



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA NUNES DE KAISER

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A
CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA**

BRASÍLIA/DF

2017

PATRÍCIA NUNES DE KAISER

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A
CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA/DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KK13a Kaiser, Patrícia Nunes de
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E
A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA / Patrícia Nunes de Kaiser;
orientador Cristina Massot Madeira Coelho. -- Brasília, 2017.
164 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação Infantil. 2. Arte. 3. Criança. 4. Práticas
Pedagógicas. 5. Subjetividade. I. Coelho, Cristina Massot
Madeira, orient. II. Título.

PATRÍCIA NUNES DE KAISER

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A
CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação – UnB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Terezinha Maria Losada Moreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Suplente

Dedico este trabalho meu saudoso pai, minha
mãe, meu marido e meu filho.

AGRADECIMENTOS

[...] e passo a passo, pude sentir a sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar meu caminho a seguir [...]
Vinícius de Moraes.

“Porque metade de mim é amor e a outra também!” Assim como diz o poeta, ao amor, sentimento puramente humano, mas divino e sobrenatural em sua essência, energia e força para a vida. O amor que foi pintado e poetizado por vários artistas em diversas épocas, que foi tema de discussões filosóficas, estéticas e artísticas. Ao amor que foi eternizado na emoção e na arte como expressão humana.

Ao amor pela infância, pela brincadeira, pelas cores e formas, pelo riso espontâneo e contagioso, pelos olhares singulares, pelo abraço despretencioso, pela arte de viver... É isso que me move!

Ao meu saudoso e sempre amado pai, Francisco, que está ao meu lado, presença iluminada e forte em meu caminhar... Eu o sinto, sempre comigo.

À minha amada mãe, Teresinha, por todo o carinho e amor a mim dedicados. Ela me guiou na caminhada pedagógica, ela é meu espelho de mãe, mulher e profissional. Mulher guerreira, forte e doce ao mesmo tempo.

Ao meu amado irmão Ricardo, sempre ao lado de nossa família, porque família é isso, é amor, é estar junto.

Ao meu marido, Walter, pelo amor, presença e companheirismo sempre. Ele me fortalece no seu companheirismo incondicional, meu porto seguro, minha alma. Por segurar meus medos, minhas inseguranças e meus rompantes. Por acreditar em mim. Estarei sempre ao seu lado, em qualquer circunstância, com todo o meu carinho, sempre.

Ao meu filho, Henrique, que me ensinou e me mostrou a divindade do amor materno. Hoje sei o que significa amar de verdade! Seus olhos de criança, seu sorriso me energizam ao recomeço e ressignificação da vida... Um dia ele me perguntou: - Mãe, o que te faz feliz? E eu respondi: - Sua risada e sua presença na minha vida. Isso já me basta!

Aos meus amigos de profissão, Juliana Botechia, Carlos Medeiros, Mourad Ibrahim, Andreia Tavares, Andreia Lelis, Kattia Amin, Nilza Soares, Maria Luiza Ramalho e Andreia Martinez pelo carinho, força, compreensão e luta pela educação. Em

especial a Edna Barroso por sua imensa sabedoria e humanidade compartilhadas comigo, a Rita de Cassia Martins pelos ensinamentos, confissões recheadas de alegrias, afetos e angústias, pelas conversas pedagógicas que muito me fizeram aprender e a Andressa Martins a minha imensa gratidão pela sabedoria compartilhada em nossa vida acadêmica.

A Aycyir Lomonte e Marluce Oliveira minhas companheiras de caminhada acadêmica, amadas amigas que a vida me permitiu encontrar. Nossa sintonia foi imediata, compartilhamos mais que momentos acadêmicos, compartilhamos vidas e arte.

A direção da Instituição Educacional visitada por mim, que de forma inigualável abriu suas portas para mais uma visitante pesquisadora.

A professora Ivete Mangueira que tão gentilmente cedeu um tempo precioso de seu espaço para as mais inquietantes perguntas e olhares de uma “detetive”. E principalmente por me tornar partícipe do processo educativo, dividindo espaços, angústias, criatividade, ideias e saberes comigo. Sua postura profissional guiaram minhas observações e participação, permitindo-me criar vínculos afetivos com todas as crianças. Seu comprometimento e amor pela docência são exemplos de vida.

Às crianças pela singularidade de serem genuínas e me ensinarem muito nesse caminhar acadêmico. Seus olhos vívidos, cheios de curiosidades e seus abraços quentes me mostraram que estou no caminho certo.

A Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, minha orientadora, pelo carinho e atenção dedicados a mim. Especialmente por ver em mim um sujeito cheio de inquietações e com um grande caminho a trilhar, descobrir e aprender. Suas orientações foram preciosas, seu carinho preciso e sua presença fundamental no meu caminhar.

A prof. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca pela gentileza de abraçar meu trabalho e fazer parte de minha banca. Suas contribuições em meu caminhar acadêmico foram preciosas.

A Prof^a. Dra. Terezinha Maria Losada Moreira pelas imensas contribuições e pelo gesto humano e gentil de compartilhar seus conhecimentos comigo desde a minha graduação. Seus ensinamentos me guiaram rumo à profissional que me tornei hoje. Eterna gratidão.

A Prof^a. Dr^a. Patrícia Lima Martins Pederiva por me ensinar que a arte da sensibilidade, do acolhimento, da gentileza e da humanidade estão além de caminhos acadêmicos em comum, são posturas de respeito, são posturas humanas. Sua postura me

ressignificou como pessoa e profissional. Gratidão por acreditar em mim e sempre ter palavras sábias e de conforto ao meu coração.

A todos que de maneira singular me impulsionaram a estar aqui, seja pelo amor direto, pelo olhar carinhoso, pelas leituras atentas, pelas palavras sábias, pelos sorrisos necessários, pela companhia, pelo ombro amigo, pela luta em comum, enfim pelo amor, nas diversas formas e intensidades, compartilhado comigo.

Minha eterna gratidão!

EU QUERO MAIS...

Brincar.

Dizer o que penso.

Fazer o que quero.

Saber até onde posso.

Você junto de mim.

Meus amigos por perto.

Ouvir histórias.

Verdade.

Ter mais... a sua atenção.

Transformar este mundo.

Fazer um novo Atlas da vida...

[...]

EU VIVO.

Brinco.

Pinto, desenho, modelo.

Jogo.

Faço de conta que...

Viajo a outros mundos.

[...]

EU PRECISO

De AMOR.

Ver e enxergar.

Ouvir e escutar.

Tocar e sentir.

Tentar e experimentar.

[...]

EU PEÇO

Olhe para mim e me veja por dentro.

Me ouça e tente me entender.

EU SOU ASSIM MESMO.

Criança.

Jovem.

Inteiro.

EU SOU.

E VOCÊ?"

(Trechos do texto “Carta de uma criança que ainda há de ser” escritos por Adriana Friedmann).

Resumo

O debate sobre as práticas pedagógicas e curriculares dos professores de Educação Infantil é de grande relevância, pois é nessa fase que a criança se percebe enquanto sujeito histórico-social. Parte-se do princípio de que propostas curriculares se articulam com ações pedagógicas para que as relações que se estabelecem nos contextos escolares possibilitem a emergência de processos criadores e criativos em que as crianças vão tendo a possibilidade de se desenvolver em seus processos de desenvolvimento. Assim, questões sobre a criança, a cultura infantil, o trabalho com arte, a escola e a subjetividade vêm sendo discutidas com muita ênfase e por diferentes correntes teóricas. De modo geral, nestas abordagens se reconhece o valor de processos experienciais vividos pela criança. Mas o que é ser criança? O que significa cultura da infância? Qual o significado da arte para a infância? E no contexto escolar? Como a subjetividade está implicada na arte? Neste trabalho, buscam-se respostas a estas densas e difíceis perguntas por meio do fio condutor do enfoque teórico da perspectiva histórico-cultural da subjetividade, reconhecendo a criança como sujeito ativo, social, cultural e histórico, constituído e constituinte das relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade em que se evidencia o caráter subjetivo do sujeito diante de situações que vivencia no coletivo social. Assim, nesse trabalho busca-se compreender o papel da criança enquanto sujeito que produz cultura e é produzido pela cultura historicamente construída, a partir da compreensão da arte como expressão simbólico-emocional que possibilita caminhos, olhares e reflexões sobre o mundo, proporcionando experiências significativas que criam potencialidades para que a criança se posicione criativamente e criticamente no mundo em que vive. As experiências e vivências que permeiam o mundo infantil, por meio de processos imaginativos e criativos, são fundamentais para o desenvolvimento infantil uma vez que possibilitam o estabelecimento de vínculos importantes, processos do saber e do desenvolvimento subjetivo de sua constituição enquanto sujeito. O estudo busca articular três aspectos: a criança como sujeito, as práticas pedagógicas com artes e as singularidades culturais das crianças, analisando os tempos e espaços para a expressão da arte como produção simbólico-emocional. Dessa forma, as complexas nuances que permeiam o processo educacional e as relações humanas serão investigadas como possibilidade de compreensão da emergência de aspectos simbólico-emocionais pela arte. Por meio da Epistemologia Qualitativa pretende-se compreender, no cenário social da pesquisa, como processos culturais são configurados subjetivamente por crianças que se envolvem ativamente nas práticas pedagógicas em arte.

Palavras-chave: educação infantil, criança, arte, práticas pedagógicas, subjetividade

Abstract

The debate on the pedagogical and curricular practices of the teachers of Early Childhood Education is of great relevance, because it is during this phase that the child perceives himself as a historical-social subject. It is assumed that curricular proposals are articulated with pedagogical actions so that the relationships established in school contexts allow the emergence of creative and creative processes in which children are able to develop in their development processes. Thus, questions about children, children's culture, work with art, school and subjectivity have been discussed with great emphasis and by different theoretical currents. In general, these approaches recognize the value of experiential processes experienced by the child. But what is it to be a child? What does culture of childhood mean? What is the meaning of art for childhood? And in the school context? How is subjectivity involved in art? In this work, we seek answers to these dense and difficult questions through the guiding thread of the theoretical approach of the historical-cultural perspective of subjectivity, recognizing the child as an active, social, cultural and historical subject, constituted and constituent of social relations and cultural narratives of the society in which the subjective character of the subject is exposed before situations that live in the social collective. Thus, this work seeks to understand the role of the child as a subject that produces culture and is produced by the historically constructed culture, from the understanding of art as a symbolic-emotional expression that enables paths, looks and reflections on the world, providing meaningful experiences which create potential for the child to position himself creatively and critically in the world in which he lives. The experiences and experiences that permeate the infantile world, through imaginative and creative processes, are fundamental for the development of children since they enable the establishment of important bonds, processes of knowledge and the subjective development of their constitution as subject. The study seeks to articulate three aspects: the child as subject, the pedagogical practices with the arts and the cultural singularities of the children, analyzing the times and spaces for the expression of art as symbolic-emotional production. Thus, the complex nuances that permeate the educational process and human relations will be investigated as a possibility of understanding the emergence of symbolic-emotional aspects through art. Through Qualitative Epistemology we intend to understand, in the social scene of research, how cultural processes are configured subjectively by children who are actively involved in pedagogical practices in art.

Keywords: child education, child, art, pedagogical practices, subjectivity

Lista de Figuras

Figuras	Páginas
Figura 1- Árvore de amiguinhos	94
Figura 2- Árvore de dinheiro	94
Figura 3- Mural com as gravuras das crianças.	94
Figura 4 - Capa e última página do livro – Júlio um dinossauro diferente.	99
Figura 5- As crianças da sala 10 chegando na Administração da cidade.	102
Figura 6 - Na recepção da Administração.	102
Figura 7- Sendo recebidas pelo Administrador	102
Figura 8- O Administrador ouvindo os desenhos e as reivindicações das crianças.	102
Figura 9 - Autorretrato - Dandara.	109
Figura 10 – Produção de Dandara sobre os combinados	111
Figura 11 - Desenho de Dandara- Mãe, Pai e ela	112
Figura 12- Desenho de Dandara – Mãe e irmãos	112
Figura 13 – A mochila de Dandara	126
Figura 14 – O início da representação de si mesma. (Dandara)	126
Figura 15 – O final da representação de si mesma (Dandara)	126
Figura 16 - Brincando com as amiguinhas (desenho de Dandara)	126
Figuras 17, 18 e 19- Conteúdos trabalhados pela professora Amanda e suas parceiras.	129
Figura 20 - Dandara escolhendo seu tom de pele	130
Figura 21 - Autorretrato de Dandara	130

Sumário

REFLEXÕES: O PERCURSO DE UMA EDUCADORA.....	6
INTRODUÇÃO	
PROJEÇÕES E PERSPECTIVAS: ENCONTROS POSSÍVEIS E DESENCONTROS INEVITÁVEIS.....	10
CAPÍTULO I – OS PRIMEIROS ESBOÇOS.....	16
1- Introdução	16
1.1- Criança, arte, cultura e subjetividade no contexto escolar.....	17
CAPÍTULO II - OS TRAÇOS DO DESENHO I: A BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....	33
2- Introdução	33
2.1.- A teoria da subjetividade, suas categorias e importância para a educação e a cultura infantil.....	34
CAPÍTULO III- OS TRAÇOS DO DESENHO II: A BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	46
3- Introdução	46
3.1-Epistemologia qualitativa: os sujeitos na pesquisa.....	46
3.2- Instrumentos e Técnicas da Pesquisa.....	53
3.3- Critérios de escolha dos participantes, local da pesquisa e cenário social da pesquisa.....	59
CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	66
4. - Introdução	66
4.1- Histórias de quem conta histórias: constituição subjetiva de ser professora e a ação docente	68
4.2- O trabalho docente: práticas pedagógicas com arte na turma da sala 10	87
4.3- Conhecendo Dandara	104
a. O movimento na constituição da Subjetividade de Dandara enquanto sujeito de cultura.	106
b. O movimento da subjetividade de Dandara frente aos desafios encontrados e no relacionamento com os pares	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5- Referências.....	138
6- Anexos.....	146

REFLEXÕES: O PERCURSO DE UMA EDUCADORA

“[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo.”
(VIGOTSKI, 2003)

Algumas reflexões me acompanham desde que iniciei minha trajetória profissional como professora inicialmente de educação infantil e depois de ensino fundamental e ensino médio. Essas reflexões não são apenas no âmbito profissional, elas caminham de mãos dadas possibilitando o meu desenvolvimento enquanto pessoa. Peço, aqui, licença para usar a primeira pessoa do singular por entender de se tratar da configuração de sentidos da minha pessoa enquanto sujeito singular e profissional da educação.

Minha trajetória na educação se iniciou aos dezesseis anos, quando um plano governamental acometeu minha família e comecei a trabalhar como auxiliar na educação infantil no contra turno dos meus estudos. Nessa época cursava o antigo magistério, um caminho que já havia iniciado por ligação e afinidade, mesmo sem conhecer as dimensões que o trabalho pedagógico possui. Essas afinidades tiveram muita influência de minha mãe que, por ser professora, me alfabetizou em casa e sua vida inteira foi dedicada às crianças pequenas. Ela é meu referencial como mãe, mulher e profissional.

Os anos anteriores à entrada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foram dedicados a uma única instituição particular, da qual saí por ter ingressado em um concurso público da SEEDF. Ainda estava cursando minha graduação em Licenciatura em Educação Artística- Artes Plásticas quando assumi minha primeira turma – Maternal II, na educação infantil na referida instituição.

A arte sempre esteve presente em minha vida, inicialmente pela apreciação estética, mas se tornou a grande motriz de vários questionamentos. As mediações estéticas e culturais possíveis constituíram as matizes e nuances dos pensamentos que formaram minhas primeiras reflexões e passaram a fazer parte do cotidiano no meu trabalho.

Um ano após o trabalho com o maternal II e já no segundo ano de graduação, fui convidada a assumir as aulas de artes do ensino fundamental I. O encantamento com a

graduação e com os meus alunos me levou a criar a primeira exposição de artes da escola: convite, *vernissage* e explicação dos trabalhos realizados possibilitaram a compreensão da arte¹ como expressão e criação das crianças bem como a sua constante presença em nossas vidas. A receptividade da direção foi muito importante nesse processo e o acolhimento dos pais também. Essas exposições viraram uma rotina anual, extremamente esperada pelos alunos e pelos pais. Um ano após já tinha assumindo as aulas de artes do período vespertino em todos os níveis de ensino, ressaltando que no ensino médio esse era um trabalho mais voltado para o Programa de Avaliação Seriada – PAS, uma forma de ingresso na universidade.

Meu trabalho era todo direcionado às reflexões sobre o papel da arte e do artista, dentro do contexto em que vivia, bem como o relacionado ao do contexto atual. A ludicidade e as formas diferenciadas de apresentação, problematização eram minhas grandes aliadas dentro de minha práxis pedagógica. Mas cabe aqui uma ressalva, pois nem sempre foi assim, tive que me adaptar e descobrir, sozinha, caminhos que levassem à produção de sentidos pelos meus alunos, fazendo-os questionar, problematizar, hipotetizar soluções criativas e compreender a arte e a cultura como construtos de humanização, sociabilidade, conhecimento e emocionalidade.

Recordo-me de minha primeira aula no ensino médio, quando tinha como desafio falar sobre o Tropicalismo. Planejei uma aula com letras de músicas, cartazes da época, autores que fizeram a história dessa revolução brasileira. Meus alunos ficaram estáticos, sem receptividade ante as músicas de Geraldo Vandré, Caetano, Gil, sem entender as cores e formas das pinturas nos cartazes de protesto, sem compreender as letras das canções e das poesias. Saí frustrada. Como uma aula tão significativa de informações poderia não ter despertado nada em meus alunos? Tudo o que tinha visto na faculdade foi repassado com carinho e atenção de minha parte. Como não ter tido êxito?

Somente em casa, conversando com minha mãe, que encontrei um caminho. Deveria contextualizar esse período, não pelo período em si, mas pelo momento atual. Comprei CDs de funk, rap e outros estilos musicais que eram da época e trabalhei em sala com os alunos. O entendimento e o envolvimento foram imediatos! Aquilo fazia parte do mundo deles! Esse era o caminho...

¹ É importante ressaltar que ao longo do texto, por meio do aporte teórico adotado, a compreensão da arte se configura como uma expressão simbólico-emocional do sujeito inserido em um determinado espaço social e cultural.

Após 10 anos nessa instituição, fiz o concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e fui aprovada. Inicialmente fui para a Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria onde trabalhei como coordenadora intermediária de educação infantil e depois de seis meses fui convidada a compor o nível central².

A necessidade de estar constantemente me contextualizando advém muito do que me propus a fazer enquanto profissional, por mais de 10 anos, diretamente ligada ao fomento de políticas públicas para a educação. Nesses anos, transitei entre cargos no ensino médio como coordenadora intermediária, coordenadora central, gerente e assessora e também como coordenadora central e chefe de núcleo de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Trabalhando com a primeira etapa da educação básica concebi e fortifiquei vínculos afetivos, acadêmicos e profissionais extremamente intensos.

Como já citei, sou graduada pela Universidade de Brasília (UnB) em Licenciatura em Educação Artística- Artes Plásticas, com especializações em Arte-terapia e em Coordenação Pedagógica e desde o início de minha formação me interessei por áreas de conhecimento que articulem a Arte e a Educação. Já havia colaborado na construção de diversos documentos norteadores realizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, porém foi trabalhando na construção direta do Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil que me deparei com vários questionamentos iniciais que se desdobraram, posteriormente, no problema da pesquisa proposta : Que elementos podem ser usados nos processos criativos da criança em sala de aula? As práticas pedagógicas em arte podem colaborar de modo significativo na circulação de sentidos e na materialização deles? As práticas pedagógicas em arte articulam as singularidades culturais das crianças possibilitando seu desenvolvimento enquanto sujeitos? De que forma as vivências artísticas, no contexto escolar, estimulam o desenvolvimento da criança como sujeito?

Quando participei da elaboração do Currículo em Movimento – Educação Infantil, como consultora técnica, percebi que para muitos docentes a linguagem artística era uma nuvem cheia de interrogações e dificuldades em ministrar “conteúdos”, os quais não estavam em sua formação. Por tal razão, o currículo tenta trazer

² Na coordenação central da SEDF o trabalho é voltado para o fomento de políticas públicas, com proposições de estratégias, ações, documentos, diretrizes, orientações e acompanhamento contínuo que visam a integração dos níveis local (unidade escolar), intermediário (coordenação regional de ensino) e central (coordenações, diretorias e gerências que fazem parte da Subsecretaria de Educação Básica) para a qualidade e equidade da educação.

explicitações, sugestões e menções aos grandes artistas e ou movimentos que podem ser abordados ludicamente na educação infantil.

Dessa forma, minhas inquietações apenas aumentaram e, acreditando na criança protagonista e sujeito de seus processos de conhecimento, os questionamentos iniciais se refinaram no problema de pesquisa agora configurado como: no campo da educação infantil, que relações podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança?

E por que investigar, interpretar e construir informações sobre essas relações? Por dois motivos: o primeiro porque essa temática faz parte da minha constituição enquanto sujeito e profissional da educação e o segundo motivo, convencida de sua importância, busco compartilhar reflexões que foram e vêm se delineando ao longo de minhas experiências e, também, provocar novos olhares, sentidos e articulações que possam ser criativas e incentivadoras para o desenvolvimento da criança no contexto educacional.

INTRODUÇÃO

PROJEÇÕES E PERSPECTIVAS: ENCONTROS POSSÍVEIS E DESENCONTROS INEVITÁVEIS

É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas, como têm sido feitas, como todo mundo faz. No entanto, as rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. [...] nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer. (RUBEM ALVES)

Toda experiência humana é mediada por meio de imagens, fala, sons, cores e pela cultura estabelecida na sociedade, a qual carrega em si conteúdos históricos, sociais, artísticos e emocionais. (NUNES, 1991). Assim sendo, na educação infantil, o cotidiano também é permeado por imagens, cores, formas, texturas, músicas, enfim, é rodeado por elementos das diversas linguagens, entre elas as artísticas. Essas imagens, cores e textos são instrumentos simbólicos de comunicação, que por meio da arte como linguagem, possuem objetivos e intencionalidades pedagógicas construídas pelo professor. Mesmo fazendo parte do dia-a-dia, o uso da arte ainda é algo intuitivamente incorporado ao trabalho pedagógico, mas é necessário refletir sobre isso, pois a arte possibilita experiências estéticas, a identificação e representação da cultura, a criação, a emoção e o desenvolvimento. (PONTES, 2001).

Nesse sentido o questionamento central da pesquisa aparece: no campo da educação infantil, que relações podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança no contexto educacional?

Ao longo do texto, procura-se compreender que o tema das reflexões e conexões de natureza conceitual e epistemológica entre a arte, a cultura infantil e as práticas pedagógicas no contexto educacional apresenta-se em um lugar comum: a possibilidade do desenvolvimento da criança. Por isso as palavras de Rubens Alves se tornam uma possibilidade de expressar a continuidade da relação dos processos subjetivos para a produção de sentidos sobre a problematização configurada nesta pesquisa, propiciando

encontros e desencontros que são inevitáveis no campo científico sobre os fenômenos humanos.

Vigotski (2009), grande expoente russo do século XX, aborda e discute o trabalho pedagógico orientado para a experiência estética e artística, considerando a emoção como fundamento da educação e a arte como técnica social dos sentimentos (VIGOTSKI, 1999). Defendendo a concepção de que a imaginação se apoia na experiência real e sensível do homem, o qual está inserido em um meio histórico, social e cultural, o autor colabora com discussões sobre o processo educativo, pois traz à tona a questão da criação e da imaginação como parte do processo de desenvolvimento humano.

As experiências e vivências que permeiam o mundo infantil, por meio de processos imaginativos e criativos, são fundamentais para o desenvolvimento da criança na primeira infância (VIGOTSKI, 2009). Essas experiências possibilitam o estabelecimento de vínculos muito importantes para seu desenvolvimento integral enquanto sujeito e protagonista dos processos do saber.

É importante salientar que a concepção de sujeito aqui adotada traz à tona as contribuições de González Rey (2003) sobre a dimensão da subjetividade individual e social, as quais dialogam com os pressupostos histórico-culturais e possibilitam a compreensão do sujeito constituído pelo social e cultural, enfocando os múltiplos aspectos que o constituem – singular e coletivo, subjetivo, cultural, histórico e dialético. Nesse sentido, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade dentro do aporte histórico-cultural, elaborada por González Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2010, 2017) na pesquisa proposta vem enfatizar uma dimensão intrínseca da unidade do simbólico e do emocional. Em outras palavras significa dizer que os processos experienciais vividos pela criança, em suas produções simbólico-emocionais, possibilitam o seu processo de conhecimento do mundo e de sua constituição enquanto sujeito na sociedade em que vive.

Neste caminhar de compreensão da criança em seus processos do conhecimento e no intuito de compreender o objetivo central que a pesquisa se propõe, algumas questões vão se apresentando inicialmente: como os processos culturais são configurados subjetivamente pelas crianças? As práticas pedagógicas têm incentivado a formação cultural da criança para que ela se perceba como sujeito? Em que tempos e espaços a criança produz cultura? Como as práticas pedagógicas em arte trabalham

essas culturas? Como a arte no contexto escolar pode contribuir para a subjetivação de processos culturais?

A cultura está correlacionada a um conjunto de práticas sociais produzidas e compartilhadas em grupo, relacionado diretamente à história e à produção (COHN, 2005) e aqui, pelo aporte teórico adotado acrescenta-se: bem como à criação simbólico-emocional e à educação. Dessa forma, as concepções de arte e cultura vão além de uma simples reflexão estética, pois a arte como expressão simbólico-emocional produz mensagens e significados, conduz o observador a leituras interpretativas do real e à associação de ideias e conteúdos. Neste sentido, se entrelaça com a educação possibilitando à criança produzir sentidos nas suas expressões artísticas, conhecer seu repertório cultural e ter contato com outras referências, possibilitando seu desenvolvimento.

A arte assume vários papéis na sociedade como importante canal de expressão e de exteriorização de sentimentos e conhecimentos que levam o criador e o observador à experimentação de novas sensações e aprendizados. E nesse sentido o conceito de arte vai muito além das representações materiais ou pictóricas. Aqui é entendido como um dos fatores fundantes de um construto macro, chamado cultura. Arte e cultura se tornam expressão e produção do homem inserido num determinado tempo histórico-cultural e não um mero produto. Por essa razão Nunes (1991, p.15) traz a concepção de arte como fenômeno social e parte da cultura, sendo puramente humana em sua essência.

Significa dizer que a arte e a cultura abrangem diferentes formas simbólicas que envolvem o mundo social e a educação. Se de um lado a sociedade as constrói, de outro elas concebem a sociedade por meio da memória social que nelas é retratada, contribuindo para legitimar fatos, períodos históricos, a existência humana e o pertencimento do homem àquele tempo e espaço vivido.

Destarte que o foco da pesquisa apresentada seja a criança e seu desenvolvimento nos processos de conhecimento, as práticas pedagógicas do professor são possibilitadoras da emergência da criança nos processos de saber.

Os professores são partícipes do processo educativo e por meio de processos dialógicos e de reflexões críticas e criativas podem possibilitar espaços de circulação de sentidos subjetivos da criança em sua singularidade no coletivo escolar. Tacca (2006) ressalta a importância de o professor conhecer a criança, o contexto vivido e de se

reconhecer enquanto partícipe do processo educativo, onde professor e alunos estão convivendo juntos. Assim, a autora destaca que

[...] o eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele. (TACCA, 2006)

Relacionar a criança em seu processo de saber e as práticas pedagógicas, pelo viés da arte, pode criar possibilidades de emergência das singularidades da criança frente ao seu processo de conhecimento. A criação de zonas de sentido frente ao conhecimento pode fazer emergir a condição de sujeito dos processos do saber. Esta reflexão permite, também, a construção de referências teóricas do conhecimento como “uma produção subjetiva e pode ser considerada como libertadora, sadia e facilitadora do desenvolvimento, sempre que represente um novo caminho de produção subjetiva, assumido de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 46). O elemento fundamental é que por meio da arte, ou com a expressão artística há a possibilidade da criança estruturar seu pensamento, vivenciar uma emoção, expor um significado, possibilitar emergir configurações subjetivas como sujeito ativo, pensante e autor de seus processos simbólico-emocionais.

Nessa perspectiva, que elementos podem ser usados nos processos criativos da criança em sala de aula? As práticas pedagógicas em artes podem colaborar de modo significativo na circulação de sentidos? Qual a relação entre a arte e a cultura para o desenvolvimento da criança no contexto educativo?

As indagações formuladas nos parágrafos acima nos colocam à frente de um desafio, pois, partindo dessas reflexões, é necessário que a compreensão do fenômeno educativo seja articulada à subjetividade da criança nos processos do conhecimento. São questões atuais e complexas, que permitem um pensamento capaz de entender a amplitude dos processos humanos e educativos, numa perspectiva de flexibilidade e participação do sujeito. “A flexibilidade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). González Rey (2003) entende o sujeito indissociável do pensamento, emoção e linguagem, elementos que fazem emergir o sujeito reflexivo e ativo.

Dessa forma, encontramos na Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2010) e em seus principais fundamentos e categorias um arcabouço teórico que pode nos possibilitar a compreensão das relações entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil como possibilidade de emergência de expressões simbólico-emocionais para o desenvolvimento subjetivo da criança. Assim, por meio das práticas sociais e das emoções relacionadas a elas, o sujeito produz novos focos de subjetivação nos momentos de enfrentamento com o social e cultural. O enfoque histórico-cultural que a Teoria da Subjetividade assume, rompe com a visão essencialmente relacionada ao intrapsíquico o que contribui para a compreensão da unidade social e individual, em um sujeito permanentemente comprometido “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Para compreensão do que foi exposto brevemente nesta introdução, dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo são desenvolvidos conceitos e concepções de criança, cultura, arte e subjetividade desvelando caminhos de como compreender os entrelaçamentos que a arte possibilita com a criatividade, com a sensibilidade e com a formação estética, crítica e social da criança como sujeito no contexto educativo. Cada construto é inicialmente trabalhado por autores que adotam o aporte teórico da Perspectiva Histórico-Cultural e após cada abordagem apresentam-se as concepções da Teoria da Subjetividade (1997, 1999, 2003, 2005, 2007) na qual encontramos a possibilidade teórica de tecer articulações e considerações sobre a emergência da criança em seus processos criativos, nas produções artísticas e simbólico-emocionais, produzindo a possibilidade de campos de intelegibilidade sobre a dimensão subjetiva dos fenômenos humanos.

O segundo capítulo destina-se à definição e apresentação da trajetória teórica da pesquisa. Apresenta-se um breve percurso da teoria da subjetividade, elaborada por González Rey (1997, 2003, 2005, 2007), suas categorias que se apresentam como uma rede conceitual que fundamenta reflexões ontológicas na busca de compreender a subjetividade como um fenômeno caracteristicamente humano, complexo, relacional, simbólico e dialético, destacando a arte no referencial.

O terceiro capítulo aborda a Epistemologia Qualitativa que apresenta epistemologicamente o caráter construtivo-interpretativo dos fenômenos humanos, na qual encontramos a possibilidade de uma articulação entre os elementos subjetivos,

culturais e educacionais envolvidos no desenvolvimento e na constituição da criança nos processos de saber. Expõem-se, também, os elementos metodológicos e instrumentos que orientam a pesquisa na busca de compreender a complexidade do objeto de estudo em uma perspectiva mais ampla, considerando suas especificidades dentro do contexto educacional e das singularidades dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, como proposição investigativa de uma realidade educacional, propõe-se o estudo de caso, abordando a epistemologia qualitativa que considera a dinâmica da construção do conhecimento em uma perspectiva aberta em relação aos acontecimentos vivenciados no momento empírico. Significa dizer que o conhecimento é uma produção, um processo de construção do pesquisador na produção da informação, ou seja é o “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.(GONZÁLEZ REY, 2005)

Diante do exposto e das reflexões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa é compreender que relações podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança na educação infantil. Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Identificar em quais momentos em sala de aula a prática pedagógica está voltada para as artes;
2. Identificar se as práticas pedagógicas em artes possibilitam a expressão e o desenvolvimento subjetivo das crianças;
3. Analisar como a arte no contexto escolar cria possibilidades para a produção de sentidos subjetivos e para a subjetivação de processos culturais por crianças no meio das relações sociais.

CAPÍTULO I – OS PRIMEIROS ESBOÇOS

1. INTRODUÇÃO

Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que ideia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante. (Príncipe Michkin em O Idiota de Dostoiévsky)

Este capítulo tem por objetivo desenvolver reflexões relacionadas a ideias, conceitos e concepções de criança, cultura, arte e subjetividade desvelando caminhos de como pensar os entrelaçamentos que a arte possibilita com a criatividade, com a sensibilidade e com a formação estética, crítica e o desenvolvimento da criança no contexto educativo.

Inicialmente se propõe a compreensão de cada concepção e conceito por autores que se aproximam do aporte teórico da Perspectiva Histórico-Cultural e após cada abordagem apresentam-se as concepções da Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2003, 2005, 2010) que possibilitam a construção de campos de intelegibilidade sobre a dimensão subjetiva dos fenômenos humanos. Por essa via, também, será abordada a arte no contexto escolar, pela qual a criança, por meio do pensamento e das emoções, produz relações simbólico-emocionais sobre seus processos de conhecimento. Ou seja, uma proposta teórica e epistemológica que possibilita compreender a criança, a cultura e a arte a partir de processos subjetivos, sociais e culturais como um sistema complexo do ser humano.

No decorrer do texto percebe-se que não há como separar cada conceito e esgotar discussões, pois somente o entrelaçamento dos mesmos possui força suficiente de explicação, que foge a definições catedráticas e que não descansam sobre um modelo definitivo e linear.

Neste contexto, pretende-se compreender o desenvolvimento subjetivo da criança que produz cultura e é produzida pela cultura historicamente construída em nossa sociedade a partir da compreensão da arte como expressão simbólico-emocional que possibilita caminhos, olhares e reflexões sobre o mundo, proporcionando experiências significativas que criam oportunidades para que a criança se posicione criativa e criticamente no mundo em que vive.

Sob a égide da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural, pretende-se que a partir desta rede teórica seja possível compreender, no cenário social da pesquisa, que relações podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade da emergência de processos criadores e para o desenvolvimento da criança.

1.1- CRIANÇA, CULTURA, ARTE E SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.

Este tópico pretende provocar reflexões e discussões acerca de temáticas sobre a criança, a cultura infantil, a arte, a escola e os processos experienciais vividos para o desenvolvimento da criança articulando-os com a produção teórica sobre a subjetividade de González Rey, (1999, 2005, 2008, 2014). Nesse sentido, apresentam-se autores como Cohn (2005); Marinho-Araújo (2014); Nunes (1991); Tacca (2006); Vigotski (1991, 1995, 1999, 2005, 2009) e de González Rey, (1999, 2005, 2008, 2014) que têm reflexões teóricas para a compreensão da temática da pesquisa proposta.

Vislumbra-se que a complexidade e a singularidade das discussões desses autores, em reconhecer reflexões e experiências investigativas sobre as temáticas acima descritas, podem possibilitar interlocuções que contribuam para se pensar em como a criança se desenvolve a partir de suas produções simbólico-emocionais articuladas às práticas pedagógicas em arte no contexto educacional.

Mas o que é ser criança? O que significa cultura da infância? Qual o significado da arte para a infância? Qual o significado da arte no contexto escolar? Quais componentes da subjetividade estão implicados na arte?

As respostas a essas densas e difíceis perguntas podem ser entendidas sob várias e diferenciadas ideologias, correntes, tempos históricos e espaços, não havendo uma explicação unívoca. Assim sendo, definimos como fio condutor dessa discussão e argumentação que as concepções discutidas aqui estão ancoradas no enfoque teórico e epistemológico da Perspectiva Histórico-Cultural, reconhecendo a criança constituída e constituinte nas relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade e da escola bem como da Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2003, 2005, 2010) a qual promove, no campo científico, a aproximação e interpretação do caráter subjetivo do sujeito diante de situações que experimenta no coletivo social.

Historicamente as concepções objetivistas e tradicionais são predominantes na trajetória de estudos sobre o desenvolvimento humano e sobre o sujeito, relacionando-os a fatores externos, bem como sobre os estudos dos processos educativos relacionados apenas aos aspectos cognitivo-intelectuais. Porém, no campo da ciência delineiam-se aportes teóricos que voltam seus estudos para o campo das relações humanas no coletivo social, identificando essa relação na constituição do desenvolvimento humano. Assentam-se aí os estudos da psicologia histórico-cultural, tal como explicado por Campolina (2014):

A perspectiva histórico-cultural desenvolveu representações da psique que possibilitaram desenvolvimentos contemporâneos que negaram a fragmentação do comportamento e da subjetividade em dualidades, bem como dos processos cognitivos e processos afetivos. (CAMPOLINA, 2014, p. 179)

Há de se destacar que os estudos que permeavam o campo da subjetividade eram inicialmente relacionados à consciência/inconsciência, referindo-se a uma característica da psique humana. Essa limitação epistemológica gerada pelo positivismo delimitou e fragmentou a compreensão em sua complexidade das categorias de sujeito dentro do processo de desenvolvimento. Apenas com os aportes teóricos de Vigotski e demais autores soviéticos, no século XX, tornou-se possível, de início, traçar um caminho sobre o entendimento do sujeito e do meio social, cultural e histórico como uma unidade,

implicando no entendimento das relações sociais como constituintes do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2012)

Os processos sociais e culturais estão intimamente relacionados e interligados de maneira constitutiva. Para Vigotski (1991) a cultura é resultante de formas humanas de socialização na dinâmica das relações sociais que caracterizam a sociedade. O autor atribuiu grande importância à cultura no processo de desenvolvimento da criança, o que trouxe, também, inúmeras contribuições para o campo pedagógico e do processo do desenvolvimento cultural na educação, uma vez que ao viver em uma cultura, a criança reelabora a sua composição natural e cria novas orientações no curso do seu desenvolvimento. Dessa forma, Vigotski (1991) destacou importantes relações entre o desenvolvimento cultural, psicológico e a educação escolar bem como tentou superar o dualismo estabelecido entre o social e individual, entre a natureza e a cultura, uma vez que a sua tese afirma a constituição do ser humano no social e no cultural. González Rey (1999) explicita que

[...] Vygotsky, creó las bases para la comprensión de lo psíquico como subjetividad, lo que permitía superar las concepciones naturalistas tan extendidas en las diferentes definiciones de las escuelas dominantes Del pensamiento psicológico, las que también tuvieron una fuerte repercusión en la educación. (p. 17)

Vários autores se debruçam sob o prisma teórico da Perspectiva Histórico-Cultural e enfatizam a maneira como a criança se constitui no grupo e desempenha atividades nele. Essas atividades são experiências cotidianas vivenciadas no mundo real adulto e produzidas no universo lúdico infantil entre seus pares. Ou seja, a criança se apropria da cultura construída historicamente no meio social em que está inserida e a produz por meio de brincadeiras com as outras crianças (CONH, 2005).

Contudo, para compreender a criança autora de seus processos de saber, produtora e produzida pela cultura no ambiente social em que vive, é necessário compreender um pouco do percurso histórico e teórico sobre esse conhecimento, onde abordagens relacionadas ao tema, sob o paradigma clássico e tradicional que se debruçava sobre a criança, estavam ligadas à escola de Cultura e Personalidade e aos estudos sobre a socialização. Esses estudos, promovidos na década de 1920, têm como expoente Margaret Mead, e procuravam compreender apenas como a cultura influenciava na constituição das crianças pequenas, moldando o corpo e a personalidade dos pequenos bem como reforçando a ideia de que nada é natural, tudo é apenas de

ordem cultural. Descartavam os aspectos psicológicos, físicos e históricos para focarem apenas no cultural instaurado no social. Destacamos que as maiores contribuições desta escola estão situadas nas metodologias de observação em pesquisas com crianças pequenas. Todavia, Cohn (2005) alerta que “[...] esses estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura” (COHN, 2005, p. 15).

Propondo um modo particular de pensar a criança Cohn (2005) questiona noções enraizadas e naturalizadas, compreendendo a criança como autor social e cultural, ou seja, nas suas análises a criança deixa de ser objeto para ser sujeito de sua própria ação e reflexão. Para a autora compreender o ponto de vista da criança sobre a realidade social é fundamental, assim a investigação sobre a criança não pode, em momento algum, ser dissociada do contexto histórico-cultural e social em que ela vive.

Dessa forma, Cohn (2005) compreende a criança como

[...] aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura,” ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (p. 12).

A autora coloca a criança em evidência nas suas investigações e traz a compreensão de que a criança atua de forma significativa nas relações sociais, nos processos de aprendizagem e na produção do conhecimento. Essa atuação se dá de forma muito particular por meio das interações sociais entre pares e adultos. Vale destacar que no universo infantil essas relações são constituídas pelas brincadeiras, imaginação e fantasia, a partir das quais, segundo Cohn, 2005, a criança constitui seu papel e identidade.

“A criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 15), partindo desse pensamento, a autora investiga a infância sob os olhares e interpretações da própria criança e não sob as interpretações e inferências dos adultos. Essa inversão analítica do ponto de vista metodológico promove uma significativa compreensão do “ser criança” como uma possibilidade de pensar em outros modos de agir e de refletir sobre o mundo, afirmando que:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (COHN, 2005, p. 15-16)

Os estudos de Cohn (2005) trazem a compreensão da criança que produz cultura ao interpretar, significar e dar novos sentidos à cultura já construída na sociedade, a qual, de forma dialética, a produz também enquanto criança dentro do ambiente social e cultural em que vive. Para a autora, a cultura infantil é um conjunto de manifestações da criança, por meio das relações dialógicas e sociais, da ludicidade e de diversos elementos culturais que a rodeiam, os quais são interpretados e atribuídos novos significados por meio dos próprios sentidos e significados produzidos pela própria criança.

As experiências e vivências que permeiam o mundo infantil, por meio de processos imaginativos e criativos, são fundamentais para o desenvolvimento da criança na primeira infância (VIGOTSKI, 1991), uma vez que possibilitam o estabelecimento de vínculos muito importantes para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma inúmeras possibilidades sociais e culturais são construídas, constituintes e constituídas pela criança no ambiente social e educacional em que se encontra. Os conhecimentos se relacionam, os encontros podem não ser previsíveis, mas são portadores de significados e sentidos direta ou indiretamente. A historicidade da rede social que a criança está inserida contribui significativamente na produção de sentidos sobre o momento real vivido.

Longe de ser algo apenas materialmente produzido, a cultura na concepção da Teoria da Subjetividade é compreendida como uma produção subjetiva, significa admitir que toda a prática social possui uma dimensão constitutiva forjada na indissociabilidade dos aspectos subjetivos e dos aspectos culturais. González Rey (2008) compreende que:

La cultura humana no es una producción racional, es una producción subjetiva que expresa las profundas emociones que el mundo vivido genera en el hombre las que se integran recursivamente con diferentes procesos

simbólicos, cuya unidad, es lo que hemos definido como subjetividad. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144)

A proposição de compreender, pela Teoria da Subjetividade, o movimento dialético e recursivo que a cultura sinaliza na produção de sentidos redefinidos continuamente pela subjetividade social e pela subjetividade individual, nos aponta para uma bidirecionalidade da produção cultural. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança, como sujeito único e individual, é produzida pela cultura historicamente construída no meio social, ela também produz cultura a partir do momento que produz sentidos e significados sobre o mundo, permeados nas relações simbólico-emocionais que são socialmente criadas e que a constitui.

Neste sentido, a Teoria da Subjetividade de González Rey desenvolve campos de inteligibilidade sobre o individual dentro do social como um processo complexo, dinâmico, histórico, cultural e subjetivo na constituição do sujeito e apresenta-se como possibilidade de estudar os processos subjetivos humanos tanto individuais quanto sociais, permitindo a produção do saber relacionado aos processos complexos e dinâmicos da vida humana. (GONZALEZ REY, 2005). Com este caminho teórico delineado, González Rey (1999, 2005, 2008, 2014) abre espaço teórico para a compreensão da subjetividade como uma dimensão do sujeito que está relacionado dialeticamente ao contexto social e cultural. Assim a compreensão de sujeito e de desenvolvimento está intimamente articulada e contextualizada à história de vida e aos processos sociais de subjetivação e de produção simbólica e cultural do grupo a que está inserido.

Desta forma, a criança, por meio das relações que vivencia no grupo social, produz significados e sentidos singulares dentro do coletivo e a partir dessas significações, aliadas a sua ação no mundo, a criança possui uma subjetividade individual e vai se tornando ativa diante de seu processo de desenvolvimento. A subjetividade individual é compreendida como a rede de produções singulares e simbólicas da criança dentro do cenário social e coletivo que se encontra. Dessa forma, inserida neste cenário de relações sociais e composta por múltiplas singularidades dentro do social, as histórias e cultura dos sujeitos se entrelaçam e vão se constituindo simultaneamente de forma dialética. Depreende-se daí que, sob a ótica ontológica, a subjetividade é compreendida como algo subjetivo, relacional e recursivo e a partir das

relações vivenciadas. Assim, por meio de experiências afetivas, críticas e reflexivas, a criança pode produzir sentidos singulares e coletivos sobre seus aprendizados.

Após exposição sobre o conceito de cultura e as possíveis relações entre a arte, a cultura e a subjetividade procuraremos discutir aproximações entre as perspectivas de Vigotski (1991, 1995, 1999, 2005, 2009) e González Rey (1999, 2005, 2008, 2014) que permitam a compreensão dos processos criativos e subjetivos para o desenvolvimento da criança no contexto educacional. Por meio da problematização da dicotomia social-individual fomentada por esses autores e da concepção de sujeito, por González Rey (2014), encontramos um caminho promissor de sustentação de bases teórica, ontológica e epistemológica para que os fenômenos humanos sejam compreendidos em sua complexidade. Assim, enxergamos a possibilidade de compreensão da arte como expressão subjetiva, simbólico-emocional da criança dentro do contexto sociocultural em que vive.

As produções Vigotski (1999) no campo da arte e em defesa da criação artística na educação merecem atenção pelas teorizações tecidas em relação às contribuições da arte para o desenvolvimento humano e sua relação com o social e o cultural. O autor expressa claramente a relevância da arte como produção criativa humana, a compreensão da importância do elemento cultural para o combate à alienação social, que muitas vezes é imposta pela sociedade dominante, e a identidade estética do homem para seus posicionamentos no mundo como possibilidade de transformação social. Ao estar vivendo uma cultura já estabelecida socialmente, a criança não assimila apenas algo da cultura ali estabelecida historicamente, mas se “enriquece” dela e a partir de assimilações próprias reelabora e recompõe a cultura, dando uma nova orientação e interpretação para ela no seu curso de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1999).

Para Vigotski, a arte assume diversas formas e importâncias na vida humana, por exemplo, o desenho é uma produção criadora e imaginativa fundamental para o desenvolvimento infantil, assumindo importância distinta na vida adulta. Nas palavras do autor

[...] a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento do adulto. A melhor prova disso é o desenho infantil, que ainda não faz parte da criação artística nem no mais ínfimo grau. [...] o desenho infantil ainda não é arte para a criança. Sua arte é peculiar e difere da arte do adulto [...]. (VIGOTSKI, 1999, p. 326-27).

O autor define o desenho e a arte na infância como um “predominante de criação na primeira infância” (VIGOTSKI, 2009, p. 105), pois toda criança desenha, imagina, cria e brinca, podendo libertar-se para a criação e seu valor está no processo de criação e imaginação e não no resultado de um produto final artístico. Isso difere a produção artística infantil da produção artística adulta, uma vez que a arte para o adulto está associada ao belo, às exposições, à estética e ao prazer da apreciação ou criação e na criança seu valor está na forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, p. 21). Depreende-se daí, para a pesquisa apresentada, uma das contribuições dos autores sobre a arte como resultante de processos expressivos, imaginativos e simbólicos para o desenvolvimento da criança.

Dada a compreensão da Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (1995) para o estudo sobre os fenômenos humanos, é possível dizer que suas contribuições influenciaram muito a área educacional, superando as limitações da análise tradicionalista, naturalista e postulando os aspectos sociológico, cultural e ontológico para além do filogenético em vigor, o que imprime um embate epistemológico e teórico que postula a relação entre o social, o cultural e o homem como elemento-chave para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem estão direcionados às relações entre o social e o cultural sistematizando uma crítica à concepção biologista da educação tradicional.

Sob essa ótica, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009) trouxe inúmeras contribuições para o campo pedagógico, pois atribuiu grande importância à cultura, à arte e à imaginação dentro do processo de desenvolvimento da criança. As inquietações que estruturam o trabalho vigotskiano criam um novo modelo teórico que ratifica a importância da arte, a partir da concepção de criança como ser que possui processos imaginativos e criativos sobre o mundo.

Assim, Vigotski empreendeu estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a arte e a aprendizagem de maneira vinculada ao social e ao cultural, estabelecendo uma crítica às concepções tradicionais e biologizantes do desenvolvimento. Para González Rey (2008) a importância da obra de Vigotski sobre a arte como produção imaginativa humana é “más que un intento de estudiar el arte desde la psicología, fue una nueva forma de hacer psicología a partir de las complejas manifestaciones humanas que el arte implica”. (p.142)

González Rey (1999, 2005, 2008, 2014) compreende a criança como um sujeito participante e autor de sua relação com os outros e com o mundo, mediado simbolicamente pela vivência da cultura, atribuindo um sentido qualitativo no desenvolvimento infantil. A criança é sujeito de capacidades e de especificidades cognitivas e afetivas que se expressam nas interações, descobertas e experiências de sua condição de ser criança, evidenciando esses fatores como elementos possibilitadores para seu desenvolvimento e para a produção de significados e de sentidos acerca do mundo, compartilhados entre pares e historicamente.

Essas reflexões foram ganhando novas interlocuções ao longo dos anos, pois ao fazer e produzir arte assim como ao se apropriar ou apreciar e fruir dela, as emoções, os sentimentos, as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos são produzidos e desenvolvidos tanto pelo coletivo como no âmbito individual dentro do coletivo, “las formas institucionalizadas humanas responden a un orden subjetivo dominante de la subjetividad social, que toma formas singulares diferenciadas em la subjetividad individual” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 145).

Desse novo olhar e discutindo a relação entre a arte e as emoções produzidas pelo sujeito a partir da arte, dos sentimentos e da imaginação, González Rey teoriza sobre a complexidade e especificidade dos processos simbólico-emocionais que implicam o fazer arte, como produção subjetiva e criação, explicando que:

El sentimiento y la fantasía son procesos que se caracterizan por su carácter subjetivo, que expresan una especificidad ontológica en relación a otros procesos humanos, la cual viene dada por su carácter simbólico-emocional. Esos procesos simbólico-emocionales no son una réplica del mundo, sino una producción, en la cual la organización subjetiva actual de quien los expresa, es inseparable de los diferentes efectos objetivos que toman forma en ellos. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144,145)

Propondo a continuidade do diálogo e de acordo com a citação de González Rey acima, entendemos que são considerados fundamentais na constituição humana a produção criadora, a fantasia e os processos simbólico-emocionais. Esses aspectos ao emergirem de forma subjetiva, engendram múltiplos outros aspectos constituintes da subjetividade humana.

Vale dizer que, a arte assume vários papéis na sociedade como importante canal de exteriorização de sentimentos e conhecimentos que levam o criador e o observador à experimentação de novas sensações e aprendizados. E nesse sentido o conceito de arte

vai muito além das representações materiais ou pictóricas, aqui é entendido como um dos fatores fundantes de um construto macro, chamado cultura. Arte e cultura se tornam produção subjetiva do homem inserido num determinado tempo histórico-cultural e não um mero produto. Por essa razão a arte

[...] é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui sua própria história [...] foco de convergência de valores históricos, sociais e políticos. (NUNES, 1991:15)

Significa dizer que a arte e a cultura abrangem diferentes formas simbólicas que envolvem o mundo social e a educação. Se de um lado a sociedade as constrói, de outro elas concebem a sociedade por meio da memória social que nelas é retratada, contribuindo para legitimar fatos, períodos históricos, a existência humana e o pertencimento do homem àquele tempo e espaço vivido.

A arte mostra a força da existência humana, possibilita sentimentos e potencialidades que somente o ser humano possui, sendo uma síntese entre o biológico e o cultural. A arte, como produção criativa humana e simbólico-emocional, expressa valores e processos subjetivos permitindo o desenvolvimento subjetivo da criança nas experiências e relações sociais e culturais que vivencia. Assim, a complexidade do conceito de arte que assumimos implica na produção de configurações subjetivas por meio do processo de pensar em, sobre e pela arte, ou seja, nas produções simbólico-emocionais que vão para além do signo-símbolo representado, destacando-se a produção de sentidos subjetivos sobre a gênese dos modos de ver, sentir e pensar sobre e por meio da arte. Destacamos que essas produções simbólico-emocionais estão intimamente ligadas ao contexto social, cultural e histórico que o sujeito possui.

Contribuindo para a compreensão da arte como produção subjetiva do ser humano dentro do sistema social que ele se encontra, apontando para o seu valor na tessitura do pensar, sentir e fazer González Rey (2008) sintetiza uma definição sobre a arte como:

[...] expresión de una de las capacidades más asombrosas del ser humano; la capacidad de trascender todo el conjunto de condiciones objetivas que le rodean, favoreciendo alternativas de acción que conducen a nuevas opciones para el desarrollo humano. El desarrollo humano no se produce por las alternativas objetivas que aparentemente lo definen, sino por opciones de producción subjetiva imposibles de ser reguladas desde fuera de la propia dinámica en que se engendran, de lo cual el arte es una excelente expresión. En este sentido, el arte pasa a ser una excelente vía para el estudio de la

subjetividad y del funcionamiento social de un determinado momento histórico, como lo han demostrado una infinita cantidad de autores en las diferentes disciplinas artísticas. En su carácter contestatario y contradictorio representa una fuente única para interpretar algunas de las tendencias de la sociedad en la que nace. (p.143)

Nesse sentido, a arte enquanto expressão da subjetividade humana apresenta-se como um axioma baseado entre a singularidade e a coletividade. A marca do sujeito se encontra justamente na produção de sentidos, na interpretação subjetiva, afetiva e individual da arte para o próprio sujeito e no contexto sócio-histórico que ela representa. Aplicados esses entendimentos dentro do contexto educativo, a discussão sobre a arte e pela arte é uma ampliação das possibilidades interpretativas que a realidade nos apresentada por meio da arte como objeto culturalmente produzido pelo sujeito. Ou seja, o epicentro dos estudos está na relação simbólico-emocional que o sujeito produz diante do contexto que vive e a obra, de acordo com suas experiências e singularidade.

Em se tratando de arte é necessária a compreensão de que ela possibilita ao espectador, ao observador ou ao criador novas possibilidades interpretativas e simbólico-emocionais sobre as infindáveis possibilidades de produção de configurações subjetivas do ser humano sobre ela e por meio dela. A criança ao imaginar, criar e se expressar está formalizando seu conhecimento, pensamento, sentimentos e emoções em um plano pictórico e visual, o qual exemplifica a constituição multifacetária dos fatores culturais, sociais, históricos e subjetivos da criança enquanto sujeito. Compreender a criança na sua singularidade é compreender que ela tem um papel na constituição das relações sociais e culturais na sociedade em que vive, é entender que a interação entre pares e adultos a constitui e ao mesmo tempo é constituída por ela. Por outro lado, significa compreender que o social e o cultural possuem um papel importante na identidade da criança para si e para os outros e que a constituição de laços e de relações sociais materializam as circulações de sentido na constituição da criança enquanto sujeito, ela produz um sentido próprio ao mundo que a cerca. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança atribui às suas ações que caracterizam o universo infantil -como o brincar, o desenhar, o apreciar uma obra de arte e o imaginar- sentidos particulares, na interação com seus pares ela, também, é constituída pelas configurações de sentido que o grupo, a qual ela pertence, produz por meio da cultura ali estabelecida.

Se por um lado as crianças atribuem significados às brincadeiras, aos objetos, às histórias, aos desenhos e às cores contribuindo para a materialização de um imaginário

social, cultural e historicamente constituído sobre a cultura infantil, de outro as possibilidades de manifestação da espontaneidade, da criatividade e da liberdade infantil nascem do universo simbólico exclusivo da condição do “ser criança”, caracterizando, assim, a cultura infantil.

Esses processos do “ser criança” cultivam valores e saberes produzidos por meio da cultura da infância na sociedade (COHN, 2005) e desta forma são fundamentais duas compreensões: a criança compreendida na história singular e a cultura como um construto macro permeado de relações, simbologias e significados subjetivos que a vida em sociedade cria e estabelece, na qual a arte também é integrante.

Compreender a relação da arte com a subjetividade significa valorizar os fatores subjetivos que influenciam na criação e na imaginação, os quais produzem o desenvolvimento do pensamento crítico e da percepção estética. A criança desenvolve sua sensibilidade e imaginação, explora objetos e matérias, cores e formas ao realizar, contemplar ou compreender trabalhos artísticos. Ela caracteriza um modo único de ordenar e dar sentido às suas próprias experiências e às experiências coletivas.

É importante salientar que esses fatores subjetivos são constituídos por diversos e múltiplos outros fatores incluindo a afetividade no processo educativo e as relações simbólico-emocionais vivenciadas pela criança. A afetividade é um elemento de muita importância que deve estar dentro das práticas pedagógicas para tornarem o espaço de sala aula em um espaço de afeto e de produção coletiva do saber e a arte, como linguagem, expressão e área do conhecimento, privilegia os fatores subjetivos, as interações entre as crianças, o afeto e o conhecimento, produzindo sentido subjetivo sobre o mundo e sobre si mesma. Os processos de significação e sentido são intensificados por possibilidades de comunicação, diálogos interacionais, ações coletivas de interpretação e sensibilização da criança com a arte.

Dessa forma, o olhar docente para a investigação e a compreensão dos processos de criação, desenvolvimento subjetivo e saber da criança, constitui em novas possibilidades de ação e subsidia, também, uma reflexão da dimensão da arte na produção criativa e singular de significados e sentidos sobre o mundo. Assim, podemos dizer que envolve aspectos sensíveis, culturais e cognitivos que apresentam relações com a cultura por meio das diversas manifestações culturais e produções artísticas. Essas produções artísticas se caracterizam pelo modo como os sujeitos marcam sua

existência, seu pensamento sobre o mundo, trazendo à tona não apenas aspectos históricos, mas subjetivos, sociais e culturais sobre a sociedade.

Campolina (2014) esclarece que

Dentro dos processos educativos, por meio do trabalho criador, a criança desenvolve a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, trabalha com os sentimentos e com o respeito às singularidades dentro do coletivo escolar. O complexo processo de criação é tensionado por sentimentos e emoções, a criança aprende a lidar com seus sentimentos e a organizar-se em sua produção artística, produzindo significados e sentidos sobre o ser e o estar no mundo. (CAMPOLINA, 2014, p. 173)

Trabalhar a arte, por meio de processos criativos e imaginativos, por meio de práticas pedagógicas significativas, dinâmicas e dialógicas, pode possibilitar olhares sensíveis, críticos e criativos no contexto escolar. Conhecer os interesses e as singularidades de cada criança dentro do processo educativo e cultural possibilita que a criança desenvolva ações e relações de respeito, igualdade, autonomia e criatividade. Isso porque o processo pedagógico está inserido na vida social ativa, é a troca de vivências e experiências estéticas, artísticas, afetivas, cognitivas e sociais. As relações dialógicas que permeiam o processo educativo e cultural favorecem as possibilidades de produção de sentido frente ao vivenciado, podendo, também, favorecer cada momento concreto do aprender cultural da criança frente ao seu sistema relacional e que estão simultaneamente presentes no contexto vivenciado.

O ressoar das singularidades e dos sentidos subjetivos que cada criança produz dentro do cenário social em que vive, abre possibilidades para a produção de novas aprendizagens e de como as práticas pedagógicas podem ser colocadas qualitativamente em ação para a criação de possibilidades de desenvolvimento da criança. Há de se pensar nos múltiplos aspectos que constituem uma aprendizagem: emocionais, simbólicos, cognitivos, sociais, culturais, históricos, individuais e coletivos para a produção de sentidos e ação criativa no mundo. Há de se pensar, também, nos recursos dialógicos que podem canalizar ou disparar esses aspectos supracitados. Há de se pensar em como utilizá-los. Todos esses elementos individuais e coletivos fazem parte da totalidade da experiência humana. Os fios e teias que tecem os aspectos educativos são constituídos pelas singularidades de cada um e pela coletividade do ambiente educativo, assumindo relevância nos processos educativos.

As autoras Marinho-Araújo & Almeida (2014) atentam para uma consciência social sobre o espaço escolar, caracterizando como *locus* privilegiado que permite a compreensão do sujeito com a sua história e com o meio social e cultural, por meio das relações dialógicas estabelecidas no contexto escolar. As autoras definem o espaço escolar como o

[...] espaço institucional de efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de *canalização cultural*, conquistado por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado. (p. 21)

Neste sentido, as autoras promovem uma sustentação teórica de um processo educativo “[...] fértil e desafiante à construção do sujeito e às transformações sociais [...]” (p. 22), comprometido com processos de aprendizagem dialógicos e dialéticos, lúdicos e criativos, cognitivos e afetivos respaldados pela comunicabilidade e interações no ambiente sociocultural da sala de aula. Os múltiplos e complexos fatores que incidem sobre o processo educativo, formam uma rede de aspectos e dimensões que o caracterizam: aspectos subjetivos, organizacionais, relacionais e pedagógicos na produção do conhecimento.

Tacca (2006) considera que as produções do conhecimento ganham significados e sentidos nas relações sociais, nas vivências estabelecidas no espaço de sala de aula, onde as subjetividades dos sujeitos do ensinar e do aprender emergem. Para a autora:

As vivências que acontecem em sala de aula são singulares e causam impacto em cada um deles. A sala de aula vai muito além de um espaço meramente físico, nele, tanto professor como aluno, “compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Aquele é, portanto, um espaço intersubjetivo. (TACCA, 2005, p. 216).

Assim, entendemos que para a emergência de produções de arte da criança e de sentido sobre a cultura há, antes de tudo, que se pensar em uma prática pedagógica relacionada às unidades cognição/emoção, singularidade/coletividade, social/cultural, criatividade/criticidade, dialogicidade/afeto. Ou seja, compreender as unidades como complexos sistemas que fazem parte do desenvolvimento das crianças nos processos educacionais. Na busca pela compreensão dessas unidades como parte fundante do processo educativo, encontramos em Tacca (2006) a possibilidade de reconhecer o processo educativo como dialógico e relacional. Para a autora

[...] não é possível pensar o processo educativo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala de aula não está na sequência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas compartilharem esse espaço, expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento. (TACCA, 2006, p. 49)

Assim sendo, não é possível pensar em práticas pedagógicas isoladas do complexo sistema de aprendizado produzido pelas crianças e por isso se faz necessário conhecer a criança, entender seu modo de pensar e se posicionar no mundo. A leitura pedagógica dessas reflexões permite a compreensão da criança com base em uma perspectiva de autoria dos seus processos de saber, bem como permite ao professor uma reflexão e uma inflexão sobre sua prática pedagógica e seu compromisso social com a formação de cidadãos críticos e a compreensão dos fenômenos escolares de forma relacional ao desenvolvimento humano.

Conhecer o outro nos processos educacionais significa sair da zona de conforto de um viés unilateral da compreensão dos processos educativos para um movimento dialógico e dialético de compreensão das relações sociais no processo de desenvolvimento. Tacca (2006) destaca que não é apenas conhecer a criança e possibilitá-la ser um sujeito ativo, o olhar do professor e enfoque de suas práticas pedagógicas devem tentar captar as emoções do processo da aprendizagem, as motivações que a criança possui para, assim, criar estratégias que possibilitem a produção de novas zonas de sentido e novas aprendizagens.

A produção de novas zonas de sentido está intimamente relacionada à subjetividade individual de cada criança, que retrata de maneira singularizada como ela estrutura as configurações de sentidos frente aos processos de aprendizagem, estabelecendo uma interface entre as experiências já vividas com as experiências aprendidas. Assim, é possível relacionar elementos de sua singularidade que já foram histórica e culturalmente configurados com conteúdos institucionalizados na escola. Dessa forma, se torna essencial buscar conhecer esses modos de sentir, que estão recursivamente organizados no momento da aprendizagem e se manifestam em sentidos subjetivos de cada um. Tacca e González Rey (2008) salientam na citação abaixo a importância dos processos subjetivos e das práticas pedagógicas na escola como possibilidade de desenvolvimento da subjetividade. Considerando a criança em sua

singularidade bem como a dimensão simbólica e emocional das produções subjetivas que emergem no espaço escolar, os autores explicam que

[...] na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura do seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. Serão, sem dúvida, muitas experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade. (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008, p.143)

Em outras palavras, no contexto escolar, a criança subjetiva suas relações na cultura em que está inserida, de modo que os seus posicionamentos constituem-se por uma produção subjetiva emergente frente a situações que têm sentido para ela, uma vez que os sentidos subjetivos provindos de outras esferas de sua vida são parte do momento para produzir e seguir sua trajetória de desenvolvimento.

Diante do percurso delineado para as concepções de criança, cultura, arte e subjetividade no contexto escolar, assumimos em nossa pesquisa, a partir das interfaces das discussões apresentadas que os construtos até o momento discutidos, são compreendidos pela ótica da Teoria da Subjetividade, a qual permite, a construção de referências teóricas do conhecimento como “uma produção subjetiva e pode ser considerada como libertadora, sadia e facilitadora do desenvolvimento, sempre que represente um novo caminho de produção subjetiva, assumido de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação.” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 46).

CAPÍTULO II- OS TRAÇOS DO DESENHO I: A BASE TEÓRICA DA PESQUISA

2- INTRODUÇÃO

A definição do tema da subjetividade tem a pretensão de gerar visibilidade sobre processos da psique humana e da sociedade que têm sido subestimados até o presente momento, tanto na construção teórica quanto no desenvolvimento de práticas e políticas sociais. (GONZÁLEZ REY)

Esse capítulo propõe apresentar um breve percurso da teoria da subjetividade, elaborada por González Rey (1997, 2003, 2005, 2007) e as categorias que se apresentam como uma rede conceitual e teórica que fundamentam reflexões ontológicas e epistemológicas na busca de compreender a subjetividade como um sistema dialético e complexo. Por meio de uma definição ontológica³, ancorada na Perspectiva Histórico-Cultural, a Teoria da Subjetividade permite a compreensão qualitativamente diferente dos processos psíquicos do sujeito em sua interação com o mundo social, cultural e educacional.

A compreensão da subjetividade a partir da teoria de González Rey reconhece o caráter social da cultura na concepção inseparável de sujeito e sociedade. Nessa perspectiva, a relação entre o social e o individual se torna complexa e dinâmica, a qual por meio de experiências vivenciadas, no coletivo social e cultural, o sujeito estabelece relações simbólicas e afetivas.

A partir dessa compreensão, continuamos a propor reflexões sobre as possíveis articulações e importância da Teoria da Subjetividade para a compreensão de como os processos culturais são configurados subjetivamente por crianças por meio de práticas pedagógicas em arte. As concepções das categorias da Teoria da Subjetividade se articulam com as concepções de criança, infância e cultura discutidas no capítulo anterior, centrando a ideia de criança como sujeito histórico-social que produz cultura e

³ A constituição dos conceitos de social e de cultural na psicologia abrem espaço para a compreensão da definição ontológica da subjetividade, entendida como um complexo e dialético sistema de sentidos subjetivos de base histórica, cultural e social. Dessa forma, o conceito ontológico é abordado na natureza social da subjetividade humana e nas práticas sociais de caráter cultural e simbólico levando a uma nova definição qualitativa da produção subjetiva humana.

é constituído em contextos culturais diversos. Falarmos de criança, cultura infantil, arte e subjetividade, significa compreendermos a centralidade dos elementos subjetivos e culturais inerentes à infância nos quais o potencial simbólico e imaginativo criam possibilidades de emergência do sujeito que se posiciona frente ao mundo que vivencia.

2.1- A TEORIA DA SUBJETIVIDADE, SUAS CATEGORIAS E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA INFANTIL.

As influências do rigoroso método positivista, predominante nos últimos séculos, marcaram de forma intensa e linear, a maioria das produções e práticas que se relacionavam às ciências, inclusive às ciências humanas e sociais, desconsiderando as produções subjetivas do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2014). Tanto na Psicologia como na Educação, deixou-se de pensar e interpretar os processos humanos em sua singularidade em detrimento de métodos abstratos em que o caráter gerador da subjetividade, como questão necessária para o entendimento mais aprofundado do fenômeno estudado, foi subjugado. As tendências à naturalização, à linearidade de pensamento e à reificação das posições institucionalizadas e hegemônicas positivistas no campo científico não possibilitaram a abertura para a compreensão de desdobramentos da produção simbólico-emocional presente nos fenômenos humanos.

Dessa forma, as produções teóricas positivistas vigentes consideravam apenas alguns fatores isolados para a compreensão de fenômenos, ora os aspectos cognitivos, outras vezes biológicos, ou intrapsíquicos, que culminavam em propagação de um saber descontextualizado e padronizado, com resultados superficiais e que não possuíam interface com o sujeito e sua relação com o social, o cultural e o histórico.

Nesta época em que o positivismo era predominante nas produções teóricas das ciências humanas e sociais, surge no contexto soviético do século XX uma corrente denominada “histórico-cultural” abrindo caminhos para o estudo de fenômenos que quase nunca se faziam nítidos nas produções teóricas anteriores. O enfoque histórico-cultural, inicialmente elaborado por Vigotski (1968) e demais autores soviéticos, abre espaço para as discussões teóricas sobre o reconhecimento da história, da cultura e do social como aspectos constituintes do humano. Esse pensamento científico surgiu como

uma alternativa à compreensão unilateral e descontextualizada dos processos humanos, se opondo ao reducionismo e ao objetivismo das limitações resultantes dos modelos hegemônicos.

Em que pese as contribuições da teoria histórico-cultural, ainda assim, novas atualizações do pensamento científico seriam necessárias para compreender os fenômenos humanos na sua complexidade, abrindo caminhos para a discussão da subjetividade enquanto sistema complexo do sujeito.(GONZÁLEZ REY, 2002).

Se opondo ao reducionismo, ao objetivismo linear de interpretação de processos subjetivos como uma unidade interna individual e objetivando uma perspectiva e um olhar investigativo mais profundo, a Teoria da Subjetividade de González Rey (1999) surge como uma forma de enfatizar uma dimensão intrínseca aos fenômenos humanos: a unidade do simbólico e do emocional e a representação da subjetividade como sistema.

Institui-se, assim, um novo marco, que se voltou para a superação de concepções naturalistas, permitindo a definição de diferentes categorias, principalmente voltadas para a compreensão de como as pessoas produzem sentidos subjetivos frente aos diversos contextos em que atuam, organizando seu modo de pensar, ser e agir diante das situações que vivenciam. Em outras palavras, o modo singular como o sujeito organiza subjetivamente suas vivências, as quais são indissociáveis de quaisquer fenômenos que se relacionam a ele, vai possibilitando novas maneiras qualitativas de se conceber os fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2002).

Com a finalidade de gerar inteligibilidade sobre a dimensão subjetiva do ser humano, González Rey (2002) cria as categorias de sujeito, subjetividade social e individual, sentidos subjetivos e configuração subjetiva, as quais avançam na compreensão da complexidade do modo como a pessoa sente e produz frente às atividades cotidianas, nas quais se articulam recursivamente o social e o individual.

Os estudos de González Rey (2003) apontam a relação entre o sujeito e o meio social formando uma unidade que rompe com a ideia de que a subjetividade é algo puramente interno, estanque e individual do sujeito. Ao considerar as relações com o social como processos fundantes dessa categoria, o autor assume a compreensão de homem como sujeito ativo e cultural que experencia a sua própria constituição enquanto sujeito histórico. Desse modo, desnaturaliza discursos totalizantes e universais sobre sujeito e sociedade, compreendendo a subjetividade como um sistema complexo e

dinâmico, considerando as mais variadas dimensões que o compõem: comportamental, relacional, social, cultural e histórica.

Uma vez que os estudos versam sobre a experiência subjetiva humana, superando os reducionismos e discursos cristalizados e naturalizados tanto na área psicológica como na educacional, González Rey (2005), considera que a Teoria da Subjetividade possui aspectos que a diferenciam das demais teorias que abordam a subjetividade como eixo central: a) rompe com as visões tradicionais, biologizantes e naturalistas, b) reconhece a história, o social e a cultura como intrínsecos na constituição do ser humano, c) compreende o caráter contraditório e processual da constituição do sujeito, d) reconhece o aspecto recursivo entre as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos e, por último, e) compreende o singular como constituinte do sujeito dentro do coletivo social.

Ao definir a categoria **subjetividade** como “[...] um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (GONZALEZ REY, 2003, p. 09), o autor está ratificando o movimento contínuo de atuação do sujeito na sociedade e na elaboração e produção de sentidos subjetivos. A subjetividade sob a égide da perspectiva histórico-cultural é a categoria chave para a compreensão do psiquismo, compreendida como "um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação" (GONZALEZ REY, 2010, p. 19).

A definição de subjetividade proposta por González Rey foi, ao longo dos anos, assumindo novas características como um sistema dialético e complexo de configurações e sentidos subjetivos, em constante desenvolvimento, ratificando o caráter histórico do sujeito na tensão contraditória e permanente com o cultural e o social. Recentemente o autor, assume uma compreensão da subjetividade a qual possibilita a compreensão de como o sujeito está sempre produzindo subjetivamente frente aos diversos contextos em que atua e como isso está recursivamente organizado em seu modo de pensar, de ser e de agir diante das situações que vivencia.

A definição de subjetividade com a qual tenho me ocupado nos últimos vinte anos, - em que o subjetivo tem sua gênese no percurso de uma vida que transcorre numa multiplicidade de contextos sociais e culturais no curso de uma experiência histórica, - implica compreendê-la como um aspecto

inseparável da condição humana, portanto, tão objetivo como o resto das formas de existência daquilo que temos convencionado chamar de realidade. A subjetividade, nessa direção, é um sistema de sentidos subjetivos que aparecem organizados em múltiplas configurações particulares (González Rey, 2002), as quais tomam formas diversas segundo os contextos e o tipo de ação em que o sujeito está envolvido, processos esses inseparáveis da própria condição subjetiva da pessoa no momento da ação. (GONZÁLEZ REY, 2011b. p. 48)

A unidade entre sujeito e o social se organiza de forma complexa e dinâmica, na qual confluem as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos de cada sujeito dentro do coletivo social vivenciado. Destarte, uma das contribuições heurísticas da teoria em questão é o favorecimento da superação de dicotomias, como, por exemplo, individuo-sociedade. E, por esse ângulo:

A subjetividade, nessa perspectiva, não se reduz aos indivíduos; os diferentes espaços sociais em que as pessoas atuam estão carregados de uma subjetividade social que tem existência supra-individual e se perpetua nas produções simbólicas compartilhadas sobre as quais se organizam as relações dos indivíduos dentro desses espaços. Essas produções simbólicas, por sua vez, se alimentam de sentidos subjetivos configurados no percurso das experiências diferenciadas dos sujeitos que vivem em tais espaços (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. VIII).

A subjetividade individual e a subjetividade social se entrelaçam simultaneamente sendo constituintes e constituídas ao mesmo tempo, em um processo único, complexo, dialético e recursivo, ou seja, “o individual é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.37). Destaca-se que a subjetividade individual representa os processos e as formas de organização subjetiva dos indivíduos, a história de cada um relacionada com as experiências e a cultura vividas dentro das práticas sociais coletivas (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.241). Já a subjetividade social é compreendida como

[...] uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente de organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos objetivos – infraestruturas, de relação, de organização, etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida das pessoas nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nos espaços sociais e nos sujeitos que os constituem. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.209).

As especificidades da subjetividade social estão ancoradas em diferentes processos, os quais se configuram de acordo com a sociedade, cultura, época e organizações sociais de diferentes espaços ou instituições coletivas (GONZÁLEZ REY, 2005), onde o sujeito atua e produz. Dessa forma, González Rey (2007) afirma que nos

[...] atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea. É essa trama de espaços sociais interligados, configurados na dimensão subjetiva de pessoas, grupos e instituições, o que define a subjetividade social (167).

Uma das compreensões que a categoria da subjetividade social nos proporciona é a de como os espaços sociais estão associados diretamente nas produções de sentido de cada sujeito. Permitindo uma transposição desse conceito para o campo educacional, especificamente na educação infantil, cenário social de nossa pesquisa, podemos reconhecer a subjetividade social da sala de aula como uma possibilidade de que a criança gere sentidos subjetivos, transponha confrontos e tensões, não de forma passiva, mas “como um momento no movimento de um sistema muito complexo que não responde de maneira direta nem linear à intencionalidade humana” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 184).

No que se refere à subjetividade social, ao se constituir complexamente enquanto sistema de sentidos subjetivos gerados nos espaços sociais possibilita-nos considerar que cada um produz frente ao mundo a partir daquilo que sente, de forma que se torna essencial buscar conhecer esses modos de sentir, que estão recursivamente organizados nos momentos de desenvolvimento, tendo em vista a história pessoal de cada criança, ou seja, a sua subjetividade individual.

Essa relação com a subjetividade individual da criança pode possibilitar, em nossa pesquisa, a apresentação de elementos fundamentais para a compreensão da criança como sujeito cultural, uma vez que, no espaço social da sala de aula, a criança está em constante relação com seus pares e com seus professores, que possuem características culturais, históricas e sociais próprias e diferenciadas. Essas características diversas podem gerar em cada criança novos focos de subjetivação, que produzam novos sentidos subjetivos de ser e estar no mundo. González Rey (2007) reforça o aspecto singular na medida em que considera o sujeito com capacidade de

gerar campos de subjetivação dentro do coletivo, legitimando sua individualidade na dinâmica e complexa vida social. Dessa forma explica que

O sujeito emerge na ação que vai além das normas formais estabelecidas, na possibilidade de gerar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam um desenvolvimento diferenciado nos espaços de subjetividade social. Toda a subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas - muitas, quase sempre uma maioria, se subordina a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144)

González Rey (2003) compreende o **sujeito** como reflexivo e participativo no mundo em que está inserido. A reflexibilidade e a participação que caracterizam o homem como sujeito são de essencial importância para a produção de sentidos, pois “a reflexibilidade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). Assim, o autor defende um sujeito ativo que só existe diante de sua relação ontológica com e para o social, ratificando que:

Os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirem o status do "objetivo" diante da subjetividade individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído. (2003, p. 202).

Em diferentes momentos da trajetória teórica do autor podem-se encontrar definições de sujeito diferenciadas, porém todas retomam o aspecto singular e ativo que o legitimam “como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo” dentro do coletivo social (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 21) ou como “a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144). Faz-se importante salientar a compreensão da **singularidade** do sujeito, pois é um aspecto fundamental que o caracteriza como único, ou seja, como o sujeito se percebe e se representa diante da realidade social. Essas características de perceber-se e posicionar-se são explicadas por González Rey (2007):

O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. Embora existam formas e níveis de organização da subjetividade que facilitam o processo de se tornar sujeito, a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade. O *ser sujeito* vai implicar um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. O sujeito de maneira permanente produz novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade, daí sua significação como momento constituinte da subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146).

Em suas últimas publicações González Rey (2017) tem aprofundado o conceito de sujeito como atuante, ativo, participativo, intencional e consciente, características por ele já definidas em obras anteriores, porém, nessa nova configuração o sujeito está imerso em uma experiência onde gera espaços de subjetivação que o definem na ação dessa experiência, tomando decisões e assumindo posicionamentos. O caráter ativo do sujeito frente aos desafios e contradições do social, defendido por González Rey (2017), em suas publicações, considera a constante produção de sentidos subjetivos e produções simbólico-emocionais em espaços produzidos pela cultura, tornando essa ação um processo pertencente do sujeito e constitutiva pela mediação entre o singular e o social. Nas pesquisas recentes González Rey (2017) assume uma nova conceituação de sujeito, não descartando as definições anteriores, mas agregando a capacidade de posicionamento frente aos desafios encontrados, mobilizando ações de resistência e mudança nos espaços sociais, ou seja:

[...] representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação [...] (p.73)

Nesse sentido, o caráter histórico do sujeito também é reforçado, uma vez que os posicionamentos reflexivos e criativos que o sujeito toma, dentro do espaço social vivenciado, possibilitam trajetórias únicas, singulares que carregam a história de vida de cada um. Para o autor, “o sujeito emerge sempre como possibilidades de produção de sentidos subjetivos comprometidos em uma ação que constitui um campo de subjetivação singular em um espaço da subjetividade social”. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 162). A partir da compreensão do conceito de sujeito que, diante de vivências que mobilizem emoções e ações, tem a oportunidade de produzir sentidos subjetivos em diversos espaços sociais, compreendemos, também que as relações dialéticas

vivenciadas são possibilitadoras de experiências afetivas e reflexivas, produzindo significados e sentidos nos contextos sociais, culturais entre elas o contexto educacional.

Essas trajetórias e posicionamentos são expressos por meio de sentidos subjetivos singulares que sintetizam o ser e o estar de cada um em diferentes contextos e experiências vivenciados a cada dia. A definição de **sentido subjetivo**, categoria central na Teoria da Subjetividade, “[...] representa a forma essencial dos processos de subjetivação” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 09), ancorado pelo seu caráter ontológico, González Rey destaca os atributos essenciais dessa categoria de produção simbólico emocional. Dessa forma, o autor explica que:

A nossa definição da categoria sentido subjetivo orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (p. 18)

A categoria de sentidos subjetivos se refere à unidade simbólico-emocional produzida pelo sujeito e que ao adquirirem certa estabilidade ou fluxo contínuo no decorrer da história de sua vida, formam a categoria de **configuração subjetiva**, ou seja, são “núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual. (GOZÁLEZ REY, 2017, p. 56)”. Dessa forma, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são apenas uma produção singular e psíquica do ser humano, mas uma complexa produção forjada nas dimensões sociais e culturais que possibilitam a expressão da subjetividade humana. Entende-se então, que o sujeito produz sentidos subjetivos continuamente conforme vivencia experiências sociais e culturais, em um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, constituído na história e na cultura presentes nas vivências do sujeito.

A subjetividade individual, na educação infantil, traz a história pessoal de cada criança, que retrata de maneira singular como ela estrutura as produções de sentidos subjetivos frente aos processos culturais e de aprendizagem, estabelecendo uma interface entre as experiências culturais e sociais já vividas com as experiências aprendidas. Nesse entendimento, compreende-se o caráter processual e complexo da

subjetividade, em que se articulam diversos sentidos vindos de outros momentos, os quais historicamente foram configurados em uma relação dialética entre atual e histórico. Tacca (2008) explica a relação dos elementos da singularidade de cada criança configurados em outros momentos e ambientes da vida, em interface com os conteúdos institucionalizados dentro da escola para a produção de sentidos subjetivos:

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura do seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. Serão, sem dúvida, muitas experiências que o marcarão e que constituirão a sua subjetividade. (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008, p.143)

A categoria de sentidos subjetivos é compreendida como um processo permanente de produções subjetivas, em que se integram as diversas dimensões da vida da criança (GONZÁLEZ REY, 2002). Assim, por exemplo, uma criança, no momento concreto do aprender e do seu desenvolvimento, reúne sentidos subjetivos que se relacionam ao modo como outros sentidos foram organizados por ela frente ao seu sistema relacional e que estão presentes simultaneamente em momentos de sua relação com a cultura. Tais sentidos subjetivos podem ser favorecedores ou não de desenvolvimento, o que evidencia a importância de serem compreendidos em sua singularidade.

Esse construto assume valor ímpar na compreensão dos processos de interação com mundo cultural e de aprendizagem da criança, voltando a atenção para aspectos simbólicos e emocionais, geradores de sentidos subjetivos que estão presentes nas relações vivenciadas. Dessa forma, ao invés de se pensar como os processos culturais externos impactam na produção de sentidos subjetivos no contexto escolar, devemos voltar a atenção para como os processos culturais são subjetivados pela criança frente ao seu momento de aprender.

Para a pesquisa, aqui proposta, é importante destacar o valor heurístico que a Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural de González Rey, a qual possibilita a compreensão da produção de sentidos relacionados à arte e à cultura como atividades humanas dentro do coletivo social e cultural. Não há dicotomia nessa relação, a subjetividade se constrói na própria cultura definidora do espaço social, onde, também

o sujeito se constitui. Então é resultado da complexa rede social, onde o individual e o social se encontram, se complementam e se tornam uno. Dessa forma, as características que constituem o sujeito como ativo, cultural, histórico, crítico e criativo trazem à tona as interfaces da relação do sujeito com a cultura bem como a compreensão do sujeito que aprende “[...] em sua riqueza e diversidade singular e na multiplicidade dos processos subjetivos envolvidos nas configurações subjetivas de aprender.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 42).

Nessa direção, o significado que González Rey (2017) apresenta acerca da categoria de sujeito, nos permite refletir e problematizar o sujeito ativo frente aos processos culturais e de ensino e de aprendizagem, abrindo possibilidades investigativas e de compreensão do sujeito como unidade complexa basilar e fundante do processo pedagógico e cultural.

As relações que podem ser feitas entre a criança, a arte e os processos culturais no contexto escolar são inúmeras, instigantes e em nossa pesquisa acreditamos que o reconhecimento das singularidades culturais e da subjetividade social da sala de aula podem apresentar elementos que possam desvelar a compreensão dos processos culturais configurados subjetivamente por crianças para sua emergência enquanto sujeito.

Os momentos vivenciados em sala de aula são interativos e participativos, onde a criança está em constante relação com os colegas e professores, bem como frente à desafios relacionais e culturais. Esses momentos agregam experiências e vivências mútuas, nas quais os aspectos singulares e culturais de cada criança, ali implicada, se integram nos processos do seu desenvolvimento. Tacca (2006) refere-se ao espaço social da sala de aula como um espaço imerso em sentidos subjetivos, em experiências pessoais que se integram aos processos de desenvolvimento da criança. A sala de aula, diz a autora:

[...] está envolta em um contexto em que a história de vida, experiências e vivências de cada um dos atores ali presentes permanecem subjacentes, fazendo com que em uma mesma situação configurem-se diferentes processos subjetivos. São estes processos que movimentam, dão forma e especificidade à aprendizagem, pois acontecem no interior de significados socialmente construídos e integrando os sentidos, que são trazidos ou afloram em cada momento do processo. (TACCA, 2006b, p. 67)

Assim, abrem-se possibilidades de compreender os elementos que emergem nas ações e nas expressões das crianças, os quais se reconfiguram a cada momento da sua interação com os outros, o que demonstra a singularidade deste processo e a processualidade do sistema relacional, cultural e de aprendizagem. Significa dizer que o processo de aprendizagem não se reduz à apreensão de algo estanque à criança, mas sim como uma produção dela frente a cada momento vivenciado. A importância destas categorias vem assim colocar em cheque o modo linear de se conceber a cultura e a criança, cristalizado nas produções e no coletivo social, em que as práticas são atribuídas de maneira descontextualizada, não alcançando a singularidade da cada uma.

Dessa forma, ao invés de pensar em processos externos que impactam na emergência da criança enquanto sujeito de cultura, se torna essencial buscar conhecer os modos de simbolizar e sentir que estão recursivamente organizados em cada momento da interação da criança no espaço da sala de aula e que se manifestam em sentidos subjetivos que emergem considerando a história singular de cada criança. Significa visualizar os fenômenos humanos pelo ângulo da produção e não da reprodução, enfatizando sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008), onde as expressões partem de uma organização subjetiva em que sentidos diversos se articulam e se reúnem na produção da criança frente à atividade que realiza.

Dessa forma, o modo como a criança reflete, sente e age, diante do mundo social e cultural, nos possibilita compreender o movimento contínuo das produções de sentidos subjetivos que se entrelaçam com as histórias de vida de cada criança, bem como com o coletivo social e cultural instaurado. Assim, compreendemos que a subjetividade se constitui por um sistema de configurações subjetivas e pode-se dizer que “o sistema tem uma capacidade geradora que se expressa em relação aos estímulos externos, porém não em função direta desses estímulos, mas sim em função dos sentidos subjetivos produzidos pelas experiências prévias” (MADEIRA COELHO, 2012, p. 7).

Diante do exposto, no caso específico desta pesquisa, buscamos expor como as categorias da Teoria da Subjetividade se apresentam como fundamentais para a compreensão das relações estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança na educação infantil. Vale lembrar que os caminhos teóricos percorridos para a compreensão da complexidade do conceito da arte e da cultura infantil, adotados por nós, estão diretamente ancorados à Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural,

ressaltando os aspectos subjetivos constituintes desses conceitos como parte integrante do sujeito em suas vivências, tempos e espaços.

A seguir, será exposto como a epistemologia qualitativa vem agregar características qualitativas à construção teórica e ao estudo do objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO III- OS TRAÇOS DO DESENHO II: A BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

3- INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste capítulo a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997) como uma nova perspectiva metodológica e epistemológica para estudar e interpretar os processos subjetivos, possuindo como base o caráter construtivo-interpretativo dos fenômenos humanos.

Dessa forma, nas próximas páginas, expõe-se uma breve contextualização da Epistemologia Qualitativa, os elementos metodológicos e instrumentos que orientam a pesquisa na busca de compreender a complexidade do objeto de estudo em uma perspectiva mais ampla, considerando suas especificidades dentro do contexto educacional e das singularidades dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, no cenário social de pesquisa, propõe-se compreender a articulação entre os elementos subjetivos, culturais e educacionais envolvidos no processo de constituição e desenvolvimento da criança.

3.1- EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: OS SUJEITOS NA PESQUISA

Diante de toda a complexidade da subjetividade como um sistema vivo, dinâmico, processual, plurideterminado, dialético e em constante desenvolvimento, fez-se necessário conceber uma epistemologia específica que conseguisse desvelar e compreender o conhecimento de um objeto ontológico tão significativo como a subjetividade. A compreensão de questões complexas como a constituição do sujeito e a subjetividade, exigem novas possibilidades de pesquisa que possam permitir compreensões multidimensionais para entender a amplitude dos sujeitos, suas relações e processos.

Na busca por caminhos para a produção do conhecimento, tendo como foco a subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, González Rey (1997) propôs a Epistemologia Qualitativa como um novo caminho para se estudar a subjetividade

humana como sistema complexo em sua singularidade e que se diferenciava das formas até então concebidas em pesquisa, ou seja, uma possibilidade de se estudar tanto fenômenos sociais, individuais, culturais e educacionais sob uma epistemologia específica.

Nesse sentido, rompendo com a linearidade que os modelos tradicionais atribuíam aos processos humanos e renunciando ao imediatismo empírico prevalecente nas legitimações epistemológicas, que por muitas vezes buscavam medir, comparar e classificar, González Rey (1997) com o intuito de estabelecer conexões de conhecimento, elabora a Epistemologia Qualitativa, a qual se diferencia das formas concebidas até o momento e agrega características qualitativas para a compreensão dos fenômenos humanos subjetivos integrando o emocional e o imaginário neste processo. González Rey refere-se à Epistemologia Qualitativa frente à superação desse paradigma tradicional:

Sem uma revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa ao legitimar o qualitativo por meio de instrumentos utilizados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3)

Objetivando sustentar um pensamento epistemológico que compreenda as especificidades e complexidades de determinados fenômenos bem como formas de produção de conhecimento que reconheçam especificidades próprias na constituição de fenômenos a exemplo da singularidade e da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa permite uma possibilidade de compreensão dos fenômenos, caracterizados como subjetivos, para entendê-los em nível qualitativo, não os reduzindo, por exemplo, a fisiológicos, comportamentais ou naturais.

Dentre os princípios gerais da produção do conhecimento que sustentam tal proposta epistemológica, temos (GONZALEZ REY, 2005c, p. 5):

- A legitimação da singularidade na produção do saber;
- A dialogicidade e comunicação como características centrais no processo de pesquisa,
- O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento.

A partir desses princípios fundamentais, reconhece-se que a produção do saber não é linear em relação à realidade, de forma que se produz constantemente sobre ela. Isto posto, serão apresentados os princípios acima citados, no intuito de demonstrar uma articulação entre os mesmos, culminando no método construtivo-interpretativo onde há a possibilidade de legitimidade das produções sobre o objeto de pesquisa na perspectiva aqui estudada.

O primeiro princípio implica em, justamente, **reconhecer a legitimação dos aspectos singulares e específicos constituintes do conhecimento**. González Rey (2005, p. 11) enfatiza que:

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através de um modelo teórico que o pesquisador vai desenvolver no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa.

As informações provenientes de casos singulares são construtos legítimos na produção do saber teórico em desenvolvimento, considerado pelo autor como uma “construção permanente de modelos de inteligibilidade” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11). Pode-se dizer que na pesquisa e na produção do conhecimento, sob a ótica da Epistemologia Qualitativa, não há neutralidade e nem isenção de intenções.

A legitimação do conhecimento é necessariamente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento. Nesta posição, não há nenhuma expectativa de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, o que de fato despoja o pesquisador da pressão da “verdade” como momento final e indiscutível de uma pesquisa, condição indispensável para realizá-la segundo esta perspectiva. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 117)

Assim, a construção da informação se dá pela interpretação de cada momento entre pesquisador e pesquisados e das produções de sentidos subjetivos que emergem dessa relação dialógica. Por isso, o processo dialógico e de comunicação são compreendidos como um meio pelo qual os “participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições”. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 14). Essa relação dialógica entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa que possibilita uma compreensão diferenciada na pesquisa das relações humanas.

Destaca-se, também, a constituição do pesquisador enquanto sujeito envolvido no processo de pesquisa e a construção de um posicionamento criativo, consistente e ontológico implicado nos estudos sob esse referencial. É nessa constituição de sujeito que os caminhos construtivo-interpretativos vão se forjando dentro de um compromisso ético, indissociável da teoria e da prática, implicados no processo de pesquisa.

O processo de pesquisa, portanto, requer o papel ativo e singular tanto do pesquisador quanto dos pesquisados na produção do conhecimento, de modo que ambos estão implicados na produção do saber. Essa proposição de compreensão do conhecimento e legitimação do saber rompe com a dicotomia entre o teórico e o empírico, pois o empírico é compreendido como um momento inseparável do processo de produção do saber, ou seja, da teoria, desenvolvendo-se uma reflexão aberta que busca novos caminhos de interpretação para a realidade que se apresenta ao pesquisador. Dessa forma, a partir do conjunto das informações, coloca o conhecimento e a interpretação como uma produção do pesquisador como sujeito da pesquisa.

Na Epistemologia Qualitativa, a pesquisa é compreendida como uma **atividade comunicativa, onde o aspecto dialógico** forma um movimento constante no processo de investigação, entre o individual e o social, das relações humanas em que emoções, crenças, valores, hábitos, cultura e comportamentos assumem significados importantes. Destaca-se, no entanto, que, para o acesso às informações, principalmente em pesquisas com crianças pequenas, há a necessidade do estabelecimento de uma boa e confiável relação entre os pesquisados e o pesquisador, baseada na dialogicidade a qual não se baseia apenas em um simples diálogo entre as partes. As situações dialógicas são muito importantes para o alcance das construções sobre objeto, pois são relações carregadas de elementos subjetivos e de envolvimento afetivo, as quais possibilitarão o posicionamento e a expressão das crianças, estabelecidas e propiciadas pelo clima afetivo relacional estabelecido. O diálogo com essas características qualitativas de afetividade, confiança e reciprocidade se torna, então, o ponto chave da pesquisa e que deve ocorrer durante todo o processo, sempre retomando e interpretando pontos de subjetivação, o que difere das práticas discursivas ou conversacionais convencionais e tradicionais.

Dessa forma, “o caráter dialógico da pesquisa permite que os participantes participem dela a partir de suas inquietações, suas memórias e seus problemas atuais, o que é fundamental para o seu envolvimento nesse processo.” (GONZÁLEZ REY,

2011a, p. 50). A comunicação e a relação dialógica possibilitam um espaço privilegiado onde os participantes se convertem em sujeitos da pesquisa e no processo de construção do conhecimento vai sendo possível a produção de indicadores, dos quais surgirão as categorias construídas pelo pesquisador.

Ancorada no “caráter **construtivo interpretativo** do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção [...]” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 5), a Epistemologia Qualitativa abre possibilidades para o pesquisador produzir conhecimentos sobre seu objeto de estudo tornando impossível qualquer esgotamento do estudado. A constante construção de informações que vão surgindo no decorrer da pesquisa sobre o fenômeno ratifica o conhecimento como um processo de construção frente à expressão do pesquisado que, implicado em seu próprio processo, se torna parte essencial na sua condição de sujeito na pesquisa. Considerando a ótica deste novo ângulo, o conhecimento é uma produção humana e os sentidos subjetivos serão estudados a partir da sua emergência e não como uma relação causal. Assim se dá a passagem de uma epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção (GONZÁLEZ REY, 2010).

Nessa direção, o conhecimento sobre o objeto de investigação é construído no decorrer da pesquisa. Para melhor compreensão González Rey afirma

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 7)

Por meio das interpretações realizadas, o pesquisador constrói, frente aos pesquisados, indicadores e categorias, que agrupados servem como ferramentas para a organização das informações e para a produção ou não de hipóteses. As hipóteses, por sua vez, dentro de um dinâmico e permanente processo construtivo-interpretativo, vão se confirmando ou não na produção do conhecimento sobre o objeto de pesquisa. As categorias são importantes para o processo construtivo-interpretativo, pois segundo González Rey (2010), se tornam núcleos teóricos de significação e sentidos para a construção do conhecimento.

O conceito de indicador foi elaborado para “designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112). Decerto que os indicadores não se mostram explicitamente ao

pesquisador, eles estão nas expressões dos pesquisados, nas suas respostas e em gestos e olhares, em suas falas e em suas escritas interpretados no decorrer da pesquisa. Por isso a construção do conhecimento se dá por meio dos indicadores que emergem dos momentos dialógicos da pesquisa, os quais são carregados de sentidos subjetivos.

Para o autor, os sentidos subjetivos não aparecem direta e intencionalmente, mas estão presentes

[...] na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão, etc. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 116).

É importante ratificar que não há uma linearidade na construção do conhecimento nem uma lógica preconcebida, mas um processo reflexivo, dinâmico e constante do pesquisador na produção do saber e de seu modelo teórico. Enfatiza-se, também, que a construção da informação é um processo contínuo que permeia todo o processo de pesquisa por meio das escolhas do pesquisador, dos indicadores que vão surgir nos momentos de aplicação das técnicas e dos instrumentos, dos sentidos e configurações subjetivas identificadas e pela construção do modelo teórico adotado. “O processo de construção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 34). Dessa forma, a significância do método se encontra no caráter sistêmico e processual, pois não há esgotamento das questões de pesquisa e tão pouco das interpretações construídas no decorrer dela, isto porque pela própria denominação no método “construtivo-interpretativo” o conhecimento é produzido ao longo da pesquisa bem como as constantes informações sobre o fenômeno surgem durante o momento empírico.

A Epistemologia Qualitativa compreende os instrumentos, técnicas e estratégias como espaços de interseção e interação entre o pesquisado e o pesquisador, os quais no decorrer da pesquisa vão “compor um sistema único de informação” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 43). Nesse sentido, optamos pelo estudo de caso para as investigações propostas, entendendo que o estudo de caso se constitui uma possibilidade para a interpretação e construção da informação que “[...] conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa” (MEKSENAS, 2002, p.118). Diversos autores

compreendem a relevância do estudo de caso dentro da pesquisa qualitativa, Cheswell (2014) o define como uma abordagem qualitativa, na qual a intenção do pesquisador é explorar com profundidade, por meio de diversos instrumentos, um contexto de vida real. Em outras palavras, André (2005, p. 24) enfatiza que pelo estudo de caso “busca-se compreender em profundidade o particular”.

A partir da Epistemologia Qualitativa, a escolha pelo estudo de caso tornou-se a mais adequada, uma vez que compreendemos que esse estudo pode ser uma possibilidade de estudo a partir da singularidade dos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, compreendemos que o estudo de caso possibilita gerar inteligibilidade sobre a diversidade do singular e seus aspectos subjetivos, culturais, históricos dentro de um coletivo social.

Desta forma, González Rey afirma que o estudo de caso é:

Uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 156).

Outra característica relevante de um estudo de caso é a possibilidade de compreensão do problema em sua profundidade, por meio da diversidade de instrumentos que podem ser aplicados pelo pesquisador, levando em conta os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e fornecendo uma compreensão em profundidade dos casos retratados.

Em outras palavras

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, *na possibilidade de aprofundamento* que oferece [...]. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.156)

Percebe-se que todas essas características referentes ao estudo de caso o fazem uma escolha pertinente frente à complexidade do se propõe investigar e compreender nessa pesquisa, pois por meio da ação do pesquisador como sujeito ativo e singular e

pelo processo dialógico há uma maior possibilidade de uma aproximação entre pesquisador e colaboradores dentro do cenário social de pesquisa.

3.2- INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A nossa opção por instrumentos e técnicas para a construção da informação inicialmente foram definidos a partir daquilo que se intenta compreender em relação ao problema estudado.

Há vários instrumentos que poderiam ter sido selecionados para pesquisa proposta, como as observações, o complemento de frases, os relatos, as rodas de conversas, os desenhos das crianças entre outros. Não há normas rígidas para o uso dos instrumentos, seu valor encontra-se na possibilidade de tornar-se um “espaço portador de sentido subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 45), pois sua finalidade maior é de provocar e facilitar a expressão dos sujeitos pesquisados e não respostas determinadas com resultados já esperados.

Os instrumentos representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos. Assim, uma das funções importantes de um instrumento será descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, fato esse que pode levar a uma rotina que rompa a tensão necessária que implica a produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 43).

Para González Rey (2010) a finalidade do uso dos diversos instrumentos, que podem ser utilizados para a construção da informação, é de fazer com que o sujeito pesquisado se posicione de maneira reflexiva gerando sentidos subjetivos e dessa maneira se insira “em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento” (p. 50).

As intencionalidades do projeto, aqui proposto e intitulado “Arte na educação infantil: o desenvolvimento subjetivo e a criança produtora de cultura”, procuram compreender quais as relações que podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade de emergência do desenvolvimento subjetivo infantil.

Para tanto, a primeira etapa dos procedimentos metodológicos constitui-se numa fase exploratória para contextualizar o problema e o objeto de estudo em relação ao desenvolvimento da produção subjetiva cultural das crianças na sala de aula.

Inicialmente optou-se pelos seguintes instrumentos e técnicas para a construção da informação:

- **Observação.**

A observação⁴ é um instrumento de interpretação e construção da informação que não consiste em apenas ver e ouvir os sujeitos e suas ações, mas que permite ao pesquisador construir indicadores que possibilitem a interpretação dos aspectos subjetivos que orientam o comportamento dos sujeitos observados dos quais nem sempre eles possuem consciência. Dessa forma, a observação se apresenta como possibilidade de criação de meios satisfatórios para compreender não só o fenômeno, mas o comportamento dos sujeitos e os fatores subjetivos que os delinham.

Nesses sentido, utilizamos a observação como um instrumento para compreender os aspectos subjetivos e culturais que permeiam os processos pedagógicos – a subjetividade da criança e as práticas pedagógicas que podem ou não construir possibilidades de emergência da criança enquanto sujeito de seu processo de conhecimento. Com a observação iniciamos a construção de um conjunto de instrumentos e técnicas que possibilitaram compreender as relações estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança na educação infantil. Entendemos que um dos desafios de nossa pesquisa, por relacionar-se às crianças pequenas, foi justamente a questão de estabelecer um clima de confiança com as crianças para que elas fossem capazes de produzir informações relevantes e singulares em relação ao problema estudado.

Para tanto, procuramos desde o início construir um clima de confiança, liberdade e colaboração para com a professora e com as crianças, e a partir de um roteiro de observações que atendia às especificidades dos sujeitos da pesquisa. Um diário de bordo foi adotado constituindo-se fonte de registro e de pesquisa, onde descrevemos as informações dos momentos vivenciados, ou seja, o diário de bordo foi uma matéria-prima das expressões, das linguagens, das emoções, dos desenhos, enfim,

⁴ Ver apêndice A- Roteiro de observação

um registro dos momentos empíricos que constituíram a fonte para a produção da informação.

Vale ressaltar que o diário de bordo acabou se tornando mais que uma forma de registro do que estava sendo observado, pois todos os dias uma criança presenteava com um desenho neste caderno e por meio desses desenhos explorávamos a contação de histórias e narrativas das crianças, permitindo não apenas uma aproximação com a turma em geral, mas possibilidades interpretativas e de construção da informação sobre as crianças participantes da pesquisa.

Esses instrumentos nos deu a oportunidade de uma imersão e participação do contexto educativo, haja vista a total liberdade de trabalho e interação que a professora nos proporcionou. Dessa forma, com a observação pudemos identificar indicadores que possibilitaram a construção da informação sobre a professora Amanda e sua autonomia como sujeito de sua prática pedagógica diante de seu histórico singular de vida, sobre as crianças pesquisadas e suas referências familiares, culturais, imaginativas e criativas, bem como seu desenvolvimento subjetivo enquanto sujeitos do seu conhecimento e produtoras de cultura.

- *Dinâmicas conversacionais com a professora e as crianças.*

A conversação representa para González Rey (2010) uma das principais fontes de informações, uma vez que dela podem emergir diversos sentidos subjetivos e configurações subjetivas que podem ser preciosas fontes de informação no processo construtivo-interpretativo da pesquisa e seu objetivo

[...] é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (p. 126)

A dinâmica conversacional parte da relação dialógica desenvolvida entre os pesquisados e o pesquisador e pode gerar ou disparar produções simbólico-emocionais ao longo da dinâmica, ou seja, por meio da significação de uma experiência ou uma fala reflexiva novos sentidos podem ser configurados.

Com as crianças pequenas, as dinâmicas conversacionais podem ser realizadas em grupo, por meio de rodas de conversas, facilitando a interação e aproximação dos pares com o pesquisador e a expressão da informação por meio de indutores ou roteiros⁵ direcionados pelo pesquisador. Desta forma, o pesquisador torna-se um participante do sistema conversacional e não um perguntador direto, integrando suas experiências no processo, o qual deve fluir de maneira bem natural e espontânea, podendo ser qualitativamente desenvolvidas com a união de outros indutores para a produção de sentido como fotos, quadros, desenhos, objetos entre outros.

A conversação é um sistema no qual os participantes se orientam em seu próprio curso e em que os aspectos significativos aparecem na medida em que as pessoas envolvidas avançam em suas relações. As coisas não estão, nem podem ser, nem podem estar definidas *a priori*, pois cada novo momento do processo pode representar uma diferente etapa de sentido subjetivo dos participantes, fato que demanda formas de expressão em conformidade com o sentido subjetivo experimentado nesse momento. Tal forma assumida pelo processo conversacional faz com que as intervenções do pesquisador, conforme mostramos, tenham um caráter espontâneo e reflexivo em relação ao momento da conversação. O pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 50)

Nesse sentido, o pesquisador deve estar preparado para adaptar-se as circunstâncias vivenciadas no momento da dinâmica conversacional para compreender as possibilidades de voz, expressão corporal, discordâncias e os aspectos subjetivos que permeiam as respostas e a condução dessas dinâmicas bem como a utilização de novos indutores que estimulem o processo dialógico.

As dinâmicas conversacionais foram instrumentos que permitiram a tessitura da produção de informação aqui produzida, pois por meio delas se gerou indicadores dos elementos da configuração subjetiva de cada sujeito participante dessa pesquisa. Essas dinâmicas permearam a trajetória da pesquisa como um todo, desde seu início, permitindo também a contextualização dos elementos familiares, escolares e singulares dos sujeitos da pesquisa. Por meio das dinâmicas conversacionais pudemos nos aproximar qualitativamente dos participantes da pesquisa, principalmente das crianças e compreender os contextos de cada participante .

⁵ Ver apêndice B

- ***Complementos de frases com a professora⁶ e com as crianças⁷.***

O complemento de frases de acordo com González Rey (2010) tem a proposta de produzir indicadores de sentidos advindos de respostas rápidas e simples fornecidas pelos entrevistados a partir do preenchimento de frases incompletas, “permitindo a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas; isso constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa.” (p.57).

É um instrumento que produz indicadores importantes na construção da informação pelo pesquisador, porque a seleção e o agrupamento das frases, inicialmente determinadas pelo pesquisador, trazem possibilidades de análise construtivo-interpretativa que adentram nos campos complexos para criar inteligibilidade do problema estudado. O complemento de frases evidencia informações diretas, como a intencionalidade do sujeito e é relativamente rápido de ser empregado, possibilitando o posicionamento do sujeito frente ao instrumento, além de ser muito eficaz na análise interpretação e construção das informações.

Para sua interpretação, é importante que as informações sejam analisadas teoricamente e agrupadas pelos indicadores surgidos. Dessa forma, a construção do processo interpretativo das frases e suas unidades estarão dentro de critérios, que articulados a outros instrumentos, produzirão campos de inteligibilidade sobre o objeto da pesquisa.

Esse instrumento, originalmente criado para ser instrumento escrito, foi utilizado com as crianças como um indutor oral. Por meio de um jogo de palavras, as crianças disseram com liberdade a primeira palavra à mente em relação à palavra dita pela pesquisadora. Com cada criança foi realizado de forma diferenciada e em vários momentos e dias diversos, isso nos permitiu um resultado melhor na compreensão das crianças e um respeito seus interesses, tempo, foco e vontades.

- ***Desenhos das crianças e contação de histórias por meio deles.***

Os desenhos e histórias elaboradas pelas crianças ou registros áudio visuais são recursos e instrumentos que se abrem para uma vasta possibilidade da criatividade da criança a favor dos objetivos da pesquisa. Pode-se optar por desenhos livres, sem o

⁶ Ver apêndice C

⁷ Ver apêndice D

mínimo de intervenção do pesquisador tanto nos recursos materiais como no delineamento do conteúdo do que ser desenhado ou pode-se delinear e solicitar desenhos a partir de uma temática de interesse da pesquisa. Os comentários após os desenhos são de extrema importância para o pesquisador observar, pois assim, terá diversas fontes ricas de informação na hora de elaborar a construção da informação.

Esses instrumentos são

parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 65).

O caráter dialógico e de interação que esses instrumentos enfatizam, permite o pesquisador ouvir as crianças sobre o que fazem, o que pensam sobre os conceitos elaborados na pesquisa, sobre o mundo que as rodeia e sobre a “condição de ser criança”.

Os instrumentos descritos acima delinearão os interesses e pressupostos da pesquisa que se pretendeu fazer além de representarem uma possibilidade de posicionamento e expressão dos sujeitos partícipes da pesquisa, formando um complexo sistema na busca da informação que permeia desde evidências diretas, intencionalidades do sujeito e sentidos subjetivos que vão sendo constituídos ao longo das aplicações desses instrumentos diversificados. Os indutores direcionados pelo pesquisador orientaram na busca da informação que darão inteligibilidade ao modelo teórico seguido.

Assim como nos demais instrumentos, os desenhos e a contação de histórias relacionadas a eles tiveram como objetivo gerar indicadores de elementos subjetivos das crianças que participaram dessa pesquisa e que pudessem estar relacionados com sua história singular, cultural e criativa enquanto criança. As narrativas propiciadas pela contação de histórias dos desenhos feitos por elas continham expressões e situações de seus contextos familiares, culturais e criativos. Em muitas situações as crianças expressaram seus sentimentos de alegria, tristeza, tédio, raiva, medo, insegurança entre outros. Em cada contação, explorávamos os motivos e situações relacionadas aos fatos contados pelas crianças, assim tivemos a possibilidade de compreender os elementos subjetivos que as crianças possuíam sobre seus contextos familiares, culturais,

imaginativos. Esses elementos subjetivos se tornaram muito relevantes para a construção da informação que nos fizesse compreender as interfaces entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil que em nosso estudo e de acordo com os referenciais teóricos adotados potencializaram a compreensão do desenvolvimento subjetivos das crianças relacionados a esses elementos.

3.3- CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PARTICIPANTES, LOCAL DA PESQUISA E CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA.

O local de realização da pesquisa foi escolhido por meio de indicação de profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com vistas ao perfil e trajetória profissional da professora indicada e o trabalho em arte com a primeira infância. Vale destacar que a indicação partiu de uma professora da SEDF, que, atualmente, realiza doutorado em Educação na Unb com pesquisas acerca da criança, infância, educação infantil e educação musical, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. Com bases nesses critérios, foi delimitada uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, onde os sujeitos pesquisados foram as crianças de 5 anos de uma turma da pré-escola e a professora regente, com o objeto de estudo centrado nas possíveis relações entre a artes, as práticas pedagógicas e a cultura infantil como possibilidade de desenvolvimento das crianças.

A escola foi construída em 1963 e inicialmente funcionava como Escola Classe, oferecendo da 1ª a 4ª séries e supletivos. Em 1990, o prédio foi reformado e publicada a alteração da denominação para Centro de Educação Infantil com a finalidade de adequação à legislação vigente (lei nº 9394/96).

Atualmente, a escola oferece a modalidade de educação infantil com turmas de 4 e 5 anos de idade, com turma reduzida e classe especial devido à inclusão de alunos com necessidades especiais. São 10 turmas de 1º período (Matutino/ vespertino), 10 turmas de 2º período (Matutino/ Vespertino), 01 turma – classe especial (Vespertino). Os alunos que estudam na escola são das comunidades do Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II, Park Way, Divinéia e Metropolitana. Destaca-se que estas comunidades apresentam grandes diferenças socioeconômicas conforme as Regiões Administrativas

que pertencem. Ao lado de algumas famílias com poder aquisitivo de alto padrão, convivem famílias de baixíssima renda, caso da comunidade de Divinéia, que habitam em barracos improvisados com qualidade de vida aquém da desejada. Contudo, essas diferenciações, dentro da escola não são expressivas para as crianças, indicando uma atuação e presença constante de projetos criados para a especificidade dessa realidade escolar.

O primeiro momento empírico da pesquisa iniciou por meio do contato com a direção da escola, em uma primeira conversa no intuito de apresentar a pesquisa. A diretora, que já conhecia a pesquisadora quando esta fazia parte da equipe central de educação infantil da SEDF, se mostrou muito receptiva em poder contribuir para o estudo e desta forma foi apresentado um esquema com os objetivos e possíveis instrumentos de pesquisa.

Os primeiros contatos com a professora, que aqui nesta pesquisa vamos identificá-la como professora Amanda, foram por telefone e extremamente agradáveis, produtivos e repletos de interesses em comum pela arte e pela educação infantil. Mesmo por telefone, a disponibilidade da professora em participar da pesquisa foi imediata. As breves narrativas pessoais da professora, sobre seu trabalho demonstraram um grande interesse pela arte aliada aos processos educativos. Ela relatou que em seus trabalhos anteriores, partia sempre de uma roda de conversa, chamada por ela de “roda de possibilidades”, tentando aproximar as narrativas das crianças, fossem por meio de poesias, histórias, relatos de desenhos produzidos ou da observação de imagens, para que todas se compreendessem como cidadãs de fala, de pensamento e de historicidade. Entendemos que a relação de confiança com a professora, inicialmente, foi efetiva por meio de sua participação em um clima comunicativo e reflexivo.

Posteriormente, foi realizado um convite para explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa, conhecer a professora pessoalmente e iniciar o envolvimento dela no estudo. Dessa forma, por sugestão da professora e de comum acordo com a direção, foi marcado o encontro na escola no mesmo dia da reunião de pais já agendada para trabalhar o início do ano letivo.

A dinâmica realizada pela escola para o acolhimento aos pais foi iniciada com as palavras da diretora e por uma apresentação do mímico Miquéias Paz, que por meio da linguagem corporal suscitou questionamentos sobre a importância da presença da família para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Esses questionamentos

foram retomados nas palavras da diretora que conduziu uma reflexão com todos os pais, logo após, foram direcionados às respectivas salas de aula de seus filhos.

A professora iniciou a reunião se apresentando e explicando algumas demandas da rotina escolar como calendário, uniformes, lanche, os objetivos de aprendizagem, a rotina da escola e da sala de aula, a diversidade da turma entre outros. Logo após essas explicações, deixou de lado o programa da reunião realizado pela escola e falou:

... famílias, vou deixar de lado o papel e vamos conversar, apenas conversar [...] nós estamos aqui juntos com objetivos comuns e vontades aproximadas. Eu acredito na educação pública de qualidade, mas não apenas no discurso, acredito nessa troca de experiências e de vivências. A turminha desse ano é muito especial para mim, ela é diversa e cheia de vida. A vida que pulsa, a vida que questiona, a vida que aprende a respeitar a diversidade e o outro para assim, ser respeitada na sua essência. É exatamente isso que busco aqui, para além dos objetivos de aprendizagem, busco que cada criança aprenda a ouvir, a respeitar opiniões, a questionar, a libertar a criatividade que ela tem para solucionar problemas, a ser humana na essência...

(Professora Amanda)

Depois de sua fala, solicitou aos pais que se apresentassem e relatassem brevemente sobre seu filho e sobre suas expectativas quanto à etapa de educação que vivenciavam. Os relatos foram diversos e permeados por emoções suscitadas pelo momento de acolhimento que se estabeleceu no momento. Os pais em momento algum ficaram retraídos em suas falas, expuseram seus anseios, as suas dificuldades e das crianças e suas expectativas quanto ao ano letivo. Das falas destaco que a diversidade da sala de Amanda é enorme. São 17 crianças e integram à turma duas crianças que vieram do Congo, uma criança com síndrome de Down, uma criança com transtorno do espectro autista – TEA, crianças com condições precárias socioeconômicas de vida e outras com estabilidade social e familiar estruturada.

Depois de cada relato, a professora Amanda me apresentou como pesquisadora e professora da rede pública de ensino. Nesse momento solicitou minha palavra, me apresentei, expliquei aos pais qual era meu objetivo ali, o que pretendia pesquisar, procurando envolvê-los no processo de pesquisa, solicitando o consentimento para estar na sala de aula de seus filhos e deixar todos à vontade com a minha presença. A aceitação da professora, da escola e dos pais foi realizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e acordado, assim, o início das atividades da pesquisa.

O diálogo, tanto com a professora como com os pais, foi dinâmico e o relacionamento interpessoal aproximado, o que contribuiu para o início da construção do cenário social da pesquisa, uma vez que este representa não um lugar físico em si mesmo, mas uma construção do pesquisador e dos participantes da pesquisa por meio de uma relação comunicacional e dialógica. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Dentro da vasta diversidade da sala, inclusive de objetivos e métodos adotados pela professora, as crianças são ouvidas, estimuladas a falar, contar sobre suas produções, brincar com os colegas, ouvir quem está falando e esperar sua vez, escutar e perguntar, tudo em um clima de afeto e dialogicidade criado por todos. Essas características de respeito são acordos que foram estabelecidos desde o primeiro dia de aula.

Compreende-se daí, que a sala de aula dentro da escola, apresenta uma configuração de histórias singulares e de ações individualizadas dentro do coletivo, como um espaço privilegiado de comunicação, diálogo, reciprocidade que estimula a produção de novos sentidos subjetivos, ou seja um

[...] espaço institucional de efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de canalização cultural, conquistado por meio do acesso ao conhecimento científico organizado, sistematizado e socialmente transformado. (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 21)

No primeiro dia de aula que participei, a professora iniciou as atividades me apresentando e me deixando muito à vontade para interagir com as crianças. Compreendendo que na Epistemologia Qualitativa é importante envolver os participantes da pesquisa no processo desde o início para que se sintam à vontade para expressar emoções e sentimentos, contar e narrar histórias, se posicionar frente alguma situação. Procurei criar um clima lúdico e dialógico que despertasse atenção e curiosidade das crianças. Segurando uma lupa na mão comecei a interagir, conversar e brincar com elas, tentando deixá-las bem à vontade com a minha presença ali, não apenas como pesquisadora, mas como partícipe daquele contexto escolar e as crianças como protagonistas no desenvolvimento da pesquisa.

Brincamos juntos, descobrimos possibilidades para o meu trabalho como “detetive”, assim denominada carinhosamente pelas crianças e iniciamos, em conjunto, um clima de confiança e respeito baseado na dialogicidade e na afetividade que são

fundamentais para a efetiva participação na pesquisa tanto de pesquisador como pesquisados. González Rey (2010) salienta a importância da criação do cenário social de pesquisa como um espaço de relações simbólico-emocionais. Na Epistemologia Qualitativa o cenário social de pesquisa é extremamente importante para o estabelecimento do que possa possibilitar as produções de sentidos e a emergência das configurações subjetivas. O autor explica que

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 83).

Entende-se então, que o cenário social é configurado nas relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa, e assim, se torna necessária uma constante atenção, por parte do pesquisador, à comunicação e aos diálogos como possibilidades de manutenção do cenário de pesquisa criado. Esse cenário não é estático, está em constante movimento, tanto pelas subjetividades que o compõem como pela possibilidade de se definirem diferentes procedimentos ao longo da pesquisa adequando-os aos momentos constitutivos e enriquecendo o modelo teórico em desenvolvimento. Para González Rey (2010), no campo empírico, os diferentes momentos de pesquisa se constituem em “uma processualidade impossível de ser controlada por nenhum tipo a priori” (p. 80).

Assim, experienciando essa processualidade, os primeiros momentos de interação com a turma foram para mim um gesto do encontro, uma novidade a qual fez surgir o imprevisto, o inesperado, pontuando um novo ritmo à pesquisa. Permito-me, por meio da arte, um dos pontos de interseção da minha pesquisa, contar esse momento de forma de conto, marcando um novo ritmo e olhar sobre o tema.

EM MEIO A CINDERELAS, ENCONTREI DANDARA!

- Alguém conhece a história da Cinderela? Certamente todos me responderiam com uma afirmação concreta e assertiva.

- Pois bem...alguém conhece Dandara??

Vou contar como nos conhecemos. Era meu primeiro dia como pesquisadora em uma sala cheia de surpresas, com crianças cheias de vida, imaginação, culturas diferentes e respeitadas e formas diversificadas de expressão valorizadas. A primeira interação com as crianças foi de forma espontânea, trazendo uma lupa na mão, com olhar de investigadora fomos construindo juntos a minha posição dentro da sala de aula, onde já haviam sido estabelecidos critérios de convivência, acordos de respeito mútuo e de participação de todos.

- Pronto!! Eu sou uma detetive!! Quero investigar e descobrir muitas coisas que tenho dúvidas e todos aqui irão me ajudar nessa descoberta. Vou aprender com todos.

- Aprender?? Mas você já não é professora? (alguém falou baixinho)

-Sim, sou professora sim, mas aprendo todos os dias coisas novas, divertidas e legais. Aprendo todos os dias com os meus pais, alunos, vizinhos, amigos, com meu filho e meu marido. Eu também tenho professores que são muito inteligentes e com eles aprendo muito mais coisas. A gente está sempre aprendendo...a gente aprende coisas sobre o respeito, sobre as pessoas, sobre o mundo, sobre a escola..o tempo todo...

- Ahh...(me respondeu a mesma voz baixinho)

E dentro daquele espaço estabelecido como “roda de possibilidades” minha imersão foi se dando de forma natural e espontânea. A professora me deixou livre para imaginar, atuar, observar, interagir e brincar. As crianças me deram sorrisos espontâneos e liberdade para, com elas, brincar e aprender.

As atividades iniciaram como já estabelecidas com a rotina afixada no quadro em formas de desenhos e pinturas. Toda a sala tem um visual artístico, onde as cores, as formas, as texturas fazem sentido para o universo infantil.

E lá estava ela, uma linda menina que veio de muito longe. De repente ela chega até mim e fala:

- Você sabia que eu vim do Congo? Minha mamãe não fala o “brasileiro”, ela fala francês! Meu papai e meus irmãos também.

- Sério?? Que legal! Me conta um pouco de lá... Eu estou vendo que você está usando um short muito bonito e diferente.

- É de lá!! Do meu “Congoooo”. A minha mãe usa roupas do “Congooo”. Você sabia que as roupas da minha mamãe têm histórias pra contar? A minha mamãe conta muitas histórias.

- Eitaaa...eu não sabia disso!! A minha calça não tem história, ela é toda pretinha e eu gosto dessa cor... que pena...Você sabe me contar alguma história sobre o seu short?

- Eu...eu...eu não me lembro...

-Tudo bem...depois você me conta quando lembrar. Eu fiquei muito curiosa.

E lá foi ela sentar na sua cadeirinha e fazer o estabelecido e acordado com a professora. E eu fiquei observando, observando a rotina, os trabalhos produzidos, a relação das crianças...fiquei anotando...anotando...

Depois do parquinho, onde foi uma inteira diversão com direito a areia molhada, banho de mangueira, a professora sentada fazendo castelinhos e comidinhas com a areia

rodeada pelas crianças (mas esse será um episódio que contarei mais tarde...no seu tempo e espaço, porque aqui o espaço é dela, que ainda não tem nome, mas logo a frente vocês saberão...)

Já em sala a professora me pede para procurar o sapato de certa aluninha que tinha esquecido no parque.

-Quem era? Adivinhou quem pensou na garotinha do Congo.

Lá fomos nós...

- Vamos procurar seu sapatinho, Cinderela! (Eu brinquei com ela)

- Eu não sou a Cinderela! Ela tem príncipe e é loira! (falou séria)

Nessa hora, fiquei por um tempo até sem respirar! Será que tinha tocado, falado algo errado? Será que tinha maculado de alguma forma sentidos e emoções dela? Em meio a teorias, sistemas configuracionais simbólico-emocionais, e a aula do Dr. González Rey e sua Teoria da Subjetividade me veio toda na cabeça, junto com milhões de dúvidas.

Então eu falei:

- Eu sei que você não é a Cinderela. Eu falei assim porque você é uma princesa que também perdeu o sapatinho. Vamos procurá-lo?

- Você sabia que minha mamãe diz que sou a princesa dela? No meu “Congoo” tem histórias de princesas.(seus olhinhos brilhavam)

Eu conheço a da Cinderela também! (falou num tom mais sério) Eu gosto da Elza.

- Verdade! Sua mamãe está super certa! Você é uma linda princesa!

Ela apenas me olhou e sorriu.

E ali se configurou DANDARA, a minha princesa africana.

Voltamos para a sala sem o seu sapatinho e para nossa surpresa estava dentro de sua mochila. Sorrimos uma para a outra e ela falou:

- Fiquei doida tia. A sandália está aqui. Eu gostei de ser detetive com você. Você é legal e engraçada.

E ali iniciou o clima dialógico entre nós duas. A construção do cenário social da pesquisa estava iniciada da forma mais inesperada e bonita possível e as possibilidades de Dandara ser participante desta pesquisa se afirmaram.

CAPÍTULO IV- CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

4.- INTRODUÇÃO

O trabalho de construção e interpretação das informações ocorreu no decorrer da pesquisa, em cada momento distinto e diferenciado com os sujeitos participantes, caracterizando a indissociabilidade do momento empírico e da construção teórica, pois segundo González Rey (2005a) a pesquisa não se caracteriza como coleta de dados, mas sim como uma produção de pensamentos, de informações e de ideias que se enriquecem na forma de construções teóricas. O autor afirma que:

Quando nos referimos à construção procedente da informação do momento empírico, não nos referimos simplesmente ao acúmulo de dados produzidos nessa instância, mas às ideias, conceitos e construções que se integram de forma indissolúvel dentro da produção de informação empírica, o que faz com que trabalhem mais com indicadores do que com dados compreendidos como entidades objetivas provenientes do objeto. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 62)

Dessa forma, buscamos o desenvolvimento de modelos teóricos a partir das informações produzidas que possibilitassem a compreensão das relações estabelecidas entre a arte, às práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade da emergência de processos de desenvolvimento subjetivo da criança. Vale ressaltar que a complexidade do momento da construção das informações, ancorada na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, possibilitou uma visão mais ampla do trabalho e da professora Amanda na medida em que esses aspectos singulares se tornavam importantes para a compreensão dos objetivos desta pesquisa.

A organização dos casos apresentados a seguir, está representada e ancorada em torno das singularidades da criança que participou da pesquisa e da professora e suas práticas pedagógicas em arte, que na interpretação teórica dessa pesquisa se constituiu sujeito⁸ da sua ação, com intencionalidades pedagógicas bem demarcadas e com produções simbólico-emocionais que emergiam das relações educativas. Ressaltamos

⁸ Vale destacar aqui, as novas conceituações de sujeito que se configura na ação e na produção simbólico-emocional diante da complexidade dos diversos contextos vivenciados, ou seja, “o sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência.” (Martinez & González Rey; 2017, p. 73)

que os aspectos relacionados à constituição subjetiva de Amanda e o seu trabalho docente, a partir da interpretação do contexto pedagógico investigado, formam uma unidade complexa que constitui a qualidade da relação do trabalho docente de Amanda com seus alunos e o modo como ela compreende a criança no contexto social e cultural, favorecendo o seu desenvolvimento subjetivo.

Considerando que esses aspectos se articulam de forma complexa e que se constituem entre si, a partir das relações dialógico-emocionais estabelecidas entre a professora e seus alunos, optamos por realizar uma discussão e interpretação do contexto investigado de forma articulada, formando uma rede integradora de processos de significações que possibilitassem a compreensão dos objetivos dessa pesquisa.

Na primeira parte da construção da informação apresentaremos a professora Amanda que foi parte fundamental dessa pesquisa. Dessa forma, visamos responder integradamente os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa: (1) identificar em quais momentos em sala de aula, a prática pedagógica está voltada para as artes; e (2) identificar se as práticas pedagógicas em artes possibilitam a expressão e o desenvolvimento subjetivo das crianças.

A segunda parte, com o intuito de responder ao terceiro objetivo (3) analisar como a arte no contexto escolar cria possibilidades para a produção de sentidos subjetivos e para a subjetivação de processos culturais por crianças no meio das relações sociais, apresentaremos o estudo de caso da criança participante que por suas singularidades culturais e subjetivas se tornou igualmente agente⁹ no processo empírico. Iniciaremos pela apresentação da criança participante e seu contexto familiar, logo após apresentaremos a momentos vivenciados e episódios articulados.

⁹ Importante destacar as novas e constantes contribuições teóricas na definição de sujeito que o diferencia de agente. Para González Rey (2017) “o agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso.” (p. 73)

4.1- HISTÓRIAS DE QUEM CONTA HISTÓRIAS: CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE SER PROFESSORA E A AÇÃO DOCENTE.

[...] como posso pensar em ensinar o alfabeto para as crianças sem terem o respeito mútuo de uma relação sadia de convivência? Isso é a base de tudo na vida!

Professora Amanda

A nossa pesquisa ocorreu no ano letivo de 2017. Iniciamos a construção do cenário social de pesquisa no mês de março do decorrente ano, em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, na sala da professora Amanda. Há de se destacar, que o foco inicial de nossa pesquisa eram os processos culturais subjetivados por crianças da educação infantil por meio da arte. Porém, ao entrarmos no cenário social dessa pesquisa, as singularidades do trabalho pedagógico da professora Amanda foram tão significativas que, sem dúvida, não passaram despercebidas aos olhos da pesquisadora, contribuindo para desdobramentos da pesquisa de tal forma que a atuação da professora ganhou importante contexto neste trabalho.

Consideramos relevante, antes de entrar nas construções interpretativas sobre a ação docente de Amanda e sobre as relações simbólico-emocionais que estabelecia com seus alunos, um resgate sobre a sua constituição subjetiva de ser professora, a qual constitui, também, a sua ação docente. Apresentar esse contexto é importante para compreendermos zonas de sentido associadas ao problema estudado. Dessa forma, a lógica configuracional, que apresentaremos ao longo das construções interpretativas, não apresenta um caráter de temporalidade estabelecida no curso da pesquisa, mas sim de uma forma de compreensão da singularidade do problema estudado e da possibilidade de compreensão dos objetivos propostos.

O que vamos destacar para a compreensão da lógica configuracional de nossa construção-interpretativa, se encontra no fato de o trabalho pedagógico da professora Amanda ser singularizado em diversos aspectos relativos: às práticas sociais, aos deveres e direitos das crianças enquanto cidadãs, às práticas pedagógicas em artes e principalmente à questão da continuidade das ações, onde o planejamento se torna vivo

e possui uma dinâmica fluida. Ou seja, o planejamento de suas ações enquanto docente não é delimitado pela questão temporal, caracterizada pelo início, meio e fim de atividades previamente acordadas no coletivo. Ao longo do período letivo de 2017, foi observado um resgate contínuo do que ia sendo aprendido e vivenciado pelas crianças e suas famílias, em um ir e vir de pensamentos, reflexões, imaginação e criatividade que se articulam na dinâmica dos processos do aprender com as dinâmicas reflexivas e recursivas da ação docente, o que esperamos que fique compreendido no decorrer desse tópico.

A professora Amanda tem 56 anos e apenas há cinco anos exerce a profissão docente. Em sua trajetória profissional, anteriormente ao trabalho docente, Amanda se dedicou ao trabalho em sindicatos e movimentos sociais, desenvolvendo muitos projetos relacionados à cultura e à arte como parte integrante da cidadania e ação social.

Nas observações realizadas em sala de aula, durante o ano letivo de 2017, levantamos a principal hipótese sobre a singularidade da prática educativa de Amanda estar conectada aos processos de constituição docente e ao modo como ela compreendia a criança no contexto social e cultural. Diante de tal hipótese levantada, que se constitui na trama de nossa discussão, tentaremos apresentar indicadores que a justifique de tal forma que a construção interpretativa nos possibilite a compreensão das singularidades da prática educativa de Amanda.

Nas dinâmicas conversacionais abrimos espaço para a professora falar sobre a recente escolha pela profissão docente, uma vez que já nos tinha contado sobre seu trabalho anterior no meio social de sindicatos e sobre a luta em prol dos direitos humanos. Amanda começou dizendo:

[...] a minha escolha eu sempre digo assim: eu nasci professora entre aspas, né? Porque a gente vai se formando assim...fazendo-se professor. A gente é professor dia após dia. A gente se faz professor na sala de aula. E na minha escolha, o meu pai, que estava sempre ao meu lado, eu sempre digo que ele profetizou que eu seria professora e aí eu sempre digo que o desejo se fez!

Ele dizia: ainda vou te ver professora. Minha filha em meio a crianças, trabalhando com crianças. Minha família sempre me apoiou em tudo.

Nesse primeiro trecho de informação aparecem dois indicadores que consideramos importante comentar: o primeiro se refere ao valor que a família e a figura paterna possuem para Amanda, que ao falar do pai teve expressões emotivas bem transparentes e o segundo indicador se refere ao constituir-se professor. Ao falar do pai e da família a emoção de Amanda aparece em suas expressões e nuances de tonalidades

vocais, evidenciando-se em um sentido subjetivo que caracteriza sua emocionalidade sobre a configuração familiar e a importância do pai no seu contexto de vida. Ela completou seu pensamento dizendo:

Meu pai teve grande influência em minhas escolhas. Ele é sábio. Presente. Sabe, um presente. Aliás, minha família é meu presente. Família é tudo, né? Hoje minha filha é minha parceira de sonhos, lutas e arte. Mas voltando ao assunto: Desde pequena eu quis ser professora. E desde pequena sou apaixonada por movimentos sociais e culturais e por palavras, música, poesia e pessoas inteiras. Gosto de abraçar apertado, sentir o cheiro, o sabor de cada um. O meu pai, homem simples e trabalhador, com orgulho sempre me dizia: Você vai ser PROFESSORA. Eu amava ouvir isso! E, o desejo se fez!

Como podemos observar, esse trecho reforça o indicador levantado sobre a importância que a família possui na vida de Amanda e como o seu relato se estende e envolve zonas de sua experiência pessoal, as quais são inseparáveis do sentido subjetivo que a escolha docente tem para Amanda. Nas dinâmicas conversacionais destacamos algumas falas da professora que nos permitiu identificar aspectos simbólicos-emocionais que nos possibilitou produzir o indicador relativo à **subjetivação da sua escolha na constituição docente como um sonho realizado e um constituir-se constantemente na ação com as crianças**. Durante o diálogo, ao perguntar sobre a sua escolha profissional, Amanda amplia essa questão para um reconhecimento da docência como uma escolha para a vida:

Hoje eu sou professora com muita paixão. Trabalhei 25 anos entre os movimentos cultural e popular, político e sindical e chegou uma hora que falei assim: eu vou fazer o que realmente eu amo!

Meus filhos já estavam crescidos e aí eu fiz um concurso público, passei, né, nas primeiras colocações, fui chamada rapidinho pedi demissão do outro trabalho, daí já tomei posse, entrei em exercício e eu disse: pronto! Agora eu aprendo a escutar as crianças!

Interpretamos que nesse momento de reflexão, a constituição como docente ocorreu como um processo de vida e os sentidos subjetivos de ser professor estão imbricados pelas questões sociais, culturais e históricas de Amanda como sujeito onde suas crenças, concepções e experiências constituem sua forma de se posicionar no mundo. Dentro desta pesquisa, onde assumimos a concepção teórica da subjetividade, entendemos que

A história não é vista aqui como soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva das experiências da pessoa em espaços sociais concretos. Essa configuração se expressa num nível subjetivo a unidade indissolúvel do histórico e do atual, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 31).

No percurso investigativo, pela construção e interpretação das informações que se revelaram, foi possível interpretar as informações que se direcionavam para os indicadores construídos sobre a escolha pela docência. Amanda nos contou que a sua pesquisa apresentada, como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB foi pautada no seu próprio trabalho docente relacionado ao momento pedagógico denominado por ela como “roda de possibilidades”. Um espaço de escuta, de reflexão e de imaginação das crianças, o qual iremos trabalhar ao longo do texto, pois neste espaço abrem-se possibilidades interpretativas de diversos indicadores de sentidos subjetivos produzidos pela qualidade da relação que a professora estabelece com as crianças. Nesse espaço a arte, em suas diversas linguagens, emerge de uma prática docente dialógica, que segundo a professora Amanda *“pode contribuir para ressignificar modelos educacionais a partir das potencialidades, das necessidades e da fala espontânea das crianças.”* (dinâmica conversacional). Amanda traz, em sua fala acima, elementos a respeito da educação que conduzem sua prática para além de conteúdos normatizados e a “roda de possibilidades” configura-se como o espaço para a escuta de tudo o que a criança desejava falar e se expressar, ou seja, contar suas experiências. Mais adiante, em um tópico específico sobre a prática pedagógica de Amanda, aprofundaremos a discussão sobre a “roda de possibilidades” e a compreensão das relações com seus alunos.

Amanda foi para a escola onde ocorreu esta pesquisa neste ano de 2017, por meio do procedimento de remanejamento interno realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Destaca-se que a escola, as relações sociais, as crianças e a comunidade são ambientes novos para a professora Amanda que está construindo suas relações com a comunidade escolar. Neste sentido, a professora promoveu um novo canal de comunicação e de relacionamento com as famílias para além dos muros da escola, criando um grupo de whatsapp no qual eram transmitidos recados às famílias, orientações e quaisquer outros tipos de comunicação que se fizessem necessárias em momentos específicos. Considerando a comunicação como um processo interativo entre pessoas, Tacca (2006) destaca que:

[...]falar de interação entre pessoas é falar de formas e tipos de comunicação, tendo-se em vista, principalmente, que ela não se restringe apenas a uma dimensão verbal, mas incorpora uma complexa rede de dimensões figurativas e simbólicas (não verbais, por excelência), que transitam no momento

relacional[...] e que incorporam aspectos pessoais importantes que compõem a situação. (TACCA,2006, p. 60)

Neste sentido, uma das primeiras situações consideradas importantes, para a compreensão da singularidade do trabalho pedagógico da professora Amanda, foram os desdobramentos da paralisação e da greve dos professores. No momento da greve, a professora postou uma mensagem muito significativa para as famílias explicando seu posicionamento diante da situação atual. Aqui se faz relevante colocar na íntegra o texto da professora e o diálogo abaixo (dinâmica conversacional) demonstrando que tão importante também foi a sua resposta à pesquisadora quanto ao consentimento do uso de sua fala e à possibilidade de a transcrevermos na pesquisa.

Pesquisadora: Amanda, no contexto da pesquisa, eu não consigo dissociar seus atos, posturas e formas de comunicação dos objetivos que a pesquisa possui, pois formam desdobramentos muito interessantes e importantes para a compreensão das crianças como sujeitos. Você me autoriza transcrever o comunicado enviado às famílias por whatsapp?

Professora: Claro! Eu sou o que sou pela minha história de vida. Tenho minhas concepções muito definidas. Esse espaço de comunicação é nosso! Você faz parte dele. É público para todos que ali estão. Fique muito à vontade para usar o que achar necessário.

Diante da resposta afirmativa da professora, transcrevemos abaixo o texto por ela enviado às famílias. Todas as mensagens que a professora recebia eram lidas e respondidas com total segurança de seu posicionamento mesmo que este fosse contrário ao de alguns pais. O clima das mensagens era respeitoso, porém por alguns momentos as famílias se posicionaram mais firmemente diante do decorrer dos dias em paralisação. Destacamos que em alguns dos firmes posicionamentos das famílias, houve a opção de trocar as crianças de turma, pois Amanda foi uma das poucas que aderiu ao movimento de greve. E com o passar dos dias, a alteração da rotina familiar com as crianças em casa devido à greve, tomou vida em perguntas, dúvidas e angústias que foram publicizadas no grupo. Contudo, a professora se manteve firme em seu posicionamento e com o diálogo permeado de emocionalidades de ambas as partes, foi desconstruída a tensão e creditada confiança em relação ao trabalho docente, tornando-se, família e professora, parceiros no processo do aprender.

Por que estou na greve? Porque Greve é lugar de sonhos!

Nesta cartinha trago minhas memórias afetivas para falar de sonhos e também de luta.

Meu pai já virou estrela, mas sempre foi minha referência. Minhas Professoras e Professores também. Quando pequena me ensinaram a lutar pelos meus direitos e abraçar as lutas que são de todos e ressaltavam que o nome disso era Justiça.

Meu pai, um homem simples e trabalhador, não precisou de muitos anos dessa escola institucionalizada para saber e me ensinar que o mais importante nessa vida é estar por inteiro onde eu estiver.

Por que estou contando isso?

Porque a nossa categoria decidiu pela greve. Uma greve que defende direitos e conquistas históricas.

Eu não posso fechar os meus olhos e ouvidos para isso e entrar em sala de aula como se nada estivesse acontecendo. Eu não posso entrar em sala de aula sabendo que muitos colegas estão colocando suas vidas em risco por estarem lutando por condições dignas de trabalho, de vida.

Minha história de vida e meus princípios não me permitem!

Nós trabalhamos com Educação. Escolhemos em especial a Educação Infantil. Escolhemos trabalhar com crianças em plena formação. Abertas ao mundo!

Como vou olhar para os meus alunos e construir com eles os nossos combinados?

Como vou falar com eles de liberdade e de direitos se abro mão dos meus?

Como vou ensiná-los as coisinhas mais simples e também as mais importantes como respeitar o colega, que não devemos derrubá-lo, que o mais baixo deve ficar na frente para assistir à peça de teatro, que não deve tomar o brinquedo do colega, que as palavras mágicas abrem portas, que numa brincadeira ou em um jogo, como o cabo de guerra, além de estimular a agilidade, o condicionamento físico, a força, a socialização, também aprendemos a cooperar, a resistir, a perder, a ganhar...? Como?

Esta noite eu perdi o sono e só encontrei uma resposta: que o caminho é me juntar aos meus colegas de luta. Colegas que encontro não só nos encontros de formação, mas também nos encontros da vida, do nosso dia-a-dia, nos movimentos de luta e de criação de melhores condições para o sonho, a esperança, o entusiasmo, a imaginação e a alegria.

Lá encontrarei forças para continuar acreditando no sonho de poder reinventar o mundo. Lá, renovarei minhas esperanças para lutar contra o fatalismo desesperançoso imposto por este sistema opressor no qual corajosamente estamos lutando para sobreviver, em defesa de uma sociedade menos feia, mais justa, mais democrática e mais humana, lembrando que não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo. E que é nessa luta, que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade, que podemos construir uma perspectiva de futuro capaz de manter viva a esperança, indispensável à alegria de ser e de viver.

É por tudo isso e por muito mais que hoje abro os meus abraços aos companheiros de luta e grito bem alto que também estou na greve. Amanhã não terei vergonha de olhar para os meus alunos, nem para suas famílias, nem para meus filhos, nem para meus netos. Eles, assim como eu, poderão acreditar e lutar por seus sonhos com a certeza de que sonhar é imaginar horizontes de possibilidades.

Um grande abraço e espero vocês para fortalecer a nossa luta.

No texto acima, escrito pela professora, combinam-se o impacto da ação docente que envolve os direitos e os deveres das crianças e sua postura crítica enquanto sujeito de direitos na sociedade. Dessa forma, as informações ganharam inteligibilidade pelos indicadores sobre os **aspectos relevantes que constituem a subjetividade da professora enquanto sujeito de lutas e de direitos**, os quais emergiram no curso do trabalho pedagógico, nos momentos dialógicos, nas mensagens de whatsapp, nas falas e expressões emocionais da professora. A partir desse indicador, destacamos o modo como Amanda apresenta seu trabalho docente como algo para além de conteúdos curriculares, o trabalho pedagógico se estendendo para a vida no coletivo social.

A mensagem destacada, juntamente com as informações que se apresentaram no decorrer da pesquisa, nos indica que a professora tinha um posicionamento crítico em

relação aos direitos e deveres do cidadão e também sobre sua compreensão sobre o papel da criança no contexto social e cultural em que está inserida. Esse trecho se converteu em um forte indicador de sentido subjetivo sobre a escolha docente e sobre como Amanda compreendia a criança como sujeito de possibilidades e de ação no contexto social e cultural em que vive. Amanda deixa bem claro na sua mensagem o destaque que dava à questão da cidadania, dos direitos e dos deveres, trabalhando constante para a conscientização das crianças e para a construção de cidadãos, expressando uma preocupação intensa com o processo de aprendizagem das crianças para a vida e com seu trabalho docente. Essa questão sobre direitos e deveres se articulava com as experiências sociais e culturais vivenciadas por ela no decorrer de seu percurso histórico, articulando-se aos sistemas múltiplos de significados de sua ação atual como docente.

A comunicação da professora Amanda com os pais, permeada de sua emocionalidade e lógica argumentativa, possibilitava a emergência de valores simbólico-emocionais e, dessa forma, interpretamos que possuía sentidos subjetivos que se convertiam em uma importante configuração subjetiva da professora como sujeito de lutas, de deveres e de direitos na sociedade. Eram valores carregados de emocionalidade, principalmente em suas expressões ao relatar e demonstrar o seu processo histórico e singular como sujeito de sua escolha profissional, produzindo fortes sentidos subjetivos sobre a docência, sobre a criança como sujeito e sobre seu processo de vida.

É muito interessante notar que as considerações sobre a compreensão dos direitos e dos deveres para a criança representam uma reflexão crítica e criativa caracterizando sua ação enquanto sujeito histórico e social e sua postura docente. Dessa forma, interpretamos que a maneira como a professora Amanda subjetivava o trabalho docente e como conduzia o trabalho pedagógico com as crianças indicavam os processos que a constituíam como professora e como sujeito de forma inseparável.

Assim sendo, destacamos alguns dos complementos de frases realizados durante o decurso da pesquisa:

O tempo mais feliz: *criança*
Na escola: *quero quebrar os muros.*
Ser professor: *é minha paixão.*
Eu sou: *Feliz.*
Minha prática: *é liberdade.*
Meus alunos: *são sujeitos.*

Me incomoda: *a passividade.*
Necessito: *falar.*
Queria poder mudar: *a escola.*
Minha sala de aula: *lugar sem paredes.*
No trabalho: *me posiciono.*
Espero: *tocar as pessoas.*

Esses complementos de frases sustentam a questão dos indicadores construídos ao longo das diversas informações apresentadas e interpretadas, sobre como a professora Amanda subjetivava a docência, a sua condição de sujeito ativo e como compreendia o papel da criança como sujeito de seus processos de desenvolvimento. Conceber a criança como ativa, se incomodar com a passividade e quebrar os muros da escola para uma educação com liberdade e sensibilidade eram premissas das possibilidades de sua ação docente voltada para a cidadania.

A dinâmica subjetiva da professora apontava para um tipo de produção simbólico-emocional que a orientava em suas ações enquanto sujeito e se estendia para o campo do ensino e da aprendizagem como docente. Nesse contexto, as experiências relatadas pela professora Amanda nos diversos instrumentos de pesquisa nos possibilitaram identificar sentidos subjetivos dominantes que estavam presentes de forma intensa em sua vida e no seu posicionamento ativo enquanto sujeito de sua prática educativa. Ao narrar ou falar sobre seu posicionamento ativo no contexto social, a professora carregava consigo a emocionalidade e a intensidade de suas concepções, de suas crenças e de sua historicidade, reconhecendo-se como protagonista de suas escolhas e autora de sua história de vida.

Os sentidos subjetivos produzidos por Amanda sobre seu papel como sujeito, a escola, as crianças, o papel do professor e a educação contribuíram para que ela desenvolvesse recursos subjetivos sobre a constituição de ser professora como uma possibilidade de encontrar a liberdade e a transformação, porque no espaço social da sala de aula ela reconhecia as crianças como sujeitos e sua prática como uma ação possibilitadora de ideias e de mudanças. No trecho transcrito de um dos momentos da dinâmica conversacional com a professora, ela afirmou:

Sempre amei as crianças. Acredito que elas podem fazer a revolução e com elas tenho aprendido que o simples é o caminho para a construção de um mundo melhor.

Foi nesse contexto que buscamos compreender a forma como a professora Amanda organizava a sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, expressando-se como sujeito no trabalho pedagógico e sua configuração subjetiva sobre “o ser professor”. Nesse sentido, apresentaremos ao longo do texto, nossa construção da informação sobre a subjetivação da professora **como sujeito de sua prática educativa**, uma evidência encontrada nas informações e que pretendemos demonstrar e articular na continuidade de nossa construção da informação sobre Amanda. Buscamos, então, compreender como essa configuração subjetiva se tornou importante para Amanda e como contribuiu para que ela desenvolvesse recursos subjetivos que a ajudavam no trabalho docente. A flexibilidade de suas ações mostrou a relevância de uma ação docente planejada e com intencionalidades pedagógicas bem determinadas.

A professora Amanda em sua ação docente sempre buscava, por meio da arte (poesias, canções, desenhos, materiais concretos, sucatas e outros) formas lúdicas, criativas e imaginativas que possibilitassem a reflexão e a imaginação de seus alunos como elementos centrais do protagonismo infantil, da autonomia, da criatividade e da autoria. Esses elementos foram centrais para a compreensão de como a professora Amanda fazia proposições junto com as crianças para criarem caminhos próprios onde o brincar e o aprender caminhavam de mãos dadas e eram indissolúveis das expressões de criatividade da infância. Assim como os posicionamentos críticos e reflexivos sobre direitos e deveres das crianças enquanto sujeitos e cidadãos estavam sempre presente em suas práticas pedagógicas. Observamos, também, nas dinâmicas conversacionais que Amanda procurava constituir o espaço da sala de aula com produções das crianças, o que possibilitava uma identificação e personalização do espaço da sala de aula pelas próprias crianças. Nesse sentido a professora argumenta:

Eu quero que tudo tenha sentido para a criança. Aí fico me perguntando: o que será que eles querem aprender? Será que vivenciar outros espaços faz mais sentido do que ficar dentro da escola o tempo todo? Bom...acho que o caminho é ouvir e conversar com eles. Conversar sobre tudo. Assim eu me vejo nesse processo de ensino e de aprendizagem, que é mútuo, criativo, vivo e cheio de arte.

Sobre a sala de aula como espaço social, relacional e dialógico onde os processos de constituição docente são intrínsecos aos processos históricos e culturais, Madeira Coelho (2012) afirma que:

A forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação à sua atuação

profissional agem em dupla direção: orientam-se em relação ao outro, mas também transformam quem as agencia. Assim, práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças ‘para fora’, bem como mudanças transformadoras ‘para dentro’. Processos de ensino socialmente construídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas. (p. 113)

Neste sentido, a ação pedagógica da professora Amanda era constituída no reconhecimento do espaço social da sala de aula como um espaço de interação, dialógico e dialético, no qual sua postura enquanto professora contribuía para o posicionamento livre, criativo e crítico das crianças, favorecedor de seus desenvolvimentos enquanto sujeitos e de seus processos do aprender.

Os momentos dialógicos eram vivenciados de modo intenso no cotidiano da sala de aula, desenvolvendo movimentos contínuos de se pensar coletivamente sobre os deveres e os direitos das crianças. Um exemplo significativo estava voltado para os “combinados” realizados em sala de aula, onde as próprias crianças elaboraram desenhos sobre seus deveres, enquanto estudantes no espaço educativo e enquanto cidadãs. Destacamos que na “roda de possibilidades”, a professora Amanda trabalhava todos os dias a questão dos deveres das crianças relativos às práticas sociais de boa convivência, expandindo essa questão para fora da escola, como referência de cidadania. Nos “combinados” produzidos pelas próprias crianças por meio de desenhos e falas, destacamos alguns:

“Manter a sala organizada e limpa.”
“Respeitar os professores e colegas”
“Ouvir com atenção a professora e os coleguinhas.”
“Não bater nos colegas.”
“Respeitar a fila por ordem de tamanho.”
“Jogar o lixo nas lixeiras certas.”
“Cuidar dos materiais.”
“Cuidar da natureza.”
“Não jogar lixo no chão.”
“Economizar água.”
“Respeitar os mais velhos.”
“Observar os horários de coleta do lixo.”

O que vale ressaltar na produção dos combinados na sala de aula de Amanda, é que tudo era construído coletivamente, no espaço da “roda de possibilidades”, a professora não levava nada pronto, as informações surgiam dos momentos dialógicos e na forma como ela conduzia esses momentos de acordo com suas intencionalidades pedagógicas e formativas. González Rey (2017) compreende o aspecto dialógico,

dinâmico e formativo das relações para as produções de sentidos subjetivos e afirma que:

O diálogo sempre gera sentidos subjetivos, cuja construção teórica é um fio condutor que orienta o posicionamento ativo dos indivíduos em diálogo. A emergência do diálogo é sempre um indicador importante de processos de subjetivação referidos ao outro que dele participa. (p.21)

Todas as tardes as aulas eram iniciadas em uma roda, a “Roda de Possibilidades”, a qual foi tema da pesquisa de especialização da professora, como já dissemos anteriormente. Nela as crianças se expressavam de todas as formas, algumas ficavam sentadas nas cadeiras, outras sentadas no chão e algumas deitadas. Não importava o modo como elas estavam e sim como elas se expressavam diante de seus pares e os assuntos que traziam para a roda, assim, os diálogos emergiam dessa espontaneidade infantil. Cada dia era um assunto novo, sendo abordado de forma reflexiva e criativa sobre o comportamento e a ação de cada uma diante do coletivo. Então, todos os dias, de acordo com os assuntos levantados pelas crianças, eram trabalhadas formas de convivência e respeito consigo e com o outro.

O movimento que configurava a dinâmica de trocas de experiências, das relações entre as crianças, na “roda de possibilidades”, possibilitava a expressão de valores, de elementos simbólico-emocionais que cada uma produzia singularmente naquele contexto social da “roda de possibilidades”. Entendemos que esse tempo e espaço dedicado à “roda de possibilidades” era mais que um espaço organizacional da rotina escolar ou com intencionalidades voltadas para a oralidade das crianças. Era um espaço dedicado à expressão da criança, permitindo a ela falar sobre qualquer assunto que tivesse vontade.

A “roda de possibilidades” se constituía em um espaço social caracterizado não apenas como um espaço de conhecimento, mas como um meio dialógico que permitia a emergência das múltiplas realidades, dos pensamentos, da imaginação e das produções simbólico-emocionais das crianças. Nesse espaço as crianças tinham a total liberdade de falarem sobre os assuntos mais diversos possíveis, os quais emergiam e faziam sentido para elas no momento. Na “roda de possibilidades” apesar de direcionada aos objetivos de aprendizagem, a imaginação, a fantasia, assim como as angústias, as declarações, as reclamações e produções simbólico-emocionais de cada criança eram

possibilitadas pela total atenção da professora e, por muitas vezes, os objetivos pedagógicos eram alterados em função dos conteúdos surgidos dentro dessa roda.

Amanda tinha muito bem enfatizada a questão dialógica como possibilidade de conhecer a criança, de conhecer suas expressões, de conhecer sua realidade, desejos e fantasias. Ao perguntarmos sobre a roda de possibilidades, a professora responde:

É nesse momento que eu conheço meus alunos. Sei o que cada um traz consigo, sei sobre as famílias, sobre suas condições emocionais, não apenas de aprendizagem. Sabe, seria mais fácil sentar na roda e apenas apresentar a rotina do dia-a-dia, mas eu gosto das histórias de vida, me identifico e sei que juntos podemos fazer a diferença para aquela criança. A criança tem muito o que nos ensinar. A imaginação e fantasia dela nos direciona para seu mundo social e cultural, cheio de sentimentos. A criança é puro sentimento. Eu amo abraçar com arte e sensibilidade, assim possibilito a mudança.

Nessa perspectiva de valorização das produções das crianças, a professora Amanda, trabalhava de forma valiosa as produções e as expressões das crianças como criação espontânea e estava sempre atenta às narrativas descritivas e imaginativas como produção ativa da condição de ser criança, respeitando e estimulando a oralidade e a organização de pensamentos por meio das diversas linguagens artísticas. A turma possuía uma característica muito singular, era uma turma heterogênea e de redução inversa¹⁰ por agregar duas crianças com necessidades especiais, crianças com vulnerabilidade social e econômica, crianças com estabilidade social filhos de funcionários públicos entre outros.

Nas dinâmicas conversacionais, destacamos um breve relato sobre a importância de seu percurso profissional para sua vida e trabalho docente, no qual Amanda considera que os momentos de interação com a criança e o contexto educativo despertaram nela *“desejos para conhecer mais, sobretudo compreender estruturas e resignificá-las com ações e movimentos conscientes de descobertas e empoderamento para o exercício da cidadania.”*

Conhecendo as crianças de modo particular, as ações educativas da professora eram sempre voltadas ao modo de ser de cada criança. Assim, as ações da professora Amanda possuíam uma relação personalizada com as produções de cada criança,

¹⁰ Os alunos com necessidades educacionais especiais têm, por lei, direito à sua integração em uma classe reduzida. A redução se dá em 1/3 dos alunos matriculados e sem necessidades educacionais especiais, para que assim seja possível garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem a todos os alunos, em especial aqueles que possuem alguma deficiência, seja ela visual, auditiva, intelectual, motora ou portadores de condutas típicas ou síndromes. (DISTRITO FEDERAL, 2002).

sempre atenta à mobilização para o respeito às regras de convivência e principalmente aos momentos de expressão espontânea da criança.

Fica claro que a professora é atenta à história de vida das crianças, demonstrando conhecer situações específicas delas e de experiências vivenciadas por elas e suas famílias. Tacca (2006b) afirma que o ensinar

[...] significa mais do que se preocupar com estratégias e métodos de ensino em si, mas implica, sobretudo, reconhecer a importância de conhecer o fio da história constitutiva da configuração subjetiva dos sujeitos da aprendizagem, procurando compreender a forma como se imbricam nela o afeto e a cognição. (TACCA, 2006b, p. 61)

Essas ideias são convergentes ao pensamento da professora quando ressalta a importância de conhecer as crianças, as suas famílias, as suas especificidades sociais, culturais e o movimento subjetivo de cada uma.

Cada um tem sua história e deve ser valorizada e respeitada, cabendo a nós educadores, proporcionar o diálogo com as crianças, suas famílias e a escola atuar como um lugar onde as diferenças, as memórias e as poéticas, especialmente as que envolvem a própria criança e sua relação com seu ambiente, sejam trabalhadas. (Professora Amanda – dinâmicas conversacionais)

Essa relação personalizada da professora com seus alunos poderia ser compreendida como um interesse em conhecê-los e auxiliá-los em seu desenvolvimento subjetivo, cada um em sua singularidade e com especificidades educativas diferenciadas. Essa construção vai ao encontro de afirmações de Tacca (2004, p.110) quando propõe que o “professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, valorizando-os e aceitando-os como pessoas [...]”.

A professora Amanda tinha na mesma atividade intencionalidades pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades educativas das crianças em sua singularidade, buscando conhecê-las e oferecer atividades educativas que contribuíssem com seu desenvolvimento subjetivo. Em todas as atividades realizadas, a professora Amanda observava as múltiplas expressões das crianças que poderiam direcionar o seu trabalho pedagógico, ou seja, suas atividades eram realizadas no ritmo da turma, a qual fazia emergir objetivos diversos e diferenciados de aprendizagem. Para tanto, não se detinha rigidamente ao planejamento e cronograma da escola, constituindo-se como sujeito de sua prática educativa, indicador observado no início de nossa pesquisa e

destacado nos primeiros parágrafos explicativos sobre a dinâmica da prática docente da professora Amanda.

O pensamento crítico sobre as ações das crianças estava em constante movimento, e diante disso, por meio do processo relacional e dialógico com as crianças, ela favorecia a emergência da **autonomia gerencial do seu trabalho pedagógico diante dos objetivos que se propunha alcançar, expressando sua condição de sujeito de ação.**

Ao observar visualmente as demais salas da escola, destacamos que a escola possuía um projeto intitulado “No céu, na água e no ar, há bichos por todo lugar”. Todas as salas de aula estavam praticamente no mesmo tempo de planejamento e nas mesmas atividades copiadas, porém a sala da professora Amanda era visualmente diferenciada em suas atividades. Observamos que todas as demais docentes trabalhavam as letras do alfabeto por meio de um bichinho de pelúcia que passava de sala em sala durante a semana e assim todas estavam no mesmo tempo de atividade programada nas coordenações pedagógicas. Observamos, assim, aspectos relativos à naturalização e cristalização de normas escolares e de planejamento rígido na organização do espaço das salas de aula observadas e na organização da exposição dos trabalhos das crianças. Carteiras individuais, murais com os mesmos trabalhos, inclusive com as mesmas técnicas, estavam expostos em todas as salas de aula, destacando um aspecto uniformizante de a escola organizar-se pedagogicamente, com exceção da sala de aula de Amanda.

Isso porque, a professora Amanda ia passear fora da escola, abraçar árvores, ver minhocas, passarinhos, libélulas, borboletas, formigas e tantos outros animais importantes para a natureza, não se detendo apenas ao planejamento de letra C de cachorro, por exemplo. As crianças observaram as árvores em volta da escola, pesquisaram sobre as folhas, as sementes, os galhos e as raízes que eram encontrados no chão, aprenderam sobre o respeito à natureza e coletaram galhos, sementes, raízes e folhas. Fizeram um jardim de cheiros na escola com chá e ervas, onde compreenderam a importância dos animais do jardim, trabalharam na terra, experienciaram sensações de andar descalço na terra, na areia, nas folhas, na grama, descobriram animais, enfim, viveram e descobriram à sua maneira de criança, como estava o ambiente fora e dentro da escola. Realizaram trabalhos com diversos materiais para a expressão do que sentiram e aprenderam com as experiências táteis, olfativas, visuais, narrativas e

experienciais. O trabalho era sempre articulado, nada era trabalhado aleatoriamente. O exemplo do jardim de cheiros, que se combinou com o projeto dos animais, se estendeu, também ao projeto “Chá das avós”, onde Amanda trabalhou a questão familiar, a sabedoria das avós, o colo que aclama, o cheiro que acolhe e por meio de histórias, desenhos e imagens ilustrativas resgatou a valorização familiar.

O trabalho de Amanda era voltado à exploração, às vivências e às experiências com a natureza, com as pessoas e com o meio social. Em sala de aula, as crianças reproduziram, por meio de colagens dos materiais coletados, algum animal ou algo da flora que haviam observado. As crianças usavam sua imaginação nas suas expressões com os mais diversos materiais. E Amanda tinha na arte uma aliada importante para a expressão de seus alunos. O envolvimento das crianças era grande e o projeto, a priori sobre os animais, acabou tomando uma proporção maior com as demandas vindas das crianças como reciclagem do lixo, coleta seletiva, cuidado com a natureza, as chuvas, as estrelas, a família envolvida. Essas demandas sempre surgiam nos momentos dialógicos na “roda de possibilidades” e sempre que possível a professora reorganizava seu planejamento em torno das necessidades manifestadas pelas crianças.

É importante destacar que todo esse trabalho de vivência, cidadania e arte promovido pela professora Amanda é uma característica de sua turma, de seu trabalho enquanto docente. Em muitos espaços de conversas dinâmicas com a professora, ela nos relatou em diversos momentos o seu isolamento no trabalho pedagógico voltado para essa perspectiva da criança cidadã, produtora de cultura, cheia de possibilidades imaginativas e criativas para transformar seu contexto. A professora nos informou que a direção da escola estava à frente da gestão por muitos anos, o que a seu modo de ver, trazia projetos elaborados coletivamente, porém eram projetos que se repetiam ao longo dos anos e todos os professores mais antigos se sentiam, em sua maioria, envolvidos nos projetos antigos. A abertura ao novo, sob o olhar de Amanda, era restrita e pouco aceita, porque o novo compreende trabalho, ação, novas perspectivas, novos projetos e apesar da direção nunca vetar suas propostas, ao contrário, sempre se manteve aberta a elas, porém o coletivo de professores preferia se manter nos projetos antigos.

Em um dos relatos, quando perguntamos como era o espaço da coordenação pedagógica e se nela havia fomento para as artes inseridas na prática pedagógica, a professora traz à tona uma resposta fria, com um semblante visualmente de desaprovção e descontentamento:

A coordenação acontece semanalmente, ficando restrita à discussão de conteúdos e planejamentos futuros. A escola ainda não identificou a real importância desse momento para promover formação continuada com temas importantes e que afetam a escola, seus profissionais e a comunidade. Ainda prepara as crianças para um mundo hierárquico, vertical, dividido em áreas e departamentos do saber num modelo de educação bancário. (Professora Amanda – dinâmicas conversacionais)

Notamos que Amanda se posicionava firmemente como pessoa e docente em relação aos seus pares e colegas de trabalho, expressando sentidos subjetivos que caracterizavam sua constituição pessoal e profissional. Esses momentos eram intensos em emoções que se transformavam em desabafos, abraços, choros e promoviam uma empatia e parceria ímpar entre nosso trabalho de pesquisadora e o da professora como regente. Essa abertura proporcionou uma parceria e troca de ideias, sugestões e atividades a serem trabalhadas, “*you faz parte do nosso processo educativo, you não é só uma “detetive”, you é nossa parceira*”, assim ela se referia aos laços e vínculos que foram se formando no decorrer da pesquisa entre a professora e a pesquisadora imersa no contexto escolar. Destacamos que ao longo dos meses Amanda foi conquistando outras professoras e que nas atividades e em outros projetos propostos, já contava com a parceria de outras professoras e de seus alunos.

Em meados de setembro Amanda propôs uma atividade lúdica de observação da natureza à noite como culminância do projeto sobre animais da escola. Foi, então, realizada a “Festa das Estrelas”, uma festa que surgiu dos relatos de uma criança de sua sala que amava olhar o céu estrelado e possuía vivências muito férteis no seu contexto familiar. A escola foi toda decorada por Amanda e mais duas professoras que participaram do projeto. Nessa organização, a professora Amanda contou com a colaboração de diversos pais que juntos abraçaram seu projeto, contribuindo com lanches, decoração, palestrante e um telescópio de verdade para a observação do céu estrelado pelas crianças. O empenho dos pais era visível e a satisfação de realizar algo novo e diferente para seus filhos era coletivizada nas mensagens do grupo. A preocupação com o cenário, lanche, trilha sonora, convidados, tudo era minimamente pensado e realizado por Amanda que dizia:

...quero uma noite mágica para as minhas crianças. Quero que elas levem no coração para sempre a lembrança de uma noite especial na escola. A escola tem que ser assim: aberta e especial.

As possibilidades educativas relacionadas à flexibilidade, à criatividade e à autonomia gerencial de sua prática docente se direcionavam para uma “uma escola sem muros”, como a professora Amanda se referia. Dessa forma, ela se posicionava como sujeito de sua prática docente e assim, eram possibilitadas às crianças vivências e contato direto com a natureza.

Em outros vários momentos interpretamos a tensão constante entre seu trabalho de autonomia e o que era regido e esperado pela comunidade escolar. Destacamos, aqui, mais uma vez, a autonomia gerencial que a professora Amanda possui sobre seu trabalho como docente e como sentidos subjetivos de sua constituição como sujeito estão intimamente interligados de forma a constituir um diferencial em sua prática pedagógica.

Os indicadores que construímos ao longo dessa pesquisa, sobre o trabalho pedagógico da professora Amanda se tornaram inseparáveis das ideias e da construção teórica sobre a compreensão do problema inicial proposto por nós. É muito interessante observar que o trabalho anterior à docência possui forte significação nas práticas pedagógicas da professora Amanda, de modo que há destaque ao trabalho relativo à compreensão de suas ações como sujeito na sociedade, se tornando o que definimos e destacamos como **sujeito de ação**¹¹ que está subjacente ao seu trabalho docente. Em outras palavras, nos momentos de pesquisa, interpretamos e construímos indicadores, descritos ao longo desse texto, que enfatizaram que o envolvimento anterior da professora com movimentos sociais e culturais, bem como a conscientização crítica sobre cidadania continuavam na sua ação docente por meio da arte como aliada pedagógica, nos momentos dialógicos que permitiam a emergência de sentidos subjetivos produzidos pelas crianças.

Caracterizando o sujeito como “a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante”, González Rey (2007, p. 144) afirma que diante do contexto social no qual as pessoas estão inseridas, elas se tornam sujeitos de sua ação no social, capazes de

¹¹ Queremos enfatizar a nova discussão trazida por González Rey (2017), sobre a conceituação de sujeito “[...] envolvido permanentemente em suas ações, que, ao mesmo tempo, são produções subjetivas” (p. 66), as quais se configuram na ação do sujeito. Em outras palavras “É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação”. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 72)

se posicionar diante da tensão entre o singular e o social, ou seja, um sujeito que está implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos.

Consideramos que esse processo de ser sujeito de ação seja decorrente da própria complexidade e subjetividade da professora enquanto sujeito de sua prática educativa. Isso contribuiu para a compreensão de uma prática pedagógica recursiva, que pressupõe um trabalho individual e coletivo, dialógico e criativo que exige o constante redimensionamento de tempos e espaços para atender as expectativas das crianças que surgiam no espaço da “roda de possibilidades”. Compreendemos, assim que

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160).

Destacamos que, o trabalho pedagógico de Amanda não se limita a um tema específico trabalhado, e sim, está imerso em um constante movimento dialógico, dialético e recursivo que sua prática pedagógica possui. Dessa forma, Amada compreende o significado e o sentido que suas ações possuem dentro de sua sala de aula para seus alunos, são ações que não se limitam ao espaço escolar, mas se expandem para o coletivo social.

Amanda imprime ao seu trabalho uma direção que é própria de sua historicidade de vida e isso a ajuda a enfrentar os desafios de práticas “que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 158). Compreendemos que ao se tornar sujeito de ação, o espaço da sala de aula de Amanda se transforma em um espaço de decisões praticamente imediatas, direcionadas às demandas das crianças e exigindo sensibilidade da professora às **singularidades de um trabalho em constante movimento e construção.**

Diante disso, interpretamos que ao se constituir sujeito de ação, a constituição subjetiva de ser professora se reflete nas ações docentes de Amanda, nos valores e nos sentidos subjetivos que ela produz em relação a sua ação com as crianças, caracterizando, assim, o movimento de **recursividade de sua ação docente expressa na constituição subjetiva orientada para as crianças.** Ou seja, sua prática docente se

constitui de uma constante reflexão orientada para os questionamentos, a criação e a imaginação que surgem das expressões das crianças. Uma prática pedagógica recursiva e reflexiva orientada ao compromisso com uma ação docente consciente e intencional.

Esse diferencial de seu trabalho pedagógico acabou se transformando em outros projetos específicos da turma: “Com quantos pais se faz um castelo?”, “O mercadinho do André”, “O projeto do parquinho”, “Jantar cultural” e “Ciranda do anel”.

Nesses projetos os objetivos eram bem abrangentes e distintos, os dois primeiros pretendiam aproximar as famílias para o contexto educativo, reafirmando os indicadores iniciais sobre a importância da família no contexto de vida de Amanda e que traz para seu trabalho docente. E foi observando as narrativas das crianças, das famílias e pensando em uma real aproximação da relação família-escola para além das reuniões, festividades e encontros promovidos pela escola e objetivando uma participação no processo de ensino e de aprendizagem, que o projeto foi tomando outra forma, mais abrangente e que propiciasse reflexões e a construção de significados sobre a aprendizagem das crianças pelos membros familiares. Sobre isso Amanda nos disse:

Eu acredito na parceria da escola-família. Sabe, não é fácil. Às vezes os pais vêm até minha porta, querem conversar. Eu nunca digo não, mas sempre abro espaço no meu turno de coordenação para atendê-los. A gente vê que são carentes de atenção também. E a riqueza que têm para nos ensinar? Nossa, família é a base de tudo, por isso quero eles sempre pertinho dos seus filhos, caminhando comigo. (Professora Amanda – Dinâmica conversacional)

Os outros projetos tinham como base conceitos matemáticos, espaciais, organizacionais, sobre a natureza e sua preservação, consumo, ética, imaginação, criação, arte que se integra a sua prática pedagógica possibilitando conexões com a teoria adotada nesta pesquisa. O terceiro projeto estava voltado para a questão cidadã e dos direitos das crianças, onde elas observaram que ao lado da escola tinha um parquinho, porém sem condições de uso, então decidiram escrever uma carta ao administrador da cidade e conversar com ele pessoalmente para a reforma desse espaço importante do brincar. Alguns desses projetos serão explicados no decorrer dos próximos itens sobre o trabalho docente e sobre as práticas pedagógicas em arte, onde tentaremos compreender o posicionamento ativo, reflexivo de Amanda e a importância da arte em seu trabalho como docente.

4.2- O TRABALHO DOCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ARTE NA TURMA DA SALA 10

Corpo, emoção e razão não se separam e todos são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar e agir sobre o mundo com cheiro e sabor de liberdade. Liberdade tem cara de arte.

Professora Amanda

Aliar a arte às práticas pedagógicas não é algo inovador, pelo contrário, possui uma história própria cheia de lutas, contradições e ações que visam compreender o sentido da arte no espaço educacional. Desse modo, há correntes que subvalorizam a arte no contexto educativo, assim como há estudos que consideram a possibilidade da arte possuir absoluta relevância na educação, supervalorizando-a para resolver profundos e complexos problemas pedagógicos.

Aqui no Brasil, o trabalho com a arte na educação iniciou-se nos tempos do Brasil colônia e desde então seu estudo até o momento atual é intenso, denso e conflituoso. Somente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, de 1996, uma reestruturação em torno da arte no currículo é apresentada e a proposta mais forte no ensino contemporâneo é a criada por Ana Mae Barbosa. Nesse sentido podemos confirmar que a proposta triangular de Ana Mae Barbosa muito contribuiu para a arte-educação no Brasil, a qual possui fundamentos que são nitidamente percebidos nas práticas pedagógicas atuais.

Como a história da arte na educação é longa e não se trata do objetivo deste trabalho, tentaremos explicitar ao logo desse tópico as possíveis interfaces que a Proposta Triangular (1998), da precursora e idealizadora Ana Mae Brabosa, possa ter com a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural e com as práticas da professora aqui pesquisada para a emergência do desenvolvimento subjetivo da criança na educação infantil.

O trabalho de Ana Mae Barbosa é comprometido politicamente com a democratização do saber em arte, objetivando tornar a arte acessível a todos, no ambiente educativo, por meio de um trabalho de reflexão e conexão com as realidades individuais e sociais dos alunos. A Proposta Triangular aborda de forma integrada três ações: fazer artístico, ler obras de arte e contextualizar a arte. Destacamos, aqui, que

segundo a autora, as ações não possuem uma rígida estrutura, podendo ser trabalhadas em ordens diversas e, talvez, em nossa interpretação, o maior valor está articulado ao fazer artístico, não como uma simples e redutora releitura da obra de arte, mas com a finalidade de permitir a criança produzir a partir de suas leituras. Ana Mae Barbosa (1998) destaca a naturalização da nomenclatura designada como metodologia e não como proposta triangular – nome que idealizou para a produção de uma proposta de reestruturação do ensino da arte no Brasil, onde predominavam o ensino geométrico, a livre expressão, as datas comemorativas e os desenhos prontos para colorir. Ana Mae Barbosa (1998) explica que “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula [...]” (p.41)

A referida autora afirma que as três ações articuladas em sala de aula podem possibilitar além do desenvolvimento da criança, sua compreensão da arte e as articulações com a cultura humana, explicando que

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2001, p. 35)

Em que pese a autora se refira à arte-educação com vistas ao currículo e ao trabalho do arte-educador, acreditamos que sua corrente teórica pode ser utilizada ou adaptada em vários momentos educativos com crianças e jovens e por professores de áreas afins, pois coadunamos com Losada (2017) no que diz respeito à proposta de Ana Mae integrar, durante à contextualização das obras de arte, múltiplos aspectos da vida humana:

[...] aquilo que empresta coesão à vertente contextual é o interesse em relacionar o ensino de arte com a vida, considerando as questões da diversidade humana (raça, gênero, orientação sexual, idade etc.), de suas diferentes manifestações culturais, dos fazeres cotidianos e o impacto da cultura [...] (LOSADA, 2017, p. 234)

Ao assumirmos a premissa, de acordo com a teoria adotada por nós, de que a arte não está apenas relacionada à apreciação ou criação de obras, mas ao despertar da produção simbólico-emocional partindo da contextualização e da realidade da criança para o seu desenvolvimento subjetivo enquanto sujeito, abrimos possibilidades infinitas

de relacionar a arte ao contexto educativo. Dessa forma, os exemplos de vários momentos vivenciados na pesquisa na sala de aula da professora Amanda, que contextualizaremos a seguir, refletem esse pensamento na ação da prática docente.

As diversas linguagens artísticas, que estão presentes no contexto educativo, são carregadas de sentidos e significados, fazendo parte da condição humana. Assim, podem favorecer o desenvolvimento de sentidos subjetivos, de formas de pensamento criativo e da consciência estética e crítica de sujeitos dinâmicos inseridos no contexto da sociedade. Essas reflexões sobre a importância da arte na educação escolar ganharam contornos mais delineados em autoras como Martins (1998) que assume a importância singular da arte na vida de cada sujeito conforme o contexto social e cultural em que está inserido. A referida autora expõe que “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (p.57).

Por meio da arte, a professora Amanda estimula as crianças a investigarem, refletirem, inventarem e explorarem, com total liberdade de criação e imaginação, o espaço educativo e suas possibilidades. Nesse sentido, o trabalho da professora Amanda vai ao encontro das reflexões de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 102), quando dizem que a “arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão”.

Constatamos em nossas interpretações que há uma aproximação teórica entre as três autoras citadas acima, Martins, Picosque e Guerra, quando tecem considerações sobre a proposta triangular. Embora a proposta triangular não faça considerações sistematizadas sobre os processos subjetivos da arte, ela rompe fronteiras e abre possibilidades interpretativas sobre o fazer arte, sobre a leitura de obras de arte e sobre a contextualização das mesmas. Losada (2017) compreende que para Ana Mae Barbosa

[...] o fazer e o apreciar visam desencadear uma elaboração existencial e cognitiva, que envolva a descoberta e a memória, a imaginação e a história, a afetividade e a crítica, a experimentação e o código, o individual e o coletivo [...] (LOSADA, 2017, p. 235)

Dessa forma, se torna possível uma interface com as teorizações de González Rey no que se refere às questões das singularidades culturais e históricas de cada sujeito

bem como as singularidades das expressões por meio da arte, uma vez que a arte, sendo expressão simbólico-emocional do sujeito no coletivo social, informa sobre a história, sociedade, técnicas e sentimentos tanto de quem a contempla como de quem a faz.

Há de se destacar que os autores partem de concepções ontológicas e epistemológicas diferenciadas, em campos de conhecimentos diferentes também, contudo, vislumbramos que aproximações podem ser realizadas uma vez que tratamos da complexidade de fenômenos humanos, a exemplo da arte como expressão simbólico-emocional no contexto educativo. Não há uma complementaridade de um campo de saber ao outro, mas sim a nossa interpretação de proximidade por meio das práticas pedagógicas singularizadas que a professora Amanda possui, e desta forma, as aproximações se concretizam na ação docente.

Assim, a aproximação teórica entre os autores abre possibilidades interpretativas de grande valia na medida em que, oriundos de campos de conhecimento distintos, a saber, educação, arte e psicologia, possuem construções teóricas que evidenciam questões tanto sobre a produção do conhecimento em arte como a produção de sentidos pela arte, demarcando a singularidade no fazer, no interpretar e na produção de sentidos subjetivos. E, mesmo partindo de concepções teóricas distintas, esses posicionamentos se aproximam da raiz do problema de nossa pesquisa, uma vez que evidenciamos a busca da compreensão da arte no contexto educativo, na vida humana e nas produções de sentidos que emergem nos momentos dialógicos das relações com o outro.

Um bom exemplo para ilustrar as aproximações teóricas que acabamos de relatar, são as relações dialógicas entre professor e alunos ao lerem e contextualizarem uma obra de arte, onde as expressões dos alunos sobre a arte emergem das reflexões criativas ao se pensar em arte e da mesma forma abrem-se possibilidades dos alunos produzirem diversos sentidos subjetivos sobre a arte, pela arte ou por meio da arte.

Desse ponto de vista, interpretamos que as práticas pedagógicas da professora Amanda estavam, por meio de intencionalidades pedagógicas bem delimitadas, relacionadas ao desenvolvimento expressivo e subjetivo da criança. Em que pese não ser arte-educadora, a professora Amanda possuía uma forte relação com a Arte em sua constituição enquanto sujeito de intencionalidades educativas, assumindo constantemente o trabalho com arte em suas práticas pedagógicas.

No depoimento abaixo, a professora Amanda relatou a importância da arte em sua prática pedagógica e na vida das crianças, acreditando que a arte e a cultura infantil

podem possibilitar o protagonismo, a produção de sentidos e a ação transformadora das crianças enquanto cidadãs:

O brincar deve ser reconhecido como linguagem primordial da cultura da infância. A arte, a cultura e o brincar são mais que instrumentos pedagógicos. Isso significa garantir a liberdade de ideias, afetos e olhares plurais, laicos e diversos da vida. É importante que a criança tenha acesso às diferentes linguagens artísticas, diversificando e ampliando seu repertório cultural, tanto dentro da escola como nos espaços de criação, produção e difusão cultural da cidade e demais ambientes pelos quais transita e se relaciona. E a escola deve ser um espaço de vivências, experiências, descobertas, criação e liberdade de ser. (Dinâmica conversacional)

As práticas pedagógicas da professora Amanda apresentavam a arte como algo essencial para a criança, desde os estímulos visuais como fotos, gravuras e figuras abordadas constantemente em todo início de atividade na “roda de possibilidades”, até as expressões por meio de desenhos, falas, atividades lúdicas e brincadeiras. É importante destacar que estas atividades, onde a arte está presente, não eram apenas atividades de motivação ou mecânicas, eram orientadas de forma que poderiam fazer sentido para a criança, possibilitando a criança pensar, refletir, explorar, criar, investigar e produzir sentidos subjetivos sobre o conteúdo intencionalmente abordado em sala, bem como a relação com sua ação, vida e contexto.

A professora estava constantemente incentivando a criança a imaginar outras possibilidades, tendo a oportunidade de criar a partir de suas próprias ideias e contexto. A concepção da arte no trabalho pedagógico voltado para o uso das diversas linguagens artísticas (dança, teatro, música, artes plásticas e visuais), incentivadas na produção da criança como algo criativo e observadas por meio de reflexões, buscava ampliar o conhecimento e sensibilidade dos alunos. Em conversa informal, perguntamos à professora como ela percebia a relação de sua formação inicial, enquanto pedagoga, e o seu trabalho com a arte com as crianças. Observamos na resposta abaixo que a reflexão da professora Amanda é carregada de sentidos subjetivos, os quais chegam a ser poéticos, pois a emocionalidade na sua expressão saudosa era visível e com a voz embargada ela relatou:

Na minha graduação fui incentivada a pesquisar, vivenciar, experimentar, questionar e educar para o mundo, respeitando a história de cada um, tendo a arte e a ludicidade como caminhos para raspar as tintas com que me pintaram os sentidos.

Permeia o meu mundo a cultura popular, a fantasia e a magia das descobertas, o inventar e o reinventar mundos, amores, salpicado pelo desejo de voltar às raízes da simplicidade de um viver decorado pelos vagalumes e pela fertilidade das emoções, experiências e vivências do se fazer, refazer a cada dia, como

o luar do “ser-tão” colorindo as folhas secas que insistem em enfeitar o chão. (Dinâmica conversacional)

O registro que segue abaixo ilustra bem nossa percepção e interpretação sobre os sentidos que a arte possuía em sua prática pedagógica. Em uma de suas aulas, próximas à festa junina, a professora Amanda, iniciou o diálogo na “roda de possibilidades”:

Professora Amanda: oi crianças, já fizemos a nossa entradinha coletiva no pátio e vimos o calendário. Agora de acordo com a nossa rotina afixada no quadro é hora de quê?

Crianças: História!!!

Professora: Então vamos chamar a história?

Todos (cantando e fazendo gestos): Uma história nós vamos contar, os meus ouvidos vão escutar. Olê, olê, olê, olê, olá.

A professora Amanda iniciou a contação de história em forma de cordel rimado. A história era sobre Lampião e Maria Bonita que seria o tema da dança da turma na festa junina. As crianças ficaram em silêncio e seus rostos assumiram contornos de expressões variadas conforme a história ia sendo contada, caracterizando a atenção e encantamento pelo jeito de contar história da professora. Após a história a professora apresentou dois bonequinhos de feltro que seriam as mascotes da turma, eram eles: Lampião e Maria Bonita.

Passando pelas mãos e olhos atentos de cada um na roda, os bonecos chegaram a ganhar vida representando papéis e falas nas mãos da pequena Elza, abaixo transcritos:

Elza (fazendo voz do Lampião): Oi, eu me chamo Lampião e serei seu príncipe encantado. Você é muito bonita!

Elza (fazendo voz da Maria Bonita): Eu me chamo Maria Bonita e serei uma princesa de contos de fadas.

Elza (fazendo voz do Lampião): Vamos passear?

E pegou os dois bonecos saindo para passear em suas mãos.

É importante destacar que nesse momento a professora Amanda deixou as crianças em total liberdade para vivenciar, tocar e experienciar os bonecos e enquanto os bonecos passeavam pelas mãos das crianças na roda, a professora Amanda colocou a música que seria cantada na apresentação das crianças na festa junina.

Depois que todos cantaram, a professora retomou a história contada fazendo algumas perguntas sobre o contexto, as figuras, as cores, as formas, os personagens e a técnica utilizada na elaboração das figuras que representam a história, contextualizando as gravuras e possibilitando as crianças lerem e interpretarem os desenhos. Abaixo é

transcrito e descrito mais um dos momentos da aula em que se observa na prática pedagógica singular de Amanda, momentos que a professora trabalha a contextualização e leitura de obras – ações-chave da proposta triangular e a singularidade de processos subjetivos de cada criança- elemento fundamental na Teoria da Subjetividade.

Professora: Crianças, olhem só: vamos voltar em nossa história e descobrir algumas coisas? Estou querendo ser uma detetive dessa história, igual à tia Patrícia (e se refere olhando para mim, enquanto pesquisadora “detetive” denominada pela turminha).

Me ajudem a pensar e descobrir. Vamos olhar para essas figuras:

Quem são eles?

Como estão desenhados?

Olha a paisagem em volta. Tem árvores? Tem flores? Tem sol? Tem nuvem? E passarinho? Olha essa “árvore aqui”, ela é como as árvores que temos aqui em volta da nossa escola?

Qual a cor usada para desenhar e pintar? Porque será que é tudo de uma cor só? Vamos descobrir quem desenhou, por que desenhou e como desenhou e pintou?

(Nesse momento a professora escuta atenta as respostas das crianças e solicita que eu as anote)

Professora: Então vocês disseram que é tudo preto. Isso mesmo! Esse tipo de desenho e técnica tem um nome especial, se chama gravura.

Alguém já ouviu falar esse nome? Onde?

Gravura é um jeito diferente de desenhar e pintar, é como se fosse um grande carimbo. Alguém já viu um carimbo?

Nesse momento um aluninho levanta a mão e diz:

Lucas: É de passar tinta e grudar no papel.

Professora: Isso mesmo! Nessa técnica o artista desenha em uma madeira, cavando com uma ferramenta especial o que ele quer desenhar. Depois passa tinta nessa madeira e imprime no papel. Pode fazer isso várias vezes e ter muitas cópias desse mesmo desenho. Isso se chama gravura.

O nome desse artista é J.Borges. O nome completo dele é José Francisco Borges. Sabiam que ele sempre quis ser artista? E com vinte e um anos, José resolveu que iria escrever cordel e ilustrá-lo também. Ficou famoso e hoje tem quadros em muitos lugares do mundo.

E como o J. Borges desenhou as árvores mesmo?

Esse também é um tipo de vegetação diferente daqui. Aqui em Brasília a gente tem, mas também temos muitas árvores também. Isso é um cacto. Tem muito lá na terra do João, no nordeste.

Lucas: eu já vi tia. Ele finca a gente.

Professora: isso mesmo, Lucas. Ele tem uns espinhos, mas são pra proteger a plantinha.

Nós também vamos fazer uma gravura. A tia Patrícia juntou pra gente um monte de bandejas de isopor e a gente vai desenhar nelas com o lápis grafite. O desenho que quiser. Daí depois as tias vão ajudar a passar tinta e fazer a mágica de imprimir no papel o nosso desenho. Quem topa fazer isso?

Todos entusiasmados concordaram. Nesse instante um aluno fala:

José: tia, eu posso desenhar o que eu quiser?

Professora: Claro que pode! Me conta o que você vai desenhar.

José: vou desenhar uma árvore que dá dinheiro.

Professora: Mas por que você quer uma árvore que dá dinheiro?

José: para minha vó comprar remédios, que ela não tem mais emprego e dinheiro. E a gente não tem dinheiro pra comprar pra ela. A gente não tem nem carro.

Professora: Gente, olha...o José trouxe uma informação muito importante pra nós. Ele disse que a vovó dele não tem dinheiro pra comprar remédios. Vocês sabiam que a vovó dele também tem direitos? Lembra que falamos dos direitos das crianças? Então...todas as pessoas têm direitos e muitas pessoas precisam de remédios para curar as doenças. A vovó do José tem direitos de ter esses remédios doados pelo governo. Veja com a sua mamãe e o que ela pode fazer. Depois você me conta o que a mamãe conseguiu fazer, tá bom? Mas não esquece de me dizer. Vou esperar...

Luiza: eu também quero uma árvore de desejos.

Professora: Que legal Luiza, você quer desejar o quê?

Luiza: *Eu quero uma arvore de brigadeiro!*

Professora: *Essa é uma árvore que eu vou querer sentar embaixo e comer um monte de brigadeiros! Que delícia!*

Professora: *Então vamos desenhar uma árvore dos desejos e pedir bem forte lá do fundo do nosso coração o que a gente mais deseja.*

Me contem o que vocês querem desenhar?

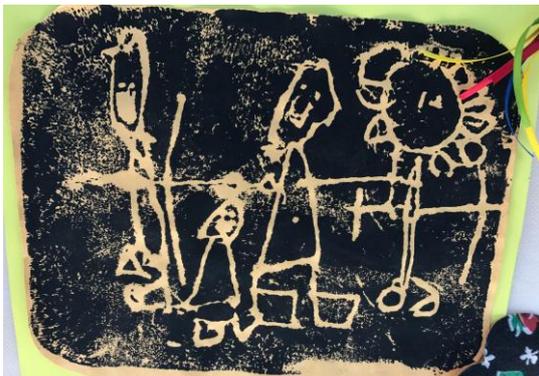


Figura 1- Árvore de amiguinhos



Figura 2- Árvore de dinheiro

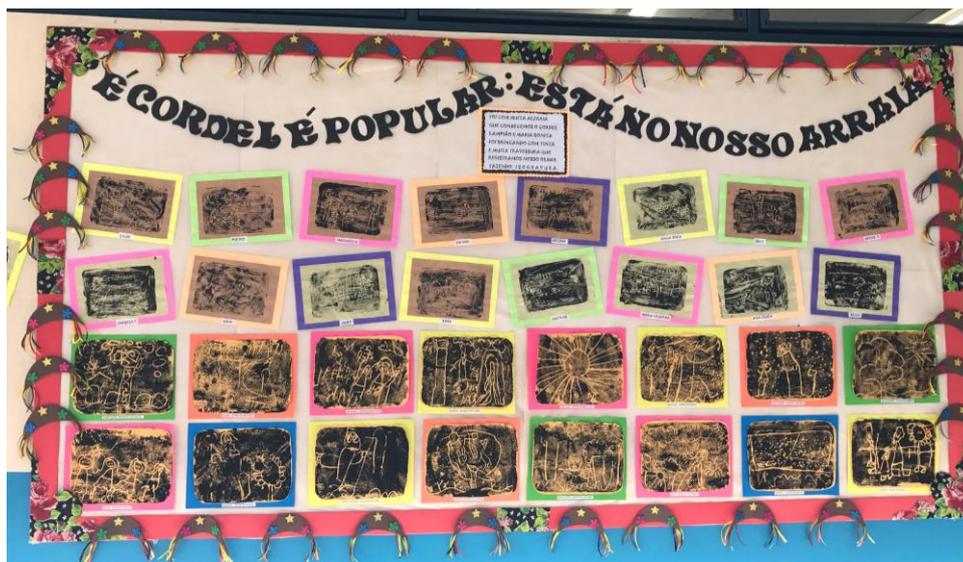


Figura 3- Mural com as gravuras das crianças.

A professora Amanda usava em suas aulas constantemente a proposta triangular, promovendo o contato das crianças com a arte em suas diversas linguagens e trabalhando as ações que fazem parte da metodologia triangular: leitura de imagens, contextualização e fazer artístico. Contudo, observamos e interpretamos que seu trabalho continua para além de uma contextualização histórica da arte trazida para o contexto educativo na aula e realizada pela professora. O direcionamento da sua prática pedagógica possibilitava às crianças a contextualização da obra apresentada a partir de suas singularidades culturais e sociais, possibilitando a produção de sentidos subjetivos

sobre o conteúdo abordado associando-o aos elementos subjetivos do contexto de vida de cada uma das crianças.

Em suas práticas pedagógicas em arte da professora Amanda, por meio das diversas linguagens artísticas utilizadas, possibilitava às crianças o vivenciar e o compreender os conteúdos trabalhados na aula e interrelacioná-los com suas experiências de vida. Os conteúdos eram articulados com as singularidades de cada criança de acordo com seus contextos familiar, social e cultural, valorizando seu percurso e seus recursos pessoais. Era um trabalho centrado na percepção, na imaginação e na reflexão, ou seja, por meio da arte e de uma contextualização que partiam da singularidade de cada criança, as reflexões possibilitavam a produção de sentidos subjetivos individuais e coletivos no espaço social da sala de aula. No comentário abaixo a professora Amanda relata sobre sua prática associada à arte:

Busco trazer a vida para a sala de aula, construindo com as crianças jeitos de aprender e ensinar, buscando sempre uma união dos conteúdos programáticos da educação infantil com a arte, com a humanidade e a felicidade do agora respeitando a história de cada um e cada uma com altas doses de afeto, sensibilidade e compromisso. (Dinâmica conversacional)

No depoimento da professora Amanda, registrado acima, concluímos que o momento da “roda de possibilidades” era muito significativo nas suas aulas, pois, por meio das relações comunicativas e dialógicas, a expressão da criança é favorecida, assim como a possibilidade de cada criança produzir sentidos subjetivos sobre os conteúdos abordados em sala de acordo com sua realidade social e cultural. Para além da questão comunicativa, Tacca (2006b) destaca que:

[...] uma comunicação aberta e reflexiva, integrada pelos motivos e sentidos subjetivos, só é possível quando os vínculos afetivos encontram-se configurados na confiança mútua, no que o pensamento atinge novos e criativos caminhos e soluções. Essas são as bases para a ocorrência e criação de espaços de desenvolvimento e de constituição subjetiva de forma integrada. (TACCA, 2006b, p. 63)

Nesse clima de confiança e flexibilidade estabelecido na “roda de possibilidades”, o aluno José foi capaz de produzir sentidos subjetivos sobre a condição de sua avó e expressá-los em relação à dificuldade financeira que ela enfrentava para a compra de seus medicamentos. Dessa forma, as percepções sobre a dificuldade que a avó enfrentava em relação à compra de remédios, com forte valor simbólico e emocional para José, teve espaço para ser relatada na atividade da sala de aula

permitindo a criança articular suas vivências familiares com a situação vivenciada na escola.

Desses relatos orais, destacamos além da “árvore de dinheiro” exemplificada acima, a “árvore de princesas”, - desejo mencionado por Elza e “árvore de amiguinhos” – desejo retratado por Dandara. Nesse sentido, as práticas pedagógicas em arte abriam possibilidades para a criança produzir sentidos subjetivos sobre sua condição social, cultural e de pertencimento ao mundo.

O desejo de Elza em ter uma “árvore de princesas” refletia seu contexto familiar e cultural, da mesma forma como Dandara trouxe a sua realidade e seus sentidos subjetivos sobre a importância dos amigos e a falta que faziam para ela em seu contexto educativo, caracterizando uma dificuldade de relacionamento, os quais serão apontados mais à frente nesse trabalho.

As interpretações que as crianças realizavam, a partir de suas referências sociais e culturais, eram incentivadas a todo o instante como possibilidades de se relacionarem, de pensarem, de sentirem, de agirem sobre os momentos vividos em sala de aula e em suas realidades familiares, sociais e culturais. Sempre chamava a atenção das crianças para a escuta de seus pares: *“Agora é hora do João falar! Vamos escutar com atenção? Ele tem coisas muito importantes para compartilhar com a gente”*, a professora Amanda orientava as crianças a saber ouvir, a respeitar o colega e a vez de cada um. Mesmo aquelas mais quietas e tímidas também eram incentivadas a falar, expressar seus sentimentos e emoções por meio dos questionamentos que a professora fazia e da atenção que dava a todos. Podemos interpretar que a professora, por meio de suas práticas pedagógicas em arte, procurava “acessar a produção de sentido subjetivo gerada nas situações na sala de aula.” (TACCA, 2008, p. 146). Estimulando as crianças a imaginarem, a professora Amanda, realizava interpretações sobre a convivência social, sobre as cores, as formas, as histórias contadas por ela ou pelas crianças, sobre os signos da cultura visual e, nesse processo comunicativo e dialógico, construía em conjunto com as crianças, possibilidades expressivas e subjetivas sobre os conteúdos propostos e os contextos de vida de cada uma delas.

Nas dinâmicas conversacionais e nos complementos de frases, abaixo transcritos, a professora Amanda destacou suas observações sobre a prática educativa e a arte utilizada cotidianamente em suas aulas:

Complemento de frase

Na vida as cores falam

Os sons emocionam

Na escola quero quebrar os muros

Eu gostaria de mudar o mundo

Cultura é vida

Na vida a arte é prática. Tem que fazer, é parte de você, sem arte não tem como viver e se expressar!

Prazer estético cultura popular

A arte no meu cotidiano é vivência

A arte no meu trabalho é necessária

Arte e presente devir

Arte e política cidadania

Desaprendo e aprendo com as crianças que o saber de ensinar não só acontece na dimensão científica, mas também na sua dimensão cultural, poética, artística... Todos os dias volto para casa pensando e refletindo sobre o dia e narrativas das crianças, sejam orais ou corporais. E nesse refletir diário visito o parquinho de minha infância para compreender as crianças e fazer da escola um lugar onde a infância não para de brincar.

Mesmo não sendo arte-educadora, a professora utiliza de recursos e metodologias aliadas à arte para possibilitar a produção de sentidos e significados pelos seus alunos. As diversas informações, presentes em diferentes momentos da pesquisa, permitiram compreender que **o trabalho com artes constituía-se como uma configuração subjetiva muito importante na constituição de Amanda como sujeito e como docente.**

O trabalho com arte realizado pela professora Amanda, por meio das diversas linguagens artísticas, possibilita à criança um estímulo à sensibilidade, um incentivo ao pensar, sentir e agir de maneira reflexiva e criativa, favorecendo ainda a possibilidade de a criança se perceber singularmente e como cidadã de direitos. Isso caracteriza a subjetividade social da turma da sala 10, assim conhecida na escola. A professora destacava o valor que a criança possui como sujeito¹² ativo e transformador do meio social e cultural em que vive

Acredito que todos podemos ser transformadores. Procuro enxergar a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças aptas a assumir papel ativo em diferentes realidades sociais e amparadas por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. (Dinâmica conversacional)

¹² Ratificamos o conceito de sujeito, de acordo com a opção teórica adotada em nossa pesquisa, como uma pessoa capaz de se posicionar, refletir, produzir sentidos subjetivos e agir diante de situações de conflito e tensão.

Naquela sala de aula ficava claro que o espaço da “roda de possibilidades” era dedicado às expressões da criança, as quais dividiam suas experiências, relatavam suas angústias, assim como o posicionamento de Amanda sobre o papel ativo da criança na sociedade. No desdobramento do processo de pesquisa, interpretamos, também que **a maneira como a professora Amanda compreende a criança se constitui como algo muito significativo para a ela, implicando em sentidos subjetivos sobre a condição de ser criança como sujeito singular, ativo e de direitos e que se integram à sua constituição docente.** Os complementos de frases abaixo ilustram esse aspecto observado e interpretado no decorrer da pesquisa.

Complemento de frase

Meus alunos são sujeitos

Procuro caminhos

Minha Prática é voltada para as crianças

Fico feliz quando vejo que a criança descobriu o mundo

Cultura infantil é pura vida, imaginação, cor e sabor

Trabalho para as crianças e com as crianças

Procuro sempre ver a criança como transformadora do mundo

Comprendemos que as constantes discussões e reflexões abertas na “roda de possibilidades” consideram a arte como expressão e a criança como sujeito com singularidades sociais distintas e destacamos sobre esse trabalho o relato da professora diante da possibilidade de promover as reflexões das crianças no processo educativo. Em nossas conversas, nas dinâmicas conversacionais, Amanda afirmou:

Tento trazer para a roda de conversa a diversidade e os valores humanos universais que despertem nas crianças sentimentos e atitudes voltadas para a empatia: colocar-se no lugar do outro e mover-se para refletir e agir, proporcionando espaços de escutas e experiências conjuntas e individuais, priorizando uma educação que contemple e competências como a criatividade, o trabalho em equipe e o protagonismo infantil.

Selecionamos uma história contada no início do ano letivo e que era constantemente resgatada pela professora: Júlio- um dinossauro muito especial. Essa história abordava a questão da diferença e como deviam ser tratadas e respeitadas todas as pessoas, acrescentando que o diferente soma e não exclui.

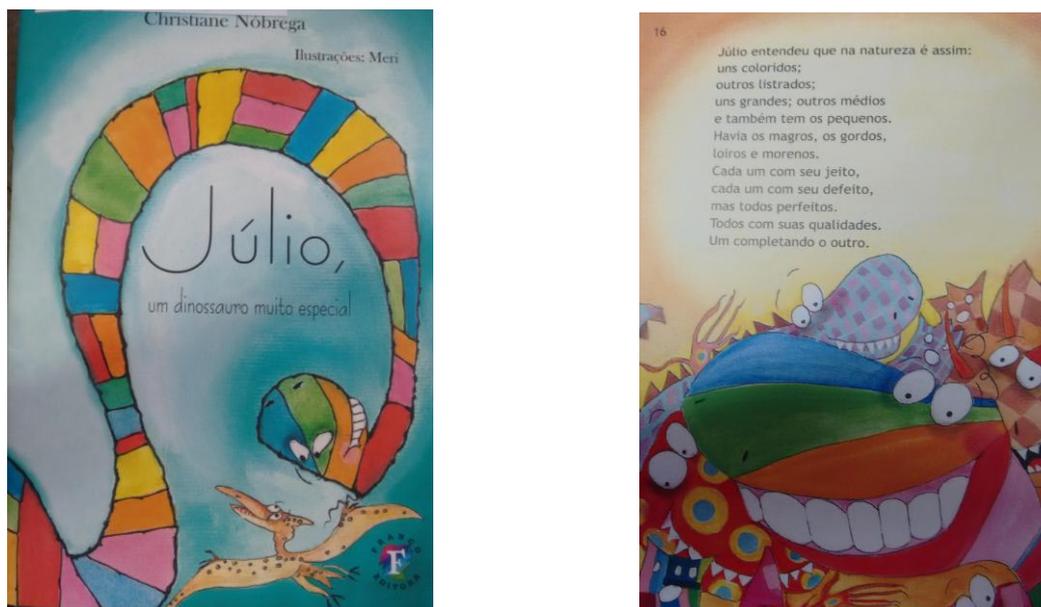


Figura 4 - Capa e última página do livro – Júlio um dinossauro diferente.

Nesse contexto do respeito, da amizade e da diferença, a professora trabalhava conceitos de convivência social em sua sala, onde estavam incluídas crianças especiais e com vulnerabilidade social. Quando os conflitos emergiam, sempre havia uma criança que lembrava a história do Júlio e a questão do respeito, sendo muitas vezes resolvidos esses conflitos entre elas mesmas, sem a necessidade da intervenção de um adulto.

Pela teoria que adotamos na pesquisa, González Rey explica que a subjetividade social se constitui pelos sentidos subjetivos que as pessoas produzem em relação aos mais diversos aspectos da vida social (2005a). Esses sentidos subjetivos são constituídos na relação entre os sentidos subjetivos que constituem a subjetividade individual de cada criança e os produzidos pelo coletivo social da sala de aula. Tacca e González Rey afirmam que:

[...] a subjetividade social é também um sistema dinâmico e processual no qual o sujeito transita, constituindo-o, mas é parte integrante dele, na simultaneidade das implicações que esse próprio sistema social tem para ele mesmo, como sujeito concreto, entre outros. Esse sistema, portanto, está carregado de sentidos subjetivos que se configuram em espaços mais abrangentes ou macrosociais, grupais e institucionais, e que se articulam fazendo com que os sujeitos não os tenham como determinantes, mas que funcionem ou se constituam na contínua integração com eles. (2008, p. 146)

As teorizações dos autores contribuem para o entendimento do constante trabalho que professora Amanda realizava em sua sala, caracterizando a subjetividade

social da sala, que possuía uma coletividade e respeito que se sobressaíam nas relações entre as crianças. Claro que no contexto infantil, as diferenças e os conflitos estavam presentes, principalmente no coletivo, porém as próprias crianças agiam como intermediadoras e resolviam as diversas situações que apareciam em sala de aula.

Tacca (2006) explica a dinâmica das vivências das relações sociais contribuindo para o entendimento da subjetividade social trabalhada por González Rey.

Se na sala de aula vivencia-se a dinâmica das relações sociais, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos em diferentes papéis e posições em que, na trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade. Ali acontecem importantes vivências e experiências que causam impacto no sujeito[...] (TACCA, 2006, p. 61)

Importante destacar a continuidade desse trabalho ao longo dos meses, onde as crianças se apropriaram dos espaços externos e próximos à escola – área verde, quadra de esportes, horta realizada por um antigo morador da cidade e parquinho. Por meio de contação de histórias, vivências direcionadas ao ar livre, roda de capoeira, brincadeiras infantis, as crianças vivenciaram os espaços coletivos e urbanos ao redor da escola, discutiram e refletiram sobre todos e algumas questões foram levantadas em uma das “rodas de possibilidades”.

Em meados de agosto, depois muitas saídas da escola para as áreas verdes próximas, brincadeiras e diversão ao redor da escola, a professora iniciou a conversa na “roda de possibilidades” com o objetivo de compreender o que as crianças pensavam sobre as aulas realizadas ao redor da escola, mas na “roda de possibilidades” outro caminho se configurou sobre a questão do parquinho estar inapropriado para brincar.

Professora: Boa tarde meus amores, vamos conversar sobre coisas muito importantes. Primeiro eu quero muito saber o que vocês acharam da turma estar saindo da sala, visitando a quadra de esportes, brincando na grama lá de fora. Quem pode me contar suas impressões?

Lucas: Tia, eu gosto de sair porque está quente e é mais gostoso aqui fora.

Professora: E o que você acha mais legal que tem aqui fora?

Lucas: eu gosto de brincar e de brincar no parquinho.

Luiza: É mas o parquinho é feio e quebrado. E a mamãe disse que tá perigoso.

Professora: Muito bem Luiza, mas a gente pode fazer alguma coisa para melhorar essa situação?

Luiza: Pode pedir pra diretora consertar.

Professora: hummm...a diretora já consertou o parquinho da nossa escola, pintou tudo está ficando bem bonito. Mas esse parquinho é da escola? Será que é ela quem pode resolver a situação da cidade?

Lucas: Não. É o presidente.

Professora: o Presidente está trabalhando para o Brasil. Mas na nossa cidade, que se chama Núcleo Bandeirante, quem será que trabalha para as melhorias nela?

Regina: a gente não pode colocar lixo no chão e a mamãe tem que colocar de noite pros cachorros não comerem.

Lucas: e não virem as baratas e os ratos.

Professora: Então crianças, nós já estudamos e aprendemos muito sobre como preservar e economizar água, sobre os bichinhos do jardim e as plantas também, sobre as coletas de lixo. Mas existe uma pessoa que realmente cuida dos interesses da cidade e a gente precisa mostrar o que falta e o que queremos pra nossa cidade ficar mais bonita e legal. E também ajudar a cuidar dela. Do mesmo jeito que a gente fez na escola, com nossa conversa com a diretora e os coleguinhas sobre nosso jardim de cheiro.

Aqui na cidade existe um homem muito importante que trabalha para melhorar a cidade e para melhorar, ele precisa saber o que a gente quer e precisa. Ele é o administrador.

Luiza: Tia, vamos falar com o administrador para melhorar o parquinho e trocar a areia porque a mamãe disse que tenho alergia e é perigoso!

Professora: Vocês querem conversar com ele?

Turma: Sim!

Assim surgiu a ideia de um projeto voltado para a ação da cidadania que foi totalmente elaborado pela professora e pelas crianças. Iniciaram construindo em conjunto uma carta solicitando uma reunião com o administrador da cidade. A reunião foi prontamente marcada pela assessoria do administrador da cidade.

Segundo Madeira Coelho (2015) as atividades do brincar não podem estar apenas voltadas para o espaço da escola, mas sim no aproveitamento dos espaços públicos para a brincadeira e para os jogos, contudo,

É extremamente raro, no entanto, que o planejamento e a organização dos espaços públicos considerem as necessidades físicas e psíquicas das crianças em desenvolvimento. Contextos que permitam vivências experienciais compatíveis com o desenvolvimento saudável e harmoniosamente equilibrado estão longe do pensar, planejar e realizar de quem decide sobre o uso dos espaços em que as crianças deverão viver. (MADEIRA COELHO, 2015, p.162)

Nesse sentido, a professora Amanda, trabalhou a percepção do espaço do parquinho, suas condições, o que poderia ser melhorado, o que as crianças desejavam, atividades lúdicas e artísticas foram realizadas, brincadeiras e histórias foram contadas. Todas as crianças foram ao encontro vestindo uma capa de dinossauro, representando a história lida no início do ano e trabalhada constantemente em sala de aula. Eram dinossauros coloridos, cada um de uma cor diferente do outro, cada um de um jeito diferente, mas todos com direitos iguais. Os direitos das crianças também foram trabalhados anteriormente pela professora e assim surgiu o direito de brincar em um lugar colorido, limpo e com segurança. Direito esse que foi reivindicado pelas crianças ao administrador. As crianças expressaram seus direitos e seus deveres por meio de

desenhos, coloridos por diversas técnicas, desenharam a cidade que queriam e como queriam brincar nos espaços destinados a elas, porém inviabilizados de serem utilizados, pois estavam sucateados.

As figuras de números 5, 6, 7 e 8 representam alguns registros fotográficos dos depoimentos das crianças sobre o assunto. Ressaltamos que as fotos selecionadas foram amplamente divulgadas em grupos e mídias sociais, inclusive em páginas da administração da cidade, dessa forma nos sentimos à vontade para utilizá-las em nossa pesquisa.



Figura 5- As crianças da sala 10 Chegando na Administração da cidade



Figura 6 - Na recepção da Administração.



Figura 7- Sendo recebidas pelo Administrador



Figura 8- O Administrador ouvindo os desenhos e as reivindicações das crianças.

Nesse momento, por motivos pessoais, não pude estar presente, mas os relatos das crianças e da professora trouxeram vivacidade ao momento vivenciado de tal forma que decidi abordá-lo aqui. A professora contou:

Sabe, não foi fácil. Os momentos de construção coletiva com as crianças sobre seus diretos foi um trabalho muito prazeroso de realizar. Elas sabem muito. Aprendo sempre com elas. E pouca coisa trouxe de novo, porque bastava eu perguntar, provocar que as respostas já eram dadas e todas cheias de criatividade e imaginação. Precisava ver as histórias de como a Elza queria o parquinho encantado dela. (nesse momento riu).

A parte mais difícil foi a chegada à administração. O administrador queria nos receber na porta!

Não dá, né? Daí construí com as crianças assim, perguntando: - Gente, quando alguém vai até nossa casa, a gente recebe na porta ou convida pra entrar?

E eles lindos, me responderam: A gente convida.

Daí o administrador, sem jeito, convidou todos a entrarem no seu gabinete. Elas tomaram conta (mais risos). Sentaram na cadeira dele, perguntaram, argumentaram, pediram.Reivindicaram cores.

Ah...as suas meninas(se referindo à Dandara e Elza, crianças que participam de minha pesquisa)Elas queriam muito brilho, rosa e azul, dourado e prateado. Precisava ver os argumentos delas para o Administrador!

Ele prometeu consertar as grades e brinquedos, colocar árvores, trocar a areia e pintar. Temos até uma data. E vamos cobrar.

Foi lindo ver as crianças conversando com ele, mostrando suas expressões por meio do desenho, criando histórias. São verdadeiras cidadãs. São protagonistas. São sujeitos!

Eu me emociono com isso!.(Dinâmica Conversacional)

Há de se destacar que a administração após longos 55 dias, mais do que o tempo acordado, enviou mudas de árvores para as crianças plantarem ao redor do parque, trocou a areia e consertou a gangorra. Segundo a professora Amanda, ainda há promessas de efetivarem a total reforma do parque, o que será cobrado por ela e seus alunos.

No âmbito da posição teórica adotada em nossa pesquisa, interpretamos que a referência afetiva e as relações interpessoais compreendidas como um espaço dialógico e afetivo imbricado nas singularidades de cada criança e associando às questões da coletividade, que a professora Amanda trabalhava, contribuiu para a constituição da criança como sujeito, especialmente em relação ao episódio sobre a reivindicação de melhorias no parquinho perto da escola. Em nossas observações, percebemos que a professora Amanda considerava as crianças vivas, ativas, espertas, ou seja, agentes e possíveis sujeitos, reconhecendo, também, o trabalho docente e as práticas pedagógicas em arte como fundamentais para a emergência do ‘sujeito’.

Em uma de suas narrativas, a professora Amada destacou a importância das falas e expressões das crianças para sua prática e ação docente:

As narrativas das crianças são meus faróis no desenvolvimento da prática pedagógica. É a partir de suas narrativas que busco trazer para o espaço da escola vivências que envolvem a diversidade e que sejam significativas. Andar de pé no chão, sentir as batidas de seu coração, abraçar uma árvore, brincar e sentir a areia molhada, colorir-se com a cor que quiser, desamarrar as palavras e os sonhos fazendo brinquedos de papel... oferecer vivências artísticas e culturais, além do contato com a natureza, proporcionando, assim, possibilidades para que as crianças descubram, criem, brinquem.(Professora Amanda- Dinâmica Conversacional)

Pretendendo ampliar as possibilidades interpretativas e construtivas da informação em nossa pesquisa, principalmente para a compreensão do terceiro objetivo proposto, iniciaremos a construção da informação sobre Dandara, uma menina que veio do Congo para o Brasil, cheia de cultura, arte e histórias para contar.

4.3- CONHECENDO DANDARA

Rodeadas por um mundo de gigantes, as
crianças criam para si, brincando, o
pequeno próprio mundo.
Walter Benjamin

Dandara é uma menina de 5 anos de idade e está no Jardim II - educação infantil, na escola onde a pesquisa está sendo realizada. Veio recentemente da República Democrática do Congo para o Brasil com a família, pois o pai ingressou ao grupo de trabalho na Embaixada do Congo. Seu pai está no Brasil há cerca de um ano e meio e o restante da família chegou seis meses depois. Ele nos contou que queria deixar as coisas melhores para que sua família tivesse conforto aqui na nova morada e que pretende voltar ao país de origem assim que o mandato terminar.

Vamos identificar seus pais como Sr. e Sra. Zola, um nome de origem congoleza que pareceu bem apropriado, pois seu significado traduzido para o português remete à calmo, tranquilo, pedaço de terra e assim nos pareceu serem os pais da pequena Dandara. Nossa conversa foi promovida pela escola, no mês de agosto, na ocasião da entrega do relatório descritivo individual do aluno – RDIA, documento que descreve a situação do aluno frente aos eixos trabalhados no primeiro semestre letivo de 2017. Dessa forma, por meio de reunião individual com a família, tivemos informações importantes para o desdobramento de nossa pesquisa.

Os pais de Dandara têm oito filhos, todos moram juntos em uma casa alugada no Núcleo Bandeirante. Dos sete irmãos, Dandara é a caçula e tem apenas uma irmã. Três já trabalham, pois são maiores de idade e os demais estão matriculados em escolas públicas da região. O Sr. Zola ainda possui dificuldades com a língua portuguesa e nos explicou que em casa e no seu trabalho o idioma falado é o francês, apenas quando tem a necessidade de contato com um brasileiro é que a língua se torna um fator importante,

então por isso ainda não domina muito bem o nosso idioma. Sua esposa tem um pouco mais de dificuldade, mas aos poucos fomos todos nos fazendo entender e compreender.

Importante registrar que a professora Amanda fez questão de nossa participação em todas as conversas com as famílias, registrando que as observações eram muito importantes para seu trabalho enquanto docente, pois agregava um novo olhar e muitos detalhes por vezes escapados na dinâmica da sala pela professora. Dessa maneira, construímos laços não apenas com as crianças e professoras, mas foram possibilitados contatos muito próximos às famílias e registros como partícipe do processo educativo.

A conversa teve como eixos a vida escolar de Dandara e a história da família Zola, que permitiu a compreensão do contexto familiar e das percepções dos pais sobre Dandara, o Brasil, a escola entre outros aspectos. Destacamos que quando há um evento promovido para a família pela escola, todos sempre estão presentes, pais e filhos, juntos participando ativamente. O Sr. Zola nos explica

Família muito importante. Filhos sempre importante e sempre juntos. Juntos somos forte nas dificuldades. No Congo assim sempre. Sempre juntos.

Pelas informações trazidas por Dandara, que veremos mais a frente e agora pelos seus pais, compreendemos a importância do núcleo familiar e da cultura de origem, uma vez que entendemos que a dinâmica familiar envolve a participação de todos em conjunto. Dos trechos da dinâmica conversacional destacamos a fala do Sr. Zola quando perguntamos sobre a vida no Congo e no Brasil e sobre o relato de Dandara sobre as águas das chuvas invadindo a sua casa:

Sim. Verdade. (aqui deu uma pausa e olhou em nossos olhos. Seus olhos estavam com lágrimas. Respeitamos seu silêncio e a condução da conversa).

Aqui difícil, muito trabalho e muitos filhos, mas no nosso Congo muito mais difícil. Aqui escola boa, trabalho de filhos também. Filhos ajudam muito em casa. Dandara gosta muito da tia Amanda, fala muito da tia Patrícia, tem muito carinho. Isso é muito bom. Grato, muito grato.

Esse episódio possuía um significado muito forte para a família e respeitamos esse momento, deixando a conversa fluir conforme o pai de Dandara achou mais conveniente. Lembramos do episódio dos tecidos que contam histórias que Dandara nos contou logo no início de nossa pesquisa e perguntamos para sua mãe sobre o assunto. A senhora Zola nos respondeu com bastante dificuldade na língua, que sempre conta histórias para a filha, histórias inventadas pelas estampas das roupas e histórias de

princesas. Quando a senhora Zola se referiu às princesas, achamos interessante perguntar se eram histórias de livros como cinderela, bela adormecida ou histórias de sua terra natal. Foi muito difícil a compreensão de nossa pergunta, então pegamos um livrinho na sala sobre a Cinderela e tentamos nos fazer entender.

Compreendemos que as histórias fazem parte da cultura do Congo, sempre há histórias para contar, sejam elas histórias da tradição oral e cultural do país, sejam lendas ou histórias que circulam na mídia, como as das princesas referidas acima. A Senhora Zola disse que Dandara ouve histórias toda a noite em casa e que a família participa desse momento.

O Sr. e a Sra. Zola foram muito receptivos com as questões abordadas, importantes para nossa pesquisa e para a compreensão do movimento na constituição da subjetividade de Dandara enquanto sujeito de cultura.

a. O movimento na constituição da Subjetividade de Dandara enquanto sujeito de cultura.

Dandara é uma criança muito esperta de 5 anos, cheia de imaginação e que não tem receio algum de se expressar seja oralmente ou por meio de brincadeiras e desenhos. Contudo, seu pensamento não é totalmente completo nas falas. Percebemos nas dinâmicas conversacionais com Dandara, que apesar de sua oralidade ser boa na língua portuguesa, a sua fala não acompanhava o seu pensamento e por muitas vezes era interrompida, pela própria criança, ficando sem continuidade. Isso se tornou, nos primeiros contatos, um desafio para a construção da informação, pois Dandara não dava continuidade nas suas expressões orais por muito tempo. Ela mesma interrompia sua fala e emendava outro assunto sem conexão com a conversa desenvolvida ou simplesmente ficava quieta. Elaboramos a questão hipotética de que seu pensamento se configurava na língua francesa e sua oralidade na língua portuguesa. Hipótese que só tivemos a possibilidade de confirmar na reunião de entrega do RDIA, em meados de agosto de 2017, quando seus pais explicaram que não dominavam por completo a língua portuguesa e em casa a comunicação era em francês. Dessa forma, Dandara falava o português apenas na escola ou quando saía de sua casa. Com o passar do tempo os diálogos e a comunicação com menina se tornaram mais fluidos e desenvolvidos.

No caso de Dandara, desde os primeiros contatos, verificamos sentidos subjetivos muito fortes em sua constituição, nos quais apoiaremos nossas construções:

- O valor de família fortemente presente na configuração subjetiva de Dandara.
- A relação com seu país de origem que constitui subjetivamente a sua história de vida.

- O sentimento de pertencimento cultural fortemente subjetivado que se expressa por meio de ideias, imagens, valores e fantasias relacionados com os costumes do seu país de origem.

Faz-se necessário esclarecer que esta organização temática foi estabelecida com base nas informações que decorreram da pesquisa durante o ano letivo de 2017, por meio dos indicadores que foram produzidos por meio das dinâmicas conversacionais, nos complementos de frases e nos desenhos que Dandara produzia e que consideramos estar na base da constituição subjetiva de Dandara. Não pretendemos fazer uma classificação ou apresentá-los de forma esquemática, pois consideramos que estes aspectos sobre família, país de origem e cultura se articulam entre si de maneira complexa, formando a constituição singular de Dandara.

Um episódio que exemplifica a questão e que podemos produzir indicadores sobre como **as referências da família se constituíam como uma configuração subjetiva importante para Dandara** foi no momento em que a professora trabalhou, na “roda de possibilidades”, a história Rosita Maria Antônia Martins da Silva. O trabalho pedagógico, realizado pela professora Amanda, era sempre apoiado em uma história base, por meio da qual ela planejava as atividades que eram desenvolvidas durante o dia. Todas as possibilidades da história Rosita Maria Antônia Martins da Silva foram exploradas “na roda de possibilidades” e culminavam em desenhos, produção artística ou atividades e brincadeiras. Os objetivos pedagógicos trabalhados estavam voltados para a questão da identidade das crianças a partir de seus nomes e de suas histórias singulares de vida. Inicialmente a professora contou a história exemplificando que seu nome a identificava e distinguia das demais pessoas, assim como seu sobrenome, que agregava a sua família. Nesse momento Dandara falou: *“Tia, sabia que a minha mamãe se chama Odete? Eu me chamo Dandara e vim do Congo. O meu papai Emanuel e eu tenho sete irmãos (e começou a contar nos dedinhos) Tem o Davi, o Lucas, o Manoel, o João, o Pedro, o Paulo e a Clara! Você conhece eles? Eles também são do meu Congo. A gente mora tudo junto, tudo junto.”* A professora escutou

com atenção Dandara, brincou sobre a quantidade de irmãos que a menina tem e retomou as atividades, mas Dandara continuou dizendo: *“Tia, no meu congo o meu nome é Danilla e é nome de uma princesa.”* Importante observar que nesse momento Dandara foi a única criança a destacar a família em suas falas, as demais crianças apenas relataram seus nomes, que era o tema trabalhado na aula.

Interpretamos esse episódio como um exemplo sobre a importância que o núcleo familiar possuía em seu contexto de vida. A menina citou os nomes de todos os irmãos e pais e ratificando que todos moram juntos. Observamos que as expressões de Dandara ao falar sobre sua família era de felicidade e orgulho, seus olhos brilhavam e um sorriso largo escapava seu rosto. Em vários momentos de dinâmica conversacional a menina sempre relatava alguma história sobre sua família, passeios que faziam, histórias que contavam, quando iam ao supermercado e todos os irmãos queriam chocolate, todas essas histórias envolviam o núcleo familiar, que estava sempre presente em seus relatos.

A professora, continuando o trabalho sobre a identidade e utilizando a história tema citada, usou várias estratégias para trabalhar o reconhecimento das letras iniciais do nome de cada criança, jogos concretos com letras foram utilizados e as crianças foram muito participativas em suas respostas e indagações sobre o tema. O pensamento e expressão oral das crianças eram sempre levados em consideração pela professora a todo instante que elas sentiam necessidade de se expressar ou da professora em compreender algum momento específico. Na relação com os alunos percebemos uma intensa valorização das expressões das crianças, mesmo quando elas desviavam do assunto abordado. A professora escutava com atenção e depois retomava o foco para a atividade ou assunto que estavam sendo trabalhados naquele momento. O mesmo acontecia com os desenhos produzidos pelas crianças, a professora sempre pedia a elas um relato oral do que expressaram por meio de desenhos. Se a professora apenas recolhesse os desenhos e não solicitasse uma explicação das crianças, não daria a elas a oportunidade de se expressarem oralmente sobre as suas produções pictográficas. Entendemos que a professora utiliza esses momentos dialógicos e de expressão da oralidade da criança não apenas como exercício de oralidade, mas como forma de compreender e conhecer a criança, as suas expressões simbólico-emocionais, as suas representações de si mesmas e seus processos de significação. Dessa forma, o clima que emanava da sala de aula era descontraído, espontâneo e favorecedor da expressão da criança.

Em seguida, a professora trabalhou a escrita dos nomes de cada criança, entregando uma plaquinha com o nome escrito e a foto de cada criança, colocadas aleatoriamente nas mesas para que cada uma delas identificasse o seu nome ou retrato. Depois disso a professora solicitou que cada criança realizasse a sua representação por meio do desenho de um auto-retrato e das suas famílias. Ao final dos desenhos, cada criança contou a história da sobre o desenho realizado. Foi quando eu me aproximei de Dandara e olhando para seu desenho (Figura 9 – Autorretrato- Dandara), perguntei:

Pesquisadora: - *E essa casa?*

Dandara: - *É a casa da minha mamãe e do meu papai.*

Pesquisadora: Onde ela fica?

Dandara: É a casa do meu Congo.

Pesquisadora: - *Quem mora aí?*

Dandara: - *Minha família e eu!*

Pesquisadora: - *E só tem uma pessoa aqui de fora. Quem é?*

Dandara: - *Ué...eu..eu de princesa! A tia mandou a gente se desenhar, né?* Então o meu papai, a minha mamãe e os meus irmãos estão dentro da casa. (e me olha com semblante de quem pergunta – você não entendeu o que a tia explicou?) –(dinâmica conversacional)



Figura 9 - Autorretrato - Dandara.

A interpretação de desenhos infantis, não é novidade nas áreas de educação e psicologia, mas o que queremos destacar na produção de Dandara é o desenho como forma de sua expressão, que pode ser considerado um registro dos seus sentimentos e das suas percepções do meio social e cultural. Dessa forma, o desenho pode possibilitar ao professor uma maneira de compreender melhor o desenvolvimento subjetivo de seu aluno, pois “a arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança, mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento [...]” (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 176).

Na perspectiva teórica de nossa pesquisa o desenho é importante em pesquisas com crianças porque pode

[...] gerar a expressão de sentidos subjetivos por um caminho diferente da palavra, bem como facilitar a construção de trechos de informação nas conversações que, facilitadas pelos desenhos, estimulem a expressão sobre os sentidos subjetivos presentes nos desenhos. (GONZÁLEZ REY, 2010, p.68)

O desenho é uma forma de expressão de sentimentos e de desejos que pode ajudar a compreender, por exemplo, como a criança se sente a respeito da sua família, sua escola, ou seja, um canal de comunicação entre a criança e seu mundo exterior. No caso de Dandara, o seu desenho evidenciava o grau de conhecimento que ela possuía de sua origem, reforçando seu papel ativo como sujeito de singularidades, diferentes das demais crianças, além de mostrar a interação que ela possui com o seu meio e com o outro. Os traços de criatividade apareceram nas representações orais e também na escolha dos materiais, símbolos e signos que Dandara usava em seus desenhos, os quais possibilitam significações e contextualizações de si mesma que não podem ser descartadas da constituição do próprio sujeito, assim, os traços de Dandara e sobre as suas representações orais e pictóricas apresentam traços de sua cultura de origem associados à maneira como a menina se representa e se vê diante do contexto em que está inserida.

O trabalho de Dandara (Figura 9 - Autorretrato - Dandara) colocado como exemplo, pode ser considerado um indicador da produção simbólico-emocional da menina, pois nos permitiu compreender os processos subjetivos adjacentes à sua produção pictórica, ao interpretamos a posição do desenho, as dimensões que Dandara usou da área espacial como um todo, os traços firmes, a pressão do lápis e as cores fortes que apontam para uma certa segurança, uma criança que se vê como partícipe do processo educativo e que se afirma diante dele com sua bagagem cultural própria. Percebemos fortes traços de africanidades, a exemplo do nariz, boca e contornos pretos.

Ao interpretarmos o desenho de Dandara, levamos em consideração a condição biográfica da criança e sua história pessoal, os quais serviram como marcos de referência para sua produção simbólico-emocional por meio do desenho. As expressões de Dandara, por meio de desenhos, demonstraram uma ordenação de informações sensíveis efetivadas pelas influências histórico-culturais, as quais contribuem para o ato de se perceber diante das situações. Observamos que no caso de Dandara a sua

constituição estava fortemente relacionada na convivência e ação da família como matriz de sua subjetividade. Essas observações foram realizadas ao longo do ano letivo de 2017, permanecendo fortes em todas as expressões de Dandara, fossem orais ou por meio de desenhos.

Dessa forma, na análise das informações identificamos que as referências da família constituíam-se como uma configuração subjetiva importante para Dandara, exercendo uma forte presença em sua personalidade marcada pelos sentidos subjetivos produzidos na representação da família por ser a primeira instituição a que pertencemos e assumimos nossos valores, crenças e cultura.

Outro exemplo está no desenho de Dandara (Figura 10), onde o conteúdo trabalhado foi focado nos acordos iniciais que a turma fez, são acordos de convivência e bem estar entre todos. A professora levou desenhos e figuras que podiam apresentar acordos como não jogar lixo no chão, respeitar o colega, pedir para ir ao banheiro, não conversar durante as explicações e se colegas estiverem falando, respeitar a fila, manter a sala organizada, entre outros. Depois da “roda de possibilidades” onde o conteúdo foi explorado de diversas maneiras possíveis, a professora solicitou que cada aluno fizesse um desenho com giz de cera sobre o acordo que fosse mais significativo para ele.

Dandara, nesse instante, deixou sua imaginação ir lá na frente e acabou não representando o desenho combinado, porém deixou bem delimitado o valor e importância de seu contexto familiar. Quando o desenho de Dandara ficou pronto, a professora elogiou o capricho e perguntou:



Figura 10- Produção de Dandara sobre os combinados.

Professora. – Me conta o que você desenhou mesmo?

Dandara – Eu e meu irmãozinho. Ele está com fome, por isso fiz esse buraco na barriga dele. E faz um barulho assim ó: rrsrsrsrs (e fez o barulho com a boca)

Professora: Ué, mas eu não tinha pedido pra vocês desenharem os acordos da nossa sala? Vamos ver o que você disse que ia desenhar. Hummm, está aqui: você disse que queria desenhar o respeito aos colegas. Cadê isso aqui?

Dandara – É que eu me lembrei do meu irmãozinho e tive vontade de desenhar ele, tia.

Professora. –Olha a produção do coleguinha sobre deixar a sala todo organizada. Você fez desenho sobre os acordados?

Dandara – Não. Eu fiz da minha família, do meu irmãozinho que está com fome.

Professora. - Seu desenho está muito lindo, mas da próxima vez não esquece de desenhar o que a gente combinou tá bom? É muito importante pra todo mundo a sua opinião sobre nossos acordos, tá bom?

Neste sentido, o pensamento expresso na fala Dandara segundo González Rey (2014, p. 43) “não é simplesmente uma operação orientada para a realidade, que procura uma construção lógica, o pensamento é uma produção subjetiva, reflexiva, que expressa a configuração subjetiva mediante a qual o sujeito que pensa se implica no seu pensar”. Em outras palavras **a família é constituinte e constituída na tessitura de sentidos subjetivos que juntos assumem uma configuração subjetiva importante** na subjetividade de Dandara, de tal forma que toda informação trazida por ela está organizada dentro de uma estrutura subjetiva de significados simbólico-emocionais que representam a sua trajetória singular.

Ao observar atentamente as cores, as formas e os traços dos desenhos de Dandara (Figuras 11 e 12) sobre a representação de sua família, podemos ressaltar diferenças dos demais alunos nos quesitos sobre os traços, as cores, a firmeza do traço, o tamanho dos desenhos, itens que já abordamos acima no texto.



Figura 11- Desenho de Dandara- Mãe, Pai e ela



Figura 12- Desenho de Dandara- Mãe e irmãos

Desde as primeiras informações produzidas por Dandara, entre os diversos momentos e instrumentos utilizados, ela define e valoriza sua família (dinâmica

conversacional e momentos em sala de aula) bem como se coloca enquanto sujeito singular frente a todos. Vejamos algumas situações compreendidas no complemento de frases que caracterizam essa configuração subjetiva:

Eu gosto *da minha família*.

Eu amo *você sabia que eu amo a minha família e ela me ama muito?*

Gosto de passear *com meu papai*.

Observamos que nesta situação as narrativas orais no complemento de frases de Dandara, mais uma vez reforçam a valoração dos aspectos simbólicos que sua família possui em seu contexto de vida, as expressões que a menina traz consigo quando fala de sua família são carregadas de emoções como alegria, afirmação e orgulho. A descrição e identificação dos desenhos produzidos por Dandara são em sua essência produções espontâneas da condição de “ser criança” e suas narrativas e interpretações articulam-se intimamente com as suas produções simbólico-emocionais.

Um aspecto importante de nossa interpretação foi a questão de não ser apenas o contexto familiar que possui importância nas produções simbólico-emocionais por meio do desenho de Dandara, mas os **fatores relacionados à sua cultura também estão presentes nessas produções**, representando os contextos socioculturais em que está envolvida e produzindo significados e sentidos subjetivos sobre esse peculiar e singular contexto que vivencia.

Segundo González Rey (2014),

[...] esses significados são portadores de sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva do sujeito implicado nessa operação, o que leva a que essa construção seja também uma produção de valores pessoais frente a um tema. (p. 47).

Compreende-se que o desenho é uma expressão simbólico-emocional e do pensamento que se manifesta por meio do pictórico e está na relação entre o sujeito e o meio social e cultural em que está inserido. Reconhecemos assim, que não se pode entender que todas as crianças possuam traços de desenhos iguais justamente porque o desenho é a expressão simbólico-emocional que envolve os aspectos subjetivos da história desenvolvida na cultura e nas relações com o outro que vivenciam. Assim, nos desenhos de Dandara, os traços da cultura de seu país de origem são nitidamente observados, não apenas pelas características físicas representadas nas figuras humanas

que a menina desenha, mas pelas cores e contornos largos e fortes que aparecem nos seus desenhos.

A consideração de que a expressão do sujeito pelo desenho ou pela arte implica na produção de sentidos subjetivos que o próprio sujeito manifesta em sua história pessoal, abre possibilidades interpretativas sobre a produção pictórica de Dandara que ratificam os indicadores produzidos sobre o país de origem e a importância do mesmo na vida dela. Avançar em uma representação e interpretação que demonstre desenvolvimento da configuração subjetiva da cultura a qual pertence, envolve as mais diversas dimensões subjetivas presentes no processo. Por isso, tornou-se necessário investigar de forma mais profunda como a cultura de seu país estava configurada subjetivamente na criança, como possibilidade de produção simbólico-emocional que representava a sua cultura e o seu país de origem.

Nesse sentido, objetivando identificar expressões que remetessem aos elementos contextuais que constituem suas configurações subjetivas sobre a sua cultura de origem, resolvemos conversar com Dandara de forma mais direta relacionada ao objeto e problema da pesquisa e quando a oportunidade surgiu iniciamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: - Dandara, você gosta muito de desenhar, não é?

Dandara: - Gosto sim, desenhar tudo.

Pesquisadora: - Esses seus desenhos são muito bonitos, uma verdadeira arte. Você sabe o que é arte?

Dandara: - É pintar tudo, tudo colorido e formas e a gente daí desenha, a gente pinta tudo bem bonito. Fica tudo bonito. Faz boneco de massinha também, esse boneco tem nome. Eu...eu me esqueci. E tem a roupa da gente também.

Pesquisadora: - Me explica isso da roupa, a tia não entendeu.

Dandara: - No meu Congo a roupa da gente é colorida e tem desenhos. Tudo cheio de desenhos. Tudo bonito.

Pesquisadora: - Então é uma arte! Você sabe o que é arte?

Dandara: - É pintura na parede, é quadro. E também os bonecos de massinha que eu esqueci o nome.

Tia, você sabia que na minha casa aqui no Brasil tem quadro na parede? No meu Congo não, só aqui. A minha mamãe que comprou.

Pesquisadora: - Nossa! Sua casa deve ser bem bonita com esse quadro. Como ele é?

Dandara: - É colorido e tem uma casa, árvore e céu. Queria que fosse da Elza. A minha mamãe vai comprar um depois. Da Elza! Pro meu quarto e da Gracia.

Pesquisadora: - Então a arte é um quadro?

Dandara: - Não tia! É quadro, é pintura, é desenho, é cor, tudo é colorido. É boneco de massinha que enfeita a casa da gente. Mas é tudo colorido porque eu gosto das cores.

Pesquisadora: Mas então o que é arte? Eu não entendi, me explica?

Dandara: É tudo. O quadro e o boneco e as cores que eu gosto.

Pesquisadora: Agora eu entendi!!

Dandara: Tia, tu tá doida...

A dinâmica conversacional relatada se faz mais um exemplo que reforça a ideia de pertencimento a uma raiz cultural, podendo ser compreendida como mais um

momento de Dandara se posicionar e de trazer suas referências culturais para dentro do contexto vivido atualmente. Neste sentido, Oliveira (2014) chama a atenção para a criança produtora de cultura, destacando que

A criança ocupa o lugar de produtor de cultura quando ocupa o lugar de criança, que manifesta seus pensamentos, que tem direito a voz, e que, no diálogo com o outro, expressa a relação entre a forma e o conteúdo de sua existência ativa no mundo. (OLIVEIRA, 2014, p. 124)

Dandara caracteriza-se como uma criança que tem uma cultura extremamente forte, de raiz africana e, assim, se posiciona frente ao contexto social vivido. A fala de Dandara expressa sua origem e a posiciona como sujeito frente à diversidade da sala de aula. Ela constrói argumentos “[...] manifestos por meio da linguagem, com ênfase nas relações dialógicas e estéticas que fundam uma percepção diferente de si mesma, dos outros e da realidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 126)

O diálogo mostra nitidamente a compreensão que a menina possui em relação à arte e seus elementos como as cores, as formas e as representações. Esse conjunto de indicadores que construímos no decorrer da pesquisa corrobora nossa argumentação sobre a subjetividade **atrelada à sua cultura de origem e à sua história pessoal** de forma que possibilitou o acesso aos espaços de produção subjetiva que representam complexas sínteses históricas e culturais do contexto vivido por Dandara. Essas informações estão presentes na compreensão da arte associada às cores e às formas bem como a compreensão da estética pela criança, ampliando nossa compreensão sobre os contextos pesquisados.

Segundo Martinez & González Rey (2017)

As definições culturais gerais que se concretizam em uma existência individual com implicações para a vida social da pessoa, como raça, gênero, qualidades físicas, ter ou não país, a religião, e muitos outros atributos, são fontes de sentidos subjetivos, sendo eles a forma como a pessoa vivencia subjetivamente essa condição em suas diversas ações. (MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55)

Um episódio vivenciado que ratifica a importância do país de origem da criança, trazendo mais informações sobre a configuração subjetiva que o Congo possui para Dandara, foi quando a menina pediu para cantar e dançar uma música de seu país para todos. No momento da roda de possibilidades todas as crianças estavam sentadas no chão cantando uma música sobre as partes do corpo humano, conteúdo inicialmente

trabalhado com a história tema: O corpo de Bóris. Nessa história os conteúdos eram relacionados às partes do corpo humano, às funções dos órgãos, à questão da alimentação saudável, das práticas de exercícios físicos, entre outros. A professora contou a história aos alunos e iniciou a representação do corpo humano com sucatas, ao mesmo tempo em que cantava uma música sobre as partes do corpo humano, descrita abaixo:

Professora: Cabeça, ombro joelho e pé

Joelho e pé

Cabeça, ombro, joelho e pé

Olhos, orelhas, boca e nariz

Dandara: eu não quero cantar essa música

Professora: qual música você quer cantar, minha linda?

Dandara: uma do meu Congo.

Professora: então vamos todos ouvir a Dandara que vai cantar uma linda música do seu país pra gente.

A professora possibilitou a abertura para Dandara cantar e se expressar como ela quis. E Dandara cantou, cantou e cantou. Essa forma de expressão trouxe narrativas da tradição oral africana e tendo no ato de cantar e brincar a sua expressão criativa por excelência e a afirmação de sua origem. **Dandara sempre se configurava e se posicionava como vinda do país Congo**, diferente daqui, mas que em suas produções subjetivas não traziam confrontos intensos entre os dois lugares. Ela pertencia aos dois. Ela era do Congo, mas morava no Brasil. Porém, há de se ressaltar que a ênfase posta sempre ao país de origem pode causar certa inquietação e fazer emergir hipóteses sobre a questão de pertencimento de Dandara a uma raiz cultural muito forte.

Em suas expressões orais, Dandara sempre fazia referência ao país de origem com uma relação de posse, utilizando o pronome possessivo “meu Congo”, indicando uma estreita relação de pertencimento, ao mesmo tempo que as expressões faciais e o tom de voz indicavam para uma empolgação.

Em alguns complementos de frases essa questão de pertencimento a uma raiz cultural se configura bem claramente quando Dandara, por exemplo, diz que a família dela é do Congo e que fica feliz quando a mãe conta histórias do Congo para ela. Essas representações estão configuradas nos complementos abaixo:

A minha casa é bonita, tudo é bonito do meu Congo! Tudo é colorido...muito lindo!

Fico feliz quando minha mamãe conta histórias do meu Congo pra dormir.

Uma história eu gosto da história da princesa Danilla. Danilla é meu nome em francês, sabia? Francês é a língua do meu Congo. É de princesa, eu sou princesa da minha mamãe. Eu também gosto da história da Elza. Eu tenho a sandália sapato da Elza.

Os quadros da minha casa tem tudo cheio de cor. Tem azul do céu, amarelo do sol. Tem vermelho também. Tudo colorido e lindo. Tudo veio do meu Congo.

Verificamos que as cores revelam significados para a criança, assim como a importância do país era sublinhada pela criação de sentidos subjetivos sobre seu pertencimento ao Congo, o mesmo acontece quando ela se refere às cores e desenhos que estampavam os tecidos de suas roupas.

Pesquisadora.- Dandara, do que você mais gosta?

Dandara. – De brincar e rir.

Pesquisadora. – Ah...eu também adoro rir e brincar. Eu gosto de brincar de esconder e jogar com meu filho. E você, gosta de brincar do quê?

Dandara. – Tia...eu brinco de um montão de coisa legal. Eu brinco de desenhar.

Pesquisadora. – É verdade. Você disse que gosta muito de desenhar e de pintar os desenhos, mas se nossa vida não tivessem as cores, como ela seria?

Dandara - Igual aos desenhos que minha mamãe me mostrou.

Pesquisadora. – E de onde eram esses desenhos?

Dandara – Do meu “Congo”.

Pesquisadora. – Entendi. Então lá eles não pintam os desenhos que fazem? É isso?

Dandara.- Não! Só de vez em quando. É “bemmm” colorido.É tudo lindo, muito lindo! Com muita cores.

Pesquisadora. – Entendi. Então vamos imaginar se não tivessem cores na nossa vida. Como ela seria?

Dandara. – Vixe...Tia...tudo assim...preto?

Pesquisadora. – É tudo preto e branco. Como seria?

Dandara. – Não gosto, não. Gosto muito de rosa e amarelo e vermelho. Meu pai gosta de azul, sabia?Ele tem muito de camisa tudo azul. Ele fica muito lindo!

Pesquisadora – E qual a cor que você mais gosta?

Dandara. – De rosa, tudo rosa.Sabia que um dia minha mamãe vai fazer m quarto tudo rosa? Tudo pra mim.

Pesquisadora. – Você dorme sozinha?

Dandara. – Não, tia! Eu tenho um quarto com a Gracia. A Gracia é minha irmã, ela conta história pra eu dormir e brinca comigo e desenha e cozinha. A Gracia é minha irmã.

Assim, no conjunto das informações produzidas no cenário social, a questão de pertencimento do país de origem se constitui como uma configuração subjetiva importante para Dandara, pois estavam carregadas de emocionalidade. Esses sentidos subjetivos de autovalorização cultural não podem ser descartados da própria constituição do sujeito e merecem atenção especial, pois evidenciam e se organizam em uma teia de produções subjetivas relacionadas a sentimentos como a representação de si mesma enquanto sujeito.

Nesta perspectiva, consideramos que as vivências socioculturais de Dandara refletem, por meio de desenhos e nas expressões orais, as suas experiências com os objetos culturais de seu país, possuindo relação direta com os traços, as cores escolhidas e as formas utilizadas em suas produções. Ou seja, são processos de simbolização de Dandara, em sua singularidade enquanto participante ativo de uma cultura, por meio de expressões simbólico-emocionais de sua relação com os objetos culturais das experiências e das vivências interativas no percurso de sua história de vida. Em afinidade com os indicadores produzidos por nós e sentidos subjetivos produzidos por Dandara, o episódio da vivência exemplificado abaixo mostra nitidamente a significação da cultura e história de vida de Dandara.

Uma novidade apareceu no fim de semana de uma criança e ela relatou empolgada, no início da aula, no momento da “roda de possibilidades”, que tinha passado o final de semana com seu pai e tinha aprendido algumas cores em inglês em um jogo que ganhou de presente dele. Como a professora sempre procedia, abriu espaço para essa vivência que a criança trouxe para conversar. Em meio a cores e palavras em inglês, Dandara falou:

Dandara: Tia, eu sei tudo que é cor na língua do meu Congo. É o francês!!!

Professora: Conta pra gente então, Dandara. A gente quer muito aprender.

Dandara: Sabe como é vermelho?

Professora: Eu não. Me ensina.

Dandara: É rouge.

Elza: E rosa como é?

Dandara: rose

Anny: Você sabe como é azul?

Dandara: Bleu

Professora: Então vamos aprender as cores em duas línguas hoje: francês e inglês. Já vimos amarelo que é yellow em inglês. E como é em francês Dandara?

Dandara: Tia é jaune.

Professora: Então amarelo é Jaune em francês e yellow em inglês. Azul é bleu em francês e blue em inglês. Vermelho é rouge em francês e como é em inglês? Quem sabe?

Anny: É red tia.

O clima de liberdade de expressões e diálogo criado nos momentos da “roda de possibilidades” foi propiciando cada vez mais um ambiente acolhedor, onde todos tinham a oportunidade de se expressar e a professora de conhecer cada vez mais seus alunos. Como as crianças estavam muito empolgadas em conhecer as novas línguas a professora continuou a perguntar para as crianças as cores e quando a professora se referiu à cor preta em francês, devido a um desenho animado muito apreciado por todos, ocorreu uma empolgação e identificação imediatas das crianças com Dandara. O

desenho é de duas super heroínas a “Lady Bug e Cat noir ”. O registro das falas abaixo ilustra bem.

Professora: O preto em inglês a gente sabe que é Black e em francês?

Dandara: É noir

Elza: Igual o Cat Noir!!! (e nessa hora o rostinho dela se alegrou e os olhos brilharam. Começou a perguntar várias coisas para a Dandara.)

O que desejamos destacar é que neste instante, percebemos que Dandara foi uma referência para as crianças que estavam querendo aprender algo diferente e ao mesmo tempo foi estabelecido um clima de identificação com Dandara, que antes não era efetivado. Os desdobramentos desse diálogo geraram perguntas que não foram apenas relativas às cores, mas algumas palavras como papai e mamãe também surgiram, assim como cachorro, gato entre outras. Dandara se projetou e não hesitou em responder nenhuma das perguntas, mesmo estando um pouco tímida.

O episódio contado evidencia que os momentos dialógicos, conforme se refere o aporte teórico adotado na pesquisa e na proposta metodológica construtivo-interpretativa, são muito importantes para a expressão dos participantes e para a relevância das informações. González Rey e Martínez (2017) explicam que em

[...] todo o diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, aberturas de caminhos, onde novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo. (MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 29)

Essas narrativas e diálogos ampliaram nossas possibilidades de compreensão das relações estabelecidas entre Dandara e seus pares, permitindo conduzir nosso direcionamento hipotético para a questão relacional de que o distanciamento da mesma com as demais crianças está relacionado ao lugar social que ela ocupa na relação com o outro e como ela é compreendida pelos demais com sua história singular, social e cultural - um dos pontos que vamos abordar no próximo item.

b. O movimento da subjetividade de Dandara frente aos desafios encontrados e no relacionamento com os pares.

Observamos ao longo dessa pesquisa as possíveis formas de resolução de situações problema que se apresentaram espontaneamente no contexto educativo de Dandara e como ela se posicionava como sujeito criativo frente a esses desafios. Importante destacar que a produção de indicadores sobre essa questão está intimamente relacionada a todos os elementos anteriormente analisados. Fomos construindo, então, formas de olhar como Dandara produzia sentidos subjetivos configurados à confrontação, ao desafio, ao inesperado e aos momentos de tensão.

Um dos episódios vivenciados na pesquisa causou bastante impacto em todos na “roda de possibilidades”. Este episódio ocorreu depois que a professora contou a história “A Arca de Noé” de Ruth Rocha relacionado ao projeto já mencionado anteriormente: “No céu, na água e no ar, há bichos por todo lugar”. Essa história foi trabalhada por todas as professoras e posteriormente foi apresentada uma peça teatral em um dos momentos da entrada principal no pátio escolar.

No diálogo abaixo, interpretamos que a menina estabeleceu ligações e conexões diretas com sua vivência no Congo e a questão do dilúvio trazido no livro e contado pela professora.

Dandara- Tia, posso falar?

Professora: - Claro, Dandara.

Dandara: -Á água que vem da chuva na minha casa, no meu Congo, vem pra dentro de minha casa, dentro da minha sala e molha tudo lá. E fica muito mosquito picando a gente.

Minha irmã vai arrumar a chuva que entra na minha casa. Porque...porque molha sofá e colchão. Não nada sequinho e quentinho, tudo fica molhado. Daí a gente saiu de lá.Saiu da minha casa e do meu Congo.

Professora: - Sério, Dandara.. Que coisa chata isso, né? Mas agora você está aqui e tudo está bem, né?Está com a gente e está deixando a nossa sala mais bonita.

Dandara: A casa aqui no Brasil não chove dentro. Aqui tem mosquito que pica a gente, mas tem remédio assim olha (e faz o gesto e barulho de um spray aerosol).

Nesse momento, as expressões físicas de Dandara mudaram completamente com uma lembrança que para ela não representava algo bom de seu país de origem. Ela ficou introspectiva e quieta, inclusive retraiu as pernas e as segurou com força, ficando em uma posição de tensão. Essa questão trazida por Dandara indica a possibilidade de compreensão de um pensar ativo, reflexivo e emocional que criou com seu relato. Dandara trouxe uma questão que tomou corpo e força de sentimentos e sentidos

subjetivos para ela, uma vez que sempre trazia coisas boas do seu país para relatar e nesse momento teve uma lembrança contraditória a tudo, que não se mostrava favorável para ela.

Tais sentidos subjetivos que emergiram de um momento forte de tensão sobre sua representação do Congo, permitiram que ela se configurasse como sujeito naquele momento de contradição e saísse desse momento por meio de estratégias criativas, que a tornaram ativa frente seus conflitos e criativa em suas soluções. Imediatamente depois de seu relato tenso sobre as águas da chuva, Dandara conseguiu sair do contexto de lembranças ruins para criativamente se posicionar como sujeito no grupo novamente.

Dandara: - Tia, tia sabia que eu sei dançar o samba brasileiro?

Professora: - SÉrio? Dança aí pra eu ver.

Dandara dançou toda feliz e alegre.

Professora: - Que lindo!!! Aprendeu onde?

Dandara: - Na minha casa.

Professora: - Quem te ensinou?

Dandara: - A minha irmã Gracia. Sabia que ela me ensina muita coisa? Me conta história também. Muita história de princesa. Eu gosto da Elza.

Sair daquele momento de contradição e tensão parecia premente para Dandara, então, compreendemos que, diante de sua expressão, a menina imediatamente foi capaz de gerar novos sentidos subjetivos que fossem positivos para ela.

Os processos subjetivos produzidos por Dandara, que se organizaram no curso da experiência da pesquisa, serviam de base para que ela se posicionasse de forma a garantir o seu espaço na relação social, no contexto da escola, posicionando-se diante das situações vivenciadas. Nesse sentido, essas situações têm assegurado a sua participação ativa e subjetiva que representam fortes significados para ela, caracterizando-a como afetiva e ativa em sua expressão criadora e frente às situações desafiadoras de seu aprender- um fator de desenvolvimento subjetivo frente à tensão encontrada.

Outro elemento importante nas informações produzidas foi a **questão do relacionamento de Dandara com os demais colegas, onde se configura subjetivamente a questão de pertencimento ao espaço social da turma**. Em uma conversa com a professora Dandara expôs que não tinha amigos naquela sala e a professora, naquele momento, a convenceu de que bastava se aproximar para brincar que ela conseguiria muitos amigos. O fato é que em todas as brincadeiras livres, porém

com intencionalidades pedagógicas, sejam as brincadeiras na casinha de bonecas ou no parque, a criança apenas se enturmava com a ajuda e comando da professora. Caso contrário ela brincava sozinha. Esse fato também foi apresentado no complemento de frases onde a criança, novamente, expôs a questão de seu relacionamento entre pares.

*Escola é colorida e legal. É bonita. Tem muita gente. Queria ter muito....muito amigo.
Ser criança é brincar e é bom.
Minhas brincadeiras são legais. Eu brinco sozinha e na minha casa a Gracia e a mamãe
brincam comigo de boneca. É a Barbie.
Eu sou criança. Sou uma menina. Sabia que tenho cinco anos e eu morava no Congo. Tia, você
sabia que meu papai e minha mamãe me amam?
Se eu fosse presidente eu fazia "tudo" criança feliz. Eu fazia parquinhos, tudo colorido. Todo
mundo ia brincar. Todo mundo amigo.
Desejo ter muitos amigos e brincar muito.*

Este fato chamou a atenção porque a todo o momento a professora trabalhava a integração, a interação e o respeito às diferenças. A própria constituição da subjetividade social da sala emanava essas diferenças que, aparentemente, pareciam ser respeitadas pelas crianças. Porém, o caso do isolamento nas brincadeiras livres permanecia e Dandara se aproximava cada vez mais das professoras. Essa aproximação favoreceu as dinâmicas conversacionais e o complemento das frases que ocorreram de forma a garantir o clima dialógico favorável da pesquisa.

Como os fatos de estar sozinha e se sentir isolada eram cada vez mais evidentes, em nossas conversas abordamos o assunto com a professora Amanda. A professora resolveu, assim, iniciar novas estratégias para o trabalho em relação ao pertencimento de Dandara ao grupo.

Nesse sentido, a professora convidou uma contadora de histórias que trabalhou as características de cada pessoa com as crianças, uma capoeirista que trouxe referências da mulher negra, lutadora e ativa na sociedade, um dos colaboradores da escola que trabalha na limpeza também foi convidado para conversar com as crianças. Assim, de forma lúdica, sensível, imaginativa, criativa e adequada para as crianças essas questões de respeito às diferenças foram trabalhadas das mais diversas formas e contextos, objetivando a compreensão da importância de valorizar e de respeitar o outro e de identificar semelhanças e diferenças, direitos e deveres. Tratando de maneira lúdica o universo da diferença, em um ambiente alegre e descontraído, por meio do diálogo, reflexão, confiança, imaginação e criatividade a professora favoreceu a discussão de que

cada um possui sua singularidade, características físicas, escolhas religiosas e culturas que são diferentes um dos outros, mas iguais no respeito, na solidariedade e no afeto.

Entendemos que esses espaços diferenciados de diálogo, comunicação, reflexão, criatividade e trabalho coletivo, propiciados pela ação docente, se configuraram como:

[...] uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e em seus desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas, com as consequências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172)

A professora Amanda possibilitou uma nova organização do ambiente escolar, com diversos colaboradores, favorecendo as possibilidades de desenvolvimento de Dandara, que aproveitou criativamente para lidar com os desafios do relacionamento com os colegas. Em nossas observações Dandara sempre estava disposta a dividir e brincar com as outras crianças, porém nas brincadeiras livres ainda estava isolada. Dessa forma, retomamos o episódio vivenciado na “roda de possibilidades” onde Dandara falava em francês o nome de várias cores, na continuação do diálogo, das observações e das interpretações. A partir desse episódio a questão relacional de Dandara com as demais crianças tomou um rumo inesperado.

Professora: O preto em inglês a gente sabe que é Black e em francês?

Dandara: É noir

Elza: Igual o cat noir!!! (e nessa hora o rostinho dela se alegrou e os olhos brilharam. Começou a perguntar várias coisas para a Dandara.)

Elza: Você conhece a Lady Bug e o Cat Noir? Eu adoro!

Dandara: Eu conheço sim.

Nesse instante a professora reorganizou o grupo, solicitando que as crianças sentassem em suas cadeirinhas para a realização de um trabalho relacionado ao momento da história contada no dia anterior - “A meninas das Borboletas”. Aqui foram trabalhadas pedagogicamente a música e as cores. Observamos que Elza quis sentar, pela primeira vez, ao lado de Dandara. Quando já estavam sentadas, Elza perguntou à Dandara:

Elza: Oi, eu adoro o Cat Noir e a Lady Bug. Você já viu o desenho deles?

Dandara: Já vi sim. Mas eu gosto da Elza.

Elza: Eu também! (E arregalou seus olhinhos) Como é o nome da língua que você fala?

Dandara: É a língua do meu Congo. Sabe...(e deu uma pausa) eu vim do Congo e lá em casa a gente fala o francês. No meu Congo tudo é francês.

Elza: E como chamo meu pai?
Dandara: Eu não sei. Como é o nome do seu papai?
Elza: O nome do meu pai é Elton.
Dandara: Papa Elton.
Elza: É engraçado! Parece papa de comer...(e soltou uma gargalhada...)
Dandara: De comer...(e riu junto)
Dandara: Que cor você vai pintar as borboletas? (estava se referindo ao trabalho que a professora solicitou)
Elza: De vermelho e de rosa. Ah...de azul também porque é a cor da Elza.
Dandara: Vai ficar bonito. Tudo lindo.

Esse diálogo que ampliou as possibilidades de compreender as relações estabelecidas entre Dandara e os demais colegas, de tal modo que hipotetizamos que a questão a ser destacada nas relações está direcionada ao modo como Dandara era vista e compreendida pelos seus pares. Dessa forma, criamos a hipótese de que as complexas formas de relações estabelecidas entre as crianças e Dandara estavam estruturadas nas representações que as crianças produziam sobre Dandara.

Talvez isso a distanciasse das demais crianças, não como uma causa e efeito, mas como uma produção cultural complexa do grupo que não conseguia reconhecer processos culturais em comum. Entendendo a cultura de Dandara por esta ótica, compreendemos o lugar da criança dentro desse sistema simbólico estruturado na sala de aula. O que nos permite reconhecer que sentidos e significados foram gerados dentro desse contexto social, e nesse sentido, o conceito de subjetividade social se abre para dar legitimidade a uma produção contínua das relações que se estabeleceram na sala 10. Não se trata de se pensar em uma totalidade, mas de um conjunto de produções simbólicas configurado em constante produção nas relações e interações das crianças.

Dandara era uma menina vista pelos demais colegas como diferente em relação a sua cultura. Por mais que Dandara participasse das aulas, contasse coisas a respeito de seu país, histórias, músicas e compartilhasse seus brinquedos, os colegas não se identificavam com ela. Foi somente quando se referiam a um desenho animado que todos gostavam e que possuía como referência o nome da protagonista em francês, que as crianças iniciaram uma identificação com Dandara e sua cultura. Diante desse contexto, interpretamos que no momento em que as crianças perceberam Dandara como sujeito de uma cultura diferente cheia de novidades a partilhar, as relações começaram a se estabelecer mais fluidamente e menos tensionadas na diferença que distancia, mas na diferença que agrega algo novo e motivador.

Martínez & González Rey (2017) afirmam que “as experiências não têm relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nelas se produzem” (p. 64). Assim sendo, a constante ocorrência do isolamento percebido e sentido por Dandara, só pode ser interpretado, em nossa pesquisa, quando percebemos o movimento bilateral da relação, ou seja, pela ótica das crianças em relação à Dandara, contribuindo para a compreensão de que

[...] nenhuma influência externa atua diretamente sobre a ação do indivíduo, toda influência adquirirá sentido na ação a partir da forma em que é subjetivada pelo indivíduo, grupo ou instituição que vive essa experiência. A subjetividade se constitui no curso da experiência vivida, só que a própria experiência vivida é uma rede complexa de fatos, nunca um evento isolado. (MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 64)

Dessa forma, compreendemos que a partir do momento em que as crianças produzem relações simbólico-emocionais, elas se relacionam ativamente. Ou seja, a qualidade da relação está imbricada no movimento de produção simbólico- emocional das crianças. E aos poucos cada criança se aproximava de um jeito ou forma diferente da pequena Dandara. Nas brincadeiras livres, Dandara não estava mais sozinha.

Talvez uma das vivências mais significativas, no momento de nossa pesquisa, sobre a questão do movimento subjetivo de Dandara frente às dificuldades e desafios encontrados em sala, seja o que vamos relatar a seguir. Como já dissemos, na turma existem crianças que possuem uma peculiaridade social e econômica distinta das demais. Nesse sentido a professora recebe constantemente roupas, sapatos, mochilas e outros itens para doação. Certo dia, comentamos que em nossas observações identificamos que Dandara possuía tênis, mochila e estojo, mas eram todos azuis ou pretos. Nesse instante a professora lembrou que tinha uma mochila rosinha com uma coroa de princesa estampada, que estava guardada e poderia dar a Dandara. A felicidade da menina ao receber foi imensa, estampada nas expressões do rosto e na fala da criança: “- *Tia agora sou uma princesa de verdade!*”

A partir desse instante a menina passou a expressar novas características ao realizar o desenho de si mesma. Seus traços, tão característicos e observados anteriormente, passaram a apresentar novas características. Os desenhos abaixo são significativos para nossas construções e observações.



Figura 13 - A mochila



Figura 14 - O início da representação de si mesma.



Figura 15 - O final da representação de si mesma.



Figura 16 – Brincando com as amiguinhas.

Para além das questões sobre a produção pictórica dos desenhos produzidos por Dandara, que repetiam seus próprios símbolos, assegurando seu domínio sobre eles, a exemplo dos traços de seu desenho que são característicos de sua cultura de origem, estava configurada nessa nova representação a questão de como a menina se enxergava. Dandara não se desenhava mais com traços característicos da cultura do Congo, não possuía mais cabelos castanhos e boca carnuda. Os traços da figura humana que Dandara desenhava para se representar estavam afinados, alongados, possuía cabelos loiros e pele rosada. Divergindo de seu posicionamento como sujeito de cultura observado até o momento e interpretado por nós, Dandara estava, agora, gerando novos sentidos subjetivos que definiam a sua posição como princesa, e, sendo princesa, era

representada pelos estereótipos físicos criados socialmente dentro da cultura em torno desse personagem do universo infantil.

Esse momento de expressão de Dandara não passou despercebido pela professora e pela pesquisadora, como no diálogo abaixo:

Professora: - E ela se coloriu de “loira”!

Pesquisadora: - Será um fato isolado? Vamos observar...

Professora: Então...Hoje ela chegou com uma blusa nova, disse pra mim que era da Barbie.

Pesquisadora: - Ela era tão autêntica...

Professora: - Também estou surpresa com o uso do tão famoso lápis “cor de pele” e cabelo amarelo. Quando terminou ela me disse: -Tia, eu me desenhei de princesa!

Pesquisadora: - É o imposto socialmente.

Professora: Vamos trabalhar para desconstruir isso!

No encaminhamento dessa proposta e compreendendo a necessidade de maior discussão e diálogo sobre diversidade, a professora Amanda, mais uma vez, encontrou a saída na aliada história como recurso pedagógico. Dessa vez a professora contou a história “A menina que perdeu o anel”, sobre sereias, pescadores, baleias, príncipes, marinheiros: encontros e amizades. A professora levou para a “roda de possibilidades” uma boneca de sereia negra, a boneca passou de mão em mão de todas as crianças. Observamos que o momento em que Dandara pegou a boneca, seus olhos brilharam, um sorriso imenso ficou estampado em seu rosto e ela, não se contendo de alegria, falou: *Que linda!* A professora iniciou uma série de perguntas sobre as características da personagem da história. Algumas crianças responderem sobre as características físicas da sereia, a diferença entre as características de Ariel (sereia do desenho animado da Disney), outras crianças disseram características relacionadas às atitudes da Sereia da história e outras crianças foram para além disso, trazendo contextos como gentileza, amizade, amor, bravura, coragem entre outros.

Amanda aproveitou as falas das crianças e trabalhou que as características especiais de ser princesa são confiança, bravura, lealdade, generosidade, gentileza e não morar em castelo ou ser loira, magra e de cabelos lisos. Possibilitando a compreensão de que não há apenas uma maneira de ser princesa, de ser feliz, de ser bonita e de ser aceita, mas que a verdadeira princesa é aquela que menina que possui orgulho de ser ela mesma, de ser autêntica na sua singularidade.

É importante destacar que as princesas são assuntos recorrentes nas meninas da sala 10. Elas se configuram como princesas em suas brincadeiras, principalmente

quando a mala de fantasias é aberta e elas podem se vestir com fantasias. O universo lúdico do reino encantado sempre esteve presente, seja nos contos de fadas, nas brincadeiras ou nas produções simbólico-emocionais das crianças.

Outro momento importante a destacar sobre o trabalho pedagógico voltado para essa questão, foi quando a professora convidou uma amiga para contar uma história para a turma, abordando a história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A história contada foi “Com quem será que eu me pareço”, de Georgina Martins. A vivência foi maravilhosa. As crianças usaram espelhos para se observar, as observações inicialmente foram espontâneas e depois a professora, por meio de questionamentos e falas, possibilitou o olhar das crianças para se perceberem, cada uma sendo diferente da outra, mas que suas características as tornavam especiais. A professora levou uma caixa de lápis com as tonalidades das peles brasileiras e dessa forma, trabalhou a cor da pele - com os diversos tons de pele brasileira. Desenhos foram realizados, auto-retratos, desenhos da família, dos amigos da escola e sempre a professora ressaltando as características de cada um que estavam sendo representadas nos desenhos, como uma forma de valorização das diferenças que nos tornam únicos e singulares. Interpretamos que as ações pedagógicas da professora oportunizaram às crianças a se perceberem, valorizarem e respeitarem as diferenças.

Importante destacar que essas vivências também tiveram a participação de outra turma, na qual a professora se mostrou igualmente preocupada com um contexto vivenciado por um aluno seu e dessa forma, quando Amanda comentou na Coordenação Pedagógica que havia convidado uma professora para contar histórias sobre a cor da pele para sua turma, encontrou mais uma parceria dentro da escola.

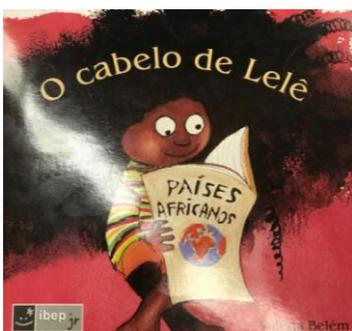
Durante toda a dinâmica desse trabalho, percebemos que Dandara cada vez mais se envolvia com as questões levantadas pelas professoras, cada vez mais a menina demonstrava pelas suas expressões faciais que estava se identificando com o assunto abordado, porém não fez nenhum comentário espontâneo, ficou apenas entretida e entregue ao assunto e dinâmicas realizadas.

Novos conceitos sobre princesas e amigadas foram construídos e trabalhados pelas professoras. As tonalidades das peles, as diferenças que fazem cada um ser bonito na sua singularidade e essência, trabalhados pela professora Amanda e suas parceiras aumentaram a autoestima das crianças e especificamente da pequena Dandara.

Observamos que, depois do trabalho pedagógico desenvolvido, ao fazer um desenho de si mesma, ela já havia voltado a colorir os cabelos de marrom e a se representar com traços de sua cultura e raça (Figura 21). Dessa forma, interpretamos que novos sentidos subjetivos foram gerados por Dandara em torno de sua representação e imagem, contribuindo para a compreensão de que

[...] o sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são as múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso dessa experiência, processo esse em que se definem nossas percepções, ideias e estados afetivos dominantes. Os sentidos subjetivos são extremamente voláteis no decorrer de uma experiência. (MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 87).

As análises que se construíram e as interpretações que trouxemos até o momento articulam o referencial teórico adotado na pesquisa com questões sobre a arte nas práticas educativas, a cultura e história singular de cada sujeito e as constantes produções simbólico-emocionais das crianças no espaço educativo. A compreensão dos processos culturais, que se organizam como configuração subjetiva para Dandara, nos mostrou como as produções de sentidos subjetivos que emergiam no contexto das relações possibilitavam a criança desenvolver alternativas criativas diante dos desafios encontrados. Da mesma forma, interpretamos e compreendemos que as práticas pedagógicas em arte possibilitavam novos olhares e compreensão do mundo ao redor, sinalizando a complexa dinâmica existente no contexto educativo.



Figuras 17, 18 e 19- Conteúdos trabalhados pela professora Amanda e suas parceiras.



Figura 20 – Dandara escolhendo seu tom de pele



Figura 21- Autorretrato de Dandara

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte não existe para reproduzir o visível, mas para tornar visível àquilo que está mais além dos olhos. (PAUL KLEE)

A pesquisa apresentada se iniciou na perspectiva de compreensão de como os processos culturais eram configurados subjetivamente por crianças da educação infantil. Por se tratar de um complexo fenômeno humano, não conseguimos dissociar esses processos do contexto educativo e do trabalho docente, então nossa pesquisa tomou um curso inesperado com diversos participantes e contextos de vida diversificados. Contudo avançou, a nosso ver, na compreensão dos complexos e diversos processos simbólico-emocionais que estão envolvidos na interface entre a arte, as práticas pedagógica e as expressões subjetivas das crianças. Ao final, os contextos e as singularidades dos participantes se entrecruzaram para a produção de campos de inteligibilidade sobre a arte como expressão simbólico-emocional e sobre a sua importância no contexto educativo para o desenvolvimento subjetivo da criança.

Por meio de processos dialógicos que ancoram as relações, a Epistemologia Qualitativa proporcionou a realização de um fazer científico aproximado à realidade da criança em suas expressões espontâneas, imaginativas, criativas e simbólico-emocionais como um processo subjetivo, complexo, histórico, cultural e social. Vale destacar que as relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa estão organizadas dentro de uma lógica configuracional orientada por nossas intencionalidades enquanto pesquisadora. Esses momentos foram mais do que comunicativos, foram dialógicos em sua essência, pois o clima de comunicação era envolvido todo momento por emoções e sentimentos, respeito, curiosidade e singularidades que emanavam das constantes produções subjetivas em desenvolvimento nos diversos momentos da pesquisa que buscou articular a criança, a cultura e as práticas pedagógicas em arte na educação infantil.

Compreender esse complexo processo se tornou um grande desafio, pois trouxe para a interpretação e para a construção das informações inúmeros aspectos para a análise que se tornaram constituintes e constitutivos ao mesmo tempo, sustentando os indicadores construídos de maneira que os mesmos eram articulados entre si. Dessa

forma, o processo de sistematização da escrita se tornou complexo e difícil, pois os indicadores que definiram o processo empírico e o modelo teórico construído eram inseparáveis entre si na constituição subjetiva dos participantes, de tal forma que, por muitas vezes, o nosso processo de escrita percorreu uma lógica configuracional não linear. Contudo, compreendemos que essa dificuldade no processo de sistematização ou esse movimento dinâmico de vai e vem que compõe o conjunto de vivências relacionais, é o que constitui a base dos complexos processos subjetivos que não podem ser reduzidos a um elemento único ou quantificados.

A construção interpretativa apresentada sobre os casos da professora Amanda e de Dandara nos possibilitou refletir algumas contribuições que alcançamos em nossas interpretações. Nesse sentido destacamos entre dos casos interpretados, os seguintes eixos que desenvolvemos na perspectiva teórica adotada em nossa pesquisa:

- **As singularidades culturais e históricas** – compreendemos que a singularidade das histórias de vida, tanto da professora como das crianças participantes, está permeada de sentidos subjetivos, que as tornam complexas e distintas, porém ao mesmo tempo constituem os participantes como agentes ou sujeitos do processo educativo e no desenvolvimento subjetivo de cada um. Nesse sentido, no contexto escolar o reconhecimento da singularidade cultural de cada criança permitiu a professora criar situações que possibilitaram o desenvolvimento subjetivo das crianças, permitindo seus posicionamentos, reflexões e criatividade diante de contextos vivenciados. Uma prática pedagógica autônoma, diferenciada e voltada para as produções subjetivas das crianças;

- **A importância do contexto familiar** – percebemos ao longo da pesquisa que o contexto familiar das participantes, apesar de singulares e de apresentar características diferenciadas, em alguns pontos se aproximam na questão da importância que a família possui para cada uma, gerando sentidos e configurações subjetivas que as projetam nas suas ações. No contexto escolar, as relações com as famílias, por meio de diversos canais comunicativos e dialógicos, caracterizam um dos diferenciais da prática pedagógica da professora Amanda;

- **A importância da arte, no trabalho com crianças no contexto educativo, como expressão simbólico-emocional** – compreendemos a sala de aula como um espaço relacional, dialógico, singular e subjetivo. Nesse espaço se integram subjetividades individuais que compõem e dimensionam a subjetividade social da sala.

Reconhecer esse paradigma abre possibilidades de reconhecimento, também das produções simbólico-emocionais da criança e da arte como expressão.

A arte como expressão simbólico-emocional, como leitura de mundo e reflexão, possibilita caminhos, olhares e diálogos com o mundo, proporcionando experiências significativas que criam oportunidades para que a criança se posicione criativa e criticamente no mundo em que vive. Dessa forma, o diálogo da arte com as outras linguagens, no contexto escolar, possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem mais sensível, crítica e criativa em processos diversificados na produção do conhecimento. O reconhecimento da importância da arte na educação infantil traz aspectos qualitativos para uma prática pedagógica diferenciada, significativa e possibilitadora do desenvolvimento subjetivo das crianças.

A professora Amanda possuía na arte uma grande aliada pedagógica e por meio da arte as expressões simbólico-emocionais das crianças eram favorecidas e a professora conhecia seus alunos. Ou seja, as possibilidades pedagógicas que a arte possuía para a professora Amanda eram ativadas pelas discussões, pelos diálogos e pelas problematizações dinamizadas pelo fornecimento de informações para as interpretações que faziam sentido à criança, favorecendo tanto a reflexão como a produção simbólico-emocional de cada criança sobre a obra de arte apresentada, estudada ou criada.

- A importância da relação dialógica com as crianças e com as famílias – compreendemos que essas relações, para além da comunicação e do diálogo em si, possibilitaram processos emocionais e simbólicos, tanto das crianças como de suas famílias, que retroalimentavam as práticas docente, em uma constante flexibilidade de professora.

A partir do referencial teórico da subjetividade em uma perspectiva histórico cultural compreendemos que o processo educativo está pautado na ação pedagógica e nos processos relacionais, os quais são permeados pela produção constante de sentidos subjetivos, permitindo um espaço rico, singular, vivo, dinâmico, relacional e de múltiplas possibilidades, às vezes imprevisíveis, o que torna o processo educativo complexo e dinâmico.

Nesse sentido, a ação docente requer um novo olhar direcionado, não apenas para os construtos normativos da estrutura escolar, mas para as singularidades que estão no processo educativo como um todo. Nesse processo se integram as particularidades da

subjetividade individual de cada criança, da professora e a subjetividade social da sala de aula e da escola como um todo. Reconhecer a subjetividade no processo educativo e nas práticas pedagógicas em arte, nos direciona para a ruptura do olhar cristalizado voltado apenas para o cognitivo, negando o sujeito e suas possibilidades e necessidades de expressão simbólico-emocionais.

- A recursividade das ações na prática pedagógica- compreendemos que as peculiaridades e singularidades da prática pedagógica da professora que aliava a arte, a qual possibilitava as expressões das crianças de processos dialógicos, que por consequência possibilitavam “adentrar de forma simultânea nos alunos, em seus contextos e em suas histórias, criando condições para que se realize um trabalho pedagógico que signifique avanços no desenvolvimento” (TACCA, & GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144) subjetivo das crianças bem como da professora que está em constante movimento de ressignificação de sua prática pedagógica por meio da recursividade de um trabalho singular.

Consideramos que a opção em adotar a Teoria da Subjetividade nos possibilitou gerar caminhos de inteligibilidade sobre a dimensão subjetiva que, em nossa pesquisa compreendemos estar intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas em arte, a recursividade do trabalho pedagógico pautado nas singularidades das crianças e as expressões simbólico-emocionais da criança, as quais são compreendidas como produções de sentido individual dentro do social, enfatizando essa dimensão intrínseca dos fenômenos humanos. O valor heurístico da Teoria da Subjetividade está na possibilidade de compreensão da produção de sentidos relacionados à arte e à cultura como expressões da criança no coletivo social e cultural da sala de aula, resultando em uma complexa rede onde o individual e o social se encontram, se complementam e se tornam uno.

Somos todos constituídos culturalmente, por meio das vozes, das artes, das produções culturais e das singularidades, em permanente processo de vir a ser, que dialogam e se entrecruzam na trama social e cultural que compõe a sociedade.

La cultura humana no es una producción racional, es una producción subjetiva que expresa las profundas emociones que el mundo vivido genera en el hombre las que se integran recursivamente con diferentes procesos simbólicos, cuya unidad, es lo que hemos definido como subjetividad. (González Rey, 2008, p. 144)

Apontamos no decorrer dessa pesquisa a importância do professor ter autonomia em sua prática pedagógica e estabelecer a valorização da arte para o desenvolvimento expressivo e subjetivo da criança. Percebemos, na pesquisa, que conhecer as singularidades culturais de cada criança e trabalhar de forma contextualizada e criativa por meio da arte criou possibilidades de expressão de sentidos subjetivos pela criança bem como a sua emergência enquanto agente ou sujeito em seus processos do saber. Dessa forma, possibilitou atingir o nosso objetivo central: compreender que relações podem ser estabelecidas entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil para a possibilidade do desenvolvimento subjetivo da criança na educação infantil.

A partir do olhar da subjetividade, pudemos avançar na compreensão do nosso objetivo central, descobrindo caminhos para a compreensão das relações entre a arte, a cultura, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento subjetivo da criança da educação infantil. Dessa forma, retira-se o olhar quase que exclusivo sobre as práticas em arte-educação, para produzir novas formas de se trabalhar a arte, considerando a complexidade de fatores que a mesma possui enquanto fenômeno humano. O referencial teórico nos permitiu avançar em uma compreensão integrada das dimensões singulares, culturais e simbólico-emocionais constitutivas das expressões por meio da arte, pela arte e na arte, compreendendo-as pelo seu caráter subjetivo como expressão da criança e não como produto artístico.

Compreender o caráter subjetivo e simbólico-emocional da arte, no contexto educativo de crianças pequenas, exigiu um grande esforço, primeiro para não irmos ao encontro de generalizações e conclusões esvaziadas de sentidos teóricos e segundo pelo desafio de tentarmos imprimir o novo na compreensão da articulação da arte como fenômeno subjetivo humano no contexto educativo.

A partir dos estudos de caso da professora e da criança, onde as hipóteses levantadas e a construção de indicadores permitiram se integrar ao modelo teórico em desenvolvimento, os casos analisados são considerados únicos e não representam caminhos para qualquer generalização, mas sim para a produção de zonas de sentidos na compreensão do problema proposto na pesquisa. Assim sendo, a intenção da pesquisa foi produzir zonas de sentido sobre questões relacionadas à arte, à criança, à cultura no contexto educativo, que se referiam aos espaços de inteligibilidade sobre o vivenciado, os quais possibilitaram o aprofundamento para a construção teórica, que por sua vez, não se esgotam na própria pesquisa.

A compreensão dos processos de produção cultural das crianças se deu com base nas categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva produzidas pelas próprias crianças. Essa elaboração tomou corpo e forma por meio de uma construção detalhada das relações estabelecidas entre os conteúdos simbólico-emocionais produzidos e relatados pelas crianças e das práticas pedagógicas em arte, a partir da realidade que se apresentava no contexto concreto vivenciado entre os sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas em arte e o processo relacional da professora com seus alunos, possibilitou às crianças a exploração, não apenas de materiais diversificados, mas de espaços, contextos e sentimentos diversos. Esses contatos diretos das crianças possibilitaram além da expressão simbólico-emocional de cada criança assim como a reflexão, a criatividade coletiva na solução dos problemas encontrados. Compreendemos que foi um processo pautado nas relações culturais, onde o respeito com a diferença, com as singularidades das crianças possibilitam a produção de sentidos subjetivos individuais e coletivos, os quais contribuíram para a subjetividade social de uma sala de aula que é inclusiva, cultural e singular.

Os desdobramentos desse estudo direcionam-se para a compreensão do caráter subjetivo das produções da criança pela arte, por meio da arte e com a arte, informações produzidas que nos possibilitaram compreender as especificidades da arte como fenômeno humano articulado ao contexto educativo.

A nossa compreensão sobre a arte no contexto educativo, se refere à formação integral da criança, considerando suas singularidades no social e no cultural, bem como seus modos de sentir e de se expressar, tornando-a única no meio em que vive. Esse entendimento não se opõe as teorizações tecidas ao longo dos anos sobre a arte-educação, mais especificamente, a citada por nós - proposta triangular, mas adiciona uma dimensão qualitativamente diferenciada que não havia sido considerada nessa proposta: a dimensão subjetiva, de caráter simbólico-emocional, ampliando os olhares e modos de compreender e de sentir sobre a arte, pela arte e por meio da arte.

Podemos dizer que arte é importante para a criança, pois ela cria, imagina, desenha, dança ou representa e suas expressões são carregadas de sentidos subjetivos. Por meio da arte, a criança aprende a ouvir, ver, ler o mundo, sentir, observar a produção de artistas e de colegas, respeitar o que foi produzido, sentir e expressar o que deseja. Dessa forma, os momentos de reflexão, fazer e contextualização perpassam por áreas de conhecimento e relacionados às emoções, esses momentos podem contribuir

para o conhecimento singular de cada criança e de seu contexto de vida, o qual a constitui.

Dessa forma, tecemos aproximações teóricas de diversos autores e campos do conhecimento para a produção de campos de inteligibilidade de compreender e de pensar a arte no mundo. Ou seja, o pensar pela arte é um caminho subjetivo de transição do pensamento uno sobre o mundo para o pensamento complexo sobre a vida: o eu, as cores, as formas, os sons, as identidades que nos complementam, nos identificam, nos personificam e que dão sentido ao nosso desenvolvimento e posicionamento no mundo.

Então aqui, nesta pesquisa, a emoção, a arte, o pensamento e a subjetividade são princípio, concepção, estratégia e sentidos subjetivos que ecoam as vozes e os pensamentos dos sujeitos do aprender e do ensinar, tecendo uma rede de configurações subjetivas e culturais como pensamentos, ações, valores culturais e sociais que orientam o nosso ser e estar no mundo.

Por fim, gostaríamos de finalizar nossa discussão ou quem sabe iniciar muitas outras, com as palavras de González Rey (200, p. 81) “qualquer discussão sobre o tema da subjetividade e da práxis individual e social em um curto período de tempo, sem dúvida, não esgotará todos os aspectos possíveis de seus assuntos” e de Larrosa (2003, p. 52) “Se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma.”

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: [s.n.], 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 de setembro de 2015.
- BARROCO, Sônia Maria Shimi & SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e sociedade*. (26)1, 22-31, 2014.
- BASTIDE, Roger. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro (prefácio). In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2015.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Aprendizagem, Subjetividade e interações sociais na escola**. In: MARTINEZ, Albertina M. & ÁLVAREZ, Patrícia (org). *O sujeito que Aprende – Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.
- CERQUEIRA, Teresa Cristina. (Org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Thesaurus, 2011.

CHESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 Ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

COELHO, Cristina M.M. **Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende**. In: MARTINEZ, Albertina M.M; SCOZ, Beatriz J. L; CASTANHO, Marisa I. S. (orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Editora Liber Livros, 2012, p. 111-119.

_____. **Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente**. In: ANACHE, Alexandra A; SCOZ, Beatriz J.L; CASTANHO, Maria I. S. (Orgs.). Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação. São Paulo: Memnon, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CORSARO, W.A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n.17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em 24 de abril de 2016.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade da Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DISTRITO FEDERAL (Governo). Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698, de 21 de março de 2001, "que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF". **Diário Oficial do Distrito Federal**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2002. Seção 1, p. 3.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas SP: Papirus, 1995

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1994.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997

_____. **Psicologia e Educação: desafios e projeções**. In: RAYS, A. O. (Org.). Trabalho Pedagógico: realidade e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Subjetividad, sujeto y construcción Del conocimiento: el aprendizaje desde outro óptica.** In: Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB, Brasília, v. 4 n.7-8, p.17-22, 1999. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6732/5434>. Acesso em 14/11/2016.

_____. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.** Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Pioneira Thomson, 2004.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica.** In.: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Carmem Tacca (Org.). Campinas, SP: Alínea, 2006.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico cultural.** São Paulo: Thompson Learning, 2007.

_____. **Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro.** Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, pp. 140-159 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia, 2008.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação.** Tradução de Macel Aristide Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, v. 1ª reimpressão, 2010.

_____. **Subjetividade e Saúde: Superando a clínica da patologia.** São Paulo:Cortez, 2011a.

_____. **Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.** In: MITJÁNS MARTINEZ, A & TACCA, M.C. As possibilidades de Aprendizagem. Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011b.

_____. **O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual.** In: MARTINEZ, Albertina M. & ÁLVAREZ, Patrícia (org). O sujeito que Aprende – Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural. Brasília: Liber Livro, 2014.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura.** Martins Fontes, 2000.

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. **Subjetividade e Complexidade: Processos de construção e transformação individual e social.** In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson Learning, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEÃO, Raimundo Matos de. **A Arte no Espaço Educativo.** 2013. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/arte-educacao/arte-no-esaco-educativo.pdf>. Acesso em: 23 de dezembro de 2016.

LIMA, Helen Tatiana dos Santos. **Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais.** 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1999.

LOSADA, Terezinha. **O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa).** 231 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 231-245, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy & ALMEIDA, S.F. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, C. M. M. **Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares**. (2011). Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia-Universidade de Brasília.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia**. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. A. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, v. 23, n.83, p. 39-56. Mar. 2010

_____. & ÁLVAREZ, Patrícia (org). **O sujeito que Aprende – Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

_____. & GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura culturalhistórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MOURA, Selma de Assis. **Arte-Educação para quê (Razões para ensinar arte)**. 2008. Disponível em:
http://www.artenaescola.org.br/pesquise_monografias_texto.php?id_m=241.
 Acesso em: 09 de setembro de 2015

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2014.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. *Revista Educação e Sociedade*, 21(71), 45-78; Julho/2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças - contextos e identidades*. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2001. Disponível em: www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf. Acesso em: 19/12/2016.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática.** In: . Em TACCA, M. C. (org) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Alínea, 2006

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERZARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: J&M Martins, 2007.

SANTOMÈ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 21. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TACCA, Maria Carmem V. R. **Estratégias pedagógicas: conceituação e desbodramentos com foco nas relações professor-aluno.** In: TACCA, M. C. (org) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Alínea, 2006a.

_____. **Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade.** In: MALUF, M. H. (coord.) **Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2006b.

TACCA, Maria Carmem V. R. & GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Produção de sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender.** In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2008, 28, p. 138-161.

_____. **Além do Professor e de Aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.** In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). **O Outro no Desenvolvimento Humano.** São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, p.101- 130. 2004.

TEVES, N. & RANGEL, M. (orgs.) **Representações Sociais e Educação: temas e enfoques contemporâneos de Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1999.

TOASSA, G. (2009). **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R; BARTOLLO, R. dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. In: Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

VALSINER, J. (1988). **Ontogeny of co-contruction of culture within socially organized environmental settings**. Em J. Valsiner (Org.), *Child developmental within culturally structured environments*, (Vol. 2, pp. 283-297). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VIANA, Nildo. **A esfera artística: Marx, Weber, Bourdieu e a sociologia da arte**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

VIGOTSKI, Lev.S. **A formação social da mente** - São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras Escogidas III (p. 11-340). Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, A. V. **Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: Reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito**. In S. Z. D. Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella (Eds.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência*. (pp. 33-47). Florianópolis, SC: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

_____. **Psicologia social, arte, relações estéticas e processos de criação: fios de uma trajetória de pesquisa e alguns de seus movimentos**. In: Andréa Vieira Zanella; Kátia Maheirie. (Org.). *Diálogos em Psicologia Social e Arte*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2010, v. 1, p. 29-38.

_____ & SAIS, Almir P. **Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político.** *Análise Psicológica* [online], out. 2008, vol.26, n.4, p.679- 687.

ZIZEK, Slavoj. **O violento silêncio de um novo começo.** In: HARVEY, David et al. *Occupy*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior,

ANEXOS

APÊNDICE A

Inicialmente pretendemos observar como os processos culturais são configurados subjetivamente pelas crianças, tendo como foco a interface com a linguagem artística institucionalizada no currículo. Para tanto, entendendo a tríade explicada ao longo dos textos construídos professor/prática pedagógica/criança, vamos observar, também como as práticas pedagógicas incentivam e trabalham a singularidade da formação cultural da criança para que ela se perceba como sujeito produtor de cultura, por meio do prévio roteiro abaixo descrito.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

EIXO PRINCIPAL		ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS
PRÁTICA PEDAGÓGICA	1	Como a professora trabalha a arte em sala de aula
	2	Como o conhecimento por meio da arte é apresentado ou problematizado ao aluno
	3	Quais os aspectos ou elementos da linguagem artística são priorizados
	4	Quais os objetivos do trabalho com a arte
	5	Quais elementos artísticos são trazidos diariamente para a aula e como são trabalhados
	6	Os alunos são estimulados a problematizar por meio da arte
	7	O professor realiza perguntas estimuladoras por meio da arte
	8	O trabalho suscita emoções pela arte
	9	Qual a relação das práticas pedagógicas com a imaginação e criação da criança
	10	Como a cultura infantil é trabalhada dentro da sala de aula
	11	A multiculturalidade é trabalhada em sala de aula
	12	Há incentivo às diferentes formas de representação pictográfica de um tema ou há padronização do olhar
	13	As crianças são incentivadas em seus processos imaginativos e criativos
	14	Como são estabelecidas as relações em sala de aula
	15	O professor aproveita a imaginação das crianças no desenvolvimento de práticas pedagógicas
	16	A criança ocupa o centro do processo de educativo

ASPECTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17	A arte propicia momentos de reflexão
	18	As necessidades e potencialidades da criança são levadas em consideração na prática pedagógica
	19	O professor acolhe e aceita as singularidades culturais das crianças
	20	As práticas pedagógicas em artes oportunizam as crianças expressarem seus sentimentos, suas dificuldades.
	21	Realizam a apreciação e interpretação de obras de arte. Em caso afirmativo como é realizada?
	22	As crianças visitam espaços culturais com a turma da escola? Em caso afirmativo, quais lugares já foram?
	23	Como são trabalhados os elementos da linguagem artística
	24	As práticas pedagógicas propiciam a uma atitude crítica em relação a arte a as produções artísticas das crianças
	25	As práticas pedagógicas exploram diversas matérias na produção artística das crianças
	26	Como práticas pedagógicas trabalham os aspectos culturais, artísticos e imaginativos das crianças.
	27	O espaço organizacional e físico da sala de aula
	28	A cultura e o conhecimento da criança são levados em consideração
ASPECTOS SOBRE A CRIANÇA	1	As produções artísticas das crianças são valorizadas
	2	Como a criança se posiciona em seus questionamentos e sugestões
	3	As produções culturais e artísticas das crianças emergem com facilidade
	4	As singularidades culturais das crianças emergem em sala de aula
	5	As reflexões e problematizações das crianças são respondidas
	6	A criança produz desenhos artísticos com facilidade e dele emergem relatos ou histórias
	7	Como os processos culturais emergem nas crianças
	8	As crianças organizam suas produções artísticas esteticamente
	9	As produções artísticas das crianças são harmoniosas esteticamente
	10	As crianças compreendem a curiosidade como propulsora da imaginação e da produção artística

ASPECTOS SOBRE A CRIANÇA	11	As crianças se enxergam como sujeitos do aprender
	12	As crianças entendem que são sujeitos de cultura
	13	A criança se enxerga como centro do processo educativo
	14	As crianças compreendem a autoria de suas produções
	15	Como as crianças se expressam artisticamente nas atividades propostas
	16	As crianças se expressam com facilidade em sala de aula
	17	Pistas sobre a configuração dos processos subjetivos culturais nas crianças
	18	A criança vai além das tarefas solicitadas
	19	Demonstra confiança em sua produção artística
	20	A criança demonstra criatividade em suas produções artísticas e em seus relatos
	21	Demonstra imaginação e criatividade frente ao desconhecido
	22	Apresenta novas ideias
	23	Desenha com frequência
	24	Explora cores diversas ou há predominância por uma em específico
23		

APÊNDICE B

COMPLEMENTO DE FRASES PROFESSORA

Querida professora,

Pedimos a gentileza de completar as frases com a primeira ideia que surgir a sua mente.

Elas serão de grande valia para nossa pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.

1. Eu gosto
2. Arte é
3. Cor
4. Na vida as cores
5. Os sons
6. O tempo mais feliz
7. Minha maior vontade
8. Na escola
9. Ser professor
10. Eu sou
11. Criança
12. Eu gostaria
13. Eu preciso
14. Minha prática
15. Meus alunos
16. Cultura é
17. Cultura infantil é
18. Na vida a arte
19. Minhas experiências artísticas e culturais
20. Minhas expectativas
21. Meu futuro
22. Arte e informação
23. Arte e formação
24. Arte na infância
25. Arte na vida adulta
26. Me incomoda
27. Este lugar
28. Minha casa
29. Desejo
30. Espero
31. Preocupação
32. Queria poder mudar
33. Minha sala de aula

34. Fico feliz
35. Emoção
36. Amo
37. Vida
38. Trabalho
39. Meu maior prazer
40. Prazer estético
41. Fico feliz
42. Passeio cultural
43. Sonho
44. A arte no meu trabalho
45. A arte no meu cotidiano
46. De vez em quando eu penso
47. Arte e passado
48. Arte e pensamento
49. Arte e futuro
50. Arte e presente
51. Arte e política
52. Arte e filosofia
53. Arte e emoção
54. Procuo
55. Sinto
56. O saber faz sentido quando
57. Meu tempo de lazer é
58. Necessito
59. Em casa
60. No trabalho
61. Algumas vezes
62. Ensino facilmente

APÊNDICE C

COMPLEMENTO DE FRASES - CRIANÇAS

As crianças farão o complemento de frases por meio de desenhos. Sugere-se que façamos o contorno de nossas mãos e dentro delas representaremos por meio de desenhos cada uma das questões relacionadas abaixo. A questão da representação da mãozinha de cada criança vem ao encontro de sermos únicos e em nossos desenhos também. É importante salientar que como pretendemos estabelecer uma relação dialógica com as crianças, esse instrumento será utilizado em diversas vezes, com poucos itens de cada vez e nos momentos mais apropriados. Justamente por compreendermos que a espontaneidade e a singularidade devem ser respeitadas, assim como o tempo específico de cada criança.

1. Eu gosto
2. Arte é
3. Na vida sem as cores
4. Fico feliz quando
5. Minha maior vontade
6. Escola
7. Ser criança é
8. Eu sou
9. Eu gostaria
10. Eu preciso
11. Minha família
12. Cultura é
13. Cultura infantil é
14. Na vida a arte
15. Se eu fosse presidente
16. Meu futuro
17. Arte para as crianças
18. Arte para os adultos
19. Os quadros da minha casa
20. Uma história é
21. Me incomoda
22. Este lugar
23. Minha casa
24. Desejo
25. Queria poder mudar
26. Minha sala de aula
27. Amo

28. Minha Vida é
29. Passeio cultural
30. Um sonho
31. De vez em quando eu penso
32. Meu quarto é
33. Minhas brincadeiras
34. Imagino
35. Em casa
36. Algumas vezes
37. Gosto de passear
38. Gosto de ver filmes
39. Minha rua
40. Meus amigos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA - estudo empírico para construção de dissertação de mestrado realizado no PPGE - Universidade de Brasília.

2. Delineamento do estudo e objetivos: O estudo qualitativo pretende compreender como os processos culturais são configurados subjetivamente por crianças por meio de práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil.

3. Procedimentos de pesquisa: Serão realizadas ao longo da pesquisa: observação participante, dinâmicas conversacionais, desenhos, completamento de frases, registro pictórico. Estes encontros serão gravados em áudio/vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.

4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina M. Madeira Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail madeiracoelho@yahoo.com.br.

5. Garantia de liberdade: é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de confidencialidade: os dados advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.

9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados responsáveis

Sou aluna do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa de mestrado **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA** tendo como orientadora, a Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho.

As demais informações sobre o desenvolvimento do projeto como os, objetivos específicos, instrumentos metodológicos, entre outros, foram esclarecidos oralmente no momento da assinatura deste termo, quando a pesquisa foi apresentada.

Sua participação nesse estudo é muito importante para mim, mas esclareço que essa participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo.

Asseguro-lhe que sua identificação não será anunciada e que a pesquisa terá divulgação restrita aos meios acadêmicos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone (61) 992445743 ou no endereço eletrônico patriciadekaiser@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Cristina M. Madeira Coelho

Prof.^a do PPGE/FE/UnB

Patrícia Nunes de Kaiser

Aluna da Faculdade de Educação/UnB

() Sim, estou de acordo em participar da pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora

Sou aluna do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa de mestrado **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA** tendo como orientadora, a Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho.

As demais informações sobre o desenvolvimento do projeto como os, objetivos específicos, instrumentos metodológicos, entre outros, foram esclarecidos oralmente no momento da assinatura deste termo, quando a pesquisa foi apresentada.

Sua participação nesse estudo é muito importante para mim, mas esclareço que essa participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo.

Asseguro-lhe que sua identificação não será anunciada e que a pesquisa terá divulgação restrita aos meios acadêmicos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone (61) 992445743 ou no endereço eletrônico patriciadekaiser@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Cristina M. Madeira Coelho

Prof.^a do PPGE/FE/UnB

Patrícia Nunes de Kaiser

Aluna da Faculdade de Educação/UnB

() Sim, estou de acordo em participar da pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Diretor(a)

Sou aluna do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa de mestrado **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA** tendo como orientadora, a Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho.

As demais informações sobre o desenvolvimento do projeto como os, objetivos específicos, instrumentos metodológicos, entre outros, foram esclarecidos oralmente no momento da assinatura deste termo, quando a pesquisa foi apresentada.

Sua participação nesse estudo é muito importante para mim, mas esclareço que essa participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo.

Asseguro-lhe que sua identificação não será anunciada e que a pesquisa terá divulgação restrita aos meios acadêmicos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone (61) 992445743 ou no endereço eletrônico patriciadekaiser@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Cristina M. Madeira Coelho

Prof.^a do PPGE/FE/UnB

Patrícia Nunes de Kaiser

Aluna da Faculdade de Educação/UnB

() Sim, estou de acordo em participar da pesquisa.

Nome da Instituição _____

Assinatura da Instituição participante _____

E-mail (opcional): _____