identificou com o projeto, mas foi barrada inúmeras vezes pela avó. Em conversa com a Prof. Moema, esta destacou que este namoro vinha acontecendo desde a primeira etapa do encontro. K. vinha em uma semana ficava um pouco, retornava na semana seguinte e assim por diante a história ia se repetindo. Venceu a avó pelo cansaço, foi liberada a participar, e posso dizer que me

impressionou a ousadia de seus desenhos, possuidores de uma linguagem própria, pois nem olhava para o lado nos momentos de produção. Desenhou pontes do píer e escreveu seu nome acompanhando a forma arredondada. Nunca havia visto uma criança nessa idade ter a percepção de que pode -brincarll com os espaços como ela (Relato da oficina Raquel in: REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 119-120).

Conhecer e viver estes processos citados nos parágrafos anteriores nos levou a formular a hipótese de que as crianças pequenas significam suas espacialidades vividas, nesse estudo, em especial as visualidades cotidianas de seu entorno que podem ser potencializados a partir de processos educativos disparados por uma instituição de educação infantil.

Foram estes pressupostos que nos instigaram a dar continuidade aos estudos acerca das infâncias e suas espacialidades quando imersas em processos educativos, a partir da escola básica, em que possam ser reconhecidas suas singularidades, o que pretendemos realizar com a aprovação deste projeto de pesquisa, e posteriormente, com a finalização de nossa dissertação de mestrado.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta os modos de construção da problemática que nos lançamos a pesquisar nessa investigação. Já no segundo capítulo, imergimos nos bancos de pesquisas a fim de buscar interlocução em diálogo com os eixos temáticos erguidos em nossa problemática e compor a revisão de literatura. Para então, no terceiro capítulo desenharmos o quadro teórico-metodológico eleito para a investigação. No quarto capítulo discorreremos sobre a nossa aproximação ao campo de pesquisa, o que nos permitiu caracterizá-lo. E, por fim, no capítulo cinco, apresentamos os dados produzidos e as reflexões oriundas dos objetivos que perquirimos nos caminhos investigativos desta dissertação.

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Que sabemos dos lugares é coincidirmos com eles durante um certo tempo no espaço que são. O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou. O lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar.

Palavras para uma cidade – José Saramago

Neste capítulo abordaremos o lugar da Infância na Educação Infantil, o mundo social, o conceito de lugar o campo da Arte e, finalizando, teceremos comentários acerca da Infância e suas espacialidades, através do ensino da Arte, constituindo a tríade temática *Infância - Arte - Espacialidade*.

1.1 O LUGAR DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através dos estudos desenvolvidos por Ariès (1986) percebemos que o conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade onde a criança deve ser vista como sujeito histórico. De acordo com o método utilizado pelo pesquisador, é possível observar como a criança é retratada pelo adulto em pinturas e desenhos, em suas diversas atividades lúdicas como o brincar ou educativas como a leitura ou o aprendizado de um ofício ou atividade, como tocar um instrumento musical. Vemos, nessa abordagem metodológica, o importante papel da Arte como marco histórico que delimita os modos de percepção da criança em diferentes tempos. Nesse sentido, percebemos que a educação como um direito da criança desde seu nascimento, e garantido legalmente na Constituição Federal de 1988 (CF 88), é resultado de um processo extenso e histórico desenhado a partir de lutas e transformações sociais.

A Constituinte de 1988 circunscreve uma visão ampliada de cidadania e aponta a educação como um dos primeiros direitos sociais, incluindo fatores jurídicos que concebem a criança como um sujeito de direitos. Nessa esteira, forças angariadas em movimentos sociais inscrevem a institucionalização do direito da criança ao sistema educativo e configuram o que hoje denominamos *Educação Infantil*, esta, detentora de direito no âmbito da educação escolar, se conforma como primeira etapa do ensino básico expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e

evidencia diversos fatores de interesse na sociedade civil na busca por políticas públicas e educacionais que estão em curso no Brasil, tornando-se tema emergente de preocupação das famílias, como também se tornou pauta “[...] das instituições formadoras de profissionais, dos gestores, dos programas político- partidários, dos órgãos de proteção social e das reflexões e pesquisas acadêmicas” (CURY, 2016, p.12).

Cury (2016) continua pontuando que este direito posto na Carta Magna convocaria uma ruptura com o passado e um desafio para o presente. Se por um lado tínhamos a prescrição de direitos para a criança e sua educação, por outro, é de competência da família, sociedade e Estado,

[...] assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Nessa esteira, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) foi mais uma conquista que visou à proteção integral desses sujeitos dialogando com a Carta Magna e LDB. A oficialidade destas leis salvaguarda as obrigações para com a educação infantil em caráter interfederativo, competindo aos municípios manter, com a cooperação técnica da União e dos Estados, programas de educação Infantil.

Diante dessas premissas é que a criança se torna legitimamente sujeito de direitos, juridicamente protegida. De igual modo, a educação infantil torna-se componente da organização da educação nacional integrando a conjuntura do sistema nacional de educação. Essa etapa da educação instituída ganha autonomia e migra da condição puramente assistencialista para contemplar também aspectos de caráter educativo no sistema escolar.

Nesse contexto, percebemos que a criança ganha notoriedade e espaço social, demarcando sua posição a partir de uma conceitualização própria e estabelecida em

documentos oficiais sistematizados no bojo do sistema nacional de ensino no que tange à educação infantil, que indica a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A concepção de criança ganha força, no Brasil, a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos pela Sociologia da Infância (KRAMER, 2005), esta, afirma ser imprescindível que não só reconheçamos, mas que busquemos visibilizar a complexidade das vivências dos pequenos nessa fase da educação básica.

Tal perspectiva agrega significativas contribuições que possibilitam análises críticas sobre as representações das culturas infantis que se transformam de acordo com o seu contexto sociocultural. Ainda, defende a ideia da infância como objeto sociológico em que entende o desenvolvimento desses pequenos cidadãos como condicionante aos fatores sociais de sua existência como sujeito social.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

Observa-se que tal tomada de consciência amplifica a ideia de complexidade e singularidade que os conceitos de criança e infância abrigam, indica ainda, que ambos não são sinônimos. Faria *et al* (2009) conceituam que a infância, entre outros aspectos, deve ser “[...] entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes espaços e tempos educacionais” (p. vii). Essa perspectiva pressupõe uma postura, dos que atuam na infância, de “[...] conhecer as representações sociais da criança sobre o mundo” (SARMENTO, 2005, p. 365). Uma postura que exige uma escuta capaz de amplificar a voz das crianças com

encaminhamentos que possam legitimar suas impressões e ações no mundo em que vivem, no sentido de estabelecer possibilidades de pautas baseadas em suas necessidades e desejos, e que respeite sua condição de sujeito no mundo.

Assim se faz necessário assumir o desafio, ainda atual, de compreender o mundo sob a perspectiva da criança, considerando-a como sujeito, dando visibilidade e garantindo que ela ocupe seu lugar na infância a partir de seu reconhecimento como sujeito de pleno direito, com suas especificidades, sem considerá-la como simples destinatários de cuidados sociais específicos (SARMENTO, 2005).

1.2 INFÂNCIA E MUNDO SOCIAL

As crianças são seres históricos e sociais, integram uma classe social e estabelecem relações com seu meio cultural, lugar em que se formam e transformam. São, igualmente, seres de linguagens que produzem discursos ocupando lugares geográficos situando-se de acordo com suas próprias espacialidades. Elas se desenvolvem num *todo social* tornando-se pessoas plenas, recebendo como qualquer sujeito, os efeitos dos padrões de autoridade, costumes e linguagem.

Esse pressuposto nos desafia a “[...] compreender as crianças e suas infâncias, tendo como viés o espaço geográfico” (LOPES, 2012 p. 165), na busca por visibilizar uma criança que se constitui para além de sua condição histórico-cultural, uma criança que se constitui geograficamente em seus processos de pertencimento e humanização carreados pelas espacialidades que habitam. Tal perspectiva torna a dimensão espacial significativa em investigações que se preocupam com os protagonismos das culturas infantis em seus contextos habitados, considerando também que nós (adultos) podemos interferir na maneira como elas veem, agem e compreendem o mundo influenciando na produção de suas infâncias (LOPES, 2008). Busca-se compreender em suas culturas infantis, como enfatiza Lopes (2008), as relações que as crianças estabelecem com os espaços nos diferentes contextos sociais, mediadas por suas interações culturais.

Nesse sentido, há uma “[...] necessidade de compreendê-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (LOPES, 2008, p. 68).

Entender a criança como sujeito nos permite desviar o olhar de uma visão *adultocêntrica* sobre as crianças, e entender que elas além de serem sujeitos de direitos são também sujeitos que transformam seus espaços e suas condições a partir de suas realidades sociais” (NASCIMENTO, ZANIN, SILVA; 2015, p. 228). Tal movimento se constitui em uma desterritorialização na qual o adulto desloca a atenção da produção de subjetividade e sentido destinados à criança, sob a forma de currículo (escolar e não escolar), objetos (brinquedos, jogos) e produtos midiáticos como desenhos animados, filmes e publicidade; reconhecendo nela um sujeito capaz de produzir suas próprias narrativas verbo-visuais, sujeito que não apenas habita um espaço social e ideológico, mas atua sobre ele, transformando-o e ressignificando-o. Nesse contexto,

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Apresenta, portanto, um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades (LOPES, 2008, p. 76).

Lopes (2008) defende a possibilidade da criança de construir sua inserção espacial, garantindo que elas participem ativamente da organização e produção dos espaços em que vivem, sem impedi-las ao acesso às suas linguagens espaciais.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER, 1999, p. 1)

Dessa maneira, o trabalho pedagógico na educação infantil deve se comprometer com as possibilidades de transformações que atravessam os processos de socialização das crianças enquanto sujeitos, situados nos contextos espaciais da escola em relação a sua comunidade, para então, possibilitar outros modos de expressividade desses sujeitos capazes de manifestar na esfera pública os seus pontos de vista em suas leituras de mundo. Para que isso seja possível é necessário

reconhecer o papel social da educação infantil como propositora de fatores importantes para o desempenho social e político na vida contemporânea. Esses fatores determinam e evidenciam quais concepções a Educação Infantil tem da criança e suas infâncias, e se, consideram seu papel ativo na sociedade.

Considerar a infância como uma categoria social significa construir modos de interação entre as diferentes dimensões de socialização das crianças, tanto quanto, reafirmar sua condição enquanto sujeito que respeite seu direito de participação na construção de fatos sociais e reconheça suas culturas, alteridades e subjetividades.

A escola é uma instituição social e contribui para o processo de socialização dos sujeitos que, para além de uma função utilitarista, aprendem para se tornarem sujeitos no mundo e usufruir dos bens culturais da humanidade. “A educação e a escola são formadoras do sujeito em relação à configuração social” (BRASIL, 2017,

p. 8). Abrange, ainda, “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida, [...] nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Tem por finalidade o desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania” (BRASIL, 2017, p. 9).

Posta essa conjuntura institucionalizadora, adentramos duas diretrizes que estabelecem critérios na organização curricular, do espaço e tempo na educação infantil, são elas: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nos elementos constitutivos da organização curricular para educação básica, além do indicativo que as unidades de educação infantil promovam estreita relação com a sociedade com projetos formalmente estabelecidos, refere-se ainda, que é parte da operacionalização destas diretrizes a formulação do projeto político pedagógico (PPP), que é mais do que um documento, configura-se como um potente instrumento de viabilização de uma escola democrática para todos e de qualidade social. O PPP evidencia a autonomia da instituição educacional através da definição da identidade escolar. É atribuída à escola a formulação deste instrumento em articulação com o plano municipal de educação, mas que considere as especificidades identitárias da instituição, bem como de seus alunos e o contexto em que se situam. Essa instância de construção coletiva que respeite os sujeitos das aprendizagens, cidadãos com direitos à participação social, visa a contemplar, dentre outros fatores,

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar; IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico [...] (BRASIL, 2013, p. 48)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica continuam reforçando o papel social da Educação em relação à realidade concreta de seus sujeitos, salientando que:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 17).

Tais premissas nos levam a pensar modos relacionais entre escola e cidade para que a cidadania se efetive nos processos educativos dos sujeitos praticantes dessas duas instâncias. Para Gadotti (2006, p. 134) a “[...] cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia [...]”. O autor problematiza o direito à cidadania para além de uma concepção consumista, em seu dizer, nos processos educativos há que se considerar “[...] uma concepção plena, que se manifesta na mobilidade da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública [...]” (p. 134).

Este pensamento nos mobiliza a considerar a relação entre os fins da educação e o exercício pleno da cidadania das crianças, na construção de diálogos possíveis que visem a estabelecer experiências que atendam às necessidades e desejos desses pequenos em suas vivências na comunidade a qual pertencem, visto que a escola deve considerar a cidade em sua proposta curricular, na consolidação de sua condição de espaço público de educação e de afirmação da cidadania (ARAÚJO, 2011) reconhecendo “[...] a escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2013, p. 78).

Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), encontramos autonomia nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil (DCNEI) para definir o conjunto das ações educativas que estejam de acordo com as especificidades desta etapa da educação. Sendo assim, as DCNEI indicam que as propostas pedagógicas de educação infantil devem fazer cumprir plenamente seu papel político-social e pedagógico, disponibilizando recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais, respeitando os princípios

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010)

É no imbricamento dessas dimensões histórica e social que os sujeitos se humanizam, pois o aprender e o ensinar mobilizam o "fazer sentido" na existência humana, tanto quanto

[...] a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a Arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2007, p. 22).

Freire continua pontuando que é por conta da capacidade de *dizer o mundo* que os sujeitos o transformam na mesma medida em que o reinventam nas interações entre as dimensões ética, política e estética. Portanto, para uma efetivação das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil é necessário assegurar, dentre outros parâmetros,

A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (BRASIL, 2010).

No que tange aos objetivos das propostas curriculares desenvolvidas no bojo da educação infantil, temos por mais concreto os indicativos de que devem, além de norteados pelas interações e brincadeiras, também integralizar aspectos expressivos e socioeducativos, com uma atenção especial ao que temos problematizado neste

trabalho – as significações possíveis na relação entre criança e cidade no bojo da educação infantil mediadas pelo ensino de Arte, citados a seguir:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, Artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2010)

Em consonância com essa perspectiva, a LDB consolidou Arte como área de conhecimento obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, com conteúdos próprios nas escolas, para promover a formação cultural dos alunos. Isso nos leva a pensar modos de estabelecer experiências com as crianças da educação infantil que considerem a Arte e seu ensino como propositores de subjetividades, que evidenciem as possíveis relações de diálogo entre as mediações educativas desenvolvidas a partir da instituição de educação infantil e as espacialidades de seu entorno.

Para tanto, se faz necessário levantar pontos de diálogo de como o sistema da Arte se apropria dos contextos socioculturais para trazer a força do *lugar* nas preocupações poéticas dos artistas tanto quanto resultados de suas ações na expressividade dialógica de seus objetos estéticos.

1.3 UM OLHAR PARA O LUGAR NO CAMPO DA ARTE

É possível analisar as questões da cidade como uma potente formadora de transformações sociais pelo viés da história, antropologia, filosofia e outros campos do conhecimento. No entanto, advogamos neste trabalho de pesquisa a Arte como propositora de modos contemporâneos de produção de discursos que se dispõem a olhar para a cidade como um espaço de vivências, o que nos mobiliza a pensar a constituição do lugar e suas ressonâncias no sistema da Arte.

Segundo Archer (2005), a partir da década de 60 a Arte é desafiada a se constituir para além dos espaços museais e galerias de Arte, no intuito de superar suas condições de isolamento, do que veio a ser denominado como ideário do cubo branco para se constituir plenamente nos espaços públicos das cidades contemporâneas. O modernismo trata, assim, de um novo conceito de escultura, diferente dos monumentos tradicionais que tinham por objetivo a representação de figuras políticas, religiosas fazendo menção a datas históricas e símbolos de poder. Tal movimento introduz nos espaços públicos das cidades novas linguagens para evidenciar outras formas de sociabilidades.

Nos anos 70 (ARCHER, 2005) se desenvolvem questões sobre o *sitespecific*⁴ que visavam a criação de objetos estéticos considerando o seu contexto de instalação. Essas novas práticas eram orientadas por características topográficas e particularidades culturais de seus locais de produção sem perder de vista a dimensão política e ideológica que atuava sobre tal espaço, ou seja, o objeto estético só acontece na medida em que aconteça o imbricamento das dimensões espaciais e sociais que constituem os espaços naturais e construídos de modo que seja possível promover o diálogo com a natureza e arquitetura e seus contextos respectivos. A partir disso enigmas, provocações e reflexões sobre a vida em seu contexto social passam a ser o fio condutor de obras e intervenções que se constroem a partir desse diálogo com seu entorno. A vida na cidade é problematizada pelas obras de Arte que interrogam a banalidade do cotidiano e a amnésia cultural.

⁴ O termo sítio específico faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado. Trata-se, em geral, de trabalhos planejados - muitas vezes fruto de convites - em local certo, em que os elementos esculturais dialogam com o meio circundante, para o qual a obra é elaborada. Nesse sentido, a noção de site specific liga-se à idéia de Arte ambiente, que sinaliza uma tendência da produção contemporânea de se voltar para o espaço - incorporando-o à obra e/ou transformando-o -, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou áreas urbanas. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

Seguido por influências desse movimento, o panorama artístico contemporâneo integra em suas práticas novas formas e atitudes que estabelecem conceitos que contêm índices da cultura e vida cotidiana em seus aspectos culturais, políticos e econômicos (CANTON, 2000). Dentre as tendências apontadas por Canton (2000) na

produção de Arte dentro da proposta contemporânea há “[...] a preocupação dos artistas com a narrativa [...]” (p.13) de suas obras que incorporam e comentam a vida em seus potenciais de estranhamento e banalidades, em que fazer Arte é materializar sua experiência e percepção sobre o mundo. O aspecto literário da Arte, da cultura e da comunicação aponta a obra de Arte como um texto que expressa discurso sobre o tempo e a vida tão imprescindíveis e subjetiva quanto o próprio alfabeto. À memória física e psíquica, quando intenta valorizar histórias pessoais como movimento de resistência a robotização da vida (FLUSSER, 2002) pela banalização dos modos de comunicabilidade. Ao corpo, agora visto como moldura, tema e campo de experimentações autobiográficas. E, o último aspecto que abre diálogo com o que temos aqui problematizado diz respeito ao ambiente urbano que congrega cotidiano e transeuntes ameaçados pela cultura da anestesia (FLUSSER, 2002). Cada vez mais a cidade passou a se apresentar como um grande teatro de ação, como um imenso espaço expositivo e uma infinita fonte de inspiração para a articulação de novas formas, práticas e conceitos artísticos.

De acordo com Gomes (2015), os atores do sistema da Arte passaram a se preocupar com a relação direta dos objetos artísticos e o contexto social em que estão inseridos. Essa nova relação da Arte com a sociedade coloca em pauta o próprio papel do artista entendido como um agente cultural dotado de uma força social ativa. Nesse sentido,

A contemplação passiva de objetos em um espaço neutro foi interrompida por um envolvimento que desafiava e muitas vezes exigia participação do espectador, em um campo experiencial definido pelo tempo, pela imaterialidade, pelo processo e, principalmente, pela ação (p. 2287).

Para Peter Burke (2011), tanto quanto psicólogos, historiadores e antropólogos descobriram a força do trabalho de campo, também os artistas descobriram no viés da experiência direta com o público um campo de possibilidades que não seriam alcançadas em galerias. Em consonância com esse pensamento Rancière (2012) pontua que artistas estão cada vez mais se mobilizando no sentido de construir experiências em que suas competências e formas de expressão sejam expostas a interação direta com o público.

Reforçando essa ideia, Nicolas Bourriaud⁴ através do conceito de *estética relacional* designa a Arte que “[...] nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística, tendo como postulado básico “[...] a esfera das relações humanas como lugar da Arte” (BOURRIAUD, 2009, p.61). Nesse sentido, busca-se perceber os reais interesses da Arte na sua relação com a sociedade atual no âmbito histórico e cultural. Observando as produções artísticas a partir da década de 90, Bourriaud encontra respostas dos artistas quanto aos modos em que suas obras intentam construir possibilidades interativas, relacionais produzindo um campo de fruição estabelecido para além da mera contemplação, a ideia é que se possa promover através destas experiências espaços de vivências legítimos entre as proposições dos artistas e os expectadores.

Se coloca em voga, nessas tramas, o papel da comunicação nos dias atuais quando estabelece restrições nos modos de contato dos sujeitos adentrados nos espaços de controle que indicam a perda do vínculo social. O autor defende que a própria ação artística pode “[...] abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11) como campo fértil de experimentações sociais. É a possibilidade do encontro de uma Arte que seja relacional se voltar para a esfera das interações humanas e seu contexto social.

Nesse sentido, a proposta da Arte

[...] se apresenta como uma duração a ser experimentado, como uma abertura para discussão ilimitada [...] tem como tema central o estar-junto, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido (BOURRIAUD, 2009, p.20)

A estética do relacional se configura numa teoria da forma, onde a forma se estrutura com características de um mundo com elementos coerentes, pois toda obra se torna modelo de um mundo viável mantendo “[...] juntos momentos de subjetividades ligados a experiências singulares” (BOURRIAUD, 2009, p. 27).

Nesse sentido, o autor considera que a forma da obra contemporânea supera sua ideia de apenas forma material, pois se fundam -elementos de ligação, um princípio de aglutinação (p. 27) que só se constitui no momento em que é estabelecida em sua relação com o outro, numa dimensão do diálogo; portanto, “[...]”

⁴ Crítico de Arte.

a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas” (p. 30).

Para Bourriaud (2009) o objeto estético se apropria de um lugar denominado interstício social que se configura com um espaço de relações humanas indicando possibilidades outras de troca, para além daquelas instituídas pelo sistema global. Nesse sentido, a Arte mobiliza possibilidades experienciais que se propõem como “[...] novas possibilidades de vida divergindo dos modos impositivos do sistema global, cria espaços livres para vida cotidiana. O campo da Arte passa a se preocupar com os modos em que ela se revela na sociedade. Nesse movimento de autocrítica o que é negado não são as formas anteriores de se fazer Arte, mas a Arte dissociada das práticas de vida dos sujeitos. A Arte não cabia mais apenas nos espaços da galeria, tanto quanto o museu perde seu valor de exclusividade de morada da Arte. A rua se abre como espaço potente de produção para os artistas significando uma outra via para produção de novas sensibilidades “[...] não se trata de contemplar a distância, mas de mergulho, de presença total, a rua convoca todas as sensorialidades.” (FRADE, 2017, p. 103-104). Dessa maneira, as poéticas visuais dos artistas encontram nos elementos da territorialidade diálogo para expressar práticas de vida que suscitam questões sobre sociabilidades.

Atualmente, o campo da Arte encontra na cartografia⁵ elementos que possibilitam a demarcação e a produção de poéticas visuais que contenham o lugar como produtor de sentidos. O processo cartográfico na Arte “[...] é a experimentação do pensamento ancorado no real, é a experiência entendida como um saber-fazer, isto

é, um saber que emerge do fazer” (KASTRUP, 2010, p 18).

Muito utilizado por artistas contemporâneos, o processo cartográfico toma como base a construção de conhecimento pautado no campo perceptivo em processo. Sua

⁵ O conceito da Cartografia, hoje aceito sem maiores contestações, foi estabelecido em 1966 pela Associação Cartográfica Internacional (ACI), e posteriormente, ratificado pela UNESCO, no mesmo ano: "A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. Fonte: https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/introducao.html. Acesso em: 25 de junho de 2017.

poética visa acompanhar percursos e promover conexões sem que haja regras, pois emerge de fluxos da experiência para significar ações e intenções em diálogo com contextos espacialmente produzidos.

A cartografia na Arte denota percursos e possibilita conexões entre ideias sensíveis, mapeando experiências e percepções através do processo poético. Não apenas como registro (que poderia ser feito por qualquer outra área e/ou campo disciplinar), mas como construção imagética que, em si, é o próprio discurso produzido em ato e que pode se materializar por intermédio das diversas linguagens inerentes à Arte.

1.4 INFÂNCIA E ESPACIALIDADES: SIGNIFICAÇÕES ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTE

As crianças são participantes ativos das práticas sociais e culturais de seu meio. Se inserem no ambiente afetivo e cultural e desenvolvem o seu processo de socialização descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural em que são imersas. Então, é através de suas vivências cotidianas que se produzem seus conceitos sociais e culturais. Ferraz e Fusari (2009, p. 42) expõem que

[...] a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais e, participando ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações.

Essas relações socioculturais formam relevo nas discussões de Freire (apud GADOTTI, 2010) em Escola Cidadã - Formação para cidadania, quando o autor diz que ninguém pode ser só. Assim, a escola cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo, produção do saber, uma escola que

Viabiliza a cidadania de quem está nela e quem vem a ela. Não é para si. Pelo exercício da cidadania de quem vem para ela. Escola coerente com a liberdade, com seu discurso libertador. Brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos (FREIRE apud GADOTTI, 2010, p. 69).

Pensar a infância na cidade pressupõe outras formas de sociabilidades, pois o direito à cidade é condição inerente à cidadania das crianças para que seja possível o seu papel de interlocutores legítimos. É necessário pensar outras formas de ser e estar da

infância na cidade entrelaçados aos processos educativos que extrapolem a dimensão do espaço escolar, abrindo caminhos para conhecer melhor a cidade e as infâncias que nela habitam.

Dessa forma, advogamos que a mediação dessas possibilidades de construção e produção de sentidos na relação entre criança, cidade e educação infantil através do ensino de Arte na instituição escolar se justifica pelo fato de que “[...] o ensino e aprendizagem de Arte pode se configurar como uma potente experiência de prática de vida que contribua para que o espaço escolar se torne um lugar significativo para os indivíduos que os frequentam” (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 316). Ainda, defendemos que educadores da Arte podem apontar caminhos da busca de sentido entre a produção artística que corroborem as reflexões sobre a vida.

Nessa mesma esteira, Oliveira (2014) reforça essas afirmativas quando diz que é possível que os processos de uma experiência estética possam ocorrer a partir do conclamar de apreensões que articulam distintamente as ordens sensoriais dos sujeitos, ou seja, do corpo todo que é afetado pela irrupção do estético. O que dialoga com o que acreditamos a partir das ações intervencionistas dessa investigação, uma vez que possibilita aos sujeitos empreenderem suas “[...] escolhas na tradução do mundo para além dos esperados pela programação do sistema da cidade em que vivem, e ainda, que empreendam significações a partir das quais a

vida social se constitua como processo significante. Dessa maneira, vislumbramos outras cidades possíveis, não mais narrada apenas pela voz oficial de um enunciador, mas (re)conhecer a cidade de Vitória “[...] resultante de processos socioculturais e a inserção de bens simbólicos a partir do olhar singular dos sujeitos” (REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 13).

Pensar a instituição de educação infantil em seu contexto sociocultural é perceber que existe vida pulsante nas tramas da comunidade. Os muros de concreto não são

suficientes para bloquear as interações sociais que constituem estes sujeitos nas muitas referências que vão acumulando em suas vivências contextuais e que, certamente, não abandonam quando adentram os espaços da instituição.

Acreditamos que a produção de cartografias através das práticas em ato das crianças com o entorno da instituição de educação infantil em que o observar, o ouvir e o sentir sejam aclamados na construção conjunta desses sentidos mobilizados pelas proposições do ensino de Arte, numa estética possível de ser educável, como afirma Landowski (2004). Para tanto, a partir das interfaces educação infantil-espacialidade-ensino de Arte, **delineamos como questão de estudo** compreender como as crianças inseridas e em interação no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI se apropriam deste espaço, mediadas pelo ensino de Arte a partir de uma experiência intervencionista.

Diante dessa problemática, com base em nossos interesses de pesquisa, que por sua vez impulsionaram nosso desejo de ir a campo e captar os detalhes que marcam o cotidiano de um CMEI em diálogo com a cidade, **traçamos nosso principal objetivo:**

- Analisar os modos de apropriação das crianças inseridas nas espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI mediadas pelo ensino de Arte em diálogo com as experiências vividas por elas no contexto educativo.

Para o alcance do objetivo, elegemos a perspectiva investigativa da semiótica discursiva que se fundamenta na análise das condições de produção de sentidos dos sujeitos em ato. A semiótica enquanto teoria da significação intenta “[...] explicitar sob a forma de uma construção conceptual, as condições de construção e apreensão de sentido” (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p.455). Assim, fundamenta-se o nosso foco investigativo em entender os modos de produção de sentidos das crianças em

interação com o entorno do CMEI quando imersas em ações educativas mediadas pelo ensino de Arte.

Delineado o principal objetivo e definida a perspectiva metodológica, empreendemos nossos esforços mirando os seguintes objetivos específicos:

- promover uma proposta pedagógica interativa entre as crianças e o espaço que compõe o entorno do CMEI em diálogo com o ensino da Arte.
- descrever os modos de produção de discursos em situação, através do ensino de Arte para as crianças de um centro municipal de educação infantil em Vitória.
- analisar, para visibilizar, os sentidos e significações construídos pelas crianças em interação com as espacialidades do CMEI e seu entorno.

Diante desse panorama se faz necessário conhecermos, no próximo capítulo, estudos desenvolvidos que se aproximam das interfaces educação infantil- espacialidades- ensino de Arte, problematizado nesse trabalho.

2 TECENDO A INTERTEXTUALIDADE DA PESQUISA A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No intuito de expandir a orientação de nossa investigação, intentamos uma pesquisa exploratória nos bancos que reúnem trabalhos oriundos de pesquisas acadêmicas, focalizando as implicações de ações educativas que compreendam o protagonismo da criança no bojo das especificidades da Educação Infantil em diálogo com o contexto que compõe o entorno da instituição educativa. Esse processo de nossa investigação ganhou relevo especial, uma vez que a revisão de literatura é a parte central de qualquer estudo, já que, por meio dela, o pesquisador demonstra sua familiaridade com as produções do campo pretendido (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e se aproxima de estudos que envolvem seus sujeitos, metodologia e temática alinhavando, nesses encontros, uma rede discursiva para o seu território de pesquisa. Dessa maneira, reunimos publicações que tiveram como foco os processos educativos com crianças pequenas⁶ e tornam a cidade cenário de significações.

No primeiro momento, apresentamos o quadro que delinea nossos descritores para o estudo bibliográfico que focaliza os modos de apreensão da criança no campo da EI na interface com o ensino da Arte, para então imergirmos em três bancos. Nessa conjectura, sustentada no reconhecimento das espacialidades socioculturais das crianças como eixo da ação educativa na EI (BRASIL, 2010), buscamos trabalhos no repositório online de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como no banco da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com o intuito de analisar as pesquisas que já foram desenvolvidas, tendo em vista a importância de tematizar os sentidos das espacialidades que compõem o entorno da instituição educativa, atribuídos pelas crianças da EI em suas experiências educativas que visibilizem seus protagonismos enquanto sujeitos de direitos.

⁶ Adotamos aqui o termo “crianças pequenas” para designar aquelas que se encontram na faixa etária de atendimento na educação infantil, ou seja, de 0 a 5 anos.

A definição desses bancos se sustenta pela importância que figuram quanto ao fomento e produção acadêmica seguida de devida divulgação destas pesquisas no cenário brasileiro. Escolhemos como critério de temporalidade, trabalhos desenvolvidos a partir do ano de 2010, por ser este o ano de publicação das DCNEI pelo Ministério da Educação (MEC). Ressaltamos que não é nosso objetivo esgotar as problematizações a partir destes documentos e pesquisas, mas elencar apontamentos que se aproximam da temática desta investigação – a relação da criança da etapa de educação infantil em interação com o entorno da instituição educativa.

2.1 PRESENÇAS TEXTUAIS NO BANCO ONLINE DO PPGE/UFES e CAPES

Ao iniciar nossas buscas no banco online do PPGE/UFES, verificamos que não há disponibilidade de sistema de busca por descritores. A sistematização das pesquisas publicadas se dá por ordem cronológica de defesa. Em função dessa sistematização, optamos por fazer um recorte temporal nos trabalhos depositados neste banco, partindo dos primeiros anos do século XXI.

Dessa forma, encontramos 464 dissertações de mestrado, disponíveis no período de julho de 2004 a abril de 2017, enquanto que há 180 teses de doutorado depositadas no período de setembro de 2007 a março de 2017.

Embasados em estudos como os de Gouveia (2017)⁷ e de Nosella (2010), que nos apontam a expansão do campo de atuação das pesquisas em educação e indicam que tais estudos passaram a se preocupar com uma variedade maior de objetos - até mesmo promovem hibridismos em suas delimitações -, procedemos à escolha dos descritores que nortearam nosso percurso no banco do PPGE/UFES.

⁷ Prof^a. Dr^a. Andrea Gouveia, atual presidente da Anped foi palestrante na aula inaugural do corrente ano no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Na ocasião apresentou resultados preliminares de sua pesquisa (no prelo) a respeito do aumento significativo dos objetos de estudos na área de educação nas duas últimas décadas e aponta tal fenômeno como reflexo da própria forma de desenvolvimento dos problemas sociais e educacionais ocorridos nesses últimos anos.

Autor Ano Modalidade	Título	Palavra- chave	Problema e/ou Temática	Metodologia	Referencial Teórico
Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira 2012 Dissertação	Os Olhares das Crianças Sobre a Cidade de Vitória/ES: a escola como ponto de partida.	Culturas infantis. Cidade. Infância. Espaços urbanos.	O estudo tem como objetivo investigar as experiências realizadas pelas crianças moradoras do bairro São Benedito, em suas <i>relacionalidades</i> com e nos espaços sociais da cidade de Vitória/ES. Considera-se a escola como um ponto de partida e de análise da conjuntura da cidade.	A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e tomou como base a cartografia, o que possibilitou acompanhar processos de subjetivação e criação de sociabilidades produzidas entre e com as crianças.	Utiliza autores que defendem uma concepção de criança como autoras, sujeitos históricos, sociais, pertencentes a um espaço geográfico, capazes de se apropriar e de recriar culturas. Faz um diálogo, ainda, com autores que problematizam a organização e as relações que se constituem nos espaços urbanos na contemporaneidade.

Dulcemar da Penha Pereira Uliana	Experiência Sensível na Educação Infantil: um encontro com a Arte	Criança. Infância. Educação infantil. Educação estética. Educação sensível	Investiga processos de formação mediados pela experiência sensível com as Artes visuais na Educação Infantil. tendo como eixo as interações, brincadeiras e a educação estética, sensível. Problematisa a alfabetização restrita ao verbal e escrita. Promove intervenção, propondo um elo entre a criança, sua cultura e seu meio. Investiga a educação infantil como o lugar da experiência, da brincadeira e da formação do ser humano em sua totalidade. A pesquisa mostrou a importância de a instituição de ensino estar aberta à cidade, provocando nas crianças a percepção do pertencimento aos espaços de cultura, lazer e demais lugares que a compõem.	Acompanhou quatro momentos que promoveram a aproximação das crianças às expressões artísticas, por meio de visitas a espaços expositivos com a presença da artista plástica, ceramista, a professora Dr ^a . Regina Rodrigues, no espaço educacional.	Fundamentase nos conceitos de experiência, sentidos como uma experiência estética e a linguagem visual como uma forma de comunicação nas discussões de Vigotski (2010), DuArte (2010), Júnior (2001) e Bakhtin (2010). Reconhecer a criança em Sarmento. Dialoga com Benjamin e Agamben.
----------------------------------	---	--	--	---	--

Tabela 1 – Teses e dissertações do PPGE/UFES (continua)

Fonte: criada pelo pesquisador.

Os descritores escolhidos foram **criança**, **especialidade** e **educação**, a fim de contemplar maior alcance em suas variações semânticas de acordo com os estudos desenvolvidos na área de Educação. Cada descritor, por sua vez, abrigou subdescritores para delinear a amplitude dos descritores principais. Assim, o descritor criança teve como subdescritores infância e educação infantil; o descritor especialidade englobou cidade, cidade educadora, cidade educativa, interação e espaço; e, imbricados no descritor educação vem os subdescritores educação infantil, Arte e cartografia.

Como já dito, não há na plataforma do PPGE/UFES um sistema de busca por descritores, sendo necessário um olhar cuidadoso e qualitativo do pesquisador para depreender, dos metadados iniciais (título, autor), trabalhos que dialogam com nossa temática, no caso deste estudo, as possíveis aproximações das interfaces *educação infantil-cidade-ensino de Arte*. Assim, numa primeira imersão no banco de teses e dissertações do PPGE/UFES, selecionamos um quantitativo de oito teses e cinco dissertações. Com uma leitura mais refinada do resumo, sumário e introdução das pesquisas chegamos a definição de apenas duas dissertações que abriram diálogo mais intrínseco à tematização de nossa investigação.

Em relação ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, a arquitetura das buscas baseou-se na utilização de descritores conjugados a operadores booleanos. Entende-se tais operadores como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e devem sempre serem digitados em letras maiúsculas para diferenciá-los dos termos pesquisados. Eles podem ser usados entre qualquer termo que se utiliza nas buscas de trabalhos.

Dos quatorze resultados selecionados identificamos a reiteração de alguns trabalhos, em especial o de Dulcemar Uliana (2014), que se reiterou oito vezes nas diversas conjugações abordadas. Como já havíamos abordado sobre ele na parte que trata dos trabalhos do PPGE/UFES, optamos por retirá-lo desta listagem da CAPES. Outro que se reiterou nas diversas conjugações foi o de Ana Moscon (2012), também retirado do resultado das buscas neste banco. Em virtude desta repetição, e desses trabalhos se confirmarem como mais afinados à nossa temática de investigação, optamos por não utilizar nenhum trabalho do banco da Capes além dos citados, passando a discutir a problemática das investigações selecionadas no próximo item.

2.1.1 O que nos dizem as dissertações

Como a Arte pode se aproximar e contribuir com a experiência estética de crianças de zero a cinco anos na educação infantil? Quais ações podem promover uma experiência estética? Mas quais experiências podem ser denominadas de experiências estéticas? Estes e outros questionamentos são problematizados na dissertação de mestrado de Uliana (2014), que teve como sujeito a criança pequena em uma instituição de educação infantil e investiga processos de formação mediados pela experiência sensível com as Artes visuais.

A opção teórico-metodológica da pesquisa teve como público crianças de seis meses a cinco anos de uma creche-escola do município de Vitória/ES, divididas em grupos conforme a faixa etária. A participação ativa da pesquisadora na rotina da instituição pesquisada direcionou a um diálogo com a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa de natureza qualitativa que se revela na ação e no discurso. Dessa forma, a pesquisadora planejou a aproximação das crianças com expressões artísticas por meio do encontro com uma artista plástica e com visitas a espaços expositivos. O

programa das ações priorizou a participação ativa de todas as professoras da instituição, cada uma acompanhando as crianças do grupo em que atuava.

O olhar da pesquisadora estava voltado para a criança, o espaço em que ela se encontra e para as ações pedagógicas propostas pelo professor que tem papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de suas proposições. A proposta de intervenção visou a envolver esse profissional em todas as ações planejadas. Os encontros entre a pesquisadora e as professoras aconteciam semanalmente nos momentos de planejamento pedagógico, no intuito de perceber, nos diálogos com as professoras, se as ações vivenciadas estavam de alguma maneira provocando questionamentos ou mudanças em seu trabalho pedagógico.

Tal percurso metodológico sustentou-se nos conceitos emanados dos estudos de Vigotski, Duarte Junior e Bakhtin acerca da experiência, sentidos como uma experiência estética e a linguagem visual como uma forma de comunicação. Também contribuem com a pesquisa o teórico Sarmiento, quando procura reconhecer a criança como sujeito ativo, em consonância com as contribuições da Sociologia da Infância, focando a criança como ser social, lúdico, pleno de direitos, apto a viver e ressignificar experiências individuais e sociais. O estudo dialoga, também, com o pensamento de Walter Benjamin que, em seus escritos filosóficos, revela o conceito de uma infância universal, e de Giorgio Agamben sobre infância e experiência, não desconsiderando outros autores que trouxeram pensamentos relevantes no caminhar da investigação. Diante desta construção teórica, Uliana (2014) afirma que

Vários tipos de experiências podem acontecer com a criança; contudo, a autora privilegiou o estudo da experiência estética, ou seja, a experiência sensível. Os conceitos que se aproximam da abordagem histórico-cultural e as experiências sensíveis ajudaram a desenhar o caminho proposto pelo estudo de Uliana (2014). Desde muito cedo, a criança percebe o que se encontra em seu entorno, os objetos, seus sons, texturas, cores e nessa fase é importante explorar as suas experiências perceptivas, oportunizando contatos visuais, sonoros e manipulação de materiais de expressão plástica. O conhecimento a que esse trabalho se propõe, apesar de ser denominado estético, poderia ser chamado de percepção e conhecimento sensível do mundo. (p. 67)

Nesse ponto percebemos as imbricações da pesquisa desenvolvida por Uliana (2014) com a nossa proposição de estudo, tanto pela escolha dos sujeitos com quem nos propomos pesquisar quanto pela escolha do referencial metodológico. Destacamos, no conjunto dos procedimentos investigativos que Uliana utilizou a visita ao museu

realizada com as crianças de 3 e 4 anos da Educação Infantil. O objetivo da pesquisadora estava voltado para a observação das expressões e experiências das crianças no espaço expositivo e na relação com as obras de Arte, mas, durante o percurso até o museu, as crianças realizaram diálogos que socializavam os seus conhecimentos com os colegas e observaram o que de novo se apresentava ao longo do deslocamento. Analisando esse fato, a pesquisadora percebeu a experiência que se dá no processo e entendeu esse acontecimento como uma experiência sensível que se concretiza por meio do corpo que se desloca, percebe, vê, ouve, sente e realiza experiência estética.

Os diálogos tecidos pelas crianças no deslocamento do Brincarte (instituição campo de pesquisa) até o museu (realizado dentro de uma van) revelaram que elas têm consciência do lugar, identificando-o como espaço de lazer, quando, por exemplo, relacionam a praia com o passeio com os pais. O pertencimento a uma instituição de *ballet*, a narrativa do diálogo estabelecido com os pais ao apontar o lugar onde a mãe estudou e o reconhecimento do lugar onde mora demonstraram que as crianças são sujeitos de sua história e que a comunicam e constroem na socialização por meio da linguagem verbal. Em sua comunicação, as crianças demonstram o quanto são constituídas socialmente, quando se reportam a diálogos e vivências anteriores.

Entre as reflexões de Uliana (2014), destacamos em particular aquela em que a autora afirma que ao se buscar a observação e o entendimento da influência das Artes visuais nas experiências das crianças, compreende-se que as percepções visuais das formas, da luz, das cores, dos espaços e movimentos suscitam memórias que são socializadas a partir de diálogos que promovem a passagem do conhecimento particular ao conhecimento compartilhado. A experiência desse indivíduo, nesse caso, de crianças entre 3 e 4 anos, expressa em suas falas os dados dos quais têm conhecimento e, devido à idade, não são numerosos, porém importantes em suas vivências e na percepção e constituição de sua subjetividade.

Duarte Júnior (2001), citado por Uliana (2014), auxilia nosso entendimento sobre os espaços da cidade, quando diz:

O colapso das grandes cidades parece evidente, com seus congestionamentos, sua deterioração material, sua variegada poluição e toda a violência que se espalha por seus interstícios. As ruas vão se tornando cada

vez menos um acolhedor e convidativo lugar de passeio e cada vez mais um simples elo de ligação entre a casa e o compromisso, uma distância que deve ser rapidamente vencida a fim de se evitar ameaças à nossa integridade, bem como desnecessárias perdas de tempo [...]. Cidades cujo propósito vem se restringindo ao estritamente econômico, ao estritamente prático, funcional e utilitarista. Cidades desprovidas de alma e apelos à sensibilidade de todos nós, a não ser no modo inverso e negativo. Assim, hoje, como caminhar e brincar nesses nossos neuróticos centros urbanos? (p. 98).

A partir dos resultados do trabalho de campo, o estudo defende que a criança deve ser incorporada, por meio da educação estética presente no sistema de educação geral, a experiência estética da sociedade humana. Uma das possibilidades é pela “leitura lenta” – expressão utilizada por Vigotski e citada por Uliana (2014) - das obras de Arte. Vigotski (2010, p. 352) compreende que ela é “[...] a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida”. Concorda esta pesquisadora com Duarte Júnior (2001, p. 32), quando afirma que “[...] somente se aprende quando se parte das *experiências vividas* e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem”.

Advoga a autora a necessidade de uma vivência estética que se inicie desde a mais tenra idade, e entende a criança como sujeito de direitos e o espaço educativo como ambiente propício ao seu desenvolvimento e à transformação do saber; que o espaço da educação infantil é um lugar privilegiado para oferecer experiências estéticas às crianças, que devem ser atendidas dentro e fora de seu espaço físico, em uma ação que priorize a educação do sensível.

Encontramos no trabalho de Uliana (2014) o fator que fez com ele aparecesse reiteradamente nas diversas conjunções que fizemos a partir dos descritores nos bancos de pesquisa. Embora a pesquisa da autora não tivesse como objeto central de estudo a relação da criança da EI com as espacialidades que compõem o entorno da instituição educativa, ela não fechou seus olhos para as interações sensíveis que ocorreram em dois dos processos de suas ações de campo juntamente com as crianças sujeitos de sua pesquisa.

Finalizando seu estudo, Uliana (2014) considera que, na contemporaneidade, as crianças entram em espaços educativos de educação infantil cada vez mais cedo. Por isso, propõe a educação estética do indivíduo por meio de vivências artísticas, entendendo o ser em sua totalidade. Advoga a necessidade de um profissional da

área de Arte atuando no espaço educativo, para que ela permeie todo o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança, contribuindo para uma educação estética.

Enfatiza a autora que o espaço educativo, institucionalizado, deve se abrir ao meio social em que se insere e ampliar na criança a noção de pertencimento a esse espaço, com a participação nas manifestações culturais, proporcionando experiências sensíveis, estéticas, formando a consciência de ser humano atuante e afetado por seu meio social.

Outra pesquisa que nos traz referenciais que coadunam com nosso desejo de pesquisa é o estudo de Ana Moscon Teixeira (2012) intitulado *Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como um ponto de partida*. A autora informa que a proposta deste tema advém da inquietação sobre os vínculos e saberes produzidos pelas crianças a partir das relações que se instituem com e na cidade de Vitória. Nesse cenário, priorizou os *espaçostempos* em que as crianças têm maior oportunidade de invenção e criação, pois, assim, elas poderão revelar-se em seus desafios e também nas possibilidades de suas formas singulares de ser criança e habitar as espacialidades que compõem o entorno da instituição educativa.

Este estudo objetivou investigar as experiências realizadas pelas crianças moradoras do bairro São Benedito, em suas *relacionalidades* com e nos espaços sociais da cidade de Vitória/ES, considerando-se a escola como um ponto de partida e de análise da conjuntura da cidade. A autora aborda em sua pesquisa a questão das cidades entendidas como o espaço onde tanto o bem como o mal da natureza humana são evidenciados. Dessa forma, a autora defende que a cidade é um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição. Também Simmel (1979), Castells (1983), Santos (2009), Lefebvre (2001), vêm analisando e discutindo as grandes transformações ocorridas nas cidades. Dessa maneira, Teixeira (2012) considerou em sua pesquisa a importância de um diálogo com as crianças “[...] a partir de suas experiências nos espaços sociais da cidade, colocando em cena o ordinário do seu cotidiano, movendo a direção do foco do olhar adulto sobre as crianças para um olhar com as crianças.” (p. 22)

Em associação à nossa proposta de investigação, trazemos o pensamento de Sarmiento e Pinto, presente na pesquisa de Teixeira (2012). Destacam esses autores que as culturas infantis não nascem exclusivamente no universo da infância, como um campo fechado, mas, pelo contrário, são permeadas pelas demais culturas geracionais e não são descoladas do contexto social mais amplo, ou seja, as relações que as crianças estabelecem em sua vida são interdependentes aos sistemas estruturais e simbólicos do universo adulto. Assim, pontua o autor que a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Coadunamos com o entender de Teixeira (2012), quando visibiliza a perspectiva da criança como um sujeito pertencente a uma categoria social que se constitui nas relações que se estabelecem no e com o mundo. Assim como a autora, defendemos a concepção de cidade como um lugar de gente, gente pequena, gente grande, gente que conhece, ensina, aprende, gente que caminha pelas ruas e praças, gente que se encanta, gente que tem conflitos, gente que compartilha, gente que tem vez e voz. Lugar onde as crianças, no dizer de Benjamin (2002), se desenvolvem num *todo social*, tornando-se pessoas plenas, produtoras de discursividades que deságuam na ocupação dos espaços geográficos pelos quais transitam.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, Teixeira aponta alguns resultados do trabalho investigativo, a partir do protagonismo infantil na produção de dados. Informa a autora que as crianças tecem uma crítica aos modos como a escola propõe os processos de ensino e aprendizagens, centrada em modelos rígidos, com prevalência da não fala das crianças e apenas pequenas possibilidades de expressão de seus pensamentos. Entretanto, em alguns momentos, algumas crianças apontaram a escola como significativa em suas vidas e em suas vivências cotidianas. Aqui, a escola tem um importante papel em frente aos conhecimentos acumulados historicamente e o desafio de adentrar com as crianças no contexto da cidade, da região, do mundo. A escola, por excelência, é um importante equipamento educativo, dentre vários outros que estão materializados na cidade.

Finalizando sua pesquisa, e sustentando suas reflexões ao pensamento de Hanna Arendt, Teixeira (2012) destaca que sua pesquisa apenas abre um diálogo sobre as

incontáveis experiências e vivências das crianças de São Benedito (campo da pesquisa), impossíveis de serem narradas em sua inteireza. As crianças reivindicaram mais tempo, afinal a pequena cidade de Vitória também se torna infinitamente grande quando queremos habitá-la de diferentes modos. As crianças têm sede por conhecer e se apropriar dos espaços urbanos. A cidade, para elas, não se restringe aos limites geográficos. Ouvem falar de outros espaços que se propagam em suas subjetividades, com um apelo convidativo ao consumo.

Em diálogo com as reflexões de Teixeira, tomamos de empréstimo para nossa pesquisa a perspectiva de que o olhar para a escola, o olhar para o espaço, o acompanhar os olhares das crianças para os seus espaços sonhados e possíveis possam contribuir para um pensar sobre a escola e provocar reflexões sobre o seu papel primordial e suas práticas - especialmente no que toca o ensino de Artes - muitas vezes distantes da criança real, encarnada, presente em nossas escolas e em nossas cidades. Crianças que querem ser reconhecidas como sujeitos válidos, capazes de participar e contribuir para subverter a ordem do espaço e, despretensiosamente, inventar-se, abrindo tempo no espaço para criar espaços de ludicidade imprevisíveis e sonhos fugazes (TEIXEIRA, 2012).

2.1.2 O que nos diz a pesquisa "A cidade que mora em mim"

Além dos estudos selecionados nos bancos do PPGE/Ufes e da Capes, uma produção gerada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes nos ajudou a pensar o nosso estudo investigativo. Ela influenciou diretamente em nossas ações. É a pesquisa intitulada "A Cidade que Mora em Mim" de Rebouças e Magro (2009) que foi norteadora para nós no momento da estruturação metodológica atinentes ao lócus de pesquisa, por ter como base teórico- metodológica a Semiótica Discursiva, além de significativa contribuição para pensarmos a ação educativa de caráter intervencionista. Tratamos, neste estudo, de uma semiótica que não se restringe somente as análises de uma textualidade presente nos enunciados, tais como os objetos da Arte, das mídias impressas, digitais ou outros, mas àqueles sistemas de

significação a partir dos quais a “vida social” se constitui como processo significante (REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 12).

Na pesquisa citada, foram analisadas as formas de apresentação das “cidades” imaginárias que crianças e adolescentes apresentaram materializadas na plástica de suas produções. Teve como campo de estudo a cidade de Vitória/ES, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Como metodologia de produção de dados foram realizadas diversas oficinas de criação e produção artística nas escolas. Segundo as pesquisadoras, o objetivo central da pesquisa foi o de dar visibilidade à cidade que mora em cada um de nós, como nela vivemos e o que para ela propomos e, isso foi possível, a partir da aproximação do fazer artístico, e a reflexão sobre ele, tecendo diálogos que tiveram como disparadores ancorados nos códigos do sistema das Artes plásticas que apontaram, a partir das práticas estabelecidas naqueles espaços da escola, a “[...] possibilidade de experimentações estéticas com crianças e adolescentes oriundas de situações vivenciais e culturais diferentes” (REBOUÇAS; MAGRO; PIROLA, 2008. p. 1319).

O desenvolvimento da pesquisa proporcionou a vivência da Arte no espaço escolar, contudo, sem se prender à rigidez dos currículos e normas preestabelecidas. As autoras expõem que foram produzidos espaços intercambiantes entre as muitas geografias de Vitória construída em situação no momento das oficinas. Acrescentam que,

[...] mais do que respostas e categorizações fechadas, nos interessa os modos de ver e -falarl dessas crianças sobre essa territorialidade urbana e como elas afirmam e reconstituem essa vivência na expressão de trabalhos artísticos. Não é a cidade de estruturas arquitetônicas fechadas e acabadas, e como elas são desenhadas pelas crianças, mas os princípios e o contínuo da cidade percebida, desmaterializada, só indiretamente tangível, feita de presenças, de relações intersubjetivas, móveis, apreendidas ali e apresentada discursivamente tanto pelo verbal como pelo visual (REBOUÇAS; MAGRO; PIROLA, 2008. p. 1322).

Os resultados do estudo foram socializados por meio de vários artigos científicos, e culminou em um livro com o mesmo nome, que sistematiza todos os processos empreendidos e seus possíveis desdobramentos. Além dos pressupostos teórico-metodológicos, essa pesquisa nos ajudou a definir nossas ações como estratégia de aproximação junto às crianças. Tais ações foram ressignificadas de acordo com a necessidade do grupo social no qual estávamos inseridos.

Ao adentrar o universo das pesquisas selecionadas nos bancos de teses e dissertações da Ufes e da Capes, percebemos a necessidade de adentrar outros contextos investigativos, no propósito de selecionar outros estudos que dialoguem com nossa temática de pesquisa. Decorre daí a opção pelo repositório de artigos Scielo, que passamos a descrever no próximo item.

2.2 PRESENÇAS TEXTUAIS NA SCIELO

Para demarcar a busca no repositório da Scielo, optamos por utilizar uma perspectiva atemporal tendo como dimensão temática a construção da inter-relação criança-cidade-arte, no intuito de prospectar artigos que possam visibilizar a edificação de temas emergentes, elaborada pelos pesquisadores do campo, autores dos artigos escolhidos. Além disso, pretendemos que esses artigos dialoguem com a temática de nossa pesquisa fomentando as problematizações que permeiam as discussões iniciais de nossa trajetória de pesquisa, bem como de outras problematizações que, certamente, surgirão ao longo do trabalho de campo.

Assim, nossa ida ao banco de artigos da Scielo se justifica na própria definição deste repositório, posto que ela é uma biblioteca eletrônica que intenta proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos, otimizando as buscas nesse banco. Por ser virtual, é constantemente alimentada, trazendo praticamente em tempo real as discussões mais recentes na esfera científica de produção do conhecimento. Para as buscas, utilizamos os descritores já mencionados à página 36, acrescentando-se ao descritor **educação** os subdescritores ensino da/de Arte, educação artística e Arte educação.

Analisamos os metadados iniciais e chegamos à seleção de vinte e três artigos. Com a eliminação das repetições de artigos - e uma análise mais afinada com base nos resumos -, chegamos a um quantitativo de cinco artigos. Apresentamos o quadro com a problemática, a seguir.

Tabela 2 – Artigos na Scielo (continua)

Autor Ano REVISTA	Título	Palavras-chave	Problema e/ou Temática	Metodologia	Referencial Teórico
Rhaisa Naiade Pael Farias, Fernanda Müller. UNB 2017 Educação & Realidade	A Cidade como Espaço da Infância	Cidade. Infância. Educação Não-Formal. Métodos Visuais.	Estudos recentes (Valentine, 1997; Mikkelsen; Christensen, 2009) têm sugerido que a experiência da infância contemporânea nos centros urbanos é cada vez mais vivida de forma fragmentada. Para investigar tal afirmativa, o presente artigo se propõe a conhecer as experiências urbanas de duas meninas e dois meninos, habitantes de Brasília, Distrito Federal.	O estudo utilizou métodos visuais e considerou as crianças como principais informantes. <i>Map-like model</i> (Blaut et al., 2003) e a foto-elicitación (Clark-Ibáñez, 2004) foram considerados como instrumentos de geração de dados.	Sociologia da Infância.

Tabela 2 – Artigos na Scielo (continuação)

Fernanda Müller, Brasilmar Ferreira Nunes. UNB 2014 Educação & Sociedade	INFÂNCIA E CIDADE: UM CAMPO DE ESTUDO EM DESENVOLVIMENTO	Cidade. Educação. Infância. Sociologia da Infância. Sociologia Urbana.	Discutimos no artigo, em forma de ensaio teórico, a especificidade da temática infância e cidade, utilizando recortes analíticos oriundos das Ciências Sociais.	O artigo é organizado em três seções. A primeira explora os paradigmas nas Ciências Sociais e de que forma eles se atentam para as crianças e a infância. Na segunda seção, a temática infância e cidade é tratada, tendo como base teórica autores clássicos da Escola de Chicago, comungados com autores contemporâneos que refletem sobre esta relação. Já na terceira seção observamos as interações das crianças no meio	Sociologia da Infância
---	--	--	---	---	------------------------

Tabela 2 – Artigos na Scielo (continuação)

				urbano; o potencial de uso e apropriação da cidade pelas crianças é contrastado com o poder do adulto. Ao problematizar esses três aspectos avançamos na compreensão da relação entre infância e cidade e sugerimos a necessidade de transformá-la em uma linha de pesquisa.	
Antonio Donizetti Sgarbi; Priscila de Souza Chisté Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica 2015	Cidade educativa : reflexões sobre a educação , a cidadania , a Escola e a formação humana	Cidade Educativa; Escola Cidadã; Formação do Educador; Espaços Não Formais.	O texto discute as relações entre escola, cidade, educação e cidadania com vistas a contribuir com a prática pedagógica em espaços não formais e com a formação do educador.	utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica tendo em vista que analisa leis, artigos e livros que versam sobre o assunto.	Pedagogia Progressista.
Vânia Carvalho de Araújo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação 2011	A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania : a experiência de Vitória/ES , Brasil	cidade; educação e cidadania; política pública.	Refletir sobre a cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania.	A partir da experiência da cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, como um esforço extenuado de construção de uma esfera pública compartilhada, tece discussões a respeito da cidade e da educação como espaços socioculturais em que os direitos se colocam no cotidiano é o pressuposto fundamental para uma cidade educadora.	Hannah Arendt e Manuel Sarmento.

Moacir Gadotti	A escola na cidade que educa	Não contém.			
Cadernos CENPEC 2006					

Fonte: elaboração do pesquisador.

2.2.1 Presenças intertextuais das interfaces *criança-educação-espacialidade*

Após selecionar os artigos que dialogam mais intimamente com nossa intenção de pesquisa, o movimento investigativo nos lança a imergir nesses estudos para visibilizar a presença textual das interfaces *criança-educação-espacialidade*. Triade que não necessariamente estará literalmente enunciada em cada texto, mas que neles transite ora entre sutilezas do pensamento, ora de forma intensa nas afirmações de seus interlocutores, entretecida à temática de estudo de nossa pesquisa.

Elencado para dialogar com a temática de nossa pesquisa, o relato de experiência de Farias e Müller (2017) traz como mote investigativo a cidade como espaço da infância. Nele, as pesquisadoras reportam suas impressões acerca da infância contemporânea, segundo elas vivida de maneira cada vez mais fragmentada, para lançar um olhar intimista sobre quatro crianças de cinco anos, sendo duas meninas e dois meninos, habitantes de Brasília, Distrito Federal. Todas as crianças participantes nasceram em Brasília e participam de atividades no contraturno da escola como natação, musicalização e capoeira. A metodologia do estudo consiste na utilização de recursos visuais e considerou as crianças como principais informantes, sendo utilizados *map-like model* e foto-elicitação como instrumentos de geração de dados.

Farias e Müller (2017) explicam os dois métodos visuais utilizados na investigação. Pontuam que o conceito de *map-like model*,

[...] nos permite estudar as representações materiais que mantêm as propriedades essenciais de um mapa, mas não correspondem a todas as definições cartográficas usuais de um mapa. Queremos explorar as habilidades de mapeamento em crianças que ainda não são alfabetizadas, ou que estão aprendendo a ler. Não podemos, portanto, usar o conceito de mapa, o qual requer que a criança leia formalmente e compreenda as convenções de mapeamento que se tem estabelecidas (p. 266).

Quanto ao método foto-elicitación,

[...] consiste na utilização de imagens como auxiliares para o desencadeamento de uma narrativa. Neste caso, pretendíamos que as fotografias, de cinco diferentes ângulos de cada uma das cidades promovessem uma maior descontração e fluidez na forma de colaboração dos participantes (Banks,2004). Ainda, como afirma Clark-Ibáñez (2004, p. 1512, tradução nossa), as fotografias podem servir como [...] uma ferramenta para expandir as perguntas e, simultaneamente, os participantes podem usar fotografias para comunicar, de maneira singular, dimensões de suas vidas. A foto-elicitación alinha-se aos pressupostos dos métodos visuais por incentivar uma maior cooperação dos participantes da pesquisa, que neste contexto, também foram considerados copesquisadores. Vale destacar ainda que foi intencional o planejamento deste terceiro encontro. O seu propósito era utilizar as imagens das cidades construídas (ou seja, outra representação) para catalisar narrativas das crianças (p. 267).

As pesquisadoras compreendem a cidade como espaço não formal de educação, não apenas ligado à passagem, mas de interação, comunicação e encontro. Tiveram, como ponto de partida do primeiro encontro a utilização de um livro, no qual os personagens exploram os espaços da cidade, ampliando a proposta para a possibilidade de se construir uma cidade idealizada e pensada pelas crianças. Foram utilizadas 226 peças (blocos de madeira e artefatos em miniatura como árvores, carros e pontos turísticos), num paralelo entre a experiência de Blaut e Stea (1974) e a abordagem metodológica eleita pelas pesquisadoras. Já na foto-elicitación, fotografias são utilizadas para que as crianças se utilizem delas para formular suas narrativas acerca da cidade.

As narrativas das crianças combinaram elementos relacionados à imaginação e às suas vivências em Brasília e em outras cidades. As pesquisadoras se utilizaram de um mapa real de localização das rotinas das crianças participantes da pesquisa, como a instituição de ensino infantil, as atividades extras e a visita a casa de familiares como avós e tios. Na interação com as mães das crianças, as pesquisadoras tomam conhecimento que as crianças efetuam esses deslocamentos sempre na companhia de um adulto e de carro, no entanto, as próprias crianças manifestaram o desejo de fazer suas próprias incursões sozinhas pela cidade, para conhecerem os espaços públicos urbanos para além do desenhado e previsto por suas famílias. Elas discutem as impossibilidades de tal desejo ser realizado por conta da violência urbana, mas destacam a importância de socializar os pequenos com esses espaços potenciais de aprendizagem.

Em associação a essa ideia de espaço urbano como lugar de perigos, Farias e Müller (2017) aventam a experiência da infância contemporânea nos centros urbanos cada vez mais vivida de forma fragmentada, a partir da análise de resultados decorrentes de uma investigação qualitativa, conduzida ao longo de 2013, e que buscou a ampla participação das crianças. O processo investigativo estabeleceu prioritariamente uma relação interativa e menos hierárquica entre pesquisadoras e crianças e não teve a pretensão de produzir qualquer generalização ou representatividade sobre as suas experiências na cidade. A pesquisa discutiu a organização da cidade, as possíveis aprendizagens que podem ocorrer no meio urbano e o potencial das crianças pequenas serem consultadas a respeito de temas que afetam diretamente as suas vidas.

A cidade é, para Farias e Müller, “[...] um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura” (2017, p. 12). Estas autoras destacam a pluralidade de espaços criados pelo homem que constituem um espaço maior, denominado cidade, imputando a esta um caráter de núcleo vivo. Por assim ser, se caracteriza com um lugar de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, que por sua vez interagem com o meio. Nas palavras de Certeau (2008), um lugar praticado. Concordamos com Farias e Müller na afirmação de que tal premissa “[...] é válida não só para adultos, mas também para crianças, que a partir de ações cotidianas podem experimentar, explorar e aprender no e com o meio urbano” (p. 12).

Também abordando a temática da infância e cidade como campo de estudo, Müller e Nunes (2014)⁸⁹ produzem ensaio teórico no qual os autores abordam as relações entre infância e cidade, reconhecendo a importância de visibilizar a voz das crianças para compreender o entendimento de cidade a partir de suas narrativas. Elegem como base teórica autores clássicos da Escola de Chicago (CHRISTENSEN E O'BRIEN, 2003; PROUT E JAMES, 1997), pela perspectiva das Ciências Sociais.

Utilizando recortes analíticos oriundos das ciências sociais, as autoras defendem que investigar a vida das crianças nas cidades demanda um duplo compromisso de

⁸ Embora este projeto não entre profundamente na questão da educação, se constitui como um marco inaugural na temática da infância na cidade, sendo muito utilizado na educação para análises de temáticas que conformam um grande escopo de possibilidades investigativas.

pesquisa, tanto acadêmico-científico, como político. Citando Ward (1978), chamam a atenção para o compromisso político, argumentando que a ligação entre a cidade e a criança pode ser mais proveitosa e agradável para a criança e para a cidade, tendo em vista que as experiências infantis são variadas, indiscriminadas, que nem sempre seguem as associações mentais convencionais dos adultos.

Discute-se, por esse viés, a configuração urbana pós-moderna das cidades, com seus perigos sobretudo às crianças desacompanhadas de adultos, visto que tais espaços foram criados por adultos para sanar suas necessidades e demandas. Compreende-se a cidade muito mais do que um lugar de trocas econômicas ou mercantis, antes, como lugar de trocas simbólicas (BOURDIEU, 2007).

Dividido em três partes, a primeira aborda os paradigmas nas Ciências Sociais e suas relações com a infância e as crianças. Na segunda parte, a temática criança e cidade é trabalhada numa perspectiva contemporânea, sendo que, na terceira parte observam-se as interações entre as crianças e o meio urbano, seus perigos iminentes, o potencial de uso e apropriação feito pelos pequenos, contraposto ao delimitado e permitido pelo adulto. Em síntese, o objetivo é problematizar esses três eixos dialógicos para transformá-los em uma linha de pesquisa.

Em nossa pesquisa, adotamos uma concepção de criança que se afasta da ideia de um ser incapaz, passivo e completamente dependente, ideia esta observada no comportamento dos adultos em relação à criança nos médios e grandes centros urbanos. Ressaltamos o protagonismo infantil no sentido de que a criança, nos espaços da cidade e da escola, são sujeitos praticantes desse lugar e do espaço da cidade. Tratamos, em nosso estudo, da criança no espaço público - e particularmente o CMEI, componente desse espaço - como agente ativo nas interações estabelecidas na cidade.

É inconteste que cidades foram criadas e planejadas pelos adultos, de modo que suas necessidades fossem supridas. É igualmente evidente que adultos possuem uma circulação mais livre e autônoma do que crianças na cidade. Entretanto, ressaltam Müller e Nunes (2014) que as cidades poderiam ser transformadas em lugares onde crianças e adultos vivem – e poderíamos agregar, interagem – juntos. As cidades podem oferecer experiências ricas às crianças, e para isto, as mais diferentes

interações são fundamentais. Tais experiências se espraiam em diversas possibilidades de aprendizagens protagonizadas pelas crianças, e em especial as mediadas pelo ensino da Arte, tomando como ponto de partida para mais aprendizagens os sentidos que as crianças constroem ao interagir com outros sujeitos no cotidiano do CMEI e da cidade.

Müller e Nunes (2014, p. 671) finalizam seu estudo afirmando que

[...] as Ciências Sociais se baseiam em paradigmas consolidados e [...] não deixaram muito espaço para a construção de novos olhares sobre a criança e sua relação com a cidade. Isto se deve, em pArte, ao reconhecimento tardio, preponderantemente a partir dos anos 1980, da criança enquanto agente ativo dos seus mundos sociais. [...] Particularmente no que se refere ao domínio do espaço público urbano pelas crianças agrega-se ainda uma dificuldade a mais: a naturalização de sua incompetência em agir socialmente.

Concordamos com os autores que não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças. Claro que alterar esse senso comum é um árduo trabalho de desconstrução da leitura que se faz sobre o espaço urbano como lugar da incerteza, da violência e do medo.

Em associação temática aos dois estudos já apresentados, trazemos o artigo de Araújo (2011), no qual a autora discute a cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania. A temática do texto aborda a cidade como uma pluralidade de experiências que se configuram por diferentes perspectivas, sendo ao longo da história palco de variados interesses econômicos, políticos, religiosos e sociais de acordo com Jacques Le Goff (1988), os quais se configuram em movimentos de ruptura e permanência.

Não sem fundamento, Araújo (2011) nos convida a pensar a cidade como um lugar forjado por marcas socioculturais, sua materialização como espaço público de educação e de cidadania. A autora afirma que a invisibilidade imposta a alguns sujeitos e/ou grupo social sobre aquilo que materializa a urbanidade acaba por esvaziar o que o torna um espaço público autêntico e revela-se antagônico, ancorado na ideia do privado na percepção da dinâmica social. Transforma-se em certo sentido a cidade,

que a priori deveria ser um espaço compartilhado, num espaço que apenas alguns grupos podem usufruir e se fazer visibilizar, ou seja, num espaço que se transforma num campo de impossibilidades, especialmente para as crianças pequenas.

Continua Araújo (2011) na defesa de um contraponto, visibilizando a cidade como

[...] espaços potencializadores de educação, seja como atuam o princípio da cidadania e do direito em suas práticas, seja como dão visibilidade às necessidades, interesses, razões e opiniões dos diferentes sujeitos. É preciso construir novas matrizes culturais de gestão que estimulem o projeto de -cidade educadorall, cujos diferentes espaços sociais se movem na construção incessante da justiça social. (ARAÚJO, 2011, p. 142)

Neste processo de formação de uma cultura pública na/da cidade, os espaços formais de educação também são chamados a ressignificar suas práticas e suas utopias vislumbrando caminhos possíveis que intentam uma educação para a cidadania. De acordo com a autora,

Conceber a educação e, mais precisamente, o campo da escola, como uma experiência de interações entre sujeitos, com seus protagonismos reconhecidos, é examinar a desconstituição de projetos e ações que mais servem para tipificar o lugar que cada um deve ocupar na hierarquia social, do que um compromisso com a construção de mundo de realizações simbólicas e materiais para todos os sujeitos (ARAÚJO, 2011, p. 145).

Enquanto espaço social, a cidade pressupõe, para a autora, a materialidade da vida humana, sendo que sua experiência incorpora paradoxos da apropriação pública pelo privado. A autora reconhece na cidade linhas que separam e excluem, fazendo separações em diferentes tipos de cidadãos na mesma cidade. Trata-se de uma configuração política, na qual a pluralidade dos homens trata da convivência entre diferentes. Tal concepção não poderia, para a pesquisadora, prescindir da ideia de que todos os espaços da cidade (ruas, praças, parques, clubes, postos de saúde, centros de assistência, escolas, órgãos do governo etc.) são espaços potencializadores de educação, seja como atuam o princípio da cidadania e do direito em suas práticas, seja como dão visibilidade às necessidades, interesses, razões e opiniões dos diferentes sujeitos.

A autora segue narrando a experiência da cidade de Vitória no campo político, a qual passa a ser governada entre os anos 1989-1992 pelo Partido dos Trabalhadores, o qual se configurou em uma gestão voltada para questões sociais importantes como a construção de espaços de moradia e ocupação dignas, como foi o caso da Região da

Grande São Pedro, um lixão a céu aberto, e programas como o Terra Mais Igual, o qual visa o reassentamento e construção de novas moradias para famílias que ocupavam localidades com risco ambiental.

A experiência de Vitória como cidade que educa, para a autora, apresenta-se nos projetos políticos da secretaria de educação pensados para os ambientes formais, no diálogo entre famílias e gestão escolar, bem como a ampliação dos serviços prestados por meio da Educação em Tempo Integral.

Embora tais projetos se proponham pensar a cidade como lugar de acolhimento, sobretudo nas escolas, oferecendo aos cidadãos mobilidade para ter um local seguro onde deixar seus filhos, sabemos que do ponto de vista prático tais espaços se configuram em verdadeiros —depósitos de criançasll, as quais encontram pouca ou nenhuma atividade diferenciada da curricular escolar.

Finalmente, Araújo (2011) pensa a cidade e a educação como espaços socioculturais em que os direitos se colocam no cotidiano. Esse é o pressuposto fundamental para uma cidade educadora, uma cidade que se percebe criadora de serviços tendo em vista o bem comum, a construção de um espaço cuja natureza humana é volvida pela cultura da paz, da cidadania e da justiça social.

Alguns anos anteriores às reflexões de Araújo sobre a cidade educadora, Gadotti (2006) tece considerações acerca da escola sob tal perspectiva. Para o autor, a ideia de cidade como potencialmente educadora se consolidou no início da década de 1990, em Barcelona (Espanha) com o Congresso Internacional das Cidades Educadoras, delimitando no Brasil a Associação Internacional de Cidades Educadoras, a saber: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Cuiabá (MT), Pilar (PB), Porto Alegre (RS), Piracicaba (SP), Alvorada (RS) e Campo Novo do Parecis (MT).

O autor conceitua o que vem a ser educar para a cidadania, constituindo-se em direitos sociais, civis e políticos, concluindo que não há cidadania sem democracia. Para ele, a cidadania plena é um desdobramento de instâncias como política, social, econômica, civil e intercultural, sendo que na cidade que educa todos os seus habitantes devem usufruir de acesso igualitário a todas as oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal, e entretenimento que ela oferece.

Ao refletir do ponto de vista histórico, encontra o cidadão romano centrado em alguns poucos homens livres, cuja cultura era o reflexo do ócio e não do trabalho, este relegado aos escravos. O exercício da cidadania, nessa perspectiva, está ligado à liberdade de escolher e de se deslocar pelos espaços físicos e simbólicos da cidade, sendo que uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora só podem existir no diálogo entre a escola e a cidade; para tanto, faz-se necessário que a cidade seja para e das pessoas, homens e mulheres, crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Gadotti (2006) explicita que uma escola nesses moldes compreende uma via de mão dupla, onde conhecimentos acadêmicos produzidos e compartilhados através das gerações dialogam com aqueles produzidos por intermédio da cultura popular, do diálogo entre os saberes acadêmicos e aqueles que são produzidos fora da academia, um fluxo que possibilita o acesso de todos os pontos produtivos, sem início e sem um fim.

Trabalha numa perspectiva freireana de concepção dos espaços de formação dentro e fora da escola, numa abordagem que socializa o conhecimento para todos e não apenas para alguns poucos que podem pagar por ele, no que seria um modelo pautado no capitalismo e na compra do direito de frequentar espaços privilegiados de produção e compartilhamento de saberes.

Nessa perspectiva, o pensamento de Sgarbi e Chisté (2015) aproxima-se às reflexões de Gadotti ao abordarem em seu estudo a cidade educativa, a educação, a cidadania, a escola e a formação humana, buscando contribuir com a prática pedagógica em espaços não formais bem como a formação do educador. São apontados marcos importantes da constituição dessas relações, a começar pelo I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em 1990, em Barcelona (Espanha), o qual delimita princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa, deixando de ser uma ferramenta exclusivamente da escola para se tornar um verdadeiro agente de transformação pela experiência e vivência. No Brasil, algumas prefeituras firmaram convênio com o AICE. Seguem o exemplo algumas cidades: Vitória, Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba.

Sgarbi e Chisté (2015) seguem conceituando Educação Formal e Não Formal, dialogando com as teorias de Gadotti, Brandão e Gramsci, dentre outros. A problemática dos autores do referido artigo se situa na premissa de que toda cidade tem potencial educativo em suas peculiaridades e espaços distintos, configurando-se em desdobramentos de espaços potencialmente educativos. Faz-se um breve relato histórico da organização das cidades, desde os arranjos campestres de caráter agrícola e manufatureiro, até a expansão do comércio e a configuração dos burgos e cidades mais próximas do que conhecemos hoje. Destacam-se os modos de administração desses espaços, que passam por uma administração centralizada na figura de um líder, religioso ou da gestão coletiva das questões ligadas ao trabalho, às demandas de infraestrutura e organizações distritais. No tocante a configuração do conceito de cidade enquanto organização social, trabalham com as ideias de Michel Foucault e Paulo Freire.

A metodologia utilizada no texto de Sgarbi e Chisté (2015) tange a um estudo teórico, de cunho marxista, o qual discute as relações educativas do espaço citadino compartilhado, estabelecendo um paralelo entre a escola como lugar de excelência para os fenômenos educativos de compartilhamento de conhecimentos e a cidade. Podemos pontuar como objetivos da pesquisa apresentada a busca pelas estratégias que contribuem para as relações de transformação e reflexão das cidades, suas contribuições nos processos de humanização dos sujeitos e os caminhos para se construir uma escola cidadã em diálogo com uma cidade educativa, reconhecendo-a como um ato político.

Do mesmo modo que discutido no estudo de Araújo (2011) a interface *criança-educação-espacialidade*, o trabalho de Chisté e Sgarbi (2015) traz em debate as relações entre escola, cidade, educação e cidadania com vistas a contribuir com a prática pedagógica em espaços não formais e com a formação do educador. Os autores enfatizam a essencialidade de se perceber que o processo de humanização relaciona-se tanto com a criação de diferentes produções humanas, dentre elas a cidade; bem como quando o sujeito se apropria dessas produções, ou seja, quando as incorpora em suas vivências em meio a relações sociais. O grande desafio é pensar em modos transformadores de apropriação da cidade como espaço de potenciais mediações educativas. Pensar em modos sensíveis de possibilitar que os sujeitos se

apropriem da cidade, sem deixar de perceber que a cidade reflete a organização social da qual faz parte.

Nesse diálogo, Lorieri (2006, p. 93) pontua que

[...] a escola educa para a cidade e é marcada pelas características da vida urbana tendo em vista suas necessidades. [...] Escola e cidade são mundos de tal modo imbricados, como são imbricados alunos, professores e pais [...] imbricados como são, determinam-se mutuamente: a cidade educa a escola e a escola educa a cidade. Na verdade a escola é uma invenção da cidade. A escola é a cidade educando intencional e formalmente seus membros para si mesma. [...] As relações e inter-relações que ocorrem na cidade são educativas por si mesmas. A escola, dentro da cidade, promove relações desejadas, estudadas, intencionais [...].

Nessa perspectiva é impossível conceber a escola segregada à cidade em suas dimensões ética, política e estética. A esse respeito, concordamos com Chisté e Sgarbi (2015, p. 11) afirmam que aos “[...] educadores cabe a tarefa de cuidar para que a humanização seja uma constante na cidade e na escola”, e ainda, quando realçam o pensamento de Lorieri (2006) pontuando que

[...] a escola é da cidade, na cidade e para a cidade e, nesse sentido, a educação será sempre um ato político. As cidades são [...] verdadeiros ninhos de humanização e... de riscos de desumanização! As escolas são pedaços privilegiados desses ninhos! Que podem ajudar na humanização, mas podem também servir ao que desumaniza (LORIERI, 2006, 93).

Como educadores precisamos extrair de cada espaço da cidade conhecimentos que possam contribuir para que todos os sujeitos se constituam as máximas possibilidades do gênero humano. Nesse contexto, Gadotti (2006) corrobora com a ideia de que a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. E vai além quando afirma que

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006, p. 134).

Após uma imersão nos trabalhos selecionados, sob a perspectiva de uma leitura qualitativa, visibilizamos as aproximações de tais trabalhos à nossa pesquisa, quer seja pela temática de pesquisa, pelos sujeitos com quem se dialoga no movimento investigativo, ou ainda pelo referencial teórico-metodológico que sustentou as ações dos pesquisadores, e que trazemos para nosso próprio movimento de pesquisa.

De fato, as temáticas de pesquisa, de maneira comum, são permeadas de enunciações potentes no campo da infância, aqui personificada nas especificidades da educação de crianças pequenas da educação infantil, tanto nos espaços formais de educação – a escola – como fora dele. Buscam as pesquisas dar visibilidade às vozes das crianças, imbricadas a uma *ausculta sensível* (BAKHTIN, 2003) das narrativas de seus fazeres e modos de pensar, sentir e estar na cidade, suas visões de mundo e suas releituras do que é ser criança nos espaços de uma cidade que se pretende educadora.

De forma elucidativa, abordam suas temáticas inspirados na Sociologia da Infância, a qual reconhece na criança um sujeito de direito, construtor de sua realidade e coautor das narrativas que o circundam, sendo-lhes dada voz para que figurem não apenas como sujeitos da pesquisa, mas como donos de suas vozes, escritores de suas próprias histórias (FARIAS; MÜLLER, 2017; MÜLLER; NUNES, 2014). Para nossa pesquisa, destacamos a importância de trazer a discussão das relações da criança com a cidade, pelo ponto de vista dela, criança, e de autores contemporâneos das ciências sociais que nos ajudem a conceber um panorama mais aproximado da infância no espaço formal de educação infantil, problematizando os modos de apropriação dos/nos espaços da cidade de Vitória, em diálogo com as experiências das crianças a partir de um CMEI, mediadas pelo ensino de Arte.

Considerando nosso lócus de pesquisa, qual seja o espaço de um CMEI da rede pública de ensino, instituído legalmente pelo poder público e vinculado às políticas públicas que pautam suas ações, compreendemos as questões políticas como de suma importância para o corpus de nossa pesquisa, sobretudo no que tange às crianças de pouca idade, matriculadas na Educação Infantil regular de nossa cidade. Dessa forma, atrelamos nossas discussões às de Araújo (2011), ressaltando a importância de se pensar tais políticas como via de mão dupla, na qual não apenas os adultos sejam ouvidos em suas demandas, mas, também as crianças possam dizer o que esperam, no exercício de sua cidadania, da gestão política de sua cidade.

Também encontramos o sentido de via de mão dupla nas ideias de Gadotti (2006) quanto à relação cidade-escola. No tocante à nossa pesquisa, tal perspectiva nos interessa quando reconhece nessa relação a busca em garantir a produção e o acesso

a saberes novos e tradicionais, atualizados pela criança de pouca idade na construção de sua identidade individual e também na formação coletiva de infância.

De certo modo, as reflexões abordadas no texto de Sgarbi e Chisté (2015) tangenciam nosso estudo. Se relacionam ao mundo do trabalho, sobretudo o adulto, que se espelha na cidade enquanto cenário onde as relações de troca se estabelecem. Ainda que a proposta esteja vinculada ao espaço formal da escola, não se desdobram para as questões relacionadas às crianças de pouca idade, público dos Centros Municipais de Educação Infantil, alvo de nossa pesquisa. Embora saibamos que esse cenário é o mesmo onde a criança constrói suas relações e estabelece sentidos, o mundo adulto que ela anseia por adentrar, não se encontra contemplada nas discussões a questão de como tais processos acontecem para as crianças pequenas na escola e as espacialidades que compõem o entorno da instituição de educação infantil.

Nessa mesma esteira, Gadotti (2006) nos desafia a compreender a atuação de professores nas espacialidades urbanas a qual potencialize sua condição educadora, sem lançar mão do conhecimento dos equipamentos culturais que as configuram. Nesse sentido, são necessários programas que busquem interconexões entre espacialidades e equipamentos culturais nas cidades. Essa ideia contrapõe a concepção de uma cidade desconhecida e subutilizada e reforça o poder educacional que habita tais espaços de cultura e educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade, e urge lançar tais olhares. É o que pretendemos, com nossa pesquisa, apoiados pelo referencial teórico-metodológico descrito no próximo capítulo.

3 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*Somente somos iguais no plano teórico e
abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um
lugar singular e único.
M. Bakhtin*

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa. Organizamos os tópicos em subcapítulos da seguinte maneira: no primeiro, evidenciamos a metodologia do trabalho científico que trata da natureza da pesquisa escolhida e os procedimentos para produção e tratamentos dos dados; no segundo, discorremos sobre o embasamento teórico que subsidiou nossos processos investigativos. Trata-se, primordialmente, da teoria semiótica greimasiana, com foco nos desdobramentos sociossemióticos desenvolvidos por Eric Landowski, que mira os modos de construção dos processos de significação que emergem das interações sociais em ato entre os sujeitos; E por fim, no terceiro subcapítulo, evidenciamos os principais aspectos que configuram nosso lócus e sujeitos de pesquisa.

3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Esta investigação se configura como uma pesquisa do tipo estudo de caso de cunho qualitativo, tendo em vista a importância dada às situações ocorridas no local de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2010). As ações dos sujeitos, nessa perspectiva, são analisadas considerando o contexto de produção, levando em conta as motivações e as circunstâncias que provocaram as situações e interações a serem interpretadas. Busca-se compreender, dessa maneira, os pontos de vista do sujeito, captando, assim, suas impressões sobre determinado tema.

Segundo Chizzotti (2010),

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (p. 102).

Desse modo, podemos considerar que esta abordagem metodológica não abrange contextos ampliados, visa estabelecer relações entre sujeitos ou fenômenos a fim de permitir se lançar sobre o todo e se deter nas minúcias das ocorrências. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 156), o mais relevante no estudo de caso é “[...] a possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos [...]”.

Segundo Bogdan; Biklen (2010), a investigação qualitativa está associada aos processos que ocorrem na dinâmica da realidade estudada. Sendo assim, a descrição minuciosa dos acontecimentos é valorizada, de modo que o objeto de estudo é compreendido a partir do detalhamento privilegiado nos registros. Logo, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa exploratória pela qual nos dedicamos a desenvolver uma aproximação com o fenômeno estudado (MOREIRA; CALEFFE, 2008), buscando conhecer as impressões dos sujeitos nas espacialidades que compõem o entorno da instituição.

Foi utilizado como procedimento de produção de dados, a *observação participante* nas interações, brincadeiras e situações que emergem no cotidiano da instituição, rodas de conversa e os diálogos que emergiram destas interações e, ainda, desenvolvemos uma ação educativa com caráter de intervenção, planejada conjuntamente entre os pares que compõem este trabalho investigativo que foi desenvolvido com uma das turmas do Grupo 4⁹ da instituição, por entender que nos estudos de campo os fatores não oficiais assumem grande importância na coleta/produção de dados que caracterizem a complexidade dos lugares e contextos onde nos propomos pesquisar.

O processo de observação não se reduz a um mero ato de registro do observado, posto que o pesquisador que observa está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos, de trocas permanentes entre ele e os sujeitos com quem interage. Dito isso, caracterizamos a pesquisa como um estudo de caso de cunho qualitativo exploratório com iniciativa de intervenção. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a observação participante envolve mais diretamente o pesquisador e seu

⁹ Definimos o grupo desta faixa etária por inaugurar a obrigatoriedade educacional a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

outro, contemplando uma maior aproximação com a realidade social do mundo social pesquisado. Assim, não optamos por empreender uma observação sistemática, pois não nos distanciamos das interações e dos acontecimentos no cotidiano observado. Pelo contrário, tendo em vista o referencial teórico- metodológico *Landowskiano* que nos ancora, nos detemos em vivenciar as experiências oriundas do cotidiano da instituição no momento mesmo em que elas aconteciam, em especial, àquelas decorrentes das interações entre as crianças e as espacialidades que compunham o entorno da instituição de educação infantil.

Buscamos observar de modo direto os fenômenos sociais, focalizando as interações entre os sujeitos no espaço da instituição. Por esta abordagem, os episódios são interpretados considerando as vivências relativas às interações e suas implicações nos processos formativos que envolvem a prática da pesquisa na instituição, focalizando a linguagem que emergiu dos encontros com os sujeitos do espaço.

Agregando às nossas opções quanto aos procedimentos metodológicos, trazemos as *rodas de conversa* como um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, com as crianças, sobre seus modos relacionais sobre as espacialidades da cidade, realizado com a mediação do pesquisador. Fundamentamos metodologicamente este instrumento de pesquisa a partir de adaptações dos apontamentos de Gatti (2005) sobre grupo focal, outro instrumento de produção de dados muito utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, configura-se a roda como um momento de diálogo centrado e aberto, onde podemos observar um efeito interacional significativo entre todos os participantes do grupo. Por essa configuração apresentada e vinculada aos pressupostos teóricos deste projeto de pesquisa, deu-se a escolha das rodas de conversa para explorar os sentidos e significações atribuídos pelas crianças às suas relações com as espacialidades do entorno da instituição quando mediados pelo ensino da Arte, em articulação com os demais procedimentos metodológicos já explicitados. No dizer de Gatti (2005, p. 11),

O trabalho com grupos focais permite [...] compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão das ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Por ser um procedimento eminentemente grupal onde há partilha de ideias dos sujeitos que dele participam, as rodas de conversa são extremamente válidas nas pesquisas em educação, pois a prática pedagógica se realiza como prática grupal e coletivamente discutida em todas as suas perspectivas. Visibilizamos a coleta/produção de dados por meio deste instrumento de pesquisa na premissa de que, no cotidiano do CMEI, há uma rede dialógica imbricada nas relações dos sujeitos e nas práticas pedagógicas da professora de Arte, na potência dos discursos enunciativos presentes nela. Nas instituições escolares, crianças e adultos habitantes desses lugares movimentam-se cotidianamente num fazer com os mais diversos fazeres: correr, brincar, estudar, ler, disciplinar, ensinar, dentre outros aspectos.

Destacamos a ideia de que, para além dos espaços escolares se constituírem como espaços de formação, a cidade também se configura como um lócus educativo e que esse movimento não se dá isoladamente, mas estreitamente vinculado às interações dialógicas entre sujeitos e destes com os espaços em que habitam. No caso desta pesquisa, um CMEI da cidade de Vitória/ES, nas especificidades dos fazeres das professoras e de crianças em interações formativas e o ensino de Artes. Apresentamos aqui as opções metodológicas e as concepções teóricas que orientam nossa proposta de estudo. Focalizamos os estudos fundamentais para as problematizações da investigação, apresentando nossos referenciais teóricos e as pretensões almejadas no campo de pesquisa. Para ancorarmos nossas análises, nos apoiaremos principalmente nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, edificada por Algirdas Julien Greimas e ampliada por Eric Landowski, que hoje denominamos de Sociosemiótica, sob os regimes de interação e sentidos.

Outros intercessores teóricos contribuíram significativamente para adensar nossas reflexões a respeito da construção desse objeto de estudo e estão expostos no capítulo um deste trabalho. No entanto, é importante ressaltar que nossos discursos continuarão sendo produzidos considerando essas muitas outras vozes que nos constituem e corroboram nossas ações para uma educação progressista, autônoma e emancipada.

Compartilhamos da ideia bakhtiniana de diálogo no sentido mais amplo do termo, como um evento de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano, numa aposta no aprender com o outro por meio das relações dialógicas (BAKHTIN, 2003);

em nosso caso, aqueles que usam e se apropriam dos espaços da instituição escolar. As relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos dessa instituição se caracterizam como relações de sentidos nas quais os enunciados tenham fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível fazer réplicas ao dito, dar acolhida à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. As relações dialógicas são, assim constituídas, um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

Na proposição de aprender com o outro, apostamos numa *pesquisa intervenção*¹⁰, uma vez que advogamos o ensino da Arte como instrumento potencializador de significações na formação humana e cultural, tendo em vista a importância dada às situações ocorridas no local de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2010). As ações dos sujeitos, nessa perspectiva, serão analisadas considerando o contexto de produção e as motivações e as circunstâncias que provocaram as situações e interações a serem interpretadas. Busca-se compreender, dessa maneira, os pontos de vista dos sujeitos de um determinado grupo social, captando assim suas percepções sobre determinado tema.

Buscamos observar os modos de interação nas práticas sociais, focalizando as interações entre os sujeitos nas dinâmicas em ato na apreensão e produção de sentidos, com o intuito de captar o envolvimento dos sujeitos com as ações educativas, as interações discursivas e a plasticidade das visualidades com os diversos outros que os constituem. Com isso, procuramos encontrar-nos com todos os sujeitos da instituição, especialmente com as crianças, visibilizando os processos de apreensão e produção de sentidos e as implicações desses sujeitos na trama social das espacialidades do CMEI e seu entorno.

Destacamos que nossa proposta interventiva na instituição pressupõe uma metodologia elaborada em conjunto com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, compreendendo o orientador, a equipe pedagógica e as crianças, considerando a

¹⁰ Trata-se do movimento da pesquisa que configurou a ação educativa produtora dos dados analíticos desta investigação.

potência que ocorre no encontro com o outro (BAKHTIN, 2012), numa perspectiva do fazer junto, tendo em vista as proposições e sugestões emergiram no percurso de desenvolvimento da pesquisa. As atividades de intervenção foram decididas junto com todos os sujeitos, garantindo uma organização dialógica.

Investimos também no *registro fotográfico e filmicos* para captar, com mais fidelidade, a multiplicidade de vozes, cenas e situações que acenaram para a variedade dos modos de pensar e dizer dos sujeitos, percebendo assim a potência que culminou desses encontros. A diversidade desses procedimentos metodológicos se deu, também, pela necessidade de abertura para a diversidade para os modos de manifestação dessas -culturas infantis (FARIA, 2009).

3.1.2 Princípios éticos

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (2010) quanto à ética em pesquisas qualitativas em educação, buscamos esclarecer os meios pelos quais os sujeitos da pesquisa estão assegurados das informações expostas neste texto. Assim, torna-se necessário mencionar a elaboração de documentos que regulamentaram os procedimentos de coleta/produção de dados, de modo a preservar os sujeitos participantes da pesquisa.

Como nos preocupamos com os princípios éticos da pesquisa, optamos por proteger as identidades dos envolvidos, pautando-nos na regra do anonimato. Assim, durante o trabalho utilizaremos denominações fictícias em vez de citarmos nomes. Além da autorização pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) para realização da pesquisa de campo em um CMEI da rede pública de ensino, temos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), documento de autorização preenchido e assinado pela instituição de ensino. No que diz respeito ao projeto de pesquisa, oriundo desta investigação, que foi desenvolvido no lócus de pesquisa, os documentos referentes à autorização para realização da pesquisa no CMEI que nos acolheu e a licença para o uso de imagens foram assinados pela família das crianças participantes, a direção da escola e a Seme (APÊNDICES 2 e 3).

Essas medidas estão vinculadas à preocupação de atender aos requisitos de uma pesquisa na qual seres humanos estão envolvidos, entendendo que é necessário respeitar os sujeitos envolvidos e analisar as informações recebidas de modo autêntico (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Assim, apostar na negociação com os participantes é essencial, principalmente para que não haja nenhum transtorno ou prejuízo com a divulgação dos dados.

Temos como base os pressupostos teórico-metodológicos da teoria geral da significação (semiótica discursiva), com sua gênese em Algirdas Julien Greimas e ampliada por Eric Landowski, sob os regimes de interação e sentido que denominamos hoje Sociossemiótica. Nesse sentido, no próximo subitem contextualizaremos as bases do nosso referencial teórico associando aos eixos que contemplam os objetivos desta pesquisa.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO – SOCIOSEMIÓTICA E A EDUCAÇÃO

Esta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso tem como alicerce os pressupostos teórico-metodológicos da *semiótica discursiva*, edificada por Algirdas Julien Greimas e ampliada por Eric Landowski, no que hoje, denominamos de Sociossemiótica — sob os regimes de interação e sentido.

A inserção da Semiótica no ensino básico de Artes aconteceu por intermédio de pesquisadores de várias instituições que, ao se titularem, desenvolveram e desenvolvem projetos relevantes de pesquisa na Arte e na educação (REBOUÇAS; CORASSA, 2009). Com grande disseminação em eventos e revistas acadêmicas, problematizam as questões do ensino da Arte à luz desta teoria que tem contribuído para pensarmos o desenvolvimento da linguagem imbricada nas práticas sociais. Buoro e Rebouças (2014, p. 308) consideram que o espaço escolar pode ser enriquecido se houver exploração

[...] dos conteúdos pertencentes ao universo da linguagem da Arte -para que os sujeitos, aprendizes e ensinantes, possam colocar-se em pé de igualdade e vivam momentos significativos de descobertas e de sensações que agucem sensibilidades nas possíveis interações das práticas significantes.

Disparadora dessas premissas, a semiótica discursiva foi desenvolvida por Algirdas Julien Greimas em 1960, numa abordagem que busca compreender o processo de produção de sentido do texto. Edifica-se, assim, o que chamamos de teoria geral da significação, pois não se detém apenas aos estudos dos fenômenos da comunicação, que tem por fim o objetivo de transmitir uma mensagem, mas como salienta Floch (*apud* Rebouças, 2006, p. 11) é o modo como a “[...] produção de sentido deve ser objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência”. Por isso, a semiótica não encerra a linguagem como um sistema de signos, como se o objeto em si carregasse o sentido acabado. Landowski (2002) nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma que o sentido não é estático, único, é, antes, uma rede de relações formada pelo sujeito em busca da construção do sentido conforme suas subjetividades.

Ademais, salienta-se que a semiótica interessa-se por todos os sistemas que estão inseridos no campo da linguagem e que se apresentam através da expressão do homem, podendo ser verbal, não-verbal, gestual, da publicidade, sonoros, além dos sincréticos que congregam mais de uma linguagem, dentre outros. Pois, segundo Landowski (2005, p.12), “[...] um texto constitui uma realidade complexa, suscetível de convocar sincreticamente várias linguagens, ou melhor, várias semióticas, verbais ou não”. Desse modo, o que a semiótica se propõe é descrever e explicar “[...] o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2007, p. 07). Rebouças pontua que (2006, p. 105),

[...] a leitura se dá num processo de construção do leitor a partir de sua ação como interprete e co-autor na relação entre o texto lido e seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão. Ao ler o texto de um autor, o leitor não o faz de maneira passiva, mas torna-se partícipe de seu próprio conhecimento ao estabelecer relações significativas com a obra lida pelas vias da leitura.

Nessa mesma esteira teórica, o colaborador de estudos de Greimas, Eric Landowski deu continuidade aos caminhos investigativos e, nas últimas duas décadas de nosso século, desenvolveu avanços teóricos significativos que ampliaram a perspectiva da teoria semiótica preservando os pressupostos que a fundamentaram. Não obstante, o que foi feito por Landowski, foi perceber as pistas conceituais acenadas na última obra de Greimas, no livro *Da Imperfeição* (2002), para erguer sistematicamente os conceitos que complementam os regimes de interação e sentidos que consideram a

dimensão do sensível inerente aos processos de significação da presença do homem no mundo, não encerrando, assim, suas análises com base apenas na esfera inteligível dos sujeitos.

Em momento algum Greimas é defrontado em relação às reformulações e ampliações de sua teoria. Oliveira (1995) esclarece isso ao se perguntar: como proceder para edificar uma teoria da significação? Segundo a autora, foi preciso buscar uma totalidade da obra de Greimas para evidenciar, na complexidade que se instaura em qualquer teoria, o fruto de sucessíveis etapas para a construção dos pilares que edificam e sustentam coerentemente a semiótica, e esses modelos e quadros conceitual e metodológico permanecem, a partir de várias escolas que propõem estudá-la em aperfeiçoamento pois, para Greimas, “[...] todos os modelos são provisórios. Portanto, reformulá-los era parte de seu sistemall (OLIVEIRA, 1995, p. 227).

Em suas últimas pesquisas, Greimas já aponta também sua preocupação com os textos enquanto práticas sociais em que transitam entre o sensível e o inteligível, “[...] práticas nas quais os sujeitos que atuam estão em busca de construir um sentido à vida” (OLIVEIRA, 1995, p. 228). No bojo de seu fazer teórico e metodológico, encontra-se um Greimas com um olhar atento aos modos como os criadores presentificam ao sujeito, a partir de seus textos, as revelações do mundo (OLIVEIRA, 1995).

Diante dessas pistas já podemos identificar os passos que a semiótica vai tomando rumo ao sensível, reconhecendo que o dar sentido perpassa as duas esferas – inteligível e sensível. Oliveira (1995) continua os apontamentos em torno do mesmo livro *Da Imperfeição*, a percepção dos sujeitos ganha força no campo de investigação, buscando compreender como os modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos dos sentidos estão presentificados textualmente.

É a partir dessas concepções que chegamos em companhia de Greimas às questões estéticas entendidas como estesia¹¹, as coisas do mundo passam a significar nesse campo perceptivo do sujeito no momento mesmo em que ele e as coisas do

¹¹ A estesia é a condição de sentir as qualidades sensíveis emanadas do que existe e que exala a sua configuração para essa ser capturada, sentida e processada fazendo sentido para o outro.

mundo entram em consonância. “Esse encontro fortuito possibilita toda uma nova sensibilização na sua percepção do circundante” (OLIVEIRA, 1995, p. 229).

Para entender melhor essa condição *estésica* do sentido, Oliveira explica:

Um sujeito bem posicionado, frente a um objeto bem postado, são condições básicas para o que o objeto, quebrando a continuidade do mundo que o tornava imperceptível, apareça com o que ele tenha de mais característico: um certo som, uma certa fragrância, uma certa luz, um certo paladar, uma certa forma, uma certa textura... Esse certo traço, a marca distintiva que por si mesmo tem a força metonímica de presentificar o todo do objeto, ao propor-se aos sentidos do sujeito, na sua insistência de assim mostrar-se, transforma-se de objeto em sujeito de tal modo que o encontro faz-se então entre duas entidades actancias regidas por um mesmo -valor|| comum, estabelecido na e pela relação entre os dois parceiros (OLIVEIRA, 1995, p. 229).

É a partir desta concepção que consideramos a estesia como condição do estético em contraposição às concepções que fundam sua compreensão apenas à valores poéticos ou do belo. Em consonância a estes postulados, Landowski, atento às novas problemáticas sociais decorrentes dos emergentes avanços que desafiavam os modos de ser estar do homem no mundo, bem como o próprio uso das linguagens nessas relações, identifica a necessidade de colocar em pauta a percepção dos mecanismos de produção de sentidos desencadeados a partir das mais diversas práticas sociais que considere as experiências sensíveis em ato dos sujeitos.

Landowski retorna às raízes fenomenológicas que iluminaram a sistematização da teoria semântica, buscou dar conta dos fatos cotidianos. A teoria foi se alargando e, ao mesmo tempo, ganhando outras conotações de acordo com a dinamicidade que a estruturava, passando de semiótica das situações, do sensível e outras nomenclaturas à sociossemiótica que é a interface da teoria que se preocupa em compreender os modos de produção de sentidos em ato dos mais diferentes grupos sociais, manifestações ou fenômenos. Landowski é enfático quando afirma que é necessário mais do que uma teoria geral da significação, para além disto, é necessário um mergulho na experiência concreta dos sujeitos no cotidiano em relação às suas práticas sociais vividas em ato. Landowski (1992, p. 7) nos explica melhor isso ao explicar sua teoria.

O objetivo é, mais amplamente, abordar as condições da produção e da apreensão da significação. Agora, essa significação nós a vemos, nós a reencontramos, se é possível assim dizer, em todas as partes: nos livros ou jornais que lemos, nas conversas das quais participamos, isso é evidente,

mas ainda nas expressões e nos gestos de nossos interlocutores, em sua maneira de vestir-se e de comportar-se, e também nos objetos que manipulamos ou que trocamos enquanto valores, no meio arquitetônico em que nos locomovemos, e ainda nos aromas que vêm do jardim. Desse ponto de vista, o universo inteiro é uma espécie de "texto" que "lemos" continuamente, não, é claro, somente com nossos olhos de leitores, mas fazendo uso dos nossos cinco sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda a sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós - e pela qual ele significa para nós -, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível.

Na obra *Da Imperfeição* (2002), Greimas situa os semioticistas num contexto mais expandido, abrindo possibilidades complementares para pesquisas tomadas por essa outra ordem de encontro entre o homem e o mundo regido, agora, pela ordem do encontro estésico. Nessa dimensão,

[...] não é mais uma distância objetivante, mas uma proximidade imediata ou, até mesmo, alguma forma de intimidade efusiva que se estabelece entre os dois pólos da relação, entre um sujeito para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

Assim, pôde-se compreender que a sociosemiótica continha os postulados que mais se aproximavam dos objetivos de nossa investigação, uma vez que a interação entre os sujeitos e seu mundo circundante seriam estruturantes em nossas análises.

3.2.1 Regimes de Interação e Sentidos

A semiótica clássica apresentava duas formas de interação possíveis – a programação e a manipulação. Landowski em *Interações Arriscadas* (2014) desdobra o modelo de narratividade da semiótica clássica em quatro eixos conceituais postulados nos regimes de interação e sentidos fundados nas categorias de oposição: continuidade *versus* descontinuidade. Sendo o primeiro regime de programação; o segundo, o acaso (o acidente); o terceiro, o de manipulação; e o quarto, o ajustamento. Ou seja, os quatro regimes promovem quatro modelos narrativos: um regido pela ordem da regularidade, um pela ordem da eventualidade, outro pela ordem da intencionalidade e, o último regime, é regido pela ordem da sensibilidade. Nessa conjuntura, são os regimes de ajustamento e acidente que atuam em complementariedade ao modelo clássico.

No regime de programação temos a mediação da persuasão como instrumento que busca motivar o sujeito a fazer determinada ação. Segundo Fiorin (2014, p. 9), “[...] a manipulação é o modelo sempre de uma persuasão, já que o poder funda sua legitimidade em um acordo de vantagens.” Visto que no regime de acidente encontra-se a possibilidade da descrição de fatos ou fenômenos que fogem do esperado, e no regime de ajustamento é o princípio da relação mútua que rege a interação entre os sujeitos, ou seja, é a própria forma em que um responde ao outro em estado de co-presença.

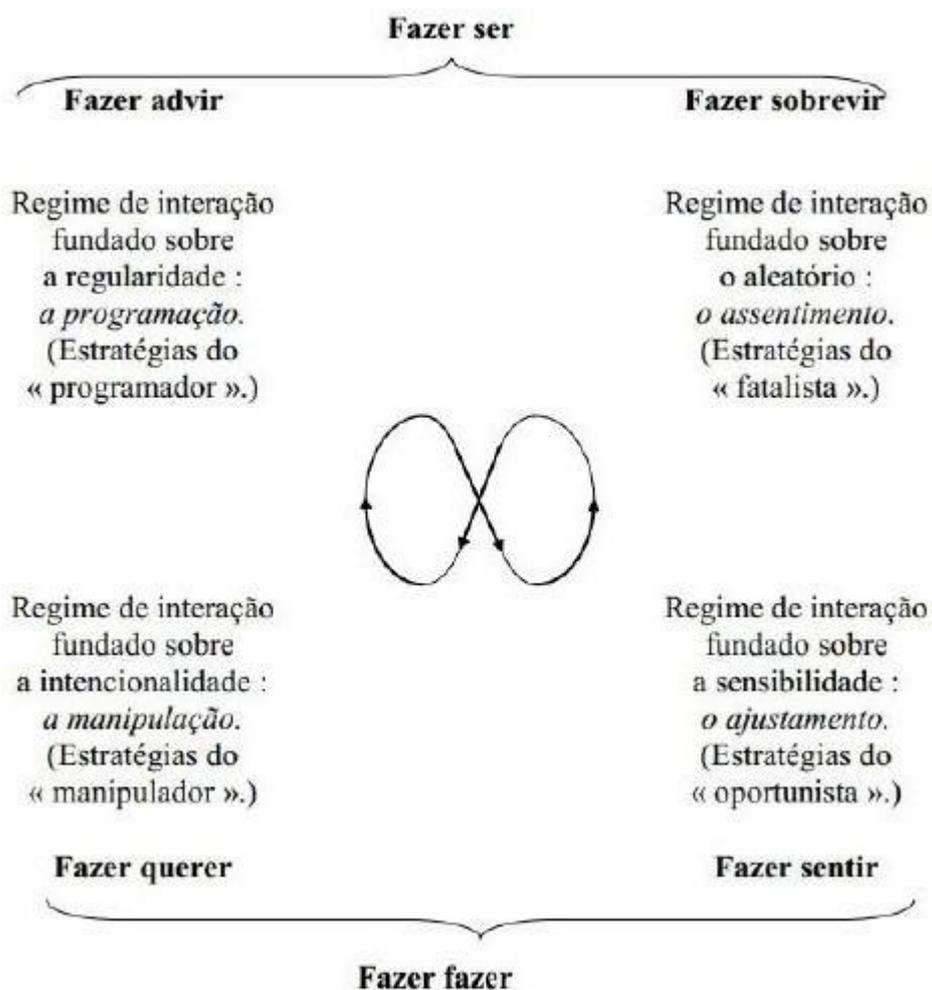
Fiorin (2014) continua pontuando que a ideia do risco rege os regimes de interação, sendo assim, se por um lado quanto mais regular o regime se apresentar menor será o risco apresentado e, por conseguinte, menor serão os efeitos de sentido por este regime provocado. Se imaginarmos no contraponto o regime do acidente, com sua qualidade de imprevisibilidade, há que se atentar que este mesmo regime beira a zona do absurdo. Contempla-se no regime de manipulação uma equação que ronda em torno do de uma regularidade que circula entre o previsível e o imprevisível. É no regime de ajustamento que encontramos as manifestações que são da ordem da eventualidade e que são passíveis de compreensão.

Construir um sistema amplo e complexo de narratividade possibilitou a semiótica além de uma extensa abrangência de objetos de estudos como refutar a ideia de que o estruturalismo só operava com os sistemas estáticos. Segundo Fiorin (2014, p. 9):

Landowski demonstra para nós que isso é não é verdade. O sistema que ele arquitetou tem um caráter dinâmico pois permite deslizamentos de um regime ao outro. Esses deslocamentos possibilitam estudar, de maneira bem fina, os diferentes processos que manifestam o sistema, pois uma série de passagens graduais ligam um regime a outro: da manipulação à programação, do ajustamento ao acidente e assim por diante. Landowski analisa, com muito apuro, as superposições desses regimes, as transições entre eles, as fronteiras fluidas que o delimitam a recursividade em sua aplicação.

A assunção de um ou mais regimes de interação decorrerá conforme a conjuntura sociocultural e sujeitos interacionais destas práticas sociais. Landowski expõe o modelo interacional no quadro a seguir:

Figura 1: Eclipse Regimes de interação.



Fonte: Landowski (2014a, p. 80).

A partir da assunção dessas concepções como orientadoras do nosso processo investigativo, foi que intentamos processos interacionais no intuito de estabelecermos um olhar pautado na sensibilidade dos mais distintos modos de interação desses sujeitos com os espaços que coabitam suas práticas na Educação Infantil em diálogo com seus enunciados discursivos, que materializarão suas significações do mundo circundante.

Cercada pela baía de mesmo nome, Vitória é uma ilha de tipo fluviomarinho. Além da ilha principal, fazem parte do município outras 34 ilhas e uma porção continental, perfazendo um total de 93,381 km². Originalmente eram 50 ilhas, muitas das quais foram agregadas por meio de aterro à ilha maior.

De acordo com a secretaria de Gestão, Planejamento e Comunicação (Seges) da prefeitura municipal, o Planejamento Estratégico de Vitória engloba o Programa Estruturante Cidades Educadoras, com diretrizes que organizam as ações e projetos da Prefeitura e de maneira articulada reforçam os pilares da Carta das Cidades Educadoras. Vitória foi considerada uma Cidade Educadora em 2013, ao aderir à Rede por meio de políticas públicas, projetos e princípios desta Carta. Uma cidade educadora é aquela que desenvolve projetos e atividades que trabalham a educação em várias frentes e temas fora da escola, para melhorar a qualidade de vida e estimular a cidadania. Além de integrar a rede nacional de cidades educadoras, Vitória também está presente na Associação Internacional de Cidades Educadoras (Aice).

Em junho de 2017 deu-se o encontro da AICE na cidade de Santo André (SP), que à época era a cidade-sede da entidade. Nesse encontro, Vitória se tornou a sede nacional da AICE, e durante três anos nossa capital será a responsável pela organização de reuniões, condução de trabalhos e expansão do número de cidades participantes dessa Associação. Atualmente, aproximadamente 500 cidades no mundo estão ligadas à entidade. No Brasil fazem parte da Associação 14 cidades e, no Espírito Santo, apenas Vitória é uma cidade educadora.

No contexto da rede municipal de ensino de Vitória, o CMEI Marlene Orlande Simonetti, cujo nome inicial era Cinderela, foi fundado na década de 70 do século XX, sem que exista registro ou conhecimento da data exata de criação, situado no bairro República. O espaço era gestado pelo Governo estadual, mantendo-se sempre no mesmo endereço até os dias atuais. Em princípio era um barracão que depois foi sendo remodelado. O nome da instituição homenageia uma moradora do bairro que foi pedagoga da rede estadual de educação. Após a municipalização, em 1998, a Seme enviou um diretor para ser o primeiro gestor escolar, depois sendo eleito um novo diretor, por voto direto da comunidade escolar.

No conselho de escola, que também foi instituído via eleição, os conselheiros poderão permanecer no mandato por 2 períodos iguais de 3 anos cada um. O atual conselho e direção ficarão em vigor no período 2018-2020. As crianças da Educação Infantil não votam, somente há direito a voto para as crianças, no sistema municipal, a partir do ensino fundamental. De acordo com o secretário escolar do CMEI, a comunidade é presente e participativa, a relação é boa e há parceria da escola com outros equipamentos públicos, tais como: ceder o espaço para ações da saúde, para vacinação, para realização de eleições e/ou alguma divulgação de ordem pública.

Um exemplo dessa parceria foi o acontecimento neste ano da Caminhada pela Paz junto à comunidade, que é uma iniciativa das 2 escolas municipais alocadas na praça, a de educação infantil e a de ensino fundamental, denominada Arthur da Costa e Silva. As demandas sociais atinentes ao bairro são comunicadas e representadas pela pessoa do líder comunitário em sua representação no conselho escolar. No entanto, qualquer morador e/ou pais têm acesso a atendimento no CMEI. Também neste ano de 2018 houve uma ação da PMES em parceria com o CMEI: um trabalho social a partir de apresentação de cães, na qual a ação utilizou a quadra da praça.

De acordo com dados retirados do portal da Prefeitura Municipal de Vitória¹³, o CMEI localiza-se no bairro República, de classe média alta, situado na orla de Camburi, entre o Aeroporto de Vitória e o bairro Jardim da Penha e Mata da Praia. Faz parte da região de Jardim da Penha, que começou a ser ocupada há mais de 80 anos. Jardim da Penha é uma das três Regiões localizadas na parte continental do município, e é uma das Regiões urbanizadas mais planas do município. Grande parte da área que constitui a Região pertencia ao antigo território da fazenda conhecida como Sítio Queiroz ou Fazenda Mata da Praia. O processo de ocupação da Região se intensificou a partir da década de 1970 com o surgimento de pequenos conjuntos habitacionais de apartamentos destinados à classe média baixa. A Região abriga a maior parte da Praia de Camburi, um dos principais pontos turísticos da capital e cartão postal da cidade. Possui bairros que estão entre os mais populosos da cidade e que reúnem tipologias habitacionais diversificadas compostos por casas térreas, prédios de porte

¹³ Disponível em:

http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/publicacoes/Vitoria_bairro_bairro/Vit%C3%B3ria_bairro_%20a_bairro.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

Nossa permanência no campo se deu a partir de julho até dezembro de 2017, acompanhando o ritmo do cotidiano da instituição em seu trabalho educativo. Miramos o trabalho desenvolvido com os grupos 4, dos turnos matutino e vespertino. Nos meses de julho, agosto e meados de setembro, nossa permanência alternava de acordo com o cronograma de aulas de Arte para os grupos: em uma semana íamos na segunda-feira e terça-feira no período matutino e na semana seguinte íamos na quarta-feira e quinta-feira no período vespertino, com o foco na faixa etária que tínhamos por objetivo na pesquisa – o Grupo 4¹⁴. Esta permanência inicial de observação de todos os grupos totalizou 20 dias.

Além de estabelecermos parceria com a professora de Arte em sua sala específica para a disciplina, acompanhamos as turmas na sala regente de cada grupo em 10 dias, durante o período citado acima, no qual foi possível conhecer e se aproximar das professoras dos grupos observados. Paralelamente às vivências, íamos estabelecendo diálogos com as pedagogas e diretora em momentos de reunião, para entender a proposta e trabalho educativo da instituição, bem como para que esses sujeitos pudessem também compreender de maneira integral o que pretendíamos, a partir dos objetivos perquiridos por nossa pesquisa.

As aulas de Arte aconteciam em dois momentos subsequentes de 50 minutos, ou seja, eram duas aulas de Arte por dia em dois dias específicos da semana. O horário que antecedia e sucedia as aulas de Arte conseguíamos conversar com a professora, com as pedagogas, acompanhar as entradas e saídas das crianças e suas famílias na instituição, acompanhar essas crianças na sala regente de cada grupo, observar a vida cotidiana do entorno do CMEI. Estes momentos se constituíam significativos para compreender, do nosso ponto de vista, como era a vida educativa de educadores, educandos, família e as movimentações da praça que circunda o CMEI. Vale ressaltar que nossa autorização para movimentos de pesquisa junto às crianças do CMEI só contemplava o próprio entorno dele, composto majoritariamente pela praça em que está inserido.

Esse estado de disponibilidade que adotamos no campo de pesquisa nos permitiu perceber a luz própria de cada grupo 4, e numa decisão conjunta definimos o G4D

¹⁴ O foco nesse grupo se deu por conta do início da obrigatoriedade da vida escolar infantil, como já mencionado no corpo deste trabalho.

como sujeitos ativos desta pesquisa. Desse modo, nos meses de setembro, outubro e novembro intensificamos as observações dos movimentos G4 D, composto por 09 meninas e 10 meninos, assim, íamos além dos dois dias de aula semanal da disciplina de Arte, acompanhávamos também algumas das aulas que aconteciam na sala regente. Assim, nossa participação na instituição foi crescendo, para 4 tardes por semana e, por fim em dezembro, mês da intervenção que propusemos, estivemos na instituição os dez últimos dias letivos de aula, findando nossa participação no dia doze de dezembro de 2017. Foi com base nessas vivências que alcançamos informações que nos possibilitaram descrever o espaço do CMEI e perceber as especificidades do trabalho educativo desta instituição.

Situada nos espaços ilustrados pelas figuras de 4 a 7, a estrutura física do CMEI conta com 10 salas de aula; 1 sala para Artes; 1 sala de informática equipada com computadores, aparelhos de DVD e lousa digital; 1 sala de apoio pedagógico; 1 sala de direção; 1 sala de secretaria; 1 pátio interno; 1 solário; 1 varandão; 1 pátio grande com areia; 2 banheiros infantis (um deles com acessibilidade); 1 banheiro pequeno no pátio; 1 banheiro na sala dos professores. Duas salas de aula contam com banheiro, sendo usadas pelas turmas do Grupo 2. Há também uma quadra de esportes que o CMEI utiliza, mas não pertence à estrutura física da escola, constituindo-se como um espaço de uso coletivo da comunidade.

Figura 4: Parque de areia.



Fonte: Pesquisador (2017).

Figura 5: Quadra e Praça do/no CMEI.



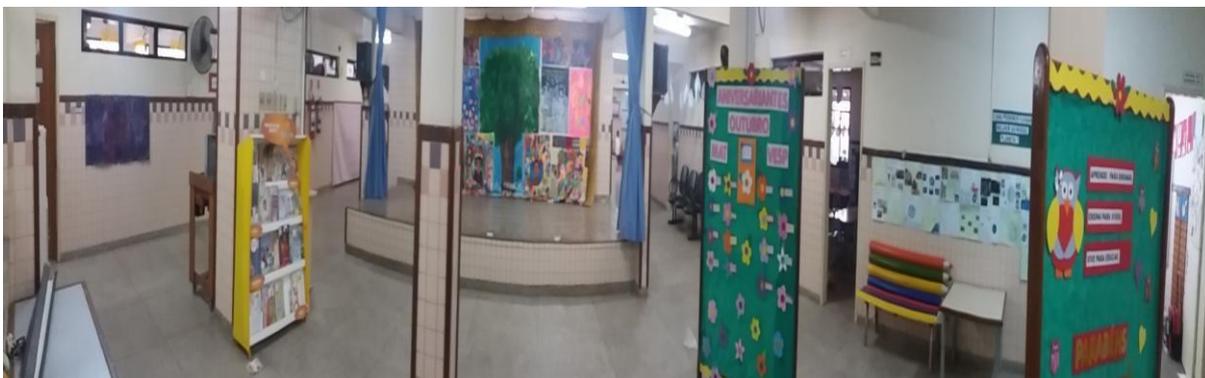
Fonte: Pesquisador (2017).

Figura 6: Varandão e pátio de areia.



Fonte: Pesquisador (2017).

Figura 7: Pátio interno.



Fonte: Pesquisador (2017).

A faixa etária de atendimento do CMEI vai dos 6 meses aos 6 anos. As crianças são agrupadas segundo a idade cronológica, organizadas em 19 grupos divididos em 2 turnos, matutino e vespertino. No turno matutino se encontra o quantitativo maior de crianças, com 6 grupos, e no turno vespertino estão 4 grupos. Pela manhã temos 1 Grupo 1, 1 Grupo 2, 2 Grupos 3, 2 Grupos 4, 2 Grupos 5 e 2 Grupos 6. À tarde são 2 Grupos 3, 2 Grupos 4, 2 Grupos 5 e 2 Grupos 6. Quanto ao quantitativo, o G1 tem 18 crianças, o grupo G2 21 crianças em cada grupo, o G3 conta com 83 crianças nos dois turnos, assim como o G4 tem 81, nos dois turnos. O grupo G5 tem 76 crianças divididas pelos dois turnos, 76 alunos nos dois turnos dos grupos G5 e 80 crianças nos dois turnos dos grupos G6.

As salas de atividades são equipadas de formas variadas, mas têm em comum objetos como cadeiras, mesas, armários para os materiais e brinquedos. Algumas salas têm quadros brancos, outras possuem espelhos para as crianças menores. Há tapetes

emborrachados e colchões para as salas onde ficam os grupos 1 e 2, e colchões por demanda para os demais grupos.

De uso coletivo, há carrinhos móveis equipados com TV e aparelho de DVD, porém estão fora de uso por motivo de manutenção. Na sala de internet há computadores em que é possível assistir aos filmes em DVD, porém a maioria está quebrado. Na sala multimídia cada grupo tem direito a uso uma vez na semana, com horário fixo planejado pela equipe pedagógica. Nesta sala também encontramos uma lousa digital.

Em relação às aulas de Artes e de Educação Física, são destinados 5 tempos de aula para que os professores possam atuar, em regime de negociação. São 2 professores de Artes, com 40 horas semanais de carga horária, totalizando 80 horas semanais para os dois turnos. Também há 2 professores de Educação Física, mas um deles atua em regime de 40 horas semanais, e o outro em regime de 25 horas por semana. Ambos atuam nos dois turnos, e também todos são de provimento efetivo.

A professora de Arte Érica Poltronieri, atua no CMEI há pelo menos 10 anos. Em seu histórico de atuação no CMEI ressalta-se o desenvolvimento do projeto "Possibilidades estéticas: Arte na natureza com Frans Krasjcborg", ambientado na praça onde se situa o CMEI, conquistando o prêmio nacional "Arte na Escola Cidadã"¹⁵, no ano de 2014. Concedido pelo Instituto Arte na Escola, a 15ª edição do prêmio buscou valorizar e reconhecer o professor e seus projetos educativos no ensino da Arte que propiciam a aproximação da educação, cidadania e cultura. Dos 800 projetos inscritos, 155 se classificaram para a final. Cinco vencedores foram indicados pela Comissão Julgadora Nacional, entre os quais figurou o CMEI Marlene Orlande Simonetti. A professora contou que se inspirou no escultor polonês para implantar o projeto em virtude do trabalho que ele há décadas desempenha, denunciando a destruição da natureza, ao criar esculturas feitas com restos de árvores desmatadas, cipós, caules e madeira queimada que ganham cor a partir de tintas extraídas de pigmentação natural. Assim, íamos pinçando os modos de atuação docente a fim de entender elementos de suas práticas como professora que

¹⁵ O Instituto Arte na Escola, que tem a Fundação lochpe como principal mantenedora, é uma associação social que incentiva e qualifica o ensino da Arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica em todo o Brasil.

potencializasse o que intentávamos, no caso, promover conexões educativas entre o CMEI e o seu entorno.

Observando o cotidiano escolar do CMEI, pudemos constatar que há regras estabelecidas para todas as atividades diárias, desde a entrada até a saída das crianças. Estas chegam/saem da escola sempre acompanhadas pelos pais ou um responsável da família e através de transporte escolar particular. Os horários de entrada devem ser rigorosamente observados pelos pais; existe uma tolerância de 15 minutos para a chegada das crianças no CMEI, e se não for cumprida, a criança é chamada para conversar, indo para a sala de aula posteriormente.

O recreio das crianças acontece no parque de areia, que é chamado de pátio, durando de 30 a 40 minutos, por turma, a partir do G2. As crianças do G1 só acessam o pátio após liberação do professor regente, de acordo com o desenvolvimento individual observado por ele. No momento do recreio são utilizados o pátio de areia, o varandão, o solário, e até mesmo a quadra da comunidade se for o caso.

Outro local que foi objeto de nossas observações foi a sala de multimídia. Nela existe acesso à internet, mas alguns computadores não funcionam. O trabalho pedagógico é desenvolvido de acordo com o planejamento de cada professor, sob orientação do pedagogo para que o planejamento dos professores contemple ações articuladas aos projetos em desenvolvimento no conjunto da escola. Usavam muito o programa *Youtube* como recurso, mas o acesso encontra-se negado pela pelo próprio sistema da prefeitura que controla os endereços eletrônicos a serem acessados na rede de internet dos CMEI.

As práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de um projeto institucional que dura, em média, de 2 a 3 anos para ser concluído. É este projeto que aponta caminhos para os demais projetos didáticos de cada professor, sendo estes anuais. Quanto à interação do CMEI com a comunidade, pelo viés pedagógico, diz a pedagoga que é um fator que dá vida a integração com a comunidade e os seus espaços.

A instituição não tem uma identidade delimitada pelo bairro onde se situa, por contemplar alunos de vários bairros diferentes. Por isso, o trabalho pedagógico não centra suas ações às questões apenas do bairro República; indo além, focaliza

questões em visão ampliada sobre cidadania, sustentabilidade, violência e saúde num contexto mais geral, abarcando esses elementos nas práticas.

No decurso da fase de observação na instituição, realçamos dois eventos que contribuíram diretamente para pensarmos o plano de ação educativa (Apêndice 5) que desenvolveríamos a partir da pesquisa para produzir os dados que compuseram o capítulo de análises desta investigação.

A partir do inusitado que nos mobiliza no cotidiano de pesquisa, que nos desloca e nos faz criar movimentos em interação com as crianças e professoras do CMEI, apresentamos no próximo capítulo os dois eventos ocorridos durante nossas vivências que, somadas à observação empreendida e às interações dialógicas emergidas nesse lugar, culminaram na elaboração do plano de ação educativa, desenvolvido posteriormente com o grupo G4D.

4 APROXIMAÇÕES AO LUGAR DA PESQUISA

O que gostaríamos de captar um pouco melhor é o vivido do sentido nas suas evoluções ligadas ao próprio curso das coisas, tal como elas se apresentam, se é possível dizer, vistas da ponte, quase com os pés dentro d'água, e não como elas são concebidas à distância, vistas das margens. Eric Landowski

Nossos movimentos de pesquisador no CMEI, a partir da concepção de *pesquisar com* e não de *pesquisar sobre* os sujeitos, nos possibilitou estar com as crianças e professoras adotando posturas interativas que desconstruíram barreiras do estranhamento do novo que adentra os espaços das crianças pequenas. Dessa forma, nosso estar no campo permitiu construir pontes com as crianças e professoras, de tal maneira que elos de confiança nos modos de pesquisar favoreceram a criação de um plano interventivo mobilizado pelo ensino da Arte, a fim de oportunizar interações discursivas entre as crianças e as espacialidades do entorno do CMEI. A seguir, apresentamos os dois eventos que foram disparadores de conteúdos para que pudéssemos planejar o plano de ação educativa.

4.1 O PASSEIO A UMA GALERIA DE ARTE

Um dos pontos de culminância da fase de observação deste estudo se deu através de um passeio promovido pelo CMEI com as duas turmas do G4 (uma delas configura nossos sujeitos de pesquisa). O destino principal foi a galeria Homero Massena, onde as crianças puderam participar da exposição "Táticas de Grafite e não Grafite" de Renato Ren. O percurso foi realizado em ônibus saindo do CMEI, no bairro República, indo até o Centro de Vitória, com posterior subida a pé até a Cidade Alta. Esta é a primeira vez, no ano, que o G4 (as duas turmas) fez um passeio. E, também, nunca foram, a partir do CMEI, numa instituição cultural.

Levantando questões acerca do real espaço da arte urbana, Táticas de Grafite e Não Grafite, primeira exposição individual do artista plástico Renato Ren, leva à Galeria Homero Massena um registro (fotografias e vídeo) dos trabalhos executados pelas

ruas da Grande Vitória por um período nove meses. No conjunto de ações que compõem essa pesquisa, Ren, explora diferentes meios e desdobramentos do Grafite inserido no cenário *underground* e as suas possíveis relações com a Arte contemporânea e os espaços ditos institucionais. Segundo o artista, o acesso ao público nas ruas é infinitamente maior, assim como a liberdade para atuar de forma crítica, em contrapartida à linguagem estética que tem se tornado moda. Com um projeto político de observação periférica, *Táticas de Grafite e Não Grafite* problematiza o que popularmente pode ser considerado Grafite, o que entendemos por patrimônio público e privado, o abandono e a degradação ambiental urbana, os espaços destinados à publicidade nas cidades, entre outras questões.

Numa série de oito ações realizadas no espaço urbano, o artista propõe interseções entre diversas possibilidades da Arte contemporânea e do Grafite, explorando diferentes materiais, suportes e linguagens. No conjunto de obras que compõem essa exposição, Renato apresenta desdobramentos para a prática do Grafite tradicional, ora aliado aos conceitos de uma arte urbana na sua condição marginal, ora levado para dentro da galeria como registro. O artista aposta no Grafite em sua posição essencial, uma Arte transgressora, urbana e periférica. Porém, quando situado dentro da galeria, brinca com as possibilidades da escrita e do objeto em seu caráter conceitual. Elabora pinturas e ready-mades (conceito de Duchamp ao se apropriar de objetos deslocados de seu contexto comum).

Para a realização das obras desta exposição, o artista partiu da invenção de um roteiro contemplativo e imersivo na cidade, ultrapassando os limites de um trajeto cotidiano. Espalhados por boa parte da Grande Vitória, os trabalhos foram realizados em caminhadas ou percursos feitos de bicicleta pelo artista.

Inspirados pela interação do artista com os espaços da cidade para produzir suas obras, o passeio decorreu de forma que as crianças pudessem, também, ter momentos de interações com os espaços urbanos. Claro que tais interações foram em menor escala do que as do artista; entretanto, apostamos na ideia que tais interações são, *por si*, repletas de sentido para as crianças, e que estas possam, nessas interações, serem produtoras e potencializadora de novos sentidos, ressignificando suas experiências. O roteiro organizado, proporcionou às crianças momentos de trocas, de comunicação, de interações e de, porquê não, encantamento

em suas interações com as outras crianças, com os adultos que participam do passeio, com os espaços, com a cidade.

Posterior ao dia do passeio, tivemos um momento de diálogo com a pedagoga do CMEI, na ocasião recém-eleita diretora, no qual conversamos sobre a importância de oportunizar às crianças experiências significantes a partir de visitas a exposições de Arte e percursos que oportunizem o acesso aos bens culturais da cidade. Em nossa conversa, compartilhamos pensamentos que coadunam da ideia de que esses momentos contribuem para potencializar o desenvolvimento infantil. Escapamos ao senso comum de que a criança é um “vir a ser” para legitimar o ser dessa criança aqui e agora. Esses são momentos de experiências em que as percepções, sensações, indagações, fantasias e curiosidades infantis são desenvolvidas em situação espaço-temporal onde elas possam, no tempo delas, se desenvolverem.

4.2 O INUSITADO NA SALA REGENTE DO G4 D

Como exposto sobre nosso tempo de permanência na Instituição (pg. 81), entre os meses de setembro, outubro e novembro acompanhamos o G4 além dos dois dias de aula semanal da disciplina de Arte, acompanhamos também algumas das aulas que aconteciam na sala regente. Reiteramos que a intenção de permanecer mais tempo no cotidiano da instituição foi para que a proximidade entre pesquisador e instituição fosse ainda maior, com isso mirávamos também uma maior aproximação com a turma elegida G4D.

Nesses dias, muitas situações vividas pelas crianças sensibilizaram meu olhar dito “científico”, fazendo-me perceber o quanto elas se apropriam dos espaços e vão entretecendo essas apropriações a outros vividos que para nós, adultos, já não mais povoavam o cotidiano das crianças.

Um desses momentos aconteceu quando, em meio às observações que fazia, fui tocado por uma situação que me chamou muito a atenção. Este dia, uma sexta-feira, é denominado como “dia do brinquedo”. Nele, as crianças trazem brinquedos de suas casas, os que preferirem, e os colocam junto aos que ficam disponíveis em sala,

podendo brincar livremente com estes objetos que, presumimos, parecem ter mais vínculo afetivo para elas.

O fato que despertou o meu olhar para o inusitado foi perceber que em um dado momento uma das crianças largou o brinquedo com que brincava, pegou um giz, e com a possibilidade de desenhar no quadro (pois o mesmo é posicionado na altura do horizonte dessas crianças), começou a fazê-lo. Em curto tempo mais da metade da turma foi contagiada e fizeram o mesmo: pegam o giz e sincronicamente iniciam seus desenhos autônomos e representativos no quadro.

Figura 8: Crianças se expressando no quadro de giz.



Fonte: Pesquisador (2017).

Ao fotografar o ato das crianças (Figura 8), percebi que a estagiária e a professora regente -pararam no tempo e no espaço, pois algo inusitado, para nós, ocorreu. Perplexas comentaram: —Olha, eles estão cantando a música que Daniele cantou (Diário de Campo, 07/11/2017). Daniele é filha da estagiária que atua no G4 D, e que

estando no dia da aula com a família no CMEI, cantou algumas músicas, a partir de sua voz e violão. E eles estavam em coro, cantando —Avião sem asa, fogueira sem brasa, sou eu assim sem você, música intitulada Fico assim sem você, uma regravação de Adriana Calcanhoto, com sua primeira versão interpretada pela dupla Claudinho e Bochecha.

Em todas as vivências com essas crianças é reiterado o discurso sobre o avião. Ele é ressignificado o tempo todo, pois o bairro está às margens do aeroporto e a frequência de aviões que sobrevoam o CMEI é muito comum, faz parte do cotidiano deles. Além disso, esse momento me fez refletir sobre o tempo da aprendizagem e da própria apreensão da criança. O evento (as músicas cantadas ao violão) tinha acontecido há algumas semanas atrás, ou seja, não era uma vivência recente daquele cotidiano. Nenhum adulto naquela sala disparou algum pensamento a fim de que elas se lembrassem desse momento... Foi exatamente a memória afetiva ativada pela co-presença significativa delas mesmas que permitiu com que elas sensivelmente pudessem juntas cantar e desenhar os seus desejos e memórias.

Estes dois eventos expostos anteriormente (passeio e o inusitado na sala regente) foram basilares para contribuir na composição do plano de ação educativa. Ficou evidente no evento do passeio junto com o diálogo que tivemos com a equipe pedagógica que a instituição educativa intenciona promover conexões entre as espacialidades urbanas em que está inserida, ou seja, há a preocupação por parte do CMEI de trazer as crianças para fora de seus muros, é um momento em que pudemos perceber o desejo da instituição em que suas crianças interajam com o seu meio sociocultural. Durante o diálogo com a diretora eleita, ficou evidente a importância que a equipe pedagógica do CMEI atribui à relação com a urbanidade, de romper com os limites à escola, percebendo nisto a possibilidade destas crianças ampliarem seus acessos aos bens culturais oportunizados pela instituição de EI permitindo, também, outras subjetividades possíveis. Pudemos perceber também, no evento sobre o desenho e música do avião na sala regente, o quanto aquelas crianças reverberavam em seus discursos os sentidos que construíram conjuntamente a partir de ações que foram planejadas e desenvolvidas pelo CMEI. Ações que ativaram suas percepções sensoriais e nos serviram de recursos para o desenvolvimento de nossa ação educativa.

Assim, entretecidos às diversas dimensões desse contexto aqui apresentado (construção do objeto de pesquisa, revisão de literatura, referenciais teórico-metodológicos, contextualização do campo) é que interagimos na condição de pesquisador com o outro, não do outro, buscando *achados* que respondam nossos questionamentos surgidos com o início do trabalho investigativo. Desse modo, no próximo capítulo discorreremos sobre os dados produzidos junto com as crianças numa proposta de intervenção (disparada a partir desta investigação) que intentou uma ação educativa em que o CMEI considerasse o entorno da instituição, e outros espaços que não apenas os instituídos para aprendizagem, como promotores de experiências e aprendizagens.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES MEDIADOS PELO ENSINO DE ARTE

Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio.

Darcy Ribeiro

A partir do momento em que nos propusemos pesquisar como as crianças inseridas, e em interação, no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI se apropriam deste espaço, mediadas pelo ensino de Arte a partir de uma experiência intervencionista, nos abrimos ao novo, ao inusitado, ao surpreendente que poderia advir no percurso investigativo. Principalmente, se tratando de uma pesquisa com crianças pequenas, com seus modos tão peculiares de ser, de fazer, de se movimentar, de estar com seus pares e com os adultos. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de se caminhar por percursos não traçados de antemão.

O fato de elaborarmos um planejamento se deu a fim de cumprir as especificidades do trabalho educativo num espaço sistêmico, no caso uma instituição municipal de educação infantil, na qual compete ao professor planejar o processo formativo que se pretende desenvolver com as crianças; não significa, entretanto, que as ações e objetivos almejados neste planejamento estivessem enrijecidas, sem possibilidade de mudança. Antes, os fenômenos da ordem do acontecimento em ato (LANDOWISKI, 2014) eram aqueles a quem atribuíamos mais expectativas, eram os mais aguardados. Queríamos compreender como as crianças atribuíam sentidos e significações às espacialidades e experiências provocadas pelo ensino da Arte, no momento mesmo em que viviam a experiência.

Ao compor o plano de ação desenhávamos outras duas formas de manifestação interacional. Pensar uma ação educativa a fim de cumprir os objetivos da pesquisa e direcionar as práticas educativas da instituição nos colocou diante do regime de programação quanto predeterminamos os recursos metodológicos que utilizaríamos nas aulas com as crianças. Outro regime de interação que circulou a construção deste plano foi o regime de manipulação regido pela ordem da intencionalidade

(LANDOWSKI, 2014a), pois em cada aula tínhamos a intenção de motivar as crianças a interagir com as espacialidades que circundavam o entorno do CMEI.

Assim, o plano de ação foi composto por uma sequência de três aulas ocorridas na primeira semana de dezembro de 2017, acontecendo na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, quando finalizamos o movimento interventivo. Vale ressaltar que nas duas primeiras aulas tínhamos como intencionalidade principal iniciar a interação direta do pesquisador (e nestes momentos também professor em parceria com a professora de Artes) nos processos educativos desenvolvidos na instituição disparados por essa investigação.

Todas as nossas práticas miravam para que as crianças pudessem interagir com as espacialidades do entorno do CMEI, especificamente a praça, a partir de ações iniciadas dentro da sala de aula e sala de multimídia para, na última aula, concentrar o âmago da potencial experiência vivida, pois nos deslocaríamos em presença física com as crianças a esta praça, em especial o espaço da frente do CMEI onde fomos autorizados pela direção, para produzir outros espaços de aprendizagem em diálogo com o entorno da instituição.

Assim, nas interações potentes estabelecidas com as crianças, e também com as professoras e equipe pedagógica do CMEI, construímos uma proposta de intervenção (Apêndice 5) que oportunizasse às crianças experiências sensíveis, a partir do ensino de Arte. Tal construção emergiu das interações cotidianas ocorridas ao longo de nossas vivências na instituição, nas observações realizadas, no inusitado do dia-a-dia das salas de aula, da poética do processo criativo do artista Renato Ren (cuja exposição visitamos), em consonância com o que tem sido discutido no campo da Educação Infantil e no ensino da Arte, que apontam a interação e participação dos sujeitos como basilar para os seus processos de significação.

O desenvolvimento da proposta educativa, bem como os sentidos e significações das crianças que emergiram dessa experiência, baseia-se analiticamente aos regimes de interação e sentidos de Landowski, em diálogo com os referenciais teóricos que compõem a tríade temática *infância-arte-espacialidade*, alvo desta investigação. Com o foco definido, a intervenção foi planejada numa sequência dividida em três dias diferentes, expostos nos três tópicos a seguir, que visibilizam nossas experiências com

essas crianças nos momentos iniciais que compuseram as duas primeiras aulas culminando no ápice da proposta educativa ao se deslocarem de seus espaços comuns de aprendizado para interagirem com um outro espaço, o espaço circundante à instituição, nesse caso, a travessia entre a praça e a entrada do CMEI.

5.1 A ESPACIALIDADE DO ENTORNO MEDIADA PELA LOUSA DIGITAL

Na primeira aula, ocorrida no dia quatro de dezembro de 2017, tivemos como intenção apurar quais espaços do entorno do CMEI são reconhecidos pelas crianças em imagens projetadas na lousa digital da sala de multimídia, e quais suas percepções iniciais sobre tais espaços, tendo como referência as memórias das crianças em relação a acontecimentos ocorridos neles.

Adotamos como procedimento metodológico a execução de uma roda de conversa mediada por imagens do entorno do CMEI, em especial o espaço da praça, para entender quais percepções ou memórias poderiam emergir desse diálogo e aproximá-los da ideia de considerar estes espaços como lugares possíveis para a ação pedagógica. As fotos da praça e fachada do CMEI foram produzidas pelo pesquisador; também foram utilizadas imagens do *Google Street View*¹⁶, já que o acesso a internet era possível via lousa.

Durante a roda de conversa, ao apresentar cada imagem, as crianças manifestaram o reconhecimento dos espaços retratados em cada foto, como a fachada de entrada do CMEI, os espaços da praça no qual este CMEI está localizado, o caminho de passagem para entrar na instituição ou a rua que dava acesso às suas casas. Em especial, as crianças expressaram sentidos diversos sobre as ruas onde residem, e nesse momento recordaram acontecimentos passados nessas ruas: um tombo ocorrido durante brincadeiras com outras crianças, o aniversário de um coleguinha, o

¹⁶ Google Street View é uma ferramenta virtual de geoprocessamento que permite ao usuário visualizar imagens de localizações geográficas. Suas imagens são compostas por um alcance angular horizontal e vertical que permite aos usuários simular um tour virtual pelos espaços visualizados em 360 graus.

encontro com o "tio da pipoca" que passa com seu carrinho vendendo a guloseima...

Fica evidente nas manifestações infantis, durante a roda de conversa, o universo das culturas infantis, que não se circunscreve exclusivamente às crianças e suas relações com seus pares, mas sim num contexto de interação com os adultos, ou seja, num contexto social ampliado. Interpretar tal universo e seus modos de se relacionar nesse contexto ampliado implica visibilizar a perspectiva da criança como um sujeito pertencente a uma categoria social que se constitui nas relações que se estabelecem no e com o mundo (TEIXEIRA, 2012).

Mundo no qual está a cidade, lugar de gente, de todas as gentes, de adultos e crianças, de gente que aprende e ensina, que caminha pelas ruas e praças, que compartilha e interage. Lugar onde as crianças, quando lhes é oportunizado, são produtoras de discursividades que direcionam à ocupação dos espaços geográficos pelos quais transitam. À medida que as crianças se situavam em relação às espacialidades que lhes eram apresentadas, expressavam suas memórias e afetações que constituía a dimensão geográfica desses sujeitos nos contextos habitados e marcavam, simultaneamente, seus processos de pertencimento àqueles lugares (LOPES, 2008).

Além da observação das imagens e da verbalização na roda de conversa, as crianças puderam tocar na lousa e identificar alguns pontos dos lugares expostos pelas imagens. Para reforçar a ideia de que elas poderiam se apropriar daqueles espaços ao modo delas, ainda que essa apropriação fosse imagética num primeiro momento, propusemos que desenhassem ou pintassem sobre a imagem projetada, a partir de um aplicativo que permitia esse tipo de interação diretamente na tela da lousa. Ao propor tal atividade, coadunamos com o dizer de Lavelberg (2013, p. 39), no qual a autora informa que "[...] é preciso criar intervenções didáticas, como a de sugerir meios e suportes diferentes, oferecer imagens [...] para a criança trabalhar a partir delas ou vincular seus desenhos às suas experiências".

Ainda segundo Lavelberg (2013), "[...] a aprendizagem durante a criação se passa em atos e verbalizações entre as crianças, e podem ser irradiadas pelo professor". Implica dizer que o desenho é, no contexto da atividade desenvolvida, uma forma de provocar

as discursividades infantis acerca das espacialidades da praça e suas significações. No momento em que a criança produz discursos verbais a partir de suas intervenções nas imagens, por meio do desenho, este se configura como mobilizador de outros modos interacionais. Ou seja, a partir de uma ação concernente à ordem da programação consideram-se as manifestações verbais que ocorreram no ato das leituras e intervenções infantis sobre as imagens da praça.

Retomando as intenções desta aula, pudemos constatar que, embora ela tenha sido produzida a partir de uma programação, os resultados discursivos expressados pelas crianças no momento em que interagem se dimensionam na ordem do inusitado, escapando ao programado, pois programamos ações a fim de suscitar, ou não, se estas crianças se situariam nas espacialidades da praça e quais discursos produziriam, mas não sabíamos de antemão quais discursos seriam enunciados.

Dessa forma, íamos compreendendo os modos como essas crianças teciam suas significações. Esse também foi o momento de aproximação das crianças às linguagens da Arte, por meio da leitura de imagens e da produção de desenhos que visibilizaram seus atos discursivos, nos acenando a potência da utilização de tais linguagens.

5.2 A ESPACIALIDADE CONTIDA NA LITERATURA INVADE A SALA DO CMEI

Como vimos discutindo no transcurso de nossa investigação, consideramos as crianças pequenas como sujeitos histórico-sociais, que produzem cultura - assim chamada culturas infantis -, e buscar modos de reconhecimento dessas especificidades é condição *sine qua non* para suscitar nas crianças um pensamento crítico, no instante mesmo em que criamos possibilidades de experiências que considerem a Arte e seu ensino como propositores de subjetividades, realçando as teias discursivas entre as mediações educativas, o CMEI e o seu entorno.

Coadunamos com a concepção de Lopes (2008) de que a criança é sujeito potente na promoção de sua inserção espacial, interagindo nesses espaços em que se situa, organizando, criando sentidos e ressignificando os lugares em que transita e interage

com outros sujeitos, em especial relação com a escola e a comunidade. Como participantes ativos das práticas sociais e culturais de seu meio, desenvolvem o seu processo de socialização descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural nos quais estão imersas. Nessas vivências cotidianas a criança é capaz de participar ativamente das manifestações socioculturais imprimindo suas marcas estéticas e discursivas reconstruindo sua experiência e potencializando seu imaginário (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Dessa maneira, propusemos para o segundo encontro com as crianças uma roda de conversa interativa, novamente mediada pela lousa digital, em que pudéssemos interagir com elas a partir da contação de uma história, a fim de promover um ambiente propício à ludicidade e fantasia. A intencionalidade estava em utilizar como recurso pedagógico as ilustrações digitalizadas do livro *O menino que colecionava lugares* (LOPES, 2013), que conta a história de um menino que gostava de caminhar, passear e viajar e tinha uma relação de apego com os lugares que gostava.

A narrativa se desenvolve expondo os modos que o menino encontra para que os lugares não deixem de habitar a sua vida. Com essa premissa, dispusemos as ilustrações contidas na literatura projetadas na lousa digital, na sala de multimídia. Incluímos um dedoche como narrador, sendo este o mesmo personagem que representava o protagonista da história narrada, o menino colecionador. Reforçando esse método pedagógico Iavelberg (2013) defende que crianças da EI podem encontrar por via da leitura de imagens um potente meio de se situarem e interagirem com a Arte.

Essa educação do olhar dos pequenos leitores de imagens lhe fornecerá bagagem para socializar, participar do universo da Arte e fazer sua própria Arte com referenciais na produção artística social e histórica. Isso refletirá positivamente na evolução e no aperfeiçoamento de seus desenhos. A criança da Educação Infantil é uma contadora de histórias diante das imagens da Arte. Remete muitas vezes a falas de suas experiências acionadas pela imagem que está sendo lida (IAVELBERG, 2013, p.77).

A autora ainda pontua que essas experiências encontram lugar nos processos educativos desenvolvidos na escola, onde é possível ensinar a ler imagens para que as crianças possam “[...] aprender a vê-las, reconhecê-las e pensar sobre elas” (IAVELBERG, 2013, p. 78).

A proposta educativa foi desenvolvida com as crianças promovendo novamente uma roda de conversas interativa, unificando recursos pedagógicos para que fossem desencadeados fatores e discursos que contribuíssem para mobilizar o imaginário destas crianças nestes momentos, mas sobremaneira, aventávamos que elas chegassem ao último dia da sequência de experiências (exposto no próximo tópico) promovidas por nossa investigação um tanto quanto com suas dimensões criadoras aguçadas (CUNHA, 2017).

Apostamos nesses passos metodológicos ancorados pelos diversos estudos que nos serviram de base para pensar uma experiência educativa em Arte com crianças pequenas que realçasse de fato os seus protagonismos.

Na tecitura destes fios ideológicos intentamos recuperar alguns enunciados a partir do imaginário das crianças, na medida em que iam interagindo com as ilustrações da literatura projetada pela lousa, na escuta e diálogos em cada vivência do menino – narrador e personagem – em interação com os espaços alusivos ao entorno do CMEI, e outros que emanavam destas interações.

As interações com as produções ali expostas, e as vivências externas à instituição, das crianças foram desencadeadoras para o desdobramento de diversas situações que nos ocorreram, especialmente, por intermédio da imaginação. Desse modo a literatura infantil promove

[...] o acesso ao mundo da fantasia e do fantástico e estimula a criatividade (a imaginação é a chave para a criação do novo), bem como a construção de uma identidade pessoal. Isso ocorre porque a Arte fertiliza a imaginação das crianças. Contar e ouvir histórias é essencial para o desenvolvimento afetivo e cognitivo delas. Não podemos nos esquecer de que o ato de contar histórias representa um estímulo a que as crianças passem a contá-las e a criá-las como fonte do imaginário e do prazer de conversar (GIRALDELI, 2000, p. 7).

Em roda de conversa, as crianças teceram fios discursivos entre a proposta da obra de literatura com os enunciados produzidos na aula, a respeito dos espaços que compõem o entorno do CMEI e outros que emergiram da conversa. As crianças perguntavam ao personagem dedoche sobre as espacialidades apresentadas nas ilustrações. Neste momento, nos apropriávamos dessas indagações para perguntá-las sobre as espacialidades que lhes eram familiares, as que surgissem pela ativação da memória. Momentos de passeios com as famílias, viagens para visitar familiares e

o próprio passeio que fizeram ao centro histórico de Vitória construíram os lugares da enunciados por elas.

Essa ação aconteceu para trabalharmos a importância das possíveis experiências construídas em interação com as espacialidades dos sujeitos. Diante dessa perspectiva é que apresentamos, a seguir, o cerne da intervenção.

5.3 O PORTAL COMO PASSAGEM PARA O MUNDO: EXPERIÊNCIAS DO SENSÍVEL

Esta última ação educativa contempla o cerne da intervenção que desenvolvemos no CMEI. Como já explanado no início deste capítulo, as duas ações educativas anteriores (tópicos 5.1 e 5.2) nos serviram para aproximação direta às práticas educativas com as crianças e subsidiar o contexto desta ação que se tornou fundamental por congrega a nossa intencionalidade em atender ao objetivo desta investigação que está em *analisar os modos de apropriação das crianças inseridas nas espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI mediadas pelo ensino de Arte em diálogo com as experiências vividas por elas no contexto educativo*.

Ancoramos nossas análises em Landowski (2005) ao afirmar em seus postulados que na maior parte das atividades cotidianas dos sujeitos, sejam elas as mais triviais até as de caráter científico, privilegia-se a eficácia prática, ou seja, a capacidade do poder ou saber fazer. No entanto, outros modos de relação com o mundo são possíveis em que contemplação e ação estejam associados numa perspectiva para além da operação de um sujeito sobre o outro ou sobre as coisas do mundo num agir utilitarista; mais ainda e, sobretudo, que se estabeleça no encontro desses sujeitos e o seu mundo circundante uma experiência estética em que as esferas do inteligível e sensível sejam indissociáveis, numa “[...] forma de intimidade efusiva que se estabelece entre [...] um sujeito para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir” (LANDOWSKI, 2005, p. 96).

Em consonância com o conceito de Landowski (2014a) quando finca a ideia do sentido ser construído em interação, as DCNEI (2010) orientam como eixo basilar das propostas pedagógicas na EI a interação e a brincadeira reafirmando a potência desses atos na produção de discursos que visibilizem as experiências sensíveis das crianças em suas práticas sociais, construindo os espaços significantes através da interação. Segundo Greimas (apud MAGRO; REBOUÇAS, 2010, p. 1847) o espaço não é dotado somente por uma função prática, pois “[...] se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem compreenderemos que ele pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo”.

Nessa esteira, pensar o trabalho educativo com crianças pequenas em que considere a dimensão mesma das manifestações infantis há que se considerar a linguagem como eixo que atravessa todas as interfaces deste trabalho. Considerar, ainda, as especificidades da EI e dos modos de manifestação dessas crianças em seus discursos traduzidos em linguagens, implica em visibilizar suas vozes, narrativas e modos de apreciar e conhecer o mundo. Há que se considerar nesses modos discursivos, além de uma escuta e olhar sensível, seus movimentos nas ações e brincadeiras, nas expressões através das relações que estabelecem com os materiais e cenas, “[...] tal conceito passa pela experiência do corpo todo” (IAVELBERG, 2013, p. 79) destas crianças nas experiências desenvolvidas por intermédio do ensino da Arte.

Para o alcance dos resultados provenientes dessas experiências com as crianças desenvolvemos uma proposta para mobilizar a presença delas junto à espacialidade que compõe o entorno do CMEI em que a dimensão sensorial e sensível presentificasse para nós a inteligibilidade de seus sentidos e significações imanentes às suas interações mediadas pelo Ensino da Arte. Nesse sentido, fundamos a concretude da proposta em promover uma experiência sensível com as crianças através do seu contato e imersão em um portal sensorial construído no corredor que dá acesso à entrada e saída do CMEI.

Esse portal (p. 107) foi construído de forma que contemplasse a dimensão integral da experiência das crianças nos cinco campos sensoriais, um lugar de encontro, com sons, texturas, cores, luzes e sombras, sem a obrigação de agir ou produzir determinado resultado plástico, ou seja, o resultado emanaria das suas próprias experiências em ato naquele lugar. De acordo com Cunha (2017, p. 18) é importante

[...] oportunizar às crianças novas experiências e invenções com os materiais, sem delimitar em desenho, pintura, escultura, mas trabalhando com a hibridização das linguagens, fazendo -desenhurasll, -pintusenhosll, criando instalações de aromas, sons, sensações, extrapolando qualquer referência que temos sob a denominação de -Artes visuaisll, indo além das linguagens tradicionais da Arte.

Dada a intencionalidade no planejamento e produção do portal sensorial, ocorrendo de maneira intensa entre a professora de Arte e o pesquisador, este portal implica-se estreitamente aos regimes de programação e manipulação de Landowski (2014a), considerando o primeiro como um regime de interação unilateral, e o segundo como regime de interação bilateral. Neste momento, professora de Arte e pesquisador são enunciadores, e as crianças enunciatárias, pressupondo papéis enunciativos fixos dos sujeitos em interação. Determinam-se, aqui, posições enunciativas separadas de seus atos de enunciação, na produção de um enunciado fechado e acabado que conduz a um determinado percurso de leitura discursiva (FECHINE, 2014).

Essas concepções estruturaram nossa construção do portal sensorial. Portal que pretendíamos que se constituísse como um movimento inverso ao que já era rotineiro e automático para as crianças, qual seja o entrar e sair do CMEI. As horas de entrada e saída realizadas cotidianamente no mesmo horário, da mesma forma, com as crianças recepcionadas exatamente do mesmo modo, instrumentalizaram esses movimentos de tal forma que, possivelmente para elas, o encantamento e o imaginário tão característico das crianças pequenas se “enrijece”, se esvai de possibilidades de que o inusitado aconteça, credenciando ao entrar e sair do CMEI o que Landowski (2005) pontua como “[...] a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias [...]” e que nos leva a uma objetificação do mundo, por conseguinte um distanciamento deste mundo.

No CMEI, o corredor é este espaço de entradas e saídas, um espaço invisibilizado como lugar de interações potentes, como espaço de experiências que considere as crianças como sujeitos produtores de cultura e imersos em uma cultura extramuros

que deve permear a instituição de ensino, que pode (e deve) entrar e sair desse lugar, como o movimento das crianças que entram e saem. Dimensionado para acontecer fisicamente no corredor, o portal marca a concepção do corredor como lugar de passagem com possibilidades interativas várias, como elo ligando o que ocorre dentro e fora da instituição.

Essa tomada de posicionamento, ao considerar a saída das crianças para o entorno da escola, possibilitou uma derrubada, um ato de ruptura desses muros da escola. Um transbordamento simbólico desses muros, ultrapassando o seu caráter de limite geográfico, ou limite do pensamento ou como limite da ação pedagógica. Considerando, portanto, os muros apenas como fronteiras (PESAVENTO, 2002) cabendo à instituição educativa decidir e promover propostas pedagógicas que considerem a importância em que essas fronteiras sejam ultrapassadas junto com as crianças.

Nesse entendimento, iniciamos a construção do portal em uma sexta-feira, oito de dezembro de 2017, último dia da ação educativa. Chegamos à instituição na parte da manhã e começamos a preparar os materiais para sua construção. Durante todo o processo tivemos o apoio da equipe pedagógica que seguia com seus afazeres cotidianos, mas sempre disponível quando solicitávamos ajuda. Combinamos de iniciar a montagem no corredor após 13 horas e 15 minutos, horário em que as crianças do turno vespertino já teriam passado para as salas.

Neste mesmo dia, houve um encontro com pais de um outro grupo no horário que havia sido destinado para a montagem, o que tornou o nosso vai e vem visível para muitos pais. Interessados, passavam por nós e perguntavam o que iríamos fazer. Explicamos a proposta educativa que ocorreria naquele lugar, provocando diversas enunciações. Alguns estranharam o corredor com TNT preto, dizendo que assombrava, outros se animaram bastante, chegando a fotografar e dizer que a escola era —muito massall; disseram também que a escola era —muito boall por proporcionar esses tipos de experiências para as crianças.

Seguindo o movimento de interesse e curiosidade de muitos pais, algumas crianças de outros grupos fugiram de suas salas e iam cautelosamente espiar por detrás dos véus de TNT, esboçando um olhar curioso por querer saber o que estava havendo ou

haveria ali. No entanto, seus movimentos fugidios logo eram identificados pelas auxiliares/estagiárias, que os buscavam para retornar às suas respectivas salas.

Toda essa movimentação fez com que a diretora e pedagoga do CMEI nos procurassem a fim de pedir autorização para que as demais crianças dos outros grupos pudessem participar logo após o G4 no portal, pois as professoras ficaram aguçadas ao observarem as movimentações em torno do portal. Nossa resposta, claro, foi positiva, ficamos bastante animados em perceber que a ação, esse momento do qual chamamos de *intervenção* - exatamente por promover um movimento na rotina escolar e no cotidiano da instituição, o qual estava alcançando o interesse da comunidade escolar e também das famílias, estas seguiam para suas casas na expectativa do retorno para saída das crianças e que poderiam saber mais do que aconteceu naquele lugar.

Cabe aqui destacar que, embora tal situação tenha ocorrido inesperadamente ao planejado (regime de programação), e com crianças de outros grupos que não aquele que participaria da ação, reconhecemos aqui a manifestação de outro regime interacional, o regime de acidente, por provocar em nosso planejamento um fenômeno da ordem da ruptura das regularidades previstas no momento da construção do portal (LANDOWSKI, 2014a). Contudo, instala-se a necessidade de seguir a metodologia deste trabalho, e com a finalização da construção do portal, nos dirigimos à sala onde estavam as crianças do grupo G4, a fim de levá-las para vivenciar a proposta educativa no portal.

Figura 9: O portal



Fonte: Pesquisador (2017)

O portal transformou visualmente o corredor. Revestimos as paredes e o teto com material de TNT preto, formando um “tubo” no qual as crianças transitariam. A escolha do TNT preto se deu em função da projeção de luzes pelo globo de luz instalado em um canto do corredor, a fim de que as cores projetadas por ele pudessem ser realçadas. Selecionamos diversos materiais coloridos e reluzentes que foram pendurados em uma altura correspondente ao horizonte visual das crianças, para que elas pudessem tocar estes materiais. Com a projeção do globo de luz, o brilho dos materiais intensificou-se, criando efeitos e formas luminosas bem atraentes para as crianças.

No chão do corredor dispusemos tapetes com texturas sensíveis ao toque, uma releitura de cartazes produzidos durante o ano nas aulas de Arte por todas as crianças. O suporte eram cartolinas com colagens, pinturas e materiais diversos com os quais a professora trabalhou diferenciadas texturas. Além dos tapetes, colocamos no chão bolinhas coloridas usadas em piscina de bolinhas para crianças e também bolas de latex coloridas, maiores; ornamentamos também com vasos de flores e luzes do tipo pisca-pisca. Além disso, colocamos uma máquina de fumaça aromatizada e uma caixa de som na entrada do portal, tocando a música —Fico assim sem você!, pela significação que esta música teve para as crianças na instituição educativa (ver Capítulo 4, página 90).

A proposta pedagógica da professora de Arte, ao trabalhar as diversas texturas por meio da criação de cartazes, nos remete ao pensamento de Cunha (2017) sobre o desencadeamento dos processos de criação, nas crianças, despertado pelo oferecimento de materiais com formas aleatórias, cores e texturas diferentes. A autora pontua que

O toque em uma superfície muito lisa ou áspera, uma cor inusitada ou uma forma que lembra um cachorro correndo servem para impulsionar a imaginação das crianças. [...] observamos que instigá-las às descobertas em relação aos materiais, pesquisá-los, entendê-los descobrir suas possibilidades pode ser a via pela qual elas expandem suas linguagens plásticas e singularizam modos de expressar pontos de vista (CUNHA, 2017, p. 22).

Pensar propostas pedagógicas para o ensino de Arte implica considerar o caráter interacional como eixo basilar, tanto das linguagens da Arte como das próprias experiências dos sujeitos, uma vez que a Arte “[...] é não só pintura, mas também escultura; não só música, mas também som, não só dança, mas também movimento, etc., numa complexa reunião intersemiótica” (OLIVEIRA, 1999, p. 88).

Nossos sujeitos de pesquisa, as crianças do G4 vespertino, estavam na sala regente aguardando a aula de Arte. Entramos com a professora da disciplina na sala e conversamos sobre a proposta educativa planejada para elas. Dissemos que teríamos uma experiência fora das salas, e chegaríamos do lado de fora do CMEI, atravessando o corredor no qual fora instalado o portal. Nossa fala despertou a curiosidade nelas. Para a saída da sala, as crianças foram organizadas em duas filas. De mãos dadas e

acompanhadas por nós, saíram da sala, passaram pelo pátio e chegaram à entrada do portal.

Visibilizamos em nossa enunciação com as crianças o regime interacional de manipulação, em especial pela ordem da sedução, visto que propusemos uma ação que os levaria para além da sala de aula, e em seguida para além dos muros do CMEI, rompendo com a rotina engessada de um trabalho pedagógico exclusivamente desenvolvido no espaço interno da escola. A sedução configurou-se, aqui, nos enunciados que traziam possibilidades de experiências potencialmente prazerosas, como por exemplo "brincar no portal" ou "ir até a praça", ditos pelo pesquisador às crianças. As enunciações de professora de Arte e pesquisador, neste caso, eram para "[...] influenciar as vontades e condutas do enunciatário-destinatário, motivando-o à ação proposta" (FECHINE, 2014, p. 128).

Ao chegar à entrada do portal, orientamos as crianças para que tirassem os calçados a fim de sentirem o chão (onde estavam os tapetes). Dissemos a elas que poderiam tocar, brincar, dançar e interagir da maneira como quisessem dentro do portal, evitando que as suas experiências tivessem uma dimensão diretiva de nossa parte, no sentido de que elas se movimentassem e produzissem enunciados de acordo com nossa visão do portal, e não a partir do imaginário infantil (SARMENTO, 2003). Ao contrário, a mediação de que falamos considera o papel do professor como mediador dos processos educativos, lançando propostas desafiadoras para as crianças, mobilizando o pensamento imaginativo a fim de desenvolver sua capacidade criadora (CUNHA, 2017).

Foi nítida a euforia das crianças no momento da entrada no portal: gritos, gargalhadas, sorrisos evidenciavam os modos de apropriação próprios da infância, desvelando sentidos diversos. Os discursos que evidenciaram os sentidos de estar ali foram traduzidos a partir da dança, do toque nos materiais, do canto de uma música, nas enunciações estabelecidas entre pares. A todo momento esboçavam encantamento com aquele lugar; todas interagiram, e nenhuma delas ficou apática àquela experiência, agindo de modo singular. Elencamos algumas falas que expressaram o contentamento das crianças:

- Que legal!
 - Tem chiclete na fumaça!
 - Que festa maneira! (muitos remetiam aquele lugar à ideia de festa).
- (Diário de campo, dez/2017)

Uma fala que nos despertou especial atenção foi aquela em que a criança enuncia que há *chiclete na fumaça*. Embora a fumaça seja percebida através do sentido do olfato, a criança cria a imagem mental do objeto como se o tivesse experimentado a partir do sentido do paladar, associado aos seus modos de vida enquanto criança – consumir chicletes, por exemplo. A esse respeito, Buoro e Rebouças (2014) pontuam que as experiências em Arte na contemporaneidade se comprometem em provocar e sensibilizar os sujeitos, no intuito de gerar outros modos de sensibilidade. A descoberta do cheiro da fumaça por essa criança, associando-a ao chiclete, indica sua experiência com o corpo todo, relacionado ao que foi proposto pela ação educativa, pois “[...] ao tateá-la sente-se os aromas ou os cheiros diversos que ela exala [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 93-94).

Figura 10: Crianças no portal



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2017)

De tão eufóricas, algumas queriam passar imediatamente para o outro espaço entre o portal (final do corredor) e o portão de saída. Nesse lugar dispusemos também de elementos e materiais, como no portal. Orientamos as crianças que ficaríamos no portal por mais um tempo, no qual as crianças produziam sentidos em ato, andando, sentindo o chão, balançando os materiais pendurados coloridos, sacudindo os objetos que imitavam sorvete para saber se tinha algo dentro, pegando os jarros de flores, movimentando os cataventos para que eles girassem, dançando e cantando... Cantavam em coro e queriam mostrar para nós, professores, que elas sabiam cantar a música. Em todo o tempo, percebíamos o interesse das crianças acerca das ações que exerciam sobre os objetos com que interagiam, e que consequências suas interações poderiam desencadear.

As experiências relatadas anteriormente foram regidas pela ordem do regime de ajustamento, que não significa “adaptar-se a”, mas sim onde, entre pares, aconteçam dinâmicas interacionais que tenham como princípio a sensibilidade. De acordo com Landowski (2014b, p. 17), o regime de ajustamento

[...] põe em jogo o processo de *contágio* fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação, isto é, de um lado, a *consistência* estética (plástica e rítmica) dos objetos, e, de outro, a *competência* estética dos sujeitos.

As interações que aconteceram ali dentro do portal foram regidas por atos de brincar entre as crianças. A brincadeira desencadeou o *fazer ser* desses sujeitos que contagiavam uns aos outros. Entretanto, ainda que as ações destas crianças neste momento fossem regidas, na maioria das vezes, pelo regime de ajustamento, outros regimes circulavam as interações em curso (LANDOWSKI, 2014a), como por exemplo, a manipulação operada no momento em que observamos algumas crianças negociando umas com as outras, perguntando: quer bola? Algumas diziam que não e continuavam mexendo nos objetos pendurados (DC, dezembro/2017).

Nessa dinâmica, continuavam os seus movimentos de brincadeiras, novamente com o cata-vento, enrolando-o no objeto pendurado e o soltando; sorriam com o movimento em espiral que suas ações produziam. Chamavam os nomes de seus coleguinhas para mostrar o que estavam fazendo. O encantamento com os objetos pendurados os movia a pegá-los e soltá-los como se tivessem manipulando-os furtivamente, e davam gargalhadas por isso. Ao ouvir a música de fundo, na parte que remetia ao relógio, elas apontavam para o braço indicando o imaginário objeto relógio, que não estava materializado em seus pulsos. Dançavam com um objeto nas mãos, que tanto podia ser uma bola, como um brinquedo de plástico, como um jarro de flores, e sempre tocando as fitas coloridas e reluzentes que estavam penduradas.

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. [...] na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2007, p. 15).

O *virar do avesso* descrito por Kramer faz parte do cotidiano das crianças, sendo uma das interfaces das culturas infantis, assim como a imaginação. As culturas infantis são, prioritariamente, cultura de pares, que permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, “[...] numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p. 212).

O portal sensorial promoveu o deslocamento das crianças de um espaço institucionalizado de aprendizado, e portanto regido pela ordem da programação - a sala de aula - , para o espaço da ruptura, da quebra da rotina escolarizante, esta que não se afina às especificidades do trabalho pedagógico com as crianças da/na educação infantil. O portal, além de indicar a possibilidade de espaços outros, espaço do sensível, de experiências e de produção de conhecimentos, configurou-se como espaço de *convocações multissensoriais* (OLIVEIRA, 1999), um portal de sensibilidades.

Em um segundo momento, após a experiência vivida no interior do portal, as crianças puderam se deslocar até a praça para uma outra vivência, onde experimentaríamos materiais da Arte. Ali, conversamos novamente com elas e dissemos que iríamos sair para a praça e pintar, desenhar, experimentar os materiais, mas que isso aconteceria em um outro suporte que não seria o papel, e sim o chão da praça. Essa proposição, disparada pela pintura, toma como base a poética do artista Renato Ren em sua exposição na Homero Massena (ver capítulo 4, p. 88), em que o artista se apropria do suporte cidade para imprimir sua Arte como forma de expressão e criticidade dos fatos sociais. Propusemos essa experiência pedagógica partindo da “[...] premissa de que as nossas concepções sobre Arte produzem nossos modos de planejar e desenvolver propostas nos contextos educacionais” (CUNHA, 2017, p. 9). A autora compara os modos de produção das crianças aos dos artistas contemporâneos quando há possibilidades abertas para a inventividade na utilização dos materiais e suportes, criando novas formas de usos.

Figura 11: Organização das crianças no entorno do CMEI



Fonte: Pesquisador (2017)

Dando sequência à ação educativa, do lado de fora já tínhamos organizado os materiais de pintura, pincéis e potinhos com tinta em cinco regiões diferentes, a fim de que as crianças se organizassem em grupos, com a mediação da professora e do pesquisador. Ao saírem do portão, identificaram as tintas e pincéis dispostos no

chão e disseram: “olhaaa”, numa nítida reação de encantamento, correndo em direção dos materiais para se sentarem perto deles. Não manipulamos o que elas deveriam pintar, apenas fomos mediando o processo no intuito de mobilizá-las ao desafio de criar e reinventar suas experiências através do ensino da Arte.

Cada uma delas pegou seu pincel e começou a pintar no chão, outras iniciaram desenhos, até que algumas começaram a pintar o próprio corpo, e a sentir o próprio toque em interação com as tintas e as veladuras¹⁷¹⁸. Algumas delas começaram a pintar a palma das mãos para, em seguida, tocar o chão. Pintaram também a planta dos pés, fazendo o movimento do carimbo, e assim foram compondo imagens, experimentando o toque, a tinta, a sensação de interação com outro suporte, nesse caso o chão da praça. Cunha (2017, p. 13) nos adverte que

As demandas das crianças pequenas, de fato, são exploratórias: amassar, rasgar, furar, molhar, provar, roçar pelo corpo os materiais, ações comuns que devem ser incentivadas e nunca controladas. O que se defende é que crianças tenham oportunidade de interagir, experimentar, criar, aprender com Arte de seu tempo e não apenas com a do passado.

Figura 12: Experiências das crianças com a materialidade da Arte



Fonte: Pesquisador. 2017

¹⁷ A veladura é um procedimento da pintura de sobreposição de camadas de tinta.

Outra reação de surpresa se deu ao misturarem as cores, porque ao usar uma cor e colocar o pincel no outro recipiente de cor diferente, as cores se misturam. Elas diziam: “olha, a minha virou azul” ou “a minha virou marrom”. Como pesquisador, acompanhei cada grupo, conversando acerca das percepções de cada criança nas experiências em ato das quais participavam. Perguntadas se estavam gostando de pintar na rua, respondiam positivamente, dizendo que era “legal”. As crianças experimentavam gestos diferentes de pintar, batiam com sutileza o pincel com tinta no chão e permaneciam no movimento como se estivessem degustando o gesto. As formas do chão produzidas pelos encaixes dos bloquetes serviram para muitos deles como guias para orientar suas pinturas. Trazemos aqui mais algumas enunciações das crianças durante a ação educativa:

- Nossa, mudou de cor! (se referindo às mudanças de cores produzidas pelas misturas nos potinhos e no chão)
- Tem que molhar (se referindo ao pincel, talvez porquê na sala de Arte a professora coloca um recipiente de água para molhar o pincel quando for mudar de cor)
- Eu vou pintar em cima da linha! (se referindo às linhas que os bloquetes produziam)
- Maria Clara, pega o vermelho pra mim.
- Olha minha mão gente, olha minha mão. (se referindo a pintura nas mãos)
- Eu vou esfregar, esfregar e esfregar... (Esfregava as mãos com tinta e depois apertava para pingar no chão).

(Diário de campo, dezembro/2017).

Cunha (2017) nos convida a problematizar as experiências das crianças pequenas, ao questionar se estas não gostariam de apenas realizar experimentações nas superfícies, objetos e materiais. Indaga se elas não querem

[...] apenas brincar, transformar e descobrir o que dá para fazer com um pincel quase seco ou com muita tinta? [...] professores recomendam colorir dentro de linhas e aconselham crianças a não borrarem, rasgarem, amassarem, perfurarem a superfície. Ou seja, o suporte, a folha, deve ficar intacto e receber o desenho, entendido como um produto bem acabado, que deve portar uma mensagem inteligível para os outros. Nessa orientação pedagógica, os processos de descoberta matéria espacial, formal, colorística na feitura do desenho são pouco valorizados e explorados (CUNHA, 2017, p. 13).

O trabalho coletivo em cada roda foi ganhando outras formas. Elas trocavam os pincéis entre si, pois tínhamos dois tipos de largura, um mais fino e outro mais grosso. Interessavam-se em experimentar os dois tipos de pincéis. Negociavam (não sem tensões) a troca de cores das tintas... Olhavam com atenção para a ponta dos pincéis

molhados na tinta, como se analisassem se aquela quantidade era adequada, ou se realmente era a cor que queriam usar naquele momento, ou o próprio efeito do material na ferramenta. Além disso, ficou explícito para nós o interesse das crianças em que visibilizássemos o resultado de suas experiências, pois nos chamavam constantemente para mostrar suas descobertas. O chamamento ecoava ininterruptamente: “aqui tia”... “aqui tio”...

A experiência promovida pelo ensino da Arte com as crianças, em consonância com as ações artísticas contemporâneas, disparada por esta investigação se engajou na tentativa de estabelecer conexões através da Arte de forma a incitar nelas algum “tipo de postura diante do mundo e da vida” (CANTON, 2013, p. 139).

Os dados apontam os efeitos de sentidos construídos pelas crianças e suas significações no ato de suas experiências. O encontro estético e, portanto sensível, destas crianças com as materialidades proposta pelo ensino da Arte ao experimentarem as espacialidades que compõem o entorno do CMEI foi, fundamentalmente, pela ordem da estesia. Landowski (2005) corrobora esse pensamento dizendo que “[...] na experiência estética as coisas se revelam na sua essência”, significando a concretude das experiências vividas. No dizer do autor é,

[...] como se o contato com o “perfume” dos objetos bastasse para tornar o sujeito plenamente presente ao mundo – e o mundo imediatamente significante. A convocação do sujeito pelas qualidades imanentes das figuras do mundo sensível parece então coincidir com a revelação do sentido. Desse ponto de vista, não é possível opor conceitualmente o sentir, com o seu caráter imediato, à reflexividade do conhecer, nem separá-los analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. Não somente o sensível -se sentell (por definição), mas ele próprio *faz sentido*, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está *já presente* naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica *ainda presente* no plano onde o sentido articulado se constrói (LANDOWSKI, 2005, p. 95-96)

Diante dessas prerrogativas é que compreendemos os modos peculiares com que as crianças pequenas significam suas experiências. Ao imergirem com seus corpos nas vivências promovidas pela ação educativa em Arte não lançaram mão de suas qualidades sensíveis. Estas qualidades produziram enunciados presentificados nas muitas linguagens que lhes são próprias e nos levam a rechaçar, assim como

Landowski (2005), a visão dualista (sensação versus cognição), uma vez que o sentir mobiliza o conhecer e, conhecendo esse mundo circundante ao CMEI, as crianças puderam degustá-lo promovendo uma experiência desencadeadora de sensibilidades e significações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse lugar, conhecido como espaço escolar, poderá ser enriquecido por meio da exploração dos conteúdos pertencentes ao universo da linguagem da Arte para que os sujeitos, aprendizes e ensinantes, possam colocar-se em pé de igualdade e vivam momentos significativos de descobertas e de sensações que agucem sensibilidades nas possíveis interações das práticas significantes.

Anamélia Buoro e Moema Rebouças

No decorrer deste trabalho, buscamos compreender como as crianças inseridas, e em interação, no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI se apropriam deste espaço, mediadas pelo ensino de Arte a partir de uma experiência intervencionista. Para alcançar tal objetivo, imergimos no cotidiano de uma instituição de educação infantil (CMEI), pesquisando com a professora de Arte e crianças de um dos grupos deste CMEI. Implicados com os referenciais teóricos da Semiótica, da Arte e seu ensino e da Sociologia da Infância, num recorte focado em especial nas culturas infantis, miramos três eixos fundamentais em nossa concepção – *criança-educação-espacialidade* – que apontam nossas visões de mundo e de sujeito. Consideramos de fundamental importância destacar o papel da linguagem da Arte no imbricamento dessas dimensões que buscam entender o homem e suas significações de mundo.

A partir de nosso estudo, consideramos que pensar o CMEI em seu contexto sociocultural implica perceber que há uma vida que pulsa no seu entorno, que existe uma cotidianidade repleta de cultura nos espaços extramuros, e que as crianças não abandonam suas culturas ao entrar nos espaços da instituição. Por isto, consideramos em nossa proposta interventiva o contexto espacial em que o CMEI está inserido. Dessa forma, na realização da ação educativa desenvolvida com as crianças, emergiram vivências conectadas com a vida delas, destacando-se o sujeito criança como um sujeito histórico e social imerso em cultura e, também ela mesma, produtora de cultura.

No decorrer da ação pedagógica, verificamos que, ao trabalhar com as crianças a espacialidade do entorno mediada pela lousa digital, as crianças expressaram sentidos diversos sobre as ruas onde residem, e nesse momento recordaram acontecimentos passados nessas ruas. Evidenciaram em suas enunciações o universo das culturas infantis, bem como suas interações com os pares e com os adultos em um contexto social ampliado. Quando lhes é oportunizado, as crianças demonstram seu potencial em produzir discursividades que direcionam à ocupação dos espaços geográficos pelos quais transitam, fato que ocorreu ao marcarem seu pertencimento aos lugares que eram mostrados na lousa digital.

Em relação ao portal sensorial, aventamos a ideia de que é fundamental oferecer às crianças oportunidades de experiências sensíveis no ensino de Arte, que contemplem a dimensão integral das sensibilidades infantis nos cinco campos sensoriais (tato, olfato, paladar, visão e audição). Dessa feita, pudemos constatar que o portal se constituiu como um movimento inverso ao já dado na instituição: do corredor como um espaço invisibilizado em suas potencialidades educativas, e da ruptura do ato de entrar e sair do CMEI como um ato rotineiro, desprovido de sentidos e significados, de encantamento e de possibilidades de acontecimento do inusitado. Sobremaneira, o portal sensorial promoveu o deslocamento das crianças de um espaço institucionalizado de aprendizado para o espaço da ruptura, da quebra da rotina escolarizante, esta que não se afina às especificidades do trabalho pedagógico com as crianças da/na educação infantil. Configurou-se como espaço do sensível, de experiências e de produção de conhecimentos, de *convocações multissensoriais* (OLIVEIRA, 1999), um portal de sensibilidades.

Pensar as espacialidades do CMEI como espaços potencialmente educativos nos mobiliza a pensar nas espacialidades extramuros e nas potencialidades educativas destes espaços. Assim, visibilizamos o corredor que dá acesso aos espaços do entorno do CMEI como um lugar de passagem, perspectivando o portão de entrada e de saída como fronteira entre os espaços da instituição e os espaços do seu entorno. Disto decorre atribuímos ao corredor e ao portão sentidos de fronteira, de lugares de passagem e de transformação. São lugares sempre móveis e fluídos do acontecimento e do encontro, um espaço *entre dois* que permite a qualquer pessoa mudar se transformando.

A partir desta investigação outras muitas questões emergiram como potencializadoras e carentes de estudo, como por exemplo: o quanto os muros do CMEI se mostram como limites, como barreira para as interações infantis, para a produção de conhecimento em espaços não institucionalizados? Ou ainda, o quanto estes muros, este corredor e portão vão se conformando, a partir de seus usos, a fim de que sejam lugares de passagem, e não de barreiras, onde o único empecilho para que essa fronteira seja ultrapassada somos nós mesmos?

Pesavento (2002, p. 35-36) afirma que as fronteiras são, sobretudo, “[...] culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelecem classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo”. Ou seja, para além de serem marcos físicos ou naturais, as fronteiras são simbólicas, marcos de referência mental nos guiando quanto à percepção da realidade. São, também, o limiar dos espaços culturais e sociais. É como o patamar junto a uma porta: local onde ainda não se está de fato dentro do ambiente que a porta encerra, mas também não se está completamente alheio ao espaço resguardado pela porta, aqui representada pelo portão do CMEI.

Apreender o portal sensorial construído no corredor como um outro lugar de produção de conhecimento, um outro lugar potente de ação pedagógica, nos provoca a pensar os lugares de ação pedagógica instituídos dentro do CMEI como espaços restritos de interações e de conhecimento. Apontamos tal provocação como disparadora para que outras pesquisas possam ser empreendidas acerca da temática que abordamos neste trabalho.

O portal possibilitou indicar produções outras de espacialidades para potencializar o conhecimento pedagógico, acenou e possibilitou a saída para o entorno, caracterizado pela frente do CMEI, espaço que o liga à praça e indicar com isso que é possível que os espaços de conhecimentos sejam produzidos em outros lugares dentro do CMEI, que não apenas os instituídos tradicionalmente. As crianças podem sair destes espaços com os professores e tecer significações a partir de suas vivências; no entanto, esses lugares de produção de conhecimento podem ser os dos diversos espaços internos não explorados do CMEI, como também os espaços da praça, ou ainda os espaços explorados pelos passeios pela cidade. Mais ainda, possibilitou transformar um espaço comum e invisibilizado, o corredor que dá acesso à entrada e

saída, num lugar de transformação... Transformação do estado da alma dos sujeitos em interação, por transformar uma ação automatizada num lugar de experiências sensíveis e encontros pedagógicos.

Finalizando o percurso investigativo deste trabalho, a partir de nossas intervenções junto às crianças pequenas, aventamos a ideia de que o ensino de Arte, tendo como premissa as propostas artísticas contemporâneas, pode se configurar como uma proposta pedagógica potente na Educação Infantil, tendo em vista sua concepção interrogativa, crítica, lúdica, entretecida às concepções de criança como sujeito histórico e produtor de cultura. Ressaltamos que a Arte pode sugerir uma pedagogia provocativa em Arte, propiciando a oportunidade de as crianças expressarem o mundo de forma crítica, sensível, buscando suas próprias respostas sobre a vida por meio de produções artísticas singulares e contemporâneas ao seu próprio tempo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. **A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES Brasil**. RBPAAE, v. 27, n. 1. p. 135-148, jan/abr. 2011.
- ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ÀRIES, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BLAUT, J.; STEA, D. **Mapping at the Age of Three**. The Journal of Geography, New York, v. 73, n. 7, p. 5-9, Oct. 1974.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. BUORO, A. B.; REBOUÇAS, M. L. M. **O ensino da Arte em foco**. In: FECHINE, Y;
- CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M.; ALBUQUERQUE, M. (Org.). **Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação**. 1ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- BARILLI, R. **Curso de estética**. Lisboa: Estampa, 1992. BARROS, D. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2007.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2010.
- BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.**
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. - Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMARA, S. **Sob a guarda da República**: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2010.

CANTON, K. **Temas da arte contemporânea e mundo de artistas a narrativa como método para o ensino da arte**. São Paulo: MAC, 2013. Disponível em: <
<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/46552/Katia%20Canton%20-%20Temas%20da%20arte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. **Novíssima arte brasileira**. 1 ed. São Paulo: Iluminuras. 2000.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CHISTÉ, P. S.; SGARBI, A. D. **Cidade educativa**: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 5, p. 84-114, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, V. S. R. Uma arte do nosso tempo para crianças de hoje. In: CUNHA, V. S. R.; OLIVEIRA, R. S. O. (Org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 1ed. Porto Alegre: mediação, 2017.

CURY, C. R. J. *Apresentação* in: REIS, M.; BORGES, R. R (ORGs). **Educação Infantil**: arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FARIA, A. L. G. *Prefácio* in: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Zeila (Org.) ; PRADO, Patricia (Org.) . **Por uma cultura da Infância**: Metodologia de Pesquisa com Crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. **A Cidade como Espaço da Infância**. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 42, p. 261-282, 2017.

FECHINE, Y.C. F. Interações discursivas em manifestações transmídias. In: FECHINE, Y.C. F.; CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M.; ALBUQUERQUE, M. (Org.). **Semiótica nas práticas**

sociais: Comunicação, Artes, Educação. 1ed.São Paulo: Companhia das Letras e Cores, 2014, v. 1, p. 117-133.

_____. **Uma proposta da abordagem do sensível na TV** in: XV Encontro da COMPÓS. Bauru: SP. 2006.

FERRAZ, M. H. C. de T., FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRADE, I. N. *Sujeitos do conhecimento e relações comunitárias: formação docente na prática da arte relacional*. In: GONÇALVES; M. G. D.; REBOUÇAS, M. (Org.). **Modos de Ser Professor de Arte na Contemporaneidade**. 1ed.Vitória: EDUFES, v. 1, p. 101-120, 2017.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec: educação e cidade, n. 1, p. 133 – 139, 2006.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDELI, G. **Literatura, Imaginação e Educação Infantil**. Revista Zero a Seis (UFSC), v. 2, p. 7-8, 2000.

GOMES, F. **Novos cenários artísticos e urbanos: ocupações, experimentações e agenciamentos nos espaços públicos**. In: 24o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria. Anais do 24o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria, 2015.

GOUVEA, M. C.; GOMES, A. M. R. **A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo**. In: DEBOTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

GREIMAS, A. J. **Do sentido**. tradução Ana Cristina Cezar et al., Petrópolis: Vozes. 1975.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

KASTRUP, V. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre, Sulina, 2010.

KIRCHOF, E. R. **Estética e semiótica de Baungartem e Kant a Umberto Eco**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **O papel social da educação infantil**. In Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf> . Acesso em: 12 de julho de 2017.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5a. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

LOPES, J. J. M. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2013.

_____. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí, ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008 p. 65-82.

_____, J. J. M. **As crianças e seus espaços vivenciais: caminhos e possibilidades de pesquisas**. In: Jader Janer Moreira Lopes; Hilda Micarello; Ilka Schapper. (Org.). Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens.. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

_____, J. J. M. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013 (Livro Literário e Material Didático).

LANDOWSKI, E. **Interações Arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014a.

_____. **Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido**. Galaxia (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, 2014b.

_____. **O olhar comprometido**. Galáxia, São Paulo, n. 2, p. 19-56. 2001.

_____. **Modos de presença do visível**. In OLIVEIRA, A.C. de (ORG.), **Semiótica plástica**. São Paulo, Hacker Editores, 2004, p. 97-112.

_____. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Para uma semiótica sensível**. Revista Educação & Realidade. vol. 30 n. 2, p. 93- 106, jul/dez 2005.

_____. **A sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Educ; Pontes, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORIERI, M. A. **Escola e cidade se educam**. Cadernos Cenpec: educação e cidade, 2006, n. 1, p. 133 – 139.

MAGRO, A.; REBOUCAS, M. M. **Espaço Escolar - Rotina e acontecimento**. In: 19 encontro da Associação Nacional de pesquisadores em Artes Plásticas, 2010, Cachoeira. Anais do Encontro Nacional da ANPAP. Cachoeira: EDUFBA, 2010. p. 1846-1860.

MARTINS, M. C.; et al. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. **Infância e cidade**: um campo de estudo em desenvolvimento. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 659-674, 2014.

NASCIMENTO, J. A.; ZANIN, L. F. ; SILVA, A. T. **Sociosemiótica na educação infantil: experiências sensíveis das crianças nas interações com as novas tecnologias**. In: XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD ? Cátedra UNESCO e IX ENAEH, 2015, CURITIBA. XII EDUCERE, 2015.

NOSELLA, P. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. 177-203.

OLIVEIRA, C. R. P. Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da educação infantil. 2013. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, A. C. M. **São Paulo e Roma**: Práticas de vida e sentido. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores e CPS Editora, 2017.

_____. **Semiótica como disciplina ancilar**: as contribuições para a Educação. In: FECHINE, Y.; CASTILHO, K.; REBOUÇAS, M. L. M.; ALBUQUERQUE, M, (orgs). *Semiótica nas práticas sociais*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. Cap. 3, p.296-307.

_____. **Visualidade, entre significação sensível e inteligível**. Revista Educação & Realidade. vol. 30 n. 2, p. 107 – 122, jul/dez 2005.

_____. **Convocações multissensoriais da arte no século XX**. In: Analice Dutra Pillar (org.). (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 1ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, v. 1, p. 85-98.

_____. **A estesia como condição do estético**. In: OLIVEIRA, A. C. M. A.; LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995, p. 227-238

PESAVENTO, S. J. **Além das fronteiras**. In: MARTINS, M. H. (org.). *Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina*. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 35- 39.

PILLAR, A. D. **Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura.** Revista Contrapontos - Eletrônica, vol. 13 - n. 3 - p. 178-185, set/dez, 2013.

PROUT, A.; JAMES, A. **A new paradigm for the Sociology of Childhood?** Provenance, promise and problems. In.: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds). *Constructing and reconstructing childhood.* London: Falmer Press, p. 7-33, 1997.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 125 p.

REBOUÇAS, M. M.; CASAGRANDE, R.; PITTOL, E. **Animação Cartografia escolar.** UFES: SEAAD. Vitória, 2017.

REBOUÇAS, M. L. M.; MAGRO, A. R. **A cidade que mora em mim.** Vitória: EDUFES, 2009.

REBOUÇAS, M. L. M.; MAGRO, A. R.; PIROLA, M. N. B. **As manifestações do sensível de uma cidade** in: Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 Florianópolis.

REBOUÇAS, M. L. M. **Uma leitura de textos visuais.** In: Cadernos de pesquisa em educação/Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. V. 12, n. 24 (dez. 2006). Vitória: PPGE, 2006.

REBOUÇAS, M. L. M.; CORASSA, M. A. **Propostas metodológicas do ensino da arte II.** Vitória, ES: UFES, NEAD, 2009.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira.** 5. ed., 2. reimp.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 10 de Agosto de 2014.

_____. **Imaginário e culturas na infância.** Cadernos de educação (UFPEL), v. 21, p. 205- 227, 2003.

SIMMEL, G. **A metrópole e a vida mental.** In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). O fenômeno urbano. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

TEIXEIRA, A. M. A. P. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES: a escola como um ponto de partida.** 2012. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

WARD, C. **The child in the city.** New York: Pantheon Books, 1978.

ULIANA, D. P. P. **Experiência sensível na educação infantil: Um encontro com a arte.** 2014. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

VIGOTSKI, L. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APENDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos ao CMEI —Marlene Orlande Simonettill, aos funcionários, técnico-pedagógicos, professores e crianças (sujeitos da pesquisa), o projeto de pesquisa *Modos de apreensão da cidade de Vitória pelas crianças: escrituras urbanas medidas pelo ensino da arte na Educação Infantil*, de autoria do mestrando Jhonathas Andrade do Nascimento, sob orientação da profª Drª Moema Lúcia Martins Rebouças, como recomendação para realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Pretendemos, nesta pesquisa de Mestrado, contribuir para o reconhecimento da criança como sujeito de sociabilidades, que interage com e produz cultura, e intervém na sociedade. Buscaremos discutir sobre a educação através da arte na infância com o intuito de evidenciar os modos como as crianças se apropriam da cidade em seus contextos socioculturais mediadas por ações educativas comprometidas com os aspectos teórico-práticos que considere seus diretos estabelecidos em diálogo com as concepções conceituais e metodológicas da Educação. Com essa premissa, buscamos nessa investigação um olhar pautado na sensibilidade que ocorrerá nos mais distintos modos de interação desses sujeitos com os espaços que coabitam suas práticas na Educação Infantil em diálogo com suas produções plásticas e depoimentos realizados por elas, que materializarão suas significações do mundo circundante. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise de documentos relacionados a proposta pedagógica da instituição de ensino, registros em fotografia e vídeo, transcrições por escrito das falas das crianças em atividades orais e, principalmente, suas produções plásticas, nos momentos de intervenções.

Os dados terão tratamento ético. Só serão expostos os nomes e imagens das crianças, se houver autorização do responsável. A pesquisa será realizada a partir de negociações com as crianças envolvidas na investigação, no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto de dissertação e poderão ser utilizados para publicação de cunho científico-acadêmico. Por isso, solicitamos,

por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, sua autorização para que possamos concretizar a pesquisa.

Nome do Profissional	Função	Assinatura	Telefone
Érica Poltronieri	Professora		
.....	Pedagoga		
.....	Diretora		

Vitória, junho de 2017.

APÊNDICE 2 - Carta de Apresentação Direção do CMEI -Marlene Orlande Simonettill - Prefeitura Municipal de Vitória

PROTOCOLO DE PESQUISA

Vitória, 26 de junho de 2017.

Da Profa. Dra. Moema Martins Rebouças e do Mestrando Jhonathas Andrade Para a Diretora do CMEI “**Marlene Orlande Simonetti**”

Profa. Glecir Pereira Barreto de Chaves

Em *cumprimento* ao protocolo este instrumento apresenta a pesquisa **Modos de apreensão da cidade de vitória pelas crianças: Cartografias mediadas pelo ensino da arte na educação infantil** realizada pelo Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, orientada pela Profa. Dra. Moema Martins Rebouças.

O objetivo está em construir com as crianças ações educativas em proximidade com o contexto em que vivem. Nesse sentido, temos como meta acompanhar as apreensões que emergirão das interações das crianças com os espaços urbanos que compõem o entorno de uma instituição de Educação Infantil no município de Vitória. Para tanto, queremos propor metodologias articuladas às aulas de artes com crianças - sujeitos desta pesquisa, no sentido de compreender seus modos de apropriação dos/nos espaços da cidade em diálogo com suas experiências a partir do CMEI.

Público-alvo: Um grupo de 4 a 6 anos da Educação Infantil.

Requisitos para a seleção da turma: Interesse da professora regente e da sua turma pela proposta de pesquisa.

Metodologia: Estudo de caso participativo/colaborativo de natureza qualitativa.

Cronograma das ações:

- 1- Planejamento das ações no CMEI junto à equipe pedagógica: agosto 2017;

- 2- Planejamento de intervenção no CMEI de setembro a outubro com metodologias e ações educativas articuladas nas aulas de artes com as crianças -

sujeitos desta pesquisa, no sentido de compreender seus modos de apropriação dos/nos espaços da cidade em diálogo com suas experiências a partir do CMEI. Todos os procedimentos terão registros fotográficos e fílmicos para serem analisados no decorrer da pesquisa;

3- Mostra Cartográfica: novembro de 2017, consistirá numa exposição, aberta a família e comunidade, através dos registros dos materiais plásticos, audiovisuais, orais-verbais produzidos pelas crianças. Nesse momento, além de devolver resultados da pesquisa para esses sujeitos, poderemos também perceber e registrar os discursos das crianças sobre seus textos verbo-visuais.

Será solicitada autorização dos responsáveis para a participação das crianças-sujeitos participantes da pesquisa com o intuito de utilizarmos as imagens e relatos que fizerem durante o decorrer da pesquisa. Sendo assim, contamos com a colaboração dessa instituição escolar e seus profissionais.

Caso autorize a realização da investigação neste CMEI, pedimos que assine e oriente para os setores responsáveis da PMV.

Com os meus cumprimentos e agradecimentos,

Nome do profissional	Função	Assinatura/RG	Telefone

APÊNDICE 3 - Autorização de uso de imagem – Família

CMEI “Marlene Orlande Simonetti”

Assunto: Autorização de uso de imagem em pesquisa acadêmica. Querida família,

O mestrando Jhonathas Andrade do Nascimento, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFES, está desenvolvendo a pesquisa **Modos** de apreensão da cidade de vitória pelas crianças: Cartografias **mediadas pelo ensino da arte na educação infantil**, no CMEI “MOS”, que tem por objetivo compreender como as crianças inseridas e em interação no contexto das espacialidades urbanas que compõem o entorno do CMEI se apropriam da cidade e constroem sentidos no ato de suas experiências mediadas pelo ensino da arte. Para tanto, pretendemos nesta pesquisa de mestrado, contribuir para o reconhecimento da criança como sujeito de sociabilidades, que interage com e produz cultura, e intervém na sociedade. Salientamos que os dados produzidos nas ações educativas terão tratamento ético. Os nomes das crianças serão mantidos em sigilo e as imagens só serão expostas na apresentação dos resultados de pesquisa em eventos científico- acadêmicos a fim de contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira.

Para que a pesquisa se concretize pedimos que o responsável pela criança nos autorize a partir do preenchimento e assinatura dos dados abaixo:

Nome da criança:

Responsável pela criança:

RG:

Vitória, 26 de outubro de 2017.

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO CMEI: “MARLENE ORLANDE SIMONETTI”

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para produzir informações destinadas à instituição de ensino-campo.

1. Nome da Instituição de Ensino:

2. Endereço:

3. Dados históricos:

4. Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula:

b) Condições das salas de aulas:

c) Que ambientes possui além das salas de aulas? Como são utilizados?

5. As turmas:

a) Média de alunos por turmas:

b) Turmas que contempla:

c) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

a) Organização das turmas nos turnos: Matutino / Vespertino

6. Recursos humanos:

a) Número de professores: Matutino: _____ Vespertino: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo:

c) Faxineiras e merendeiras:

d) Pessoal de apoio:

7. Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

b) Recursos audiovisuais:

c) Como são utilizados e com qual frequência?

Rotina escolar:

a) Chegada das crianças na escola:

b) O recreio:

c) O parque:

d) A saída das crianças da instituição de ensino:

e) Relação pedagógica com o entorno da Instituição:

Observação: Este formulário serviu como base para as perguntas abertas nas entrevistas semi estruturadas que fizemos com a diretora, pedagoga, professora de Arte e secretário do CMEI. Tivemos como base as orientações de elaboração de questionário contidas no livro Estágio 1 de autoria de Moema Rebouças, Leticia Nassar e Leda Guimarães.

APÊNDICE 5 – PLANO DE AÇÃO EDUCATIVA

 UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO
Mestrando:	Jhonathas Andrade do Nascimento
Orientadora:	Profª Drª Moema Rebouças
PLANO DE AÇÃO	
Pesquisa:	
Instituição de ensino:	CMEI Marlene Orlande Simonetti – Bairro República / Vitória
Grupo:	IV (3 a 4 anos) D
Professora:	Érica Poltronieri
Turno:	Vespertino
Quantidade de alunos:	19
1. Resumo:	
<p>O objetivo está em construir com as crianças ações educativas em proximidade com o contexto em que vivem. Nesse sentido, temos como meta acompanhar as apreensões que emergirão das interações das crianças com os espaços urbanos que compõem o entorno de uma instituição de Educação Infantil no município de Vitória. Para tanto, queremos propor metodologias articuladas às aulas de artes com crianças - sujeitos desta pesquisa, no sentido de compreender seus modos de apropriação dos/nos espaços da cidade em diálogo com suas experiências a partir de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).</p>	
4. Conteúdo Programático:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Unidades Temáticas 	
1ª aula: Mediação virtual do entorno do CMEI pela lousa digital:	
<p>O objetivo dessa aula é propor uma roda de conversa mediada por imagens do entorno do CMEI projetadas na lousa digital da sala de multimídia para compreender quais percepções iniciais as crianças expõem a partir de suas memórias.</p>	
2ª aula: Contação de história com dedoche e lousa digital	
<p>Nessa aula a proposta está em interagir com as crianças a partir de um personagem com narração de história afim de promover um ambiente propícia a ludicidade e fantasia. Utilizaremos como recurso as ilustrações digitalizadas do livro "o menino que colecionava lugares" que serão projetadas pela lousa digital na sala de multimídia. Haverá diálogo entre a proposta da obra de literatura com os enunciados produzidos na aula anterior a respeito dos espaços que compõem o entorno do CMEI e outros que emergiram da conversa.</p>	

3º aula: Portal Sensorial e Pintura no chão da Praça

A intenção deste momento é promover uma experiência sensível com as crianças através do seu contato e imersão no portal sensorial construído no corredor que dá acesso à entrada e saída do CMEI. Esse portal será construído de forma que contemple a experiência das crianças nos cinco

campos sensoriais. Em um segundo momento, após a experiência vivida no interior do portal, as crianças poderão se deslocar até a praça para uma segunda experiência de pintura tendo como suporte o chão da praça. Essa proposição de pintura toma como base a poética do artista Renato Ren em sua exposição na Homero Massena, em que o artista se apropria do suporte cidade para imprimir sua arte como forma de expressão e criticidade dos fatos sociais.

Aprovação da equipe pedagógica do CMEI “Marlene Orlande Simonetti”.

Data: / / . **Ass.:**