

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**ANA IARA SILVA DE DEUS**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA:  
UMA REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS RESILIENTES  
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

**PASSO FUNDO  
2009**

**ANA IARA SILVA DE DEUS**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA:  
UMA REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS RESILIENTES  
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, sob orientação da Prof. Dra. Graciela Rene Ormezzano.

**PASSO FUNDO  
2009**

Deus, Ana Iara Silva de  
D486e Educação estética : uma reflexão sobre processos educativos resilientes  
com crianças em situação de vulnerabilidade social / Ana Iara Silva de Deus.  
– Passo Fundo, 2009.  
144 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2009.  
Orientadora: Profª. Dra. Graciela Rene Ormezzano.

1. Educação estética 2. Infância 3. Resiliência 4. Vulnerabilidade social  
I. Deus, Ana Iara Siva de II. Título.

CDU 37:7.01

Ficha catalográfica elaborada por Rafael Antunes dos Santos CRB10/1898

Para meu marido Altair Lenz e filha Milena Deus Lenz, que sempre me deram apoio e incentivo à busca constante de novos caminhos e novas aprendizagens. Sem vocês esse trabalho não seria concluído.

Muito obrigada.

Agradeço a Deus, pelo valioso presente da vida e da inteligência. Agradeço a meus pais por terem me dado a oportunidade e a estrutura constitutiva perfeita para nunca desistir, apesar das dificuldades da vida.

Agradeço a todas as crianças que ao longo dessa caminhada educativa passaram pelo meu caminho e me deram a chance de exercer o que mais gosto de fazer: o ato de educar, educar com amor e, acima de tudo, com muito comprometimento.

Agradeço a minha orientadora Graciela Ormezzano, que com sua postura determinada e comprometida com a educação estética me fez ver, deslumbrar e, finalmente, me impregnar do estético, não só na arte, mas, sobretudo, do humano que há em cada humano.

Finalmente, aos meus amores, Milena e Altair. A vida sem vocês não teria sentido. Obrigada mais uma vez por poder progredir sempre com vocês ao meu lado.

## RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagens e é uma pesquisa etnográfica de cunho fenomenológico, que visou investigar os processos resilientes por meio de uma oficina de educação estética visual com um grupo de crianças cujos pais perderam o poder familiar sobre elas. A pesquisa desenvolveu-se pela realização de uma oficina de educação estética visual com as crianças em situação de vulnerabilidade social. Teve como foco observar o cotidiano das crianças participantes numa oficina de atividades expressivas para tentar compreender se poderiam ocorrer processos educativos estéticos resilientes e humanizadores por meio dos encontros e das atividades propostas. Com esse propósito, foram estipulados encontros semanais no Lar de Amparo à Infância com seis crianças com idades, na faixa de três a sete anos de idade, instituição situada numa cidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Para obter os resultados da pesquisa foram observadas as falas e atitudes dos participantes e realizados registros no diário de campo. O estudo seguiu os passos da pesquisa fenomenológica, porque esta possibilita um caminho sensível de captação de dados reais sobre a educação estética e suas implicações nos seres humanos, com as crianças sendo observadas de forma grupal, para serem extraídas as essências e dimensões das interações de cada integrante. As essências fenomenológicas encontradas foram quatro: a) agressividade expressa através da arte, b) a subjetividade desabrocha na oficina, c) prazer e a manifestação do eu através dos materiais artísticos, d) processos resilientes percebidos nas crianças.

**Palavras-chave:** Educação estética. Infância. Resiliência. Vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

This paper which is inserted in the research line of Educative Processes and Languages is a ethnographic research of phenomenological matrix, that it aimed to investigate the resilient processes through a workshop of visual aesthetic education with a group of children whose parents lost their familiar power on them. The research was developed through a visual aesthetic education workshop with children in a situation of a social vulnerability. It had as a focus to observe the daily of the participant children in a workshop of expressive activities to analyze if the resilient aesthetic and human educative processes could occur in the meetings and activities that were proposed. With this intention, it had been stipulated some weekly meeting in the “Lar de Amparo à Infância” (The Infancy Supporting Homme) With six children with situated ages between three and seven years old, in a city that is located in the northwest of Rio Grande Do Sul. For getting the results of the this research the speech and attitudes of the participants, as well as the registers on the camp diary were analysed. We followed the steps of a phenomenological research, because it can make possible a sensitive way of captation of real data about the aesthetic education and its implications on human beings, therefore the children had been analysed in a group form, to be extracted the essences and dimensions of the interactions of each participant. Four phenomenological essences were found out: a) The aggressivity that was expressed in art, b) the subjectivity that blossoms in the workshop, c) the pleasure and the self manifestation of the art materials, d) the resilient processes that were observed on the children.

**Keywords:** Aesthetic education. Infancy. Resilience. Social vulnerability.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Pietro Lorenzetti. <i>Anunciação</i> .....	16
<b>Figura 2</b>	Autor desconhecido. <i>Gêmeos</i> , pintura do século XVII: túnicas orientais e perucas cacheadas.....	17
<b>Figura 3</b>	Autor desconhecido. <i>O príncipe Luís</i> , futuro rei da Espanha, 1710: faixa e manto de monarca.....	18
<b>Figura 4</b>	Velásquez. <i>As meninas</i> , Museu do Prado, Madrid, 1656.....	19
<b>Figura 5</b>	Autor desconhecido. <i>Menina do século XVII</i> , com gola de renda e arranjo de pérolas na cabeça: minoria.....	20
<b>Figura 6</b>	Autor desconhecido. <i>O Delfim, herdeiro do trono francês</i> , em óleo de 1661: bebê com expressão compenetrada.....	22
<b>Figura 7</b>	Judith Leyster. <i>Menino com Flauta</i> , 1630.....	24
<b>Figura 8</b>	Delacroix. <i>A Liberdade guiando o povo</i> , 1830.....	25
<b>Figura 9</b>	Debret. <i>Vendedores de flores na porta de uma igreja</i> .....	27
<b>Figura 10</b>	Debret. <i>A senhora brasileira em seu lar</i> .....	27
<b>Figura 11</b>	Debret. <i>Um funcionário a passeio com sua família</i> .....	29
<b>Figura 12</b>	Candido Portinari. <i>A mulher e criança</i> .....	30
<b>Figura 13</b>	D.Viller apresenta fusão de estilos para o Verão 2009.....	31
<b>Figura 14</b>	Candido Portinari. <i>Meninos soltando pipas</i> , 1943.....	32
<b>Figura 15</b>	OITBRASIL. Trabalho infantil.....	33
<b>Figura 16</b>	Autoretrato de Emerson.....	71
<b>Figura 17</b>	Tália, feliz, exhibe sua foto.....	73
<b>Figura 18</b>	Trabalho artístico de Emerson: seu pai – de costas – e ele.....	76
<b>Figura 19</b>	Atividade de Emerson: um “coração”.....	77
<b>Figura 20</b>	Fazer artístico de Tália: “Árvore da sua vida”.....	78
<b>Figura 21</b>	Emerson, gritando muito na aula ao manusear a argila.....	80
<b>Figura 22</b>	Trabalho de Emerson: “Minha casa”.....	82
<b>Figura 23</b>	Tália, concentrada na pintura de seu autorretrato.....	84
<b>Figura 24</b>	Giulia pintando sua construção.....	85
<b>Figura 25</b>	Trabalho da Tália: “A mãe e seu filhinho”.....	87
<b>Figura 26</b>	Crianças deitadas nas almofadas para o momento de relaxamento.....	88
<b>Figura 27</b>	Crianças envolvidas na atividade.....	90
<b>Figura 28</b>	Giulia e Cecília desenhando, e a aluna Tália, de costas se senta à mesa.....	92
<b>Figura 29</b>	A educadora e as crianças com as fantasias.....	94
<b>Figura 30</b>	Desenho de Giulia: “Barbie em seu berço”.....	95
<b>Figura 31</b>	Alunos escolhendo as sementes na caixa.....	97
<b>Figura 32</b>	Alunos selecionando as pedras na caixa.....	100
<b>Figura 33</b>	Crianças envolvidas na atividade.....	101
<b>Figura 34</b>	Crianças envolvidas na apresentação.....	103
<b>Figura 35</b>	Trabalho da Tália.....	105
<b>Figura 36</b>	Momento de exploração e relato da história.....	106
<b>Figura 37</b>	Crianças brincando com os brinquedos em minha casa.....	107



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Retrospectiva histórica da infância: da Idade Medieval à Contemporaneidade pelo viés da arte.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Histórico da infância no Brasil Colônia à Contemporaneidade sob o viés da arte.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Aspectos éticos legais sobre as crianças em situação de vulnerabilidade social.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação estética e resiliência: uma capacidade de reconstrução humana.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Descrição da realidade da oficina.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>As crianças participantes.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>Programa da oficina.....</b>	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>Relato da oficina de educação estética visual.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>ESSÊNCIAS E DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1</b>	<b>Agressividade expressa por meio da arte.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1.1</b>	<b>ATITUDES AGRESSIVAS NA OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1.2</b>	<b>DIFICULDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO GRUPO.....</b>	<b>114</b>
<b>4.2</b>	<b>A subjetividade desabrocha na oficina.....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.1</b>	<b>CONTEÚDOS INTERNOS AFLORADOS NOS ENCONTROS.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.2</b>	<b>O DESPERTAR DOS SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>118</b>
<b>4.3</b>	<b>O prazer e a manifestação do eu por meio dos materiais artísticos e das imagens.....</b>	<b>120</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A COR COMO CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS.....</b>	<b>121</b>
<b>4.3.2</b>	<b>AS CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS COMO REPRESENTAÇÕES DOS SENTIMENTOS.....</b>	<b>124</b>
<b>4.4</b>	<b>Processos resilientes percebidos nas crianças.....</b>	<b>126</b>
<b>4.4.1</b>	<b>INTERESSE E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS.....</b>	<b>127</b>
<b>4.4.2</b>	<b>DIÁLOGO COMO ESPAÇO PARA CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO.....</b>	<b>130</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A vontade de ser professora e o gosto pela arte sempre fizeram parte da minha vida, pois, quando pequena, reunia as crianças da redondeza e representava o papel de professora em aulas dadas a elas. Para isso, improvisava um pedaço de tábua, na qual escrevia com carvão, ensinando as letras a essas crianças. Mais tarde, já na escola, na sala de aula do primeiro grau que frequentava, minhas colegas copiavam a matéria para mim para que eu pudesse desenhar em seus cadernos, pois achavam lindos os desenhos que eu fazia nos meus. Pretendia dar continuidade a essa habilidade após concluir o ensino médio fazendo um curso de artes, porém minhas condições financeiras não me permitiram e, em 1998, ingressei no curso de Pedagogia em minha cidade.

Em agosto de 2003 concluí a graduação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. No entanto, como o destino sempre nos reserva algo especial desde que tenhamos objetivos nobres, quando cursava o 7º semestre deste curso tive o privilégio de encontrar a professora, hoje doutora em Educação, Rejane Oliveira, que trabalhou conosco a arte de maneira muito significativa. A arte, em todas as suas manifestações, sempre me chamou atenção; assim, fiquei deslumbrada com as possibilidades de trabalhar, de forma contextualizada, esse conhecimento com os alunos. Por isso, mergulhei no mundo da arte, no qual me encontro ainda agora e pelo qual me descubro cada vez mais apaixonada.

Dessa forma iniciei minha trajetória nesse mundo mágico da arte, desenvolvendo vários projetos de trabalho que enfocaram a arte durante os meus estágios da graduação e, ao final do curso de Pedagogia, apresentei a monografia sob o título “*Redimensionando os olhares sobre o turismo a partir de diferentes leituras de imagens do contexto local*”. A partir deste trabalho, sob a orientação da professora Rejane Oliveira, com a colaboração de Liliane Madruga, foi-me possível uma nova investida no mundo apaixonantemente desafiador da arte.

Após concluir a graduação, dei continuidade aos meus estudos ingressando num curso de pós-graduação especialização em educação infantil, no Instituto Cenecista de Ensino Superior (IESA), na cidade de Santo Ângelo. Minha monografia de final de curso, e nem poderia ser diferente, abordou novamente a arte, porém para alunos de educação infantil, jardim e pré-escola. Nela, analisei o processo artístico da criança pelo viés da psicanálise. O tema do trabalho foi “*Artes visuais e subjetividade: uma forma de representação e compreensão do sujeito*”, no qual analisei as obras de arte e os desenhos das crianças segundo o olhar da arte e da psicanálise, buscando focar o que Sara Pain (1996, p. 7)

afirma: “[...] mais que representar alguma coisa, a obra de arte representa seu artista.” No caso, as produções artísticas analisadas retrataram a subjetividade das crianças, que nelas se mostraram integralmente, com seus conflitos e suas alegrias.

Em maio de 2007 encaminhei um projeto à Universidade de Passo Fundo com o tema “*A influência da cultura visual na educação infantil: a arte como elemento propositor*”, para cursar o mestrado dessa instituição, para o qual fui aprovada. Neste curso, no decorrer das aulas reestruturei minha pesquisa inicial transferindo o foco de meu olhar investigativo para o ensino não formal, pois o projeto com o qual ingressara no mestrado seria desenvolvido na escola em que atuo com crianças da educação infantil. Com o novo projeto de pesquisa, pretendi compreender e, de alguma forma, interferir nos acontecimentos sociais dos dias de hoje, especificamente na questão do descaso e da violência infantil, tão presentes em nossa sociedade.

Assim, com esse trabalho visei repensar a educação com base na perspectiva da arte, ou seja, a educação como experiência estética, para trazer à tona num cenário não formal o prazer das experiências estéticas com crianças desprovidas do essencial para sua constituição: amor, carinho e compreensão. Segundo Koller (2000), para que haja a construção da resiliência são necessários três tipos de fatores de proteção:

- a) características individuais, como autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social;
- b) apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores;
- c) apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda.

Em vista dessa trajetória, optei em minha dissertação por realizar tal pesquisa em um lar de crianças cujos pais perderam o poder familiar, por acreditar que não são crianças problemáticas, ainda que seus pais não lhes tenham oferecido um ambiente propício à resiliência; ao contrário, elas têm potencialidades para serem sensibilizadas por meio da arte. Assim, ao invés de apenas comentar, criticar e me surpreender com as pequenas e grandes tragédias do cotidiano, resolvi mudar de perspectiva, pois, analisando tais acontecimentos, poderei de alguma forma contribuir para que esse mal possa ser minimizado com o apoio de experiências estéticas, já que atualmente vivemos numa sociedade na qual a violência nos persegue e não podemos dela fugir nem anular suas consequências, porque de alguma forma

sempre somos afetados por ela.

Como afirma Maffesoli (2004, p. 29), “[...] o conflito pode indicar-nos o caminho e nos orientar para esse ‘não- dito’ humano, essa coisa terrível cujo caráter histórico está sempre nos lembrando, refiro-me à face obscura do ser humano.” O autor afirma que a animalidade, a crueldade, o abismo negro dormem em cada um de nós, e, infelizmente, esse espírito animal voltou ao primeiro plano da cena social. No entanto, na cultura pós-moderna existe igualmente em nós uma parte de deidade, que não está além do humano, mas faz parte da natureza humana, da mesma forma que o mal.

Dessa forma, Maffesoli (2004) problematiza muito bem a questão da violência humana ao apontar que todos têm um abismo negro dentro de si, e as crianças do Lar da Criança e do Adolescente, local em que foi realizada a pesquisa, maltratadas por seus próprios cuidadores, são exemplos vivos dessa verdade. Nesse caso, ao invés de serem socorridas e amparadas por seus pais, elas foram vítimas de maus-tratos, do lado obscuro de seus genitores. No entanto, como Maffesoli (2004) aponta que há uma divindade em cada humano, foi apostando nessa divindade que escolhi trabalhar com essas crianças, embora violentadas e desprovidas dos fatores essenciais para desenvolver a resiliência.

Ao iniciar o contato com elas, questionei-me: A educação estética possibilitará processos educativos resilientes nessas crianças em situação de vulnerabilidade social, cujos pais perderam o poder familiar sobre elas? Essa ponderação fez parte de minhas muitas dúvidas e inquietações sobre assunto tão vasto e palpitante, porém por acreditar que a arte possibilita expressar os sentimentos e auxilia na verbalização de conteúdos internos me aventurei nessa busca. Nessa perspectiva, por meio de experiências estéticas procurei oferecer um espaço para que os sentimentos das crianças aflorassem e os significados fossem concretizados em formas expressivas pelas linguagens da arte numa oficina de educação estética visual.

Assim, a proposta desta pesquisa buscou investigar que processos educativos estéticos resilientes e humanizadores podem ocorrer num grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social, cujos pais perderam o poder familiar em razão de violência e maus-tratos. Como objetivos específicos para essa busca, delimito os seguintes:

- a) observar o cotidiano das crianças numa oficina de educação estética visual;
- b) estabelecer relações teóricas entre processos educativos, resiliência e educação estética;
- c) verificar os processos educativos e as atividades protetivas e resilientes que poderiam ocorrer em uma oficina de educação estética;

d) realizar uma proposta de trabalho com as crianças em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, embasei-me no paradigma humanista proposto por Bertrand e Valois (1994), que se centra, prioritariamente, no desenvolvimento da pessoa, para que ela se sinta bem consigo própria e possa funcionar plenamente. Esse é o projeto central do paradigma humanista da educação em cuja definição me embasei. Rogers, principal expoente dessa corrente, afirma:

O caminho para o futuro deverá ser o de fundamentar nossas vidas e nosso ensino na suposição de que existem tantas realidades quanto existem pessoas e, a meu ver, nossa prioridade suprema está na aceitação de tal hipótese como base para prosseguirmos. Prosseguir para onde? Para a abertura da exploração, cada um de nós, das muitíssimas percepções de realidade que existem. Acredito que enriqueceríamos nossas próprias vidas num tal processo. Também nos tornaríamos mais capazes de lidar com a realidade em que cada um de nós vive, por nos apercebermos de um número maior de opções. (ROGERS, 1977, p. 190).

Como percebemos nas palavras de Rogers, a pessoa é o centro de qualquer aprendizagem, ou seja, o *eu* está no centro e significa o ponto central para que o conhecimento possa ocorrer em consonância com o meio sociocultural em que o indivíduo age e interage. Este é o grande desafio para nós, educadores do século XXI: ver o conhecimento como parte intrínseca do sujeito; ver as aprendizagens, a pessoa, o corpo e espírito como partes unas desse processo.

Em relação a esse assunto, Rogers esclarece-nos:

É este o desafio aos pedagogos - provavelmente os mais inseguros e atemorizados dentre os profissionais liberais esgotados por pressões do público, limitados por restrições legislativas, fundamentalmente conservadoras em suas reações. Será viável que adotem uma perspectiva de múltiplas realidades tais como descrevi? Conseguirão fazer gerar as mudanças em atitudes, comportamentos e valores que tal visão do mundo exigiria? Certamente sozinhos não poderão fazê-lo. [...] Entretanto, com a mudança subjacente, e com a ajuda da nova pessoa que eu e muitos outros vemos emergindo em nossa cultura, pode-se conceber alguma leve possibilidade de que sejam bem-sucedidos. (ROGERS, 1977, p. 193).

Nesse contexto, que facilita o crescimento pessoal, a aprendizagem tende a adquirir mais profundidade e a desenvolver-se mais rapidamente, atingindo principalmente a vida e o comportamento do aluno. Embasei-me nesses aspectos do paradigma humanista porque acredito que as instituições escolares podem conceder a devida importância aos sujeitos envolvidos no processo educativo, à sua subjetividade, criatividade, experiências e imaginação. Esse paradigma define uma função cultural que considera a criatividade, a alegria e o amor na escola, numa visão em que a pessoa é livre e está aberta a novas experiências, é criadora e confia no seu potencial.

A pesquisa caracteriza-se por etnográfica e de cunho fenomenológico. Foram realizados vinte encontros de uma hora cada, em forma de oficina de educação estética visual, às segundas e quartas-feiras, de abril a junho de 2008. Nela observamos a cultura que se estabeleceu no cotidiano de seis crianças na faixa etária entre três e sete anos de idade de um Lar da Criança e Adolescentes localizado na região Noroeste do Rio Grande do Sul.

Em relação à pesquisa etnográfica, Marli André (1995) aponta algumas características:

- a) a observação é chamada “participante” porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado;
- b) no uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador;
- c) há a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes;
- d) envolve um trabalho de campo, na medida em que o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado, sem a pretensão de mudar o ambiente. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural;
- e) a descrição e indução, são outras características, porque o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos, como situações,

pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições naturais.

Quanto à pesquisa qualitativa, André aponta:

Para alguns, a “Pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnografia (Trivinos, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantidade. (ANDRÉ, 1995, p. 23).

A pesquisa, de cunho fenomenológico, possibilitou um caminho sensível de captação de dados reais sobre a educação estética e suas implicações nos seres humanos. O trabalho foi observado de forma grupal, tentando-se compreender a essência das interações grupais e singulares de cada integrante. A compreensão dessas observações do grupo deu-se de acordo com o método fenomenológico proposto por Giorgi e Comiotto (ORMEZZANO; TORRES, 2003).

Quanto à fenomenologia, Merleau-Ponty registra:

A consciência só pode esquecer os fenômenos porque também pode lembrá-los, ela só os negligencia em benefício das coisas porque eles são o berço das coisas. Por exemplo, eles nunca são absolutos desconhecidos pela consciência científica, que toma de empréstimo as estruturas da experiência vivida todos os seus modelos; simplesmente ela não os “tematiza”, não explicita os horizontes de consciência perceptiva pelos quais está envolvida e dos quais procura exprimir objetivamente as relações concretas. Portanto, a experiência dos fenômenos não é, como a intuição bergsoniana, a experiência de uma realidade ignorada em direção à qual não há passagem metódica-ela é a explicitação ou o esclarecimento da vida pré-científica da consciência, que é a única a dar seu sentido completo às operações da ciência, e à qual estas operações sempre reenviam. Não se trata de uma conversão irracional, trata-se de uma análise intencional. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 92, grifo do autor).

Assim, Merleau-Ponty (1999) define fenomenologia como o estudo das essências, pois todos os problemas resumem-se em definir essências, as quais são analisadas a partir da existência. É uma ambição da filosofia que seja uma ciência exata, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivido”. Nesse sentido, passa a ser uma descrição das

experiências tal como elas são, sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou sociólogo possam fornecer.

Para caracterizar tais ponderações, a cada encontro foram registradas as observações, com as fotos e as falas das crianças gravadas e, posteriormente, transcritas no diário de campo, para serem compreendidas e delas serem extraídas as essências fenomenológicas.

O segundo capítulo deste estudo trata da revisão de literatura e apresenta uma retrospectiva histórica da infância: da Idade Medieval à Contemporaneidade pelo estabelecimento de relações do conceito de infância até os dias atuais, com algumas obras de arte que remetem a esse conceito de infância, crianças e arte. Aborda, ainda, os aspectos éticos legais das crianças em situação de vulnerabilidade social, já que a pesquisa envolveu crianças cujos pais haviam perdido o poder familiar e estavam sob guarda provisória num abrigo, procurando centrar o leitor nessa questão, apresentando alguns passos legais e as causas que levam à perda de guarda da criança. Na terceira parte da revisão de literatura procuro situar educação estética e a resiliência como uma capacidade de reconstrução humana, fazendo considerações por meio do histórico da estética moderna ao longo dos anos, bem como caracterizo a resiliência, termo primeiramente usado na psicologia, há vinte anos, e hoje no Brasil pesquisado, embora timidamente, no campo da educação. Neste item delimito a arte como elo protetivo para o desenvolvimento de medidas resilientes com crianças em situação de vulnerabilidade social.

No terceiro capítulo descrevo os recursos metodológicos para situar o leitor quanto ao campo e sujeitos da pesquisa, forma de obtenção de dados e coleta das informações. Posteriormente, procedo a um relato da pesquisa desenvolvida com as crianças num Lar de Crianças e Adolescentes em forma de oficina de educação estética, bem como exponho fotos e descrições significativas do trabalho.

Encontram-se, por fim, no quarto capítulo os relatos da oficina, o processo de compreensão das informações, as essências fenomenológicas e as respectivas dimensões encontradas na pesquisa. Neste o leitor poderá se deter nas vivências mais significativas às crianças e à pesquisadora, pois detecto os reais processos resilientes desenvolvidos pelas crianças nos encontros por meio dos materiais da linguagem da arte, bem como poderá compreender a importância do tema da pesquisa e as contribuições que a resiliência pode trazer no campo educacional se vista pelo viés da arte, estética e infância.



## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

Na estrutura que fundamenta a revisão de literatura desta pesquisa encontra-se no item 2.1 a retrospectiva histórica da infância desde a Idade Medieval à Contemporaneidade pelo viés da arte. Nesta seção é delineada a trajetória da infância na visão de alguns autores que fundamentam essa perspectiva, bem como obras de arte que mostram imagens de criança em cada uma dessas épocas. No item 2.2 consta um histórico da infância no Brasil Colônia à Contemporaneidade, também sustentado por teóricos que tratam dessa questão, e de obras de arte de alguns pintores brasileiros que representaram as crianças nessa época no Brasil.

Seguem-se alguns aspectos éticos legais das crianças em situação de vulnerabilidade social com base em pesquisas realizadas sobre a violência infantil no Brasil, bem como o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a essa problemática e, sobretudo, a questão principal de pesquisa, que é as crianças em situação de vulnerabilidade social em razão de perda da guarda e do abrigo. Por fim, são abordadas a educação estética e a resiliência como uma capacidade de reconstrução humana, com a apresentação dos dois conceitos centrais desta pesquisa: educação estética e resiliência, com base nos teóricos que os sustentam.

### **2.1 Retrospectiva histórica da infância: da Idade Medieval à Contemporaneidade pelo viés da arte**

Neste capítulo se realiza uma retrospectiva do conceito de crianças e infância da Idade Média à Contemporaneidade pelo estabelecimento de relações com algumas obras de arte que representavam as crianças nesses períodos, bem como com algumas imagens que caracterizam a infância nos dias atuais e o posicionamento de alguns teóricos sobre o assunto. Tal abordagem é pertinente na medida em que a pesquisa foi desenvolvida com crianças em idade de educação infantil e aponta a educação estética como mecanismo protetor para o aparecimento de processos resilientes em crianças que passaram por vulnerabilidade social.

Para dar início ao estudo apresento a obra da Figura 1, pintada no período gótico, entre 1300 e 1350, na Itália Central, que, segundo Janson e Janson (2000), por volta de 1400 tornou-se a arte mais importante. Ao analisar este estilo de pintura encontramos a obra de

Pietro Lorenzetti, a qual traz a virgem Maria com o menino Jesus ao colo, este totalmente com semblantes e características de adulto. Suas pinturas representam as formas vigorosas das cabeças, o que, segundo Janson e Janson (2000), intensifica o caráter tridimensional da composição.



**Figura 1** - Pietro Lorenzetti. *Anunciação*, 1344.  
Fonte: JANSON; JANSON (2000).

Desse modo, pontuamos que as poucas obras encontradas nesse período representam as crianças dessa forma, ou seja, com cabeças grandes, idênticas às dos adultos, talvez porque até o século XII a infância não era reconhecida, posição que se confirmaria na arte medieval, na qual não era representada. Relata Ariès:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2006, p. 17).

Conforme o autor, por muito tempo a infância passou despercebida, pois as crianças não tinham vez nem voz. A indiferença era marcada não só pela ausência de registro dessas

crianças nas obras de arte, mas também pelas suas roupas, porque após deixarem os “cueiros<sup>1</sup>” eram imediatamente vestidas como adultos, ou seja, eram adultos em miniatura, como a Figura 2 representa. Essas imagens foram apresentadas na exposição Nins – Retratos de Crianças dos Séculos XVI ao XIX, que o Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado inaugurou em outubro de 2000 em São Paulo.



**Figura 2** - Autor desconhecido. *Gêmeos*, pintura do século XVII: túnicas orientais e perucas cacheadas.  
Fonte: NINS (2000).

Sobre esse costume Ariès relata:

O traje da época comprova o quanto à infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. Para nós é difícil essa confusão, nós que durante tanto tempo usamos calças curtas, hoje sinal vergonhoso de uma infância retardada. (ARIÈS, 2006, p. 32).

Dessa forma, a infância foi representada nas obras de arte e na iconografia, aproximadamente até o fim do século XII, exatamente da maneira como o autor descreve, como homens e mulheres sem uma especificidade própria da infância. No século XVII, no entanto, as crianças filhas de famílias nobres ou burguesas não eram vestidas como adultos,

<sup>1</sup> Segundo Ariès (2006), os cueiros eram as faixas de tecido enroladas em torno do seu corpo.

porque havia uma vestimenta específica para sua idade, o que as diferenciava dos adultos. Segundo Ariès,

[...] essa análise nos permite descobrir alguns hábitos de vestuário próprios da infância que eram adotados comumente no final do século XVI e que foram conservados até o final do século XVIII. Esses hábitos, que distinguem o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida da Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniformes. Mas qual é a origem desse uniforme? (ARIÈS, 2006, p. 36).

Áries (2006) aponta que, mesmo com as vestimentas específicas para as crianças (embora fosse apenas para os filhos da burguesia), a sociedade da época continuava a colocá-las num lugar de indiferença, ou seja, de isolamento. Outro aspecto que os trajes da Idade Média revelam é em relação à posição social de quem os vestia, pois as classes sociais eram vestidas de maneira diferente, de modo que a roupa passou a caracterizá-las segundo sua posição social e hierárquica. A obra da Figura 3 retrata essa especificidade da infância.

A obra da Figura 3, da exposição FAAP, apresenta Luís, o herdeiro da Coroa espanhola aos três anos, retratado ainda como príncipe das Astúrias em tela de 1710. Como podemos perceber, ele só tem de criança a touca de renda, toda enfeitada, e as bochechas rosadas; no mais, da faixa ao manto, com cetro e coroa fulgurando atrás, é o perfeito monarca.



**Figura 3** - Autor desconhecido. *O príncipe Luís*, futuro rei da Espanha, 1710: faixa e manto de monarca. Fonte: NINS (2000).

Outra obra que retrata esses trajes das famílias reais é a obra de Velazquez que pintou Felipe IV e sua esposa, os quais aparecem refletidos no espelho.



**Figura 4** - Velásquez. *As meninas*, Museu do Prado, Madrid, 1656.  
Fonte: <[www.canvasreplicas.com.br/velazquez.htm](http://www.canvasreplicas.com.br/velazquez.htm)>.

A obra de Velazquez, de 1656, retrata muito bem a concepção de crianças da época, como podemos observar pelas crianças pintadas por ele junto à infanta Margarita, filha do rei Felipe IV, as quais aparecem como adultos em miniaturas, ou seja, se não analisada detalhadamente a obra, fica difícil identificar quem é criança e quem são os adultos.

O conceito de criança e infância foi se transformando ao longo dos séculos. No relato de Ariès (2006), a Idade Medieval ignorava a infância, por não perceber um período transitório entre a infância e idade adulta, concepção que fica bem clara nas roupas das crianças, como podemos observar na Figura 5.



**Figura 5** - Ator desconhecido. *Menina do século XVII*, com gola de renda e arranjo de pérolas na cabeça.  
Fonte: NINS (2000).

Segundo a revista *Veja* (2000), manter viva a lembrança de um descendente era um dos motivos pelos quais os nobres, principalmente, encomendavam retratos dos filhos; outra função era mostrar aos pais distantes, por força da guerra ou dos negócios, como cresciam seus herdeiros; ainda, exibir as feições dos candidatos a noivo nos arranjos de casamento – esta a finalidade principal dos retratos de meninas, minoria nesse tipo de arte, retratadas desde cedo com luvas, jóias, golas de renda e arranjos de cabeça de pérolas e pedras preciosas usados pelas mães, exatamente como retrata a obra com menina do século XVII.

Assim, se a Idade Média ignorava as crianças, quando foi realmente, segundo a história, que as crianças passaram a ser vistas com suas particularidades? Quem responde a essa questão é Colin:

A infância foi “descoberta”, mais uma vez, durante os séculos XVI e XVII, se pudermos dar crédito aos historiadores. C. John Sommerville sustenta que “um interesse permanente pelas crianças na Inglaterra começou com os puritanos, que foram os primeiros a se questionar sobre a natureza e seu lugar na sociedade”. Os puritanos não tinham necessariamente uma opinião elevada sobre as crianças, e os irmãos mais fervorosos afirmavam que elas nasciam como “fardos sujos de pecado original”, ou “pequenas víboras”. Contudo, segundo Sommerville, o puritanismo, como movimento de reforma, ávida por conquistar a geração mais jovem, foi levada a assumir um interesse em sua posição. Mesmo assim, jansenistas do século XVII

em Port Royal, e outros educadores, afirmavam que as crianças valiam a atenção; que se deveria dedicar a vida à sua instrução e que cada indivíduo precisava ser compreendido e auxiliado. (COLIN, 2004, p. 36).

Essa visão da infância caracterizou os séculos XVI e XVII. Somente o século XVIII foi o marco de mudança em relação a essa percepção, quando os estudos de Lock e Rousseau vislumbraram uma nova concepção de criança e infância. Em especial, foram definitivas as ideias de Rousseau, que afirmava:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança sem pensar no que ela é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Jean Jacques Rousseau contestava ferrenhamente as falsas ideias então vigentes em relação à criança, o que deixou bem claro na obra *Emílio ou Da educação*, na qual descreve um projeto de educação natural por meio da formação de Emílio, aluno fictício, como específica:

Tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem não precise de outro guia a não ser ele mesmo. (ROUSSEAU, 2004, p. 29).

Assim, com esse aluno Rousseau criou o maior tratado de educação e tornou-se o marco de mudança sobre a visão de infância, rompendo com a ideia de adulto em miniatura por considerar a criança em seu mundo, com suas especificidades, capacidades. Por isso, entrou para a história como criador da concepção moderna de infância. Uma de suas contribuições é a ideia de que se deixem as crianças viver livremente, como afirma:

No momento em que a criança respira ao sair de seus invólucros, não deveis apertar ainda mais. Nada de testeiras e nada de faixas; fraldas soltas e largas que deixem todos os seus membros em liberdade e não sejam nem muito pesadas para atrapalhar seus movimentos, nem quentes demais para impedir que sintam as impressões do ar.

Colocai-a num grande berço, bem acolchoado, onde ele possa movimentar-se à vontade e sem perigo. Quando começar a ficar mais forte, deixai-a engatinhar pelo quarto; deixai que a criança se desenvolva e estique as perninhas e os bracinhos e vereis que ela fortalecerá a cada dia. Comparai-a com outra criança bem enfaixada, da mesma idade, e ficareis admirados com a diferença de seus progressos. (ROUSSEAU, 2004, p. 45).

Rousseau nos fala do que a obra da Figura 6 representa, que é a figura de Delfim Luís, nascido em 1661, ainda bebê, com cachos, laço nos cabelos e uma espécie de cueiro branco todo bordado amarrado em sua cintura. No lugar de sorriso e mãos no ar, mostra-se compenetradíssimo, vertendo rosas simbólicas, ou seja, ao invés de estar solto, livre, como nos sugere Rousseau (2004), está todo enfaixado nos trajes típicos aos bebês da época.



**Figura 6** - Autor desconhecido. *O Delfim, herdeiro do trono francês*, em óleo de 1661: bebê com expressão compenetrada  
Fonte: NINS (2000).

Outro pensador que também contribuiu com essa nova visão foi Locke, embora pregasse a ideia de “tábula rasa”<sup>2</sup> às crianças. Seus estudos contribuíram para mudanças de

<sup>2</sup> A ideia de “tabula rasa” foi criada por Locke e caracteriza a criança como um papel em branco, ou como uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender, ou seja, a criança é um ser vazio, que não traz em sua bagagem experiências e vivências.



atitudes em relação a elas, em especial a ideia de pecado original<sup>3</sup> atribuída anteriormente à doutrina do pecado.

Esses dois pensadores contribuíram para que essa visão fosse repensada, em especial Jean Jacques Rousseau, que se opôs intensamente à ideia do pecado original, porque defendia a bondade contida no homem e a importância da educação natural. Rousseau definiu o conceito de natureza: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem.” (ROUSSEAU, 2004, p. 7). Com esse conceito de criança, critica a visão tradicional de sua época, pois respeita a criança e não a vê como um adulto nem como marca de pecado original. Sua visão centra-se no adulto, pois os cuidados desse adulto em relação às crianças é definidor da formação do caráter da criança. Afirmava Rousseau:

Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, a igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. (ROUSSEAU, 2004, p. 15).

As ideias de Rousseau difundiram-se pelo mundo, embora, inicialmente, seu livro não tenha sido aceito pelas academias da época, sendo inclusive queimado em praça pública, pois os críticos da época retrucavam: “Como um pai ‘desnaturado’, que entregara seus cinco filhos para serem criados pelo orfanato, poderia falar de educação?” (ROUSSEAU, 2004, p. 2). Para tentar se defender dessas acusações, Rousseau escreveu as *Cartas da Montanha*, em defesa do Emílio e em resposta aos seus inimigos, os quais declaravam que seu livro trazia um estilo “encantador”, diabolicamente persuasivo, com ideias falsas, perigosas e extremamente controversas. Nessas cartas ele dizia:

Não escrevo para desculpar meus erros, mas para impedir meus leitores de imitá-los. [...] A decisão que eu tomara com relação aos meus filhos, por mais radical que me tivesse parecido, nem sempre me deixava de coração tranqüilo. Ao meditar sobre o meu Tratado de Educação, senti que tinha negligenciado deveres de que ninguém me podia dispensar. Por fim, o remorso tornou-se tão vivo que quase tirou de mim a confissão pública de minha culpa no começo do Emílio, e a própria passagem é tão

---

<sup>3</sup> Na visão cristã do início do século IV, esse rótulo foi atribuído às crianças por Santo Agostinho, que concluiu que elas eram frutos do pecado original de Adão e Eva; por isso, traziam a mancha do pecado, transmitido de geração a geração pelo ato da criação.

clara que é surpreendente que depois dela tenham tido a coragem de me censurar. (ROUSSEAU, 2004, p. IX).

Assim, por meio dessas cartas, Rousseau procurava de alguma forma argumentar quanto às duras críticas que seu trabalho recebia. A partir do trabalho de Rousseau, a infância foi reconstruída inclusive nos trabalhos de artistas e escritores da época, que passaram a representar essa nova concepção de crianças. Heywood (2004) aponta que, no final de século XVIII, pintores ingleses de retratos romperam com a tradição de representar as crianças reais e aristocráticas de forma que mostrassem a riqueza e *status* futuros. Ao contrário, em vez da imaturidade, os artistas apresentavam nos corpos das crianças a crescente separação entre o mundo dos adultos e o das crianças, contrastando a inocência destas com a experiência daqueles. Uma obra que retrata essa dicotomia é a da pintora Judith Leyster, da Figura 7.



**Figura 7** - Judith Leyster. *Menino com flauta*, 1630.  
Fonte: JANSON; JANSON (2000).

Janson e Janson (2000) referiu-se à pintura de Judith Leyster como sua obra-prima, afirmando que o músico representado está em um estado de espírito cheio de lirismo. A artista, para representá-lo, pesquisou o caráter poético da luz com intencionalidade. Dessa forma, muitos estudiosos e artistas preocuparam-se com a infância, e seus estudos foram

muito importantes para a reconstrução da infância contemporânea. Em relação a esse assunto, assinala Colin:

Os anos em torno de 1900 também foram notórios pela “descoberta da adolescência”. O psicólogo norte-americano G. Stanley Hall não foi, de forma alguma, o primeiro pensador a tomar a puberdade como uma etapa diferenciada da vida. Entretanto sua grande obra em dois volumes, *Adolescência* (1904), contribuiu muito para popularizar o conceito. (COLIN, 2004, p. 42).

Como o conceito de criança não existia, também não havia o conceito de adolescência, pois na época medieval os escritores descuidaram de qualquer forma mais precisa de classificação das crianças por idade. Por isso, o termo “criança” podia ser usado tanto para designar alguém com dois anos de idade como para um adolescente de 15 anos.



**Figura 8** - Delacroix. *A liberdade guiando o povo*, 1830.  
Fonte: ARGAN (1992).

A obra apresentada na Figura 8, nitidamente romântica, de autoria de Delacroix, traz junto à mulher que carrega a bandeira da liberdade um menino de aproximadamente quinze anos, porém com roupas de adultos característicos de sua época. Para Argan (1992), Delacroix foi um líder reconhecido da escola romântica, para o qual a história não é o

exemplo ou guia do agir humano, mas é um drama, que começou com a humanidade e dura até o presente.

Após caracterizar o conceito de infância, criança e adolescente, bem como seus trajes usados desde a época medieval até o classicismo, passo a pontuar esses mesmos conceitos no Brasil colonial até os dias atuais.

## **2.2 Histórico da infância no Brasil Colônia à contemporaneidade sob o viés da arte**

Realizo a discussão proposta embasada nos estudos de alguns pensadores que abordam a questão, bem como nas obras de Debret, membro da Missão Artística francesa no Brasil.

Sobre o assunto relata Tufano (2000) que os artistas neoclássicos perderam o principal pilar de sustentação financeira e ideológica da França e, em 1814, Debret perdeu seu filho único, de apenas dezenove anos. Então, abalado, resolveu sair da França e aceitar o convite do governo português para vir ao Brasil com a Missão Artística francesa, formada por um grupo de artistas que deveriam fundar uma academia de belas-artes e trabalhar como professores. Debret e outros artistas embarcaram em 22 de janeiro de 1816, aportando em território brasileiro em 26 de março de 1816. Este artista retratou muito bem em suas obras os costumes dessa época, tanto da realeza quando das pessoas simples do povo.

Outro pintor brasileiro da fase modernista que investigo para relacionar ao conceito de crianças é Candido Portinari, o qual, conforme Rosa (1999), pintou cerca de cinco mil obras de arte retratando nossa terra e nossa gente. Embora muitos criticassem suas obras, por considerarem as formas de suas figuras exageradas e monstruosas, ele deixou gravadas para sempre na história e na arte brasileira suas pinceladas de um ponto de vista muito particular. Portinari apresentou as crianças do Brasil ao retratar muitas delas em suas obras, como ele mesmo dizia: “Sabem por que que pinto tantas crianças em gangorras e balanços? Para pô-las no ar, feito anjos”. (ROSA, 1999, p. 27).

Começando com a obra de Debret vemos que apresenta a mesma concepção de crianças da Europa, ou seja, com roupas de adultos em miniaturas, revelando que os acontecimentos da Europa se refletiam também no Brasil no período compreendido entre a Colônia e o Império. No estudo de Priore (2002) *História das crianças livres no Brasil*, a autora relata que em nosso país, nessa época, não existia uma definição de criança, tanto que

nos documentos referentes à vida social na América portuguesa aparecem apenas as expressões “meúdos”, “ingênuos” e “infantes” para designar os indivíduos não adultos.



**Figura 9** - Debret. *Vendedores de flores na porta de uma igreja.*  
Fonte: TUFANO (2000).

Assim, na mentalidade coletiva, a infância no Brasil era vista como um tempo sem maior personalidade, um momento sem transição de criança, adolescente ou adulto. Segundo Priore (2002), entre os séculos XVI e XVIII, Galeno, um médico citado em manuais de medicina, definiu a primeira idade do homem e a classificou como “puerícia”, a qual tinha qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos; a segunda fase era a adolescência, cuja qualidade era ser quente e seca, perdurando dos 14 anos até os 25.



**Figura 10** - Debret. *A senhora brasileira em seu lar.*  
Fonte: TUFANO (2000).

A partir dos sete anos, as crianças começavam a trabalhar e desenvolver atividades pequenas, ou estudar a domicílio, com preceptores, ou na rede pública, por meio das escolas régias<sup>4</sup>, criadas na segunda metade do século XVIII; ou, ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se aprendizes. Em relação à educação nesse período, Priore narra:

Pouco a pouco a educação e a saúde vão burilando a criança no Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar as crianças, preparando-a para assumir responsabilidades. Certa consciência sobre a importância desse preparo vai tomar forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambientes urbanos; os ricos e os pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham famílias. [...] Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica. (PRIORE, 2002, p. 105).

Em seu estudo, Priore esclarece a profunda desigualdade existente entre as camadas sociais em relação aos cuidados, castigos e educação, pois somente estudavam com os preceptores em casa os filhos da elite. Quanto aos escravos, não tinham acesso à escola. As aulas régias eram destinadas aos pobres e filhos dos servidores da Coroa. Priore relata: “Enquanto pequeninos, filhos de senhores e de escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos, trabalhar.” (PRIORE, 2002, p. 101).

Outro importante trabalho é *A vida das crianças de elite durante o Império*, de Mauad, no qual a autora traça a trajetória da infância no Brasil e registra que, no século XIX, a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idade da vida já havia chegado ao Brasil, pois os termos “criança”, “adolescente” e “menino” já apareciam em dicionários da década de 1830.

Ao contrário do que muitos pensam o termo adolescente já existia. No entanto, seu uso não era comum no século XIX. A adolescência demarcava-se pelo período entre 14 e 25 anos, tendo como sinônimos mais utilizados, mocidade ou juventude. Os

---

<sup>4</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanas, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja- foi a primeira forma de sistema de ensino público no Brasil. As primeiras aulas foram implantadas em 1774, pelo Marquês de Pombal.

atributos do adolescente eram o crescimento e a conquista da maturidade. [...] Muito menos clara era a definição de infância, por envolver uma distinção entre capacidades física e intelectual. Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pelo fala imperfeita. (MAUAD, 2002, p.141).

Assim, o conceito de infância e adolescência já havia chegado ao Brasil antes do século XIX, porém essas denominações não eram de uso frequente. Outro importante aspecto que caracterizava as crianças dessa época eram as roupas, pois as das crianças de elite seguiam o figurino francês e eram ricamente enfeitadas. Segundo Mauad (2002, p. 143), “[...] a França era efetivamente um modelo a ser seguida ou mesmo adaptada. As fotografias mostram que os modelinhos das meninas e meninos de elite seguiam à risca o figurino francês.”

Em seu trabalho, Mauad (2002) refere-se à vestimenta da princesa imperial, dona Januária, filha dom Pedro I, que com sete anos de idade possuía uma combinação de 306 peças indispensáveis em seu roupeiro, com vários enfeites, inclusive bordados a ouro, devidamente combinadas com sapatos bordados de renda. No entanto, essas roupas eram exclusivas da elite, pois os demais usavam as roupas costuradas em casa pelas escravas.

Esses detalhes podem ser muito bem desvendados com a obra de Debret (Figura 11), a qual retrata uma família em passeio. Ao observar a obra nos deparamos com um pai seguido das filhas e, em seguida, de sua esposa, que está grávida, usando um vestido todo enfeitado com riqueza de detalhes. Atrás seguem sua criada, uma ama negra, com uma criança enrolada ao colo; depois, a escrava da ama, o criado do homem, com um guarda-sol, e dois escravos, que ficavam durante todo o dia junto aos patrões para carregar coisas.



**Figura 11** - Debret. *Um funcionário a passeio com sua família*. Fonte: TUFANO (2000).

Na obra da Figura 11 Debret retrata os trajes da época e as diferenças entre estas nas famílias de elite e nas de escravos. Ao observar as roupas do pai, das filhas e da mãe, deparamo-nos com o requinte, o que não ocorre com as roupas dos escravos. É o que também podemos observar na obra de Candido Portinari, pela simplicidade da criança e sua mãe (Figura 12).



**Figura 12** - Candido Portinari. *A mulher e criança*.  
Fonte: ROSA (1999).

Na trajetória da infância, os usos e costumes, bem como o próprio conceito de criança, foram se transformando ao longo dos séculos até a contemporaneidade, na qual alguns autores relatam o desaparecimento da infância, como Corazza:

O enunciado recorrente é o da denúncia da adultização precoce das crianças, carentes estão de viver - digna e plenamente - sua vida infantil: A infância está sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Tal situação estaria pondo toda a sociedade em perigo, já que destina gerações inteiras, prematuramente, a um modo de vida adulto. Perdendo, assim, o controle da formação das novas gerações, a sociedade fica impossibilitada de viabilizar qualquer projeto social que se assegure “às gerações do futuro as melhores conquistas sociais, morais, políticas das gerações passadas.” (CORAZZA, 2002, p. 125).

Com base nessa visão, na atualidade nos deparamos com o conceito “sem infância” ou, para outros autores, com o “desaparecimento da infância”, fruto da modernização da



sociedade, que cada vez mais precocemente adultiza as crianças pelo modo de vesti-las como adultos. Dessa maneira, todo trabalho que grandes teóricos trouxeram sobre a importância de tratar a criança como criança está sendo ignorado. Em relação ao vestuário das crianças nos tempos atuais, Postman registra:

A indústria de roupas de crianças passou por grandes mudanças na última década, de modo que o que era outrora inequivocamente reconhecido como roupas “infantis” praticamente desapareceu. Garotos de doze anos agora usam ternos nas festas de aniversários, e homens de sessenta anos usam *jeans* em festas de aniversário. Garotas de onze anos usam saltos altos e o que já foi uma marca nítida de informalidade e energia juvenil, o tênis, agora parece ter o mesmo significado pelo adulto. [...] O fato é que estamos agora passando pela reversão da tendência, iniciada no século dezesseis, de identificar as crianças pelo modo de vestir. À medida que o conceito de infância diminuiu, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele. (POSTMAN, 2002, p. 142).

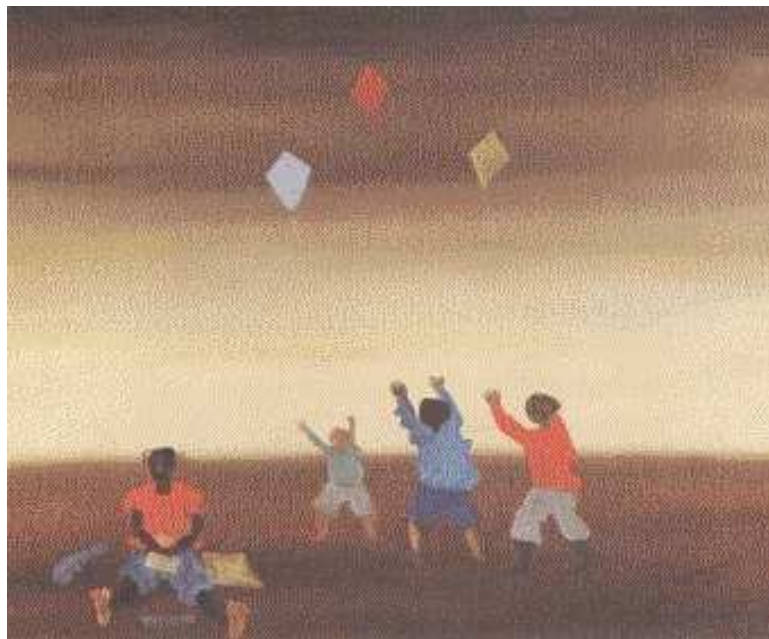
O texto de Postman nos relembra o que afirma Ariès sobre os trajes das crianças, representadas a partir do século XVIII. Como vemos, a atualidade está realizando um caminho inverso, pois hoje, em pleno século XXI, as crianças estão sendo vestidas novamente como adultas em miniaturas, como podemos analisar na imagem abaixo, encontrada num anúncio de moda infanto- juvenil para 2009 de uma marca. Observamos na foto que, além de as roupas serem idênticas às de adultos, a propaganda reitera que as roupas estão sintonizadas com o universo adulto.



**Figura 13** - Fusão de estilos para o verão 2009. Fonte: site D. Viller

O anúncio da *D.Viller* revela que o clima do verão é fortemente influenciado pela liberdade do mundo da moda e que vale tudo, não existindo uma tendência predominante, mas uma fusão de estilos. A moda caminha cada vez mais para a democratização e a individualização do consumidor, e no vestuário infanto-juvenil não é diferente. Os temas são variados, mas sintonizados com o que acontece no universo adulto.

Outro ponto que Corazza (2002) destaca em seu estudo é a falta de tempo que as crianças têm para vivenciar a infância, tanto as da classe rica como as da pobre. A primeira sobrecarrega a criança de agendas lotadas de aulas de balé, capoeira, inglês, natação, futebol, etc. Assim, além do período escolar, que a criança deve frequentar, sobra pouco tempo ou quase nada para as experiências de crianças, para o brincar, para vivenciar a infância, resumindo-se a assistir televisão ou jogar nos *videogames*. Antigamente as crianças eram mais livres para brincar, como muito bem mostra a obra de Cândido Portinari *Meninos soltando pipas*. Assim, nos perguntamos: Quando vemos essa cena na atualidade?



**Figura 14** - Cândido Portinari. *Meninos Soltando Pipas*, 1943.  
Fonte: ROSA (1999)

Por sua vez, os filhos de classes pobres também são privados desse tempo, não porque têm de cumprir os horários repletos de atividades, mas porque precisam trabalhar muitas vezes em serviços de adultos, como nas carvoarias, quebrando pedras, coco, e nos sisais na região nordestina, para garantir o sustento das suas famílias e delas próprias. Sobre o tema Violante afirma:

Os menores que, por pertencerem a famílias carentes de moradia, alimentação, educação, saúde, trabalho, transformam-se em provedores financeiros de si mesmos e da própria família. Com a criação de um “mercado de trabalho” específico – flanelinhas, guardadores de carro, carregadores em feiras-livres, etc.-, desenvolvidos por eles mesmos como estratégia de sobrevivência, estes menores acabam se tornando responsáveis pela vida prática. Ao lado de terem exigências pesadas de sobrevivência, tais crianças e jovens são “infantilizados” do ponto de vista afetivo e emocional; e este comportamento geralmente é visto como agressividade. (VIOLANTE, 1999, p. 45-46).

Além da grave questão do trabalho infantil, que acaba privando muitas crianças e jovens do acesso à educação, pois têm de prover seu próprio sustento e muitas vezes o dos seus familiares, eles também deixam de viver seu tempo de ser criança.



**Figura 15** - Trabalho infantil.

Fonte: OIT BRASIL (2007).

A foto da Figura 15 caracteriza muito bem a realidade do trabalho infantil, pois, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OITBRASIL, 2007), em 2005, após 14 anos de contínua queda, os índices de trabalho infantil cresceram, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do IBGE. O Distrito Federal tem participação nesse índice, visto que, segundo dados da PNAD, entre 2004 e 2005 teve aumento de 4.700 crianças entre 5 e 15 anos no trabalho infantil. No DF, 1,6% da população nessa faixa etária estão no trabalho precoce, sobretudo no setor informal urbano e no trabalho infantil doméstico. Em números absolutos, são 7.572 crianças exploradas no trabalho, segundo dados da PNAD 2005. Conforme a mesma pesquisa, o Brasil tem 2,5 milhões de

crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos trabalhando e praticamente 7% da sua população nessa faixa etária.

Outro fator que assusta e comove é o que diz respeito à violência contra a criança, como relata Corazza:

A punição física de crianças- em casa, na escola, nas instituições- passou a ser assunto de preocupação e de ações organizadas a partir de 1979 - Ano Internacional da Criança, instituído pela ONU -, quando a Suécia foi o primeiro país a proibir, em sua legislação, todo castigo físico à criança. Em 1989, a Assembléia Geral da ONU adotou a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança, ratificando por 114 Estados, que definiu os padrões mínimos para a proteção das crianças do mundo, indicando que deverão tomar todas as medidas legislativas, administrativas, sócias e educativas para proteger a criança de todas as formas de violência física e mental, injustiças e abusos, desamparo ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto sob os cuidados dos pais, responsáveis legais ou quaisquer outras pessoas tenham a criança sob seus cuidados. (CORAZZA, 2002, p. 33).

Apesar de esses direitos estarem garantidos em lei, infelizmente, na prática, as crianças continuam sendo maltratadas, violentadas, forçadas ao trabalho infantil e à exploração sexual, muitas vezes por seus próprios cuidadores, ou seja, continua-se suprimindo o direito da criança de ser criança de todas as formas, como pela mídia, pelas músicas, roupas, pela necessidade de sobrevivência, adultizando cada vez mais precocemente as crianças. Postman registra:

[...] o início da puberdade no sexo feminino vem caindo cerca de quatro meses por década nos últimos cento e trinta anos, de modo que, por exemplo, em 1900, a idade média em que a menstruação acontecia era pela primeira vez era aproximadamente quatorze anos, ao passo que em 1979 a idade média era doze anos. Eu me interesso por essa estatística porque, se é verdade, sugere que o encurtamento da infância começou ocorrer mesmo no plano fisiológico pouco depois da invenção do telegrafo; isto é, há uma coincidência quase perfeita da idade da puberdade e a revolução nas comunicações. (POSTMAN, 2002, p. 35).

O autor enfatiza que as evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes. Em seu estudo aponta a questão dos meios de comunicação, que revolucionaram as formas de encarar a infância, pois não só desmontaram a infância, valendo-se da forma e do contexto que lhes são peculiares, como também refletem esse declínio em seu conteúdo. Em relação a isso Postman assinala:

Gostaria de começar, então, chamar a atenção para o fato de que as crianças praticamente desapareceram da mídia, especialmente na televisão (não há nenhum sinal delas no rádio ou nos discos, mas seu desaparecimento da televisão é mais revelador). Não quero dizer, claro, que pessoas de pouca idade não possam ser vistas. Quero dizer que quando são mostradas, são representadas como adultos em miniatura. (POSTMAN, 2002, p. 136).

Diante de tal quadro, pergunto-me: O que fizemos do conceito de infância construído ao longo de séculos por teóricos que se preocuparam com essa questão? Infelizmente, a sociedade contemporânea não está conseguindo sustentar esse conceito; ao contrário, contribui para seu desaparecimento. Podemos ainda questionar se os indícios apontados nesse estudo não revelam uma total indiferença com a infância: Que significado devemos perceber nesse indicativo? Significaria dizer que estamos retrocedendo aos séculos passados, nos quais a criança era vista, vestida e encarada como adulto em miniatura?

Esses índices me fazem refletir sobre as palavras de Dahlberg, que afirma: “A vida da criança é vivida através da infância que foi construída para ela, mas só vivencia essa infância a partir da compreensão que os adultos têm sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.” (2003, p. 63). Dessa maneira, penso que devemos questionar constantemente sobre que crianças e que infância defendemos: o conceito construído ao longo dos tempos ou essa nova definição de crianças sem infância? Devemos ter bem claras essas duas visões, pois, seguramente, se refletirão em nossa prática pedagógica.

### **2.3 Aspectos éticos legais sobre as crianças em situação de vulnerabilidade social**

Nesta parte do trabalho relato alguns passos legais das crianças em situação de vulnerabilidade social quanto à perda da guarda e abrigo, apoiada na legislação vigente, principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como busco dados atuais sobre as crianças em situação de violência e trabalho infantil. Sustentam essa discussão teórica, além do ECA, alguns autores da área do direito.

Assim, passo a relatar a situação atual das crianças no Brasil, sobretudo no que diz respeito à violência, com base em pesquisas encontradas na internet. Os índices de violência contra as crianças e adolescentes registrados no Brasil na contemporaneidade são alarmantes,

e segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SIPIA<sup>5</sup>) os pais são os principais agressores<sup>6</sup>. Os dados apresentados revelam uma situação alarmante de violência contra as crianças e jovens, justamente nos locais em que elas deveriam receber proteção: os lares, as escolas e as creches. As palavras de Montessori vêm ao encontro dessa constatação ao afirmar:

Afigura-se natural que o adulto tenha direito de castigar a criança...Não obstante, foram abolidos os castigos corporais para os adultos, porque rebaixam a dignidade e constituem uma vergonha social. Pode-se conceber maior vilania que ofender e perseguir uma criança?É evidente que a consciência da humanidade se ache submersa em profundo sono. (MONTESSORI *apud* GUERRA, 1998, p. 33).

Com as palavras da autora, pergunto: É possível educar sem castigos físicos? Como educar sem esses castigos? E ainda, para educar é preciso bater em uma criança? Esses questionamentos nos remeteriam a mais um tema e um problema para pesquisa, pois há várias concepções em relação a essa prática. Particularmente, penso que é possível e necessário educar sem bater e agredir fisicamente uma criança, apenas com a imposição de limites bem definidos e no momento adequado.

Voltando à pesquisa da Sipia, aponta -se que essa educação sem castigos físicos não acontece, porque as mães lideram o *ranking*, com 225.303 agressões, sendo 115.963 praticadas contra meninos e 109.340, contra meninas. Os pais registram 196.325 ocorrências, das quais 104.098 são contra crianças do sexo masculino e 92.227, contra as do sexo feminino. As agressões causadas por madrastas somam 4.278; por padrastos, 18.687; por tios e tias, 8.028. As agressões causadas por agentes de escolas somam 36287, das quais 21.980 atingem os meninos e 14.307, as meninas. Nas creches, são 34.584 agressões; contra os meninos, esses abusos atingem 18.417, e 16.167, contra meninas.

Na pesquisa foi possível constatar ainda que os direitos violados de convivência familiar e comunitária somam 418.091; contra os meninos, foram 215.390 e, contra meninas, 202.701. Os abusos contra o direito à vida e à saúde representam o maior índice, somando 50.253 entre meninas e meninos.

---

<sup>5</sup> O Sipia é um sistema nacional de registro e tratamento de informação criado para subsidiar a adoção de decisões governamentais sobre políticas para crianças e adolescentes, garantindo-lhes acesso à cidadania. Mantém atualizadas as denúncias dos Conselhos Tutelares de todo o país, tendo sido enviados 186.415 registros de 1999 até he 05/11/2008.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.mj.gov.br>>.

Segundo Ariel de Castro Alves *apud* Carvalho (2008), integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), os dados revelam que a violência contra a infância é generalizada no Brasil e que há muita tolerância para com ela, o que conduz a que as pessoas se sintam menos à vontade para denunciar. Em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes, Guerra esclarece:

A violência doméstica apresenta uma relação com a violência estrutural (violência entre classes sociais, inerentes ao modo de produção das sociedades desiguais). No entanto, tem outros fatores determinantes que não apenas os estruturais. É um tipo de violência que permeia todas as classes sociais como violência de natureza interpessoal. Como violência intersubjetiva, a violência doméstica consiste também: a) numa transgressão do poder disciplinador do adulto, convertendo a diferença de idade, adulto/criança/adolescente, numa desigualdade de poder intergeracional; b) numa negação do valor liberdade: ela exige que a criança ou adolescente sejam cúmplices do adulto, num pacto de silêncio; c) num processo de vitimização como forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança ou do adolescente, de submetê-la ao poder do adulto a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas e as paixões deste. (GUERRA, 1998, p. 32).

Com base nesse diagnóstico da violência e das causas que a geram contra crianças e adolescentes no Brasil, questiona-se o conceito de infância que a contemporaneidade apresenta porque os sujeitos infanto-juvenis possuem seus direitos garantidos no Estatuto da Criança e Adolescente, lei federal 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, o qual assegura:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Assim, sujeitos de direitos da infância e juventude são crianças menores de 12 anos de idade e adolescentes, entre os 12 anos completos e 18 anos incompletos. Por isso, são

legalmente presumidos hipossuficientes<sup>7</sup>, titulares da proteção integral e prioritária e, ainda, dos direitos conexos que se prorroguem dos 18 aos 21 anos de idade por disposição expressa de lei e regras específicas consignadas nos diversos diplomas legais. Explica Cury:

De acordo com a denominação do novo ordenamento, o art.2º do Estatuto refere-se à sua competência em razão da pessoa: em princípio, o menor de 18 anos. Dentro do conceito de “menor”, distingue a situação da “criança” e do “adolescente”, entendendo, para os efeitos da lei, como criança a pessoa até 12 anos e adolescente aquela entre os 12 e 18 anos de idade. (CURY, 2002, p. 18).

A lei existe, portanto, no papel e assegura os direitos às crianças. Na prática, no entanto, a infância fica à mercê de todo tipo de violação contra esses direitos. Cury (2002) acredita que a lei deveria contribuir para a mudança de mentalidade na sociedade brasileira, habituada, infelizmente, a se omitir diante das injustiças de que são vítimas crianças e adolescentes. Segundo o autor, o respeito à lei acabaria com a opressão e o abandono dando lugar à justiça, à solidariedade e ao amor.

Igualmente, afirma Tavares (2001) que o direito, em geral, tem como objeto os bens da vida, que existem no mundo para serem gozados pelos sujeitos de direitos, que são as pessoas. Então, a vida, a integridade física, mental e moral do homem, a honra, a intimidade, o nome, a família, a liberdade, enfim, todos os atributos da pessoa humana garantidos pela ordem jurídica são bens da vida, portanto objetos do direito.

Dessa perspectiva, Adorno (1988) afirma que a violência é, simultaneamente, a negação de valores considerados universais e assegurados por lei, como a liberdade, a igualdade, a vida.

Assim, apesar de as crianças e adolescentes serem sujeitos de direitos, como garantido em lei, uma grande parcela encontra-se em situação de vulnerabilidade social, haja vista que o cumprimento dessa responsabilidade é dos encarregados desses sujeitos, pois todas as decisões mais importantes sobre a vida dos menores estão a cargo dos adultos. Visto por este ângulo, os responsáveis não serão apenas os pais, mas também aqueles que devem zelar para que esses direitos sejam cumpridos. Conforme Cury,

---

<sup>7</sup> Morfologicamente a palavra hipossuficiente deriva da união do prefixo hipo (posição inferior) com a palavra suficiente (capaz, apto), de onde poderíamos extrair, dentre outras, a conceituação de hipossuficiência como condição de menos apto ou inferiormente capaz, sendo, assim, condição de vulnerabilidade e pendência.



[...] o comportamento destes adultos deverá, portanto, ser avaliado, política mas também juridicamente, por sua conformidade aos verdadeiros interesses da criança, por sua adequação à função de representar aquela categoria especial de cidadão. (CURY, 2002, p. 35).

As palavras de Cury confirmam a existência de crianças em situação de vulnerabilidade social<sup>8</sup> causada por seus próprios cuidadores, o que leva ao aumento dos índices de violência contra as crianças. Por “situação de risco” entende-se, segundo Lescher (2004), a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas a privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial, descumprindo os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1990).

Nessa visão, a violência consiste num processo de completa objetivação da criança ou adolescente à condição de objeto de maus-tratos por parte dos adultos, os quais deveriam ser os primeiros a zelar para que os direitos destes fossem garantidos. Para Guerra,

[...] a violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsável contra a criança e/ ou adolescentes que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ ou psicológico à vítima- implica, de um lado uma transgressão do poder/ dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32-33).

Dessa forma, segundo Guerra (1998), existem quatro tipos de violência doméstica reconhecidos: violência física, violência sexual, violência psicológica e negligência.

*A violência sexual* se configura como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre ou mais adultos e uma criança ou adolescentes, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa; *A violência psicológica* também designa como tortura psicológica ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto-aceitação, causando-lhes grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, representando formas de sofrimento psicológico; *A negligência* representa uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescentes. Configura-se

---

<sup>8</sup> Para Laura Maria Pedrosa de Almeida, os eventos que vulnerabilizam as pessoas não são apenas determinados por aspectos de natureza econômica. Fatores como a fragilização dos vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, de gênero ou por deficiência) ou vinculados à violência, ao território, à representação política, dentre outros, também afetam as pessoas.

quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos etc., e quando tal falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle. (GUERRA, 1998, p. 33-34).

Quanto à violência física, Guerra (1988) afirma que é um conceito difícil de ser abordado, pois o termo tem passado por transformações nos últimos trinta anos.

A partir de uma definição mais global de violência doméstica, emana do Conselho da Europa, em 1981, o Centro de Ajuda à Infância Maltratada e à Família em Crise, na Itália. Define, também, nesse ano, a violência física como: maltrato físico através do qual a criança ou o adolescente são objetos de agressões por parte daqueles que lhes estão próximos, tendo conseqüências físicas (lesões cutâneas, oculares, viscerais, fraturas, queimaduras, lesões permanentes, morte). (GUERRA, 1998, p. 34-35).

O ambiente ideal para o desenvolvimento sadio e equilibrado da criança e adolescente deveria ser o âmbito familiar, mas os quatro tipos de violência doméstica são cometidos justamente nesse ambiente, que deveria protegê-las. O direito da criança de compartilhar com a família a convivência comunitária está regulamentado no ECA, artigo 19, e em dispositivos conseqüentes. Segundo Tavares,

[...] a preferência pela família natural expressa no artigo 25 tem sentido desde que tal núcleo desenvolva um *modus vivendi* compatível com a dignidade da pessoa, segundo o mais alto interesse social que a ordem jurídica tem como objetivo primordial. (TAVARES, 2001, p. 134)

Estabelece o art. 22: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes, ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.” (BRASIL, 1990). Ocorrendo descumprimento deste artigo pelos responsáveis, aplica-se a destituição da tutela pelo dispositivo que o rege, o art. 24:

A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na

hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22. (BRASIL, 1990).

Disserta Cury:

No tocante à destituição da tutela aplica-se a norma do art.24, que se refere à inibição do pátrio poder. É natural que assim seja, pois, como já dito, a tutela é apenas um sucedâneo do pátrio poder. Destarte, somente na área judicial é que tutor poderá ser destituído de seu poder. Por outro lado, o procedimento contraditório concederá ao mesmo a possibilidade de ampla defesa, produzindo as provas que julgarem necessárias. [...] No tocante à destituição da tutela há um aspecto interessante que deve ser ressaltado, que são os seus efeitos. Conforme a lição do prof. Walter Moraes (Programa de Direito do Menor, pp. 187 e 188), os dois principais são: 1' ) a remoção do tutor extingue por inteiro o vínculo pessoal e jurídico entre o tutor e o pupilo, só restando responsabilidade de ordem patrimonial; 2') cessada a tutela, é necessária outra relação de proteção ao menor, análoga ao pátrio poder; caso contrário, o menor fica sob a tutela do Estado. (CURY, 2002, p. 154).

A perda do pátrio poder está, pois, assegurada no ECA caso os responsáveis deixem de cumprir com as normas estabelecidas nessa lei. No entanto, a terminologia “pátrio poder” não é um termo usual no direito de família, como explica Fonseca:

O pátrio poder, tal como concebido, é oriundo do Direito Romano. Sua denominação vem de *patria potestas*, instituto que significava um direito *absoluto* do pai sobre seus filhos, porque fundado no poder do *Pater Familiaes* (o pai). A terminologia *pátrio poder*, a rigor, hoje, diante do avanço constitucional na matéria, até mereceria uma “arejada”, uma “renovada”, aliás, proposta por grande parte da doutrina nacional. Ocorre que há muito não temos mais um “pátrio poder” como entendiam os romanos e o nosso Direito Civil anterior à Constituição Federal. Temos um feixe de atribuições (direitos e deveres) a cargo dos pais (pai e mãe), a serem exercidos de forma simultânea (conjuntamente), em comum acordo, um verdadeiro “poder parental”, um “poder de proteção” ou mesmo um “pátrio dever”. Na verdade, o instituto não é mais ligado unicamente ao poder absoluto do pai sobre seus filhos e não se entende o tal poder com aquela “severidade” de antanho. Ademais, não se pode ignorar o pátrio poder da mãe sobre os filhos e nem a fiscalização judiciária nesse campo. (FONSECA, 2000, p. 262).

Assim, o “poder familiar” deve ser exercido por ambos os pais, em conjunto. Esse termo era usado antigamente no Brasil nas famílias ditas<sup>9</sup> “nucleares”, pois o marido exercia

---

<sup>9</sup> Família nuclear é o modelo padrão, formado por pai, mãe e filhos. Segundo o IBGE, este é o modelo hegemônico da sociedade brasileira.

o poder, era o chefe da família. Na contemporaneidade, esse modelo de família mudou muito, e essa situação foi modificada com o Estatuto da Mulher Casada. Explica Elias:

Embora o artigo. 380 do Código Civil expresse que o marido o exerce com a colaboração da mulher, em fase da igualdade de direitos, constante do art.5º, I, da Constituição Federal, deve-se observar que isso não mais se justifica, tanto que foi corrigido pelo art.21 do Estatuto da Criança e do Adolescente, preceituando que “o pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil<sup>10</sup>. (ELIAS, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva, o poder familiar deve perdurar até a maioridade da criança e adolescente, de forma não traumática. Como refere Elias (1999), a extinção do pátrio poder pode ocorrer por força de lei em vários casos, catalogados nos incisos do art. 392 do Código Civil. O primeiro caso é decorrente da morte dos pais ou do filho, pois, se um deles falecer, obviamente, extingue-se a relação por ausência do sujeito. Neste caso, é exigida a nomeação de um tutor que possa representar o menor.

Numa segunda situação, a extinção do pátrio poder se dá pela emancipação, que será concedida pelos pais, se forem vivos, por ambos, ou seja, não mais se justifica a concessão somente pelo pai, em face do art. 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que rege:

Art. 21. O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência. (BRASIL, 1990).

Na falta de um dos pais, o outro poderá fazer a emancipação do filho. No caso de tutela, no qual não há mais a relação de pátrio poder, o poder do tutor é limitado; logo, não poderá exercer, por si só, a emancipação como ocorre com os pais. No caso de casamento, mesmo que não tenha 18 anos, o filho será automaticamente emancipado, seja qual for a idade, não podendo mais se cogitar a relação de pátrio poder.

Também com o exercício do emprego público efetivo, colação de grau em curso de ensino superior e estabelecimento civil ou comercial com economia própria, estatui-se a

---

<sup>10</sup> Na lição de José Antonio de Paula Santos Neto, “atualmente, a normatização da matéria foi retirada do Código Civil e chamada a si pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que em boa hora escolheu o anacrônico vezo de relegar a mãe a um injustificável segundo plano e guindou-a ao mesmo nível do pai” (1999).

incapacidade; finalmente, com a maioridade, que se alcança aos vinte e um anos de idade, que é a forma mais usual de extinção legal do pátrio poder.

Nessa perspectiva, o pátrio poder deverá ser exercido até a maioridade da criança e adolescente, no entanto pode ocorrer, infelizmente, a inibição desse poder caso haja negligência dos responsáveis contra o menor. A ECA prevê no seu art. 28 três ações básicas de inibição desse poder quanto à adoção:

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante **guarda, tutela ou adoção**, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei. § 1º Sempre que possível, a criança ou adolescente deverá ser previamente ouvido e a sua opinião devidamente considerada. § 2º Na apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de afetividade, a fim de evitar ou minorar as conseqüências decorrentes da medida. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Assim, a primeira modalidade de família substituta é a guarda. Segundo Tavares (2001), a guarda coloca a criança ou o adolescente em família substituta, atribuindo a tutela supletivamente a outrem. Esse guardião, no lugar dos pais, oferece guarida, sustento, educação, segurança e defesa, respeito e carinho ao acolhido, sem contrapartida econômica. Já a tutela é a proteção dada pela lei em geral, concebida para dar proteção legal à pessoa cuja incapacidade para o exercício dos seus direitos privados é decorrente de sua pouca idade. Explica-a Tavares:

A tutela é a forma de substituição do pátrio poder e deve-se à vacância da titularidade ocorrida com a morte de ambos os pais e também, pelo desaparecimento deles, pela cassação desse status em razão de indignidade, ou pelo abandono dos filhos a seu encargo. (TAVARES, 2001, p. 145).

O autor também registra que não mais se admite a perda do pátrio poder por falta ou carência de recursos, pois seria, segundo Tavares (2001), uma iniquidade inominável a pais paupérrimos que vivem no Brasil privá-los da convivência com seus filhos pelo fato de não possuírem condições financeiras. Com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi corrigido esse equívoco pelo art.23, o qual estabelece: “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.” (BRASIL, 1990).

Assim, para a perda do poder familiar é necessário que haja culpa, ou seja, somente se a falta de recursos materiais ocorrer por negligência de quem, podendo trabalhar, ou que tenha recursos, não propicia o necessário aos filhos. A extinção do poder familiar poderá ocorrer de acordo com os artigos 155, 156, 157 e 158 do ECA, os quais apontam os procedimentos legais que devem ser seguidos para essa perda ocorrer de fato.

Art. 155. O procedimento para a perda ou a suspensão do pátrio poder terá início por provocação do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse. Art. 156. A petição inicial indicará: I - a autoridade judiciária a que for dirigida; II - o nome, o estado civil, a profissão e a residência do requerente e do requerido, dispensada a qualificação em se tratando de pedido formulado por representante do Ministério Público; III - a exposição sumária do fato e o pedido; IV - as provas que serão produzidas, oferecendo, desde logo, o rol de testemunhas e documentos. Art. 157. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar a suspensão do pátrio poder, liminar ou incidentalmente, até o julgamento definitivo da causa, ficando a criança ou adolescente confiado a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade. (BRASIL, 1990).

Tomadas essas medidas, o art. 158 do ECA assegura que o requerente será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, indicando as provas a serem produzidas e oferecer as testemunhas e documentos. Antes de tal regulamentação, prevê o parágrafo único da lei que deverão ser esgotados todos os meios para a citação pessoal. Tavares (2001) esclarece que com esses procedimentos legais o juiz poderá, após ouvir o Ministério Público, decretar a suspensão ou inibição do poder familiar liminarmente, ou no curso do processo, em decisão fundamentada, fazendo cessar a situação danosa ou perigosa, dando à criança ou ao adolescente a proteção imediata da guarda transitória de pessoa idônea, residente no local, preferencialmente.

Assim, essa destituição, que é uma medida definitiva, segundo Elias (1999), somente será efetuada se ocorrerem castigos imoderados, abandono, não apenas por questões materiais, mas também intelectuais; também em caso de atos contrários à moral e aos bons costumes, os quais sejam perniciosos e maléficos aos filhos.

Cury (2002) ressalta que os efeitos em relação à destituição do poder familiar, segundo Walter Morais são:

1º - a remoção do tutor extingue por inteiro o vínculo pessoal e jurídico entre o tutor e o a criança, só restando responsabilidade de ordem patrimonial; 2º - cessada a tutela, é necessária outra relação de proteção ao menor, análoga ao pátrio poder;

caso contrário, o menor fica sob a tutela do Estado. (CURY *apud* MORAIS, 2002, p. 187-188)

A legislação também assegura a suspensão do poder familiar por tempo indeterminado. Segundo Elias (1999), a suspensão do poder familiar deve atender ao art. 394 do Código Civil, que trata, primeiramente, do abuso do poder e falta dos deveres paternos. Trata-se de uma norma genérica, de modo que, no caso, deve ser examinado se a atitude dos pais, ou de um deles, é prejudicial ao desenvolvimento do menor. Essa medida pode também ser aplicada quando os pais arruinarem os bens dos menores, pois, como são administradores desses bens, devem agir com todo cuidado. Neste caso, deve-se comprovar a culpa dos pais para que se concretize a suspensão. Outra hipótese de suspensão, segundo Elias, é quando o pai ou mãe for condenado por sentença irrecorrível em crime cuja pena ultrapasse a dois anos de prisão. Neste caso, tendo de cumprir a pena, estará impedido de exercer o pátrio poder de forma legal.

Conforme Laércio Antonio França (*apud* ELIAS, 1999, p. 46), “ainda que a lei não estabeleça, o magistrado deveria decretar a suspensão do pátrio poder no caso de ajuizamento de ação negatória de paternidade pelo pai, em face de conflitância de interesse”. Vale ressaltar que, no que tange à lei, essa suspensão é temporária, subsistindo enquanto perdurar a causa que a determinou, e poderá atingir apenas um ou mais filhos, sem que atinja toda a prole, quando baseada na falta de cumprimento dos deveres ou no caso de arruinar os bens dos filhos se fundamentada na condenação, atingirá todos os filhos.

Neste capítulo, foram pontuados alguns passos legais concernentes à perda do poder familiar, a fim de situar as crianças com as quais trabalhei na oficina de educação estética, pois seus pais haviam sido destituídos do poder familiar pelo Estado; por essa razão elas estavam sob a sua guarda em abrigo, algumas sob guarda provisória e outras já com encaminhamento para adoção. Retomo, portanto, a concepção moderna do conceito de criança e infância na contemporaneidade para falar destas crianças, sem direito a um lar e sem pais para protegê-las, para ampará-las, pois foram violentadas exatamente pelas pessoas às quais dedicavam amor e nas quais confiavam inteiramente.

Dessa forma, novamente questiono sobre o que fizemos do conceito de infância. O que está acontecendo com os adultos, com os pais, que deveriam cumprir com suas obrigações perante seus filhos, mas agem exatamente em sentido contrário? Seria culpa da modernização ou realmente as crianças, desde a Idade Média, continuam sendo vistas como

adultas? O que mudou desde a Idade Medieval até os dias atuais em relação à infância, já que hoje as crianças continuam sendo expostas a todo tipo de situação do mundo adulto? Elas continuam, em muitos casos, sendo tratadas como adultos em miniaturas, seja no modo como se vestem, seja como se alimentam e se divertem. Fica, então, a grande questão: Como educadora da infância, o que posso fazer para despertar a civilização adulta, que parece, como diz Montessori, “submersa em profundo sono”? Penso que a humanidade permanece em sono profundo desde a Antiguidade, pois a violência no olhar para as crianças em muitos casos, como esse da violência infantil, do abandono e descaso, continua o mesma.

Embora tenha a consciência de que a educação sozinha não é a salvação do mundo, nem que a arte é capaz de acabar com toda a iniquidade existente na contemporaneidade, acredito que por meio dela poderemos lançar luzes sobre essa escuridão que nos aprisiona até hoje aos conceitos sobre a infância de antigamente e não nos permite avançar. É, então, por meio de ações, por menores que sejam, como uma oficina de educação estética oferecida as crianças em situação de risco, que poderemos vislumbrar um mundo melhor, mais coeso, mais humano; um mundo em que as pessoas, embora marcadas pelas condições que a vida lhes reservou, tenham uma chance, por meio da arte, de não repetir sua triste história com seus filhos e, assim, tornarem-se sensibilizadas para a vida, para as oportunidades que esta lhes oferece.

## **2.4 Educação estética e resiliência: uma capacidade de reconstrução humana**

Para finalizar esta parte da revisão de literatura, neste item trago a discussão sobre educação estética e resiliência, pontos-chaves de meu trabalho. Desse modo, apresento um breve histórico sobre a educação estética moderna e a resiliência, para caracterizá-la no campo da educação e, posteriormente, como mecanismo protetivo a crianças em situação de risco.

A educação estética propriamente dita surgiu a partir do século XVIII. Falo da educação estética moderna, pois a arte já existia desde os tempos mais remotos em todos os tempos e lugares, no entanto a estética apresenta essa conceituação somente a partir desse século. Relata Jimenez:



A palavra arte, herdeira desde o século XI, de sua origem latina ars-atividade, habilidade, designa até o século XV, no Ocidente, apenas um conjunto de atividades ligadas à técnica, ao ofício, à perícia, isto é, tarefas essencialmente manuais. A própria idéia de estética, no sentido moderno, aparece somente no momento em que a arte é reconhecida e reconhece, através de seu conceito, como atividade intelectual, irredutível a qualquer outra tarefa puramente técnica. Assim, a estética, que inaugura sua fase moderna a partir de 1750, não se declarou autônoma de um dia para outro unicamente pela graça do filósofo alemão Baumgarten. Sua fundação, enquanto ciência, é o resultado de um longo processo de emancipação que, pelo menos no Ocidente, concerne ao conjunto da atividade espiritual, intelectual, filosófica e artística, sobretudo a partir da Renascença<sup>11</sup>. (JIMENEZ, 1999, p. 32).

Como podemos perceber, antes do século XVIII a arte estava ligada apenas às questões puramente técnicas dos artesões. Para Jimenes (1999), o pensamento de que a criação artística não é somente divina, mas necessita de uma ação humana, impôs-se após muitos debates teológicos e filosóficos, pois na sua origem não concernia direta nem imediatamente ao domínio da arte. Somente no século XVII o belo se libertou dos valores do bem e do verdadeiro e, no final do século XVIII, a imitação fiel da natureza não foi mais considerada a única finalidade do artista.

O movimento das ideias que se afirmaram no século XVIII e que conduziu à libertação que acabamos de ver não se impôs por si mesmo, mas sofreu modificações desde a Idade Média, em razão das condições sociais, econômicas e políticas da época. A partir dessas transformações, novas concepções se concretizaram na realidade, como, por exemplo, o reconhecimento social do artista, que pouco a pouco abandonou seu *status* de artesão. Registra Ormezzano:

O final da Idade Moderna configurou-se como o tempo do nascimento de uma primeira filosofia da educação estética. Baumgarten (séc. 18) utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez, consagrando esta denominação entre 1735 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte. Assim, inspirado pelas influências do iluminismo alemão, identificou um dos princípios fundamentais da estética moderna: a arte encontra seu objetivo em si mesma. Baumgarten identificou o fundamento humanístico da arte e encaminhou a investigação kantiana em direção ao sentimento da beleza e do sublime. (ORMEZZANO, 2007, p. 19).

---

<sup>11</sup> A Renascença ou Renascimento corresponde ao período de "renascimento" das letras e das artes como um todo, movimento este iniciado na Itália no Século 14, tendo alcançado seu auge no século 16, e que influenciou todas as demais países da Europa.

Como vemos, a educação estética moderna configurou-se no final da Idade Moderna com Baumgarten, que iniciou os primeiros estudos sobre o tema. No entanto, foi Nelson Goodman que se questionou sobre o porquê de, desde Baumgarten, a estética não ter sido posta rigorosamente no mesmo plano do conhecimento lógico. Com esse questionamento, iniciou seus estudos com o fim de reabilitar a estética aos olhos dos cientistas, mostrando que não há diferença fundamental entre a experiência científica e a experiência estética.

Nessa perspectiva, para Goodman *apud* Jimenez (1999), a arte, como ciência, seria um sistema simbólico, uma versão do mundo, uma maneira de fabricá-lo, pois as emoções são instrumentos de conhecimentos que funcionam de maneira cognitiva. Assim, devemos liberá-las das cargas subjetivas e psicológicas e ver nelas simples meios que permitem discernir as propriedades e as qualidades objetivas possuídas e expressas por uma obra. Nessa perspectiva, a arte é problema de conhecimento, não de representação. Para Goodman, as experiências estéticas não estão mais baseadas nas ideias, nos fantasmas ou nas paixões expressas por obras de arte, mas repousam na capacidade de ver que a obra de arte é um sistema simbólico e de compreender como funciona este sistema de símbolos.

Esclarece Jimenez:

A estética analítica não define mais a arte em função do que ela é em sua essência suposta ou futura, mas segundo o que ela anuncia em sua existência e no que dizemos dela. O que é expresso por uma obra de arte, seu conteúdo, sua ideia, portanto, não é levado em consideração. Goodman afasta assim todas as noções “clássicas” da filosofia da arte tradicional, como o prazer, o gozo e outros afetos. As questões relativas ao gosto, à beleza, ao julgamento e ao valor das obras tornam-se secundárias, chamados por Goodman “sintoma da estética”, que permitem distinguir precisamente o estético e o não-estético. (JIMENEZ, 1999, p. 368).

Com base na visão desse pensador, podemos claramente perceber duas noções, uma, estética e outra artística, pois para Goodman o que importa ao analisar uma obra de arte não é que seja julgada bela, agradável ou bem executada, conforme a ideia que tradicionalmente temos, mas, sobretudo, é essencial que funcione esteticamente. Por isso, o autor definiu o estético e o não estético. Nessa visão, a questão primordial não será mais “o que é arte”, mas, sim, “quando há arte”? De acordo com essa ideia, haverá arte quando uma determinada coisa funcionar simbolicamente como arte. Visto desse prisma, um objeto de arte não será em si mesmo uma obra de arte, mas se tornará arte se assim o virmos, ou se o contexto nos levar a percebê-lo dessa forma.

Acrescenta Jimenez (1999) que a maior dificuldade da teoria dos símbolos que Goodman aplicou à arte reside na significação do termo “estética”, pois, antes de tudo, o universo da sensibilidade, das emoções, da intuição da sensibilidade e das paixões não corresponde a uma terminologia de símbolos e a um sistema de notas. Haja vista que as obras de arte, em sentido amplo, possibilitam variadas interpretações e julgamentos, tal teoria aplicada à arte reduz a apreciação a uma simbolização das obras, não propiciando uma estética da arte.

A educação estética evoluiu pelos estudos de alguns pensadores, como, por exemplo, a educação estética do homem de Friedrich Von Schiller, o qual publicou 27 cartas sobre o tema de setembro de 1794 a junho de 1795. Artista, poeta, escritor dramático, Schiller defendeu a ideia de que sua arte e a arte em geral não são inúteis. Dizia ele:

Permitirei que vos exponha numa série de cartas os resultados de minhas investigações sobre o belo e a arte. Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. Falarei de um objeto que está em contato imediato com a melhor de nossa felicidade e não muito distante da nobreza moral da natureza humana. Defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual freqüência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos. (SCHILLER, 1989, p. 19).

Com essas 27 cartas escritas ao seu mecenas, o príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Schleswig, Schiller elaborou um tratado estético e formulou uma proposta reflexiva que vê o homem como organismo vivo e em constante transformação no seu compromisso com a prática política, como afirma na carta IX:

Arte e Ciência são livres de tudo o que é positivo e que foi introduzido pelas convenções do homem; ambas gozam de uma absoluta imunidade em face do arbítrio humano. O legislador político pode interditar seu território, mas nunca nele imperar. Pode proscrever o amigo da verdade, mas esta subsiste; pode diminuir o artista, mas não falsificar a arte [...] A humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e conservou em pedras insígnias; a verdade subsiste na ilusão, da cópia será refeita a imagem original. Do mesmo modo que sobreviveu à natureza nobre, a arte nobre também marcha à frente deste no entusiasmo, cultivando e estimulando [...] mas como o artista se resguarda das corrupções de sua época, que o envolvem por todos os lados? Desprezando o seu juízo. Deve elevar os olhos para sua dignidade e lei, não os baixar para a felicidade e a necessidade. (SCHILLER, 1989, p. 50).

Como vemos, há nas cartas de Schiller um caráter fortemente político ao dizer que a arte e a ciência gozam de uma imunidade e estão livres das imposições dos homens, pois o legislador político pode interditar seu território, mas não imperar nele. Assim, segundo Silva (1999), no entendimento de Schiller o homem deve ser lido como uma obra de arte, porque é nesta que está manifesta a totalidade de todo o saber livre, fazendo vibrar no contingente logicamente produzido a universalidade da transcendência.

A qualidade estética no homem é aquele bem novo que lhe permite a autodeterminação, porque lhe restitui a liberdade de fazer de si instrumento em evolução constante. Ser estético é superar a contingência dada pela natureza das coisas e intoxicar-se dos rastros da beleza que existem em todas as coisas. Dessa maneira, Schiller contribuiu significativamente para o surgimento da educação estética. Como afirma Gennari:

A pedagogia<sup>12</sup> estética nasce, portanto, com Schiller. Graças a sua obra e seu pensamento que crê num novo paradigma segundo e igual a educação estética que pode formar um homem completamente e tirar a superficialidade da humanidade que habita nele. (GENNARI, 1997, p. 124, tradução nossa).

A pedagogia estética surgiu, então, com esse pensador, que acredita na formação completa do homem pelo desenrolar das disposições estéticas da alma humana, as quais ocorrem, segundo Gennari (1997), pela interação da lei moral com a razão, que se harmoniza com a sensibilidade por meio da beleza. Assim, esse elemento estético conduz o homem à liberdade da razão, da moral e, finalmente, da política. Explica Gennari:

A dimensão estética<sup>13</sup> compromete a vida dos indivíduos e da comunidade, influi em toda forma de vida e todo momento da história. O universalismo estético de Schiller já está traçado: sua base reside na beleza, garante autêntica a moralidade, porque é expressão de uma harmonia (não original) entre a lei e a natureza. (GENNARI, 1997, p. 124, tradução nossa).

---

<sup>12</sup> “La pedagogia estética nace, por tanto, con Schiller. Gracias a su obra y a su pensamiento se crea un nuevo paradigma según el cual la educación estética puede formar al hombre completamente y sacar a la superficie la humanidad que habita en él.”

<sup>13</sup> “La dimensión estética compromete la vida de los individuos y la de la comunidad, influye en toda forma de vida y en todo momento de la historia. El universalismo estético de Schiller ya está trazado: su base reside en la belleza, garante auténtica de la moralidad, puesto que es expresión de una armonía (no original) entre ley y naturaleza.”

Como Schiller, outro pensador inquieto e aberto às mudanças comportamentais da humanidade foi o sociólogo Michel Maffesoli, professor da Sorbonne (Paris). Ainda que distantes em épocas, pois entre um e outro se passaram quase dois séculos (Schiller é de 1759 e Maffesoli, de 1941), suas visões se complementam. Afirma o autor:

Como já indiquei por diversas vezes, de uma forma mais ou menos precisa, é uma maneira de ser estética que tende a prevalecer em nossa sociedade. No entanto, esclarecemos que a estética em questão não é, de nenhuma forma, aquela que se pode situar no domínio das belas-artes: ela as engloba, mas também se estende ao conjunto da vida social. A vida, como obra de arte de algum tipo, ou ainda a estética, como maneira de sentir e de experimentar em comum. (MAFFESOLI, 1999, p. 53).

Michel Maffesoli, assim como Schiller, não está preocupado apenas com a estética da arte, mas, sobretudo, com a estética da vida real, da sociedade, da moralidade, da racionalidade e da natureza essencialmente humana. Como sociólogo, ele procura constatar as verdades que residem em cada humano. “Como bem nos afirma, é sempre com atraso que o amplamente vivido se torna objeto de análise ou até de observações da parte dos que se propõem teorizar sobre a vida social.” (MAFFESOLI, 1999, p. 45). Dessa forma, a educação estética é ampla e profunda, pois é global, como nos aponta:

O estilo estético ao se tornar atento à globalização das coisas, à reversibilidade, dos diversos elementos dessa globalização e à conjunção do material com o imaterial, tende a favorecer um estar-junto que não busca um objetivo a ser atingido, não está voltado para o devir, mas empenha-se, simplesmente, em usufruir dos bens deste mundo. (MAFFESOLI, 1999, p. 54).

Assim, por ser global e estar atenta às coisas do mundo, não pode ser atrelada a questões puramente técnicas, exclusivas do conhecimento e da informação, como propôs Godman em sua teoria dos símbolos. Sobretudo, a educação estética deve contemplar todas as pessoas, pois seu objetivo maior é promover a autorrealização dos indivíduos, o desenvolvimento pessoal e contribuir para desenvolver o melhor potencial humano. Em relação a isso, Gennari afirma que a crise da arte na modernidade nasceu dessa concepção, ou seja,

[...] a arte constitui<sup>14</sup> uma forma do espírito absoluto, porque é sua manifestação, mais elevada: a percepção e o conhecimento. A crise da arte na modernidade nasce daqui, porque a partir daqui também se gerou a constituição da estética como teoria filosófica da arte. (GENNARI, 1997, p. 125, tradução nossa).

Com base na concepção específica da estética pela filosofia, podemos compreender esse campo de conhecimento como auxiliar no processo de compreensão da própria arte em sentido geral, ou seja, a capacidade de entender e perceber a beleza das coisas que nos cercam. É o que nos esclarece Duarte Júnior:

A qualidade do trabalho artístico não é dada pela escolha do assunto, e sim pela forma como esse assunto é expresso. E a sua expressão tem a ver com a esfera do sentimento, e não simplesmente com a transmissão de signos conceituais. Insistimos: a arte não significa exprimir; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significativo conceitual. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 83).

Para Maffesoli (1995), esse processo de compreensão da realidade e das coisas que nos circundam assume as mais diversas formas \_ esporte, música, religião, turismo, lazer, consumo \_ e não remete a uma cultura, que se afirmou com força neste fim de século. Por isso, não adianta a negação; a censura moralista não serve para nada, porque o movimento é profundo e está enraizado na vida cotidiana, como muito bem afirmam Dell’Aglia, Koller e Yunes:

Em todos os seguimentos sociais, e em todos os cantos dos espaços onde homens mulheres e crianças se desenvolvem, pode-se perceber como a qualidade das relações sócias se perde, deixando transpirar um jeito de ser e viver contrário ao pleno desenvolvimento das possibilidades humanas [...] a resiliência surge como um novo constructo que aponta para um novo modelo de compreender o desenvolvimento humano- pela dimensão da saúde e não da doença. Ser resiliente, contudo, pode significar ajustar-se as diferentes condições de exploração, abuso, negligencia e dominação, tão presentes em uma sociedade como a nossa. (KOLLER; YUNES, 2006, p.13).

---

<sup>14</sup> “El arte constituye una forma del espíritu absoluto, pero no su manifestación, más elevada: el concepto o el conocimiento. La crisis del arte en la modernidad nace de aquí, pero a partir de aquí también se generala constitución de la estética como teoría filosófica del arte.”

Assim, penso que é à vida que devemos nos ater para procurar extrair os significados mais profundos no que diz respeito aos sentimentos e ao senso de realidade interior e exterior, permitindo que as potencialidades possam aflorar. Exatamente por esse motivo procurei compreender e levar a educação estética a crianças em situação de vulnerabilidade, com o fim de contribuir de alguma forma com o seu desenvolvimento pessoal e pesquisar os processos educativos resilientes que podem ocorrer nas oficinas de educação estética. Para tanto, é importante definir o que significa “resiliência”, de onde surgiu o termo e como pode contribuir com a possibilidade de reconstrução humana para, de fato, se compreenderem e realizarem as possíveis relações propostas e objetivadas no trabalho, que foi elaborado, colocado em prática, revisado, repensado e agora é apresentado.

O termo “resiliência” surgiu pela primeira vez na física e aproximadamente há vinte anos em psicologia, área do conhecimento que se apropriou do termo, analogicamente usado como uma metáfora que interliga os termos tensão/pressão e deformação não permanente dos materiais com a relação de situação de risco/estresse/experiência adversas e respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo. Em relação à palavra, Yunes e Szymanski assinalam:

O dicionário de Língua portuguesa Novo Aurélio, de Ferreira (1999), diz que, na Física resiliente “é a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deforma é devolvida quando cessa essa tensão causadora duma deformação elástica. No sentido figurado o mesmo dicionário aponta o termo “resistência ao choque”. O dicionário de língua inglesa Longman Dictionary of Contemporary English (1995) oferece duas definições de resiliência, sendo a primeira: “habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.: resiliência de caráter”. A segunda explicação para o termo encontrado no mesmo dicionário afirma que resiliência “é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade.” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 14).

Pela transcrição do texto da autora, vemos que o dicionário da língua portuguesa apresenta apenas a definição da física, ao passo que o dicionário da língua inglesa inclui na definição do termo a situação de pessoas que passaram por adversidades na vida. Portanto, o termo “resiliência” aplicado a fenômenos humanos aparece do dicionário americano, pois, segundo Yunes e Szymanski (2001), nos países da Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, a palavra já é utilizada com frequência não só por profissionais das ciências sociais e humanas, mas também através de referências da mídia a pessoas, lugares, ações e coisas em geral. No entanto, seu uso no Brasil restringe-se a um grupo limitado de pessoas de

alguns círculos acadêmicos, pois a maior parte dos profissionais de psicologia, sociologia e educação não conhece a palavra nem seu uso formal ou informal.

Exatamente por esse motivo é necessário compreender o termo, bem como sua origem. Esclarecem esse conceito Yunes e Szymanski:

Historicamente falando, a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young, que em 1807, considerando tensão e compressão, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade. Young descrevia experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e deformação que essa força produzia. Esse cientista foi também o pioneiro na análise dos estresses causados pelo impacto, tendo elaborado um método para cálculo dessa força. (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 15).

Como podemos perceber, é possível estabelecer relações do termo usualmente usado na física para a psicologia e, conseqüentemente, para a vida humana. Sobre isso Yunes e Szymanski afirmam:

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente, e vem sendo pesquisado há pouco mais de vinte anos. Mas, apenas nos últimos cinco anos os encontros internacionais têm trazido esse construto para discussão. Sua definição não é clara nem tão pouco precisa como na Física ou na Engenharia (e nem poderia ser), considerando a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos [...] vale dizer que a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático, e devemos ter muita cautela para não incorrer em comparações indevidas. Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não –permanente do material corresponde à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemática, haja vista, as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 16).

Nessa perspectiva, o termo “resiliência”, como vimos, é recente e atual, principalmente na educação, pois na psicologia já existe há vinte anos. É preciso cuidado, no entanto, porque na educação se trabalha com pessoas, não com coisas estanques, o que implica um campo de múltiplas complexidades, haja vista que somos seres únicos, cada qual com suas particularidades e adversidades, dependendo do que tenha vivenciado. O termo “resiliência” está quase sempre relacionado a situações de risco, estresse e adversidades diversas, como Yunes (2001, p. 16) explica em relação ao termo usado na psicologia, sucessor



dos termos “invencibilidade” ou “invulnerabilidade”, ainda bastante referidos na literatura atual sobre resiliência. Em relação a essa colocação Dell e Aglio, esclarecem:

Invulnerabilidade ou invencibilidade são precursores da definição resiliência na Psicologia. A invulnerabilidade era utilizada para descrever crianças, que, apesar de vivenciarem longos períodos de adversidades e estresses psicológicos, apresentavam saúde emocional e alta competência (Werner & Smith, 1982, 1992). Para um dos precursores no estudo da resiliência na Psicologia, o psiquiatra Michael Rutter (1985, 1993), a invulnerabilidade significaria uma resistência absoluta ao estresse, uma característica não sujeita a mudança. Esta seria apenas uma característica intrínseca do indivíduo, principalmente porque a resistência ao estresses é variável. (DELL; AGLIO *apud* KOLLER; YUNES, 2006, p. 23).

Sobre essa visão de invulnerabilidade e invencibilidade, Tavares (2001) relata que há controvérsias em relação à aplicação desses termos, pois resiliência refere-se a uma “habilidade de superar adversidades”, porém não significa que o indivíduo saia da crise ileso, como denota o termo “invulnerabilidade”. Apesar dessa divergência, o conceito inicial de resiliência como invulnerabilidade diante das adversidades, que ainda orienta a produção científica de muitos pesquisadores, dá lugar à construção de um conceito que a define como um conjunto de traços e condições que podem ser reificados e replicados. Dessa forma,

a maioria dos estudos sobre resiliência é realizada mediante uma abordagem quantitativa tendo como foco a criança, que é identificada como resiliente ou não, a partir de testes psicométricos, notas na escola, testes de personalidade ou de perfil de temperamento, que levam a um conjunto de características observáveis que definiram a “criança resiliente.” (TAVARES, 2001, p. 16).

Portanto, o termo “resiliência”, como vimos, de qualquer forma quase sempre está atrelado a situações de risco e vulnerabilidade. Como afirmam Yunes e Szymanski (2001, p. 26), “[...] as referências à resiliência quase sempre vêm associadas à presença/ausência de risco.” Desse modo, situação de risco implica consequências negativas, ao passo que resiliência seria o resultado positivo, ou seja, a superação da experiência negativa sofrida ou apresentada. Yunes e Szymanski esclarecem:

Os autores Cowan & Schulz (1996) definem resiliência na sua associação com a questão de risco da seguinte maneira: “Resiliência refere-se a processos que operam

na presença de risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que obtidas na ausência de risco”. Rutter (1987) coloca que “ resiliência é o processo final de processos de proteção que não eliminam o risco, mas encorajam o indivíduo a se engajar na situação de risco efetivo. (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 27).

Nessa ótica, a resiliência resume-se à capacidade de vivenciar experiências positivas apesar da situação de risco, ou seja, é a capacidade de enfrentar as adversidades e ultrapassá-las com êxito, tornando-se sujeitos mais fortes e menos vulneráveis, em razão das experiências positivas de reviver o sofrido para então superá-lo. É o que Cyrulnik enfatiza:

O processo de resiliência permite a uma criança magoada transformar a mortificação em organizador do eu, quando se torna prisioneira da memória, fascinada pela precisão luminosa da recordação traumática. Porém, assim que se lhe dá a palavra, o lápis ou o palco onde pode exprimir-se, aprende a descentra-se dela mesma para dominar a imagem que tenha produzir. Então, trabalha para a sua modificação ao adaptar-se as recordações, ao torná-la comunicáveis, interessantes, alegres ou belas para que sejam aceitáveis. Esse trabalho de recomposição do passado ressocializa-a, a ela que fora expulsa de um grupo que não suporta ouvir esses horrores. Todavia, o ajustamento das recordações, que associa a precisão do acontecimento ao caráter maleável do contexto, prepara-a falsificação criadora que transformará o sofrimento em obra de arte. (CYRULNIK, 2001, p. 220-221).

Podemos relacionar as palavras desse pensador a Schiller (1989, p. 50) na Carta IX, na qual afirma que “[...] a humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e conservou em pedras insígnies; a verdade subsiste na ilusão e da cópia será refeita a imagem original.” Parafraseando essas palavras, poderíamos dizer que as atividades protetivas que tornam sujeitos resilientes podem surgir por meio da arte, ou seja, a arte, como medida protetiva, pode restabelecer a resiliência a crianças submetidas a situações de extremos riscos, como as que frequentam o Lar da Criança e do Adolescente-Núcleo, local da pesquisa. Esclarece-nos Cyrulnik:

A resiliência é constantemente possível, desde que a criança encontre um objecto que para si tenha significado. Entre os fatores favorecedores, encontra-se as múltiplas vinculações, mas também os circuitos afectivos ou institucionalizados que envolvem o sujeito ou ainda a idade( que determina o nível de construção do aparelho psíquico. [...] A resiliência é um processo: não a criança que é anulada, mas a sua evolução, tal como a vingança contra a sociedade ou a identificação com sua própria tragédia que se torna então um modelo de desenvolvimento e de reprodução. Pelo contrário, a intelectualização, o humor, o empenho social e a criatividade são vias reais que transformam o trauma em ressurreição e em

emancipação em relação ao sofrimento inflingido transformado assim num novo sentimento de si próprio. (CYRULNIK, 2001, p. 239).

Portanto, penso que a resiliência desenvolvida na educação estética em forma de oficinas possibilita que as crianças possam transformar as situações traumáticas em experiências positivas e torna-se um importante aliado na educação atual, tão marcada por situações complexas de violências e desrespeito ao professor. É uma forma de auxiliar significativamente no progresso de nossos alunos, que é o verdadeiro papel da educação, ou seja, auxiliar no desenvolvimento moral e intelectual dos educandos.

### **3 OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL**

As etapas da pesquisa são permeadas pela construção do *corpus* teórico, que acompanhou todo o processo, desde a elaboração da oficina para o grupo de crianças até a compreensão das informações obtidas e a divulgação dos resultados. Assim, descrevo neste capítulo o campo da investigação, os sujeitos envolvidos no processo, a metodologia da oficina, bem como os relatos dos vinte encontros na oficina.

#### **3.1 Descrição da realidade da oficina**

Segundo o estatuto da instituição onde realizei a pesquisa, o estabelecimento é uma sociedade civil, de caráter beneficente e assistencial, sem fins lucrativos. Atua sob a denominação de Lar da Criança e do Adolescente, entidade constituída por dois núcleos de atendimento aos abrigados: Núcleo I, para crianças de zero a seis anos, e Núcleo II, em que se encontram os de sete a dezessete anos. Embora o estatuto seja claro em relação à distribuição das crianças por idade nos dois núcleos, na prática esse procedimento não ocorre, pois trabalhei com crianças que já haviam completado sete anos de idade e permaneciam no Núcleo I.

A entidade é administrada por uma diretoria, eleita para mandato de dois anos e composta por presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, primeiro tesoureiro e Conselho Fiscal. Segundo seu estatuto, o estabelecimento tem autonomia administrativa e financeira e é imune à tributação municipal, beneficiando-se dos privilégios legais concedidos às entidades de utilidade pública, bem como de doações da comunidade.

O Lar da Criança e do Adolescente tem como objetivo geral atender em período integral os abrigados, visando à melhoria de vida de cada um, bem como cuidar, educar e preservar a sua integridade física e psíquica. Constam em seu regimento interno os objetivos específicos da casa, os quais são:

§1º - Oferecer um ambiente acolhedor aos abrigados, de acordo com a faixa etária, fornecendo-lhes segurança, higiene, alimentação, recreação, educação, afeto, atenção, bem como atendimento psicológico, sendo que as demais necessidades

básicas são supridas pelos atendimentos nos PSFs<sup>1</sup>. §2º- Incentivar a valorização pessoal, aumentando a auto-estima, proporcionando atividades lúdicas de lazer e aprendizagem, objetivando o desenvolvimento afetivo, moral, mental, espiritual e social. (LAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2006, p. 5).

Quanto ao funcionamento interno da instituição, consta em seu regimento que, dentro de seus limites físicos, humanos e financeiros, atenderá crianças e adolescentes de zero a dezessete anos que estejam em situação de risco e vulnerabilidade social, no regime de abrigo permanente ou provisório, ambos em período integral.

Sempre que houver um abrigamento, a entidade deverá ser consultada sobre vagas e disponibilidade; o infante deverá ser encaminhado pelo Conselho Tutelar do município de que for oriundo, juntamente com a respectiva guia de abrigamento, que deverá conter dados completos do abrigado, os motivos da medida, certidão de nascimento, carteira de vacinação, histórico escolar e demais documentos pessoais. Após essa iniciativa, a entidade dará ciência do ocorrido ao juiz e ao promotor da Infância e Juventude da comarca, para que tomem as medidas cabíveis.

Quanto aos monitores, são responsáveis pela disciplina, higiene, alimentação, saúde e organização da rotina diária da entidade. A equipe é composta de oito monitores, que cumprem uma escala de trabalho; uma coordenadora e uma psicóloga, que atende as crianças às segundas-feiras; há também uma funcionária na área da limpeza e uma para o preparo da alimentação. Em 2008, o núcleo recebeu uma jovem de dezenove anos de idade proveniente do Núcleo II, que auxilia as monitoras no cuidado com as crianças e na cozinha. Esta jovem já havia estado no Núcleo I até os seis anos de idade e foi encaminhada para adoção. No entanto, como isso não aconteceu e não havia outra instituição que a acolhesse, os supervisores a encaminharam ao Núcleo I.

Quanto às atividades educativas, atendimento à saúde, lazer e recreação, está assegurado no Estatuto:

- Frequência a pré-escola, ensino fundamental e médio, bem como em classes especiais – APAE;
- Participação das oficinas lúdicas e recreativas;
- Acesso a recreação, atividades educativas, lúdicas, lazer, esporte, atividades ligadas à área verde;

---

<sup>1</sup> Posto de saúde familiar existente na cidade. No estatuto da instituição consta essa sigla, porém sofreu modificações pela nova lei em 2008, passando a ser chamada de ESFs- Equipe de Saúde Familiar.

- Assistência médica, odontológica, fonoaudióloga, psicóloga, psiquiátrica, entre outras, que a Entidade na pessoa de suas supervisoras deverá buscar na Secretaria Municipal de Saúde ou PSFs. (LAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2006, p. 6).

No estatuto consta também uma cláusula que se refere ao voluntariado (que é o caso desta pesquisadora), dispondo que os voluntários profissionais de todas as áreas que se colocarem à disposição da entidade ofereçam prestação de serviços gratuitos. Para tanto, deverão apresentar previamente um projeto à supervisão, especificando a atividade que pretendem desenvolver, bem como datas e horários. O início do projeto dependerá de aprovação da supervisão e da diretoria e nenhum voluntário poderá interferir no funcionamento da rotina diária da entidade.

Quando me apresentei para desenvolver a pesquisa na entidade, a coordenadora comentou sobre a importância de profissionais desenvolverem esse tipo de trabalho na instituição. Para que viesse a desenvolver a pesquisa, cumpri o que o regimento interno estabelece apresentando um projeto, o qual foi encaminhado para a supervisão e direção da entidade. Aceito o projeto, foi possível dar andamento ao trabalho.

### 3.2 As crianças participantes

Neste tópico apresento uma descrição dos participantes da oficina com base na observação de suas características, no histórico das crianças a que tive acesso, pois, segundo a coordenadora do lar, esses documentos se encontram na Vara da Infância e Juventude do fórum local. Seus nomes são fictícios para resguardar a identidade pessoal.

- a) **Camilla:** com três anos de idade, tem bastante dificuldade na fala; demonstra-se retraída e com dificuldade de expressar-se; permaneceu poucos meses na oficina, porque foi adotada;
- b) **Guilherme:** com três anos de idade, irmão de Giulia; gostava muito de acompanhar as atitudes do Emerson em vários momentos, realizando o que este aluno lhe solicitava;

- c) **Cecília:** com quatro anos de idade, entrou na instituição quando a oficina já estava no segundo mês de encontros; apresentou-se retraída, falando pouco e, em alguns momentos, não aceitando realizar as atividades propostas;
- d) **Giulia:** com quatro anos de idade, é uma menina sensível, mas agitada em alguns momentos; negava-se a realizar as atividades propostas e ficava isolada; agressiva, não aceitava aproximações e dizia palavrões; gostava muito de trabalhar com tinta;
- e) **Emerson:** com sete anos de idade, apresentou-se extremamente agressivo, recusando-se a realizar as atividades propostas no início da oficina; após, no entanto, revelou gostar muito das histórias da arte, especialmente sobre Picasso, e solicitou várias vezes que levasse essa história para a oficina;
- f) **Tália:** com sete anos de idade, gostava de desenhar, pintar, recortar e demonstrava-se sempre receptiva às atividades propostas; em alguns momentos, brigava com os colegas e dizia palavrões.

### 3.3 Programa da oficina

O trabalho desenvolvido na oficina teve, inicialmente, como objetivos principais desenvolver os conteúdos da arte-educação propostos por Ana Mae Barbosa, metodologia que fundamenta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, ou seja, desenvolver os conteúdos da história da arte, apreciação estética, contextualização e fazer-artístico. Segundo Barbosa,

não apóio o “deixar fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso, precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico associado desde os primeiros anos do ensino fundamental. (BARBOSA, 1991, p. 3).

Tomando como base essa perspectiva, a oficina de educação estética visual procurou contemplar esses três eixos de aprendizagem em artes visuais, visando propiciar às crianças momentos de sensibilização estética, por meio de contemplação das obras de arte e do

estabelecimento de relações com o mundo que as cerca, bem como com sua historicidade, entrando, assim, numa caminhada na qual vários pontos de vista e olhares se cruzaram com as imagens e as histórias de vida das crianças.

Outro aspecto considerado foi a tentativa de proporcionar às crianças um espaço de fruição estético-visual por meio de diferentes matérias e suportes, com o propósito de contribuir para que os alunos construíssem linguagens expressivas e reflexivas pelo viés da arte, pois, segundo Barbosa, no trabalho com arte-educação é necessária a indissociabilidade ou articulação entre as disciplinas que compõem as ações de ensino em arte. Para a autora,

[...] quando falo em conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. (BARBOSA, 1991, p. 31-32).

No desenvolvimento da oficina adotei a metodologia de trabalhos práticos e dialógicos com as linguagens da arte, bem como interliguei a história da arte, leitura de imagens, interpretação e produção artística com os demais aspectos da vida dos educandos, sem limites entre arte, contexto social e cultura, pois estão todos inter-relacionadas. No entanto, no decorrer da oficina, procedi a algumas alterações na metodologia de trabalho, porque as crianças com as quais trabalhei se mostraram pouco receptivas a essa metodologia, apresentando em vários momentos atitudes agressivas e recusa a realizar as atividades propostas. Por esse motivo, procurei trabalhar a arte de maneira que as sensibilizasse esteticamente para os materiais oferecidos, para as histórias contadas e recontadas, para as experiências com as sensibilizações e técnicas de relaxamento, música, dança e teatro. Segundo Duarte Júnior (1998, p. 82), “[...] é impossível descrever os sentimentos através da linguagem discursiva; porém, na arte, os sentimentos se concretizam em formas, podendo ser percebidos”.

Foi exatamente esse propósito que me motivou a reestruturar o programa inicial de trabalho, para que as crianças pudessem se colocar de corpo e alma nas experiências realizadas, concretizando o que afirma Duarte Júnior,

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e



sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 185).

Dessa forma, para que pudesse entender as crianças com as quais estava trabalhando, tive de procurar conhecer os seus sentimentos por meio dos variados conteúdos da arte, interligando-os com suas experiências pessoais, com as expressões dramáticas, musicais e técnicas de relaxamento e meditação.

O desenvolvimento do trabalho na oficina ocorreu em vinte encontros de 1 hora cada, totalizando 20 hora-aula, sempre às segundas e quartas-feiras à tarde, no horário das 17h 15min às 18h15min. Esse horário foi estipulado para que Tália, que frequenta a escola no turno da tarde, pudesse participar com os demais, bem como Emerson, que vai à escola pela manhã.

#### **1º Encontro:** *Picasso e suas obras*

- Música do CD *De bem com você: músicas para elevar seu astral* (CORCIOLLI, 2001);
- Apresentar a história de vida de Pablo Picasso, bem como algumas de suas obras, segundo proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2001);
- Apresentação das crianças e seus nomes;
- Fazer artístico através do desenho do autorretrato das crianças em uma folha de papel sulfite 60 e pintura com giz de cera.

#### **2º Encontro:** *História da semente de laranja*

- CD música *Canto das floresta* (CORCIOLLI, 2005);
- Possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da expressão e capacidades estéticas através da história literária das sementes, interligada com a história de vida de Picasso;
- Propiciar às crianças a experimentação da matriz isopor para a produção artística através da impressão em relevo de xilogravura alternativa;
- Apreciação estética das fotografias das crianças;
- História das sementes de laranjas (HAMMED, 2001);
- Desenho de uma árvore em isopor e pintura com tinta guache para trabalho em xilogravura alternativa (SPEGAEN, 2008).

**3º Encontro:** *Apreciação estética da história de vida de Van Gogh*

- Sensibilizar a partir da música do CD *Música clássica para crianças* (POÇAS, 2002);
- Apreciação estética a partir da história de vida de Van Gogh (VENEZIA, 1996);
- Experimentação de algumas possibilidades de colagem após coleta de imagens significativas para composição de formas entre si que resultarão no fazer artístico;
- Leitura de imagem da ilustração do livro (VENEZIA, 1996) sobre Theo, o irmão de Van Gogh.

**4º Encontro:** *Apreciação estética da obra Oliveiras de Van Gogh (1889)*

- Ouvir música do CD *Canto dos pássaros* (CORCIOLLI);
- Leitura de imagem da obra de Vincent - *Oliveira*, 1889 (VENEZIA, p. 24, 1996) a partir da observação, narração, questionamentos sobre os elementos da linguagem visual, como linhas, formas, pontos, texturas, cores contrastes e luz;
- Criação de desenhos que contemplem os elementos da linguagem visual através da exploração de material como lápis de cor para o fazer-artístico;
- Exploração de suporte A3 para desenho artístico com lápis preto e pintura com tinta têmpera guache a dedo, explorando os elementos visuais presentes na obra do artista.

**5º Encontro:** *Comunicação e expressão a partir da história O inverno e o rei*

- Ouvir e perceber os sons do CD *Música clássica para crianças* (POÇAS, 2002);
- Apreciar a leitura da história *O inverno e o rei* (FOELKER, 2008), realizada pela educadora, para ampliar as possibilidades de comunicação e expressão por meio de situações que envolvam escutar histórias, contar suas vivências, ouvir as dos colegas e elaborar perguntas e respostas sobre essa dinâmica;
- Contato das crianças com os materiais artísticos tridimensionais para que descubram as formas, o tamanho, o peso o volume, a textura, bem como

liberem seus impulsos, canalizando a agressividade e satisfazendo às necessidades afetivo-emocionais por meio da atividade artística com argila.

**6º Encontro:** *Instigar a fantasia e a imaginação a partir do mundo do faz-de-conta*

- Possibilitar às crianças o contato com livros de literatura infantil, como *A fada cintilante* (MARSCHALEK, 2007), que instiguem a fantasia, a imaginação, a atenção com o colorido das imagens, bem como propiciar-lhes um momento para que entrem em contato com o mundo do faz-de-conta para que suas fantasias possam emergir;
- Permitir o contato com o material da tridimensionalidade com a modelagem com massa de modelar aplicando a técnica aditiva para a criação de uma forma artística, por meio do acréscimo das massas e do processo de amassar, bater, enrolar para ligar a matéria trabalhada, elaborando, assim, a construção artística.

**7º Encontro:** *sensibilização estética com música e história imaginativa*

- Promover um ambiente agradável para uma sensibilização estética com a escuta do som e da história imaginativa. *CD - As melhores canções de ninar do mundo* (POÇAS, 2002);
- Trabalho com autorretrato do pintor Van Gogh – *Autorretrato*, 1886, associado ao retrato das crianças, para que realizem uma leitura de imagem da sua foto, introduzindo a leitura de imagem da linguagem fotográfica na oficina de educação estética de maneira significativa;
- Propiciar o contato com a técnica de reprodução de imagens a partir da gravura para que as crianças vivenciem a mistura da tinta em um suporte isopor e a transfiram para o tecido.

**8º Encontro:** *Música Vida de bebê para percepção dos sentimentos*

- Propiciar a escuta sonora do CD *Vida de bebê* (CANTO, 2006), para que as crianças percebam que a música pode expressar ideias e sentimentos;
- Possibilitar a pintura em suporte variado, como argila, para que as crianças percebam a diferença existente em pintar em papel e sentir a textura do suporte argila no momento da pintura.

**9º Encontro:** *Vida de Monet*

- Apresentar a história de vida do pintor Oscar Monet (VENEZIA, 1996), bem como algumas de sua obras;
- Realizar a leitura de imagem da obra *O berço. Camille com Jean* -1867, observando alguns aspectos, como as cores predominantes, as formas e texturas;
- Disponibilizar recortes de revistas com imagens diversas para as crianças realizarem a coleta de imagens e depois comporem seu fazer artístico tendo como base a obra trabalhada.

**10º Encontro:** *Sensibilização, relaxamento e visualização*

- Proporcionar, por meio da técnica de relaxamento, a concentração com o controle de movimentos específicos, como sentir o ar, respirar e soltar, para auxiliar as crianças na organização do pensamento e favorecer as atividades grupais, estimulando a cooperação e a comunicação entre si;
- Promover um ambiente calmo e tranquilo com a escuta do CD *Canto da floresta* (2005) e relaxamento, com a história imaginativa dirigida da *A pequena sereia*, como uma ferramenta para abrir a porta da criatividade, da imaginação, concentração e aceitação das crianças no grupo e de si mesmas;
- Pela escuta do CD *Canto das floresta* e do relaxamento, desenvolver a criatividade, a memória, a concentração, a autodisciplina, a socialização, além de contribuir para a higiene mental, promovendo vínculos afetivos nas crianças entre si, com o grupo e educadora;
- Promover o fazer artístico utilizando-se da pintura com tinta guache, para que as crianças possam expressar suas experiências subjetivas, que se encontram de forma ativa em sua mente, pelo ato de desenhar e pintar.

**11º Encontro:** *Relaxamento com visualização da história A pequena sereia*

- Possibilitar a manipulação e exploração de objetos diferentes para as produções artísticas das crianças, para que estabeleçam relações, comparações entre formas, espaços, montagens tridimensionais, vivenciando as diferenças dos materiais disponibilizados a elas;

- Proporcionar às crianças vivências de relaxamento pela escuta sonora e da história da *A pequena sereia* imaginada, desenvolvendo noções de esquema corporal, exercícios de respiratórios e imaginativos;
- Construção de adereços com pedras de diferentes formas, tamanhos, cores e texturas para o fazer artístico das crianças.

**12º Encontro:** *Trabalho em grupo com cartolina colorida*

- Realizar escuta, análise, observação e reflexão sobre a história infantil, *A pequena sereia* (WALT DISNEY, 2002);
- Trabalhar com as crianças o espírito de equipe, desenvolvendo a valorização das produções artísticas realizadas coletivamente;
- Explorar suportes de tamanhos grandes e em grupos para a produção artística das crianças (CUNHA, 2004).

**13º Encontro:** *Teatro a partir de jogos e exercícios teatrais com adereços e figurinos*

- Possibilitar um espaço para que as crianças representem personagens por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, com fantasias, objetos, maquiagens e adereços, que permitirão a interpretação de personagens e a comunicação de ideias por meio da representação teatral (COLL, 1999);
- Sensibilizar as crianças por meio do teatro pela observação, imaginação e utilização de adereços, o que permitirá um trabalho em conjunto, desenvolvendo o relacionamento entre as crianças;
- Proporcionar um espaço para que a improvisação em dança aflore, sem pensar em formas, sequências e resultados da dança, apenas deixando as crianças se envolverem pela melodia, construindo a criação em dança como expressão de sentimentos, das sensações do corpo, juntamente com o pensamento, aliado à imaginação;
- Realizar a criação da vivência em teatro e dança por meio do desenho representativo com caneta hidrocor e giz pastel, utilizando as linhas para a expressão artística (COLL, 1999).

**14º Encontro:** *Relaxamento com técnicas de respiração e conhecimento do corpo*

- Proporcionar relaxamento por meio da meditação a partir de música do CD *Melodia das águas* (2001), para auxiliar as crianças a se ligarem com o seu eu interior, incluindo algumas técnicas de respiração e reconhecimento de partes do corpo, ligando-se à verdadeira essência do seu ser;
- Possibilitar a exploração de materiais alternativos, elementos da natureza, bem como a elaboração de construções artísticas pela descoberta e manipulação do material, para que as crianças com essa atividade possam mudar seus pontos de vistas e encontrar formas e significados que se transformem com sua criação e imaginação, a partir da experiência viva com uma caixa contendo variadas sementes;
- Aumentar a possibilidade de extrair significados das experiências sensoriais com as sementes para que as crianças, ao registrarem seus desenhos, inventem e descubram novos significados em seus registros com lápis de cor e caneta hidrocor em folha A4 colorida.

**15º Encontro:** *sensibilização e visualização utilizando imagens mentais*

- Promover sensibilização estética por meio da meditação envolvendo a história *A pequena sereia*, para que as crianças criem imagens mentais positivas que as encorajem a trabalhar em equipe, serem solidárias e despertar criação artística;
- Uso de diferentes materiais que apresentem bom potencial de criação de relações para enriquecer as experiências das crianças pela imaginação e criatividade. Essa exploração, aliada à imaginação, multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra;
- Possibilitar que as crianças se apropriem das atividades criadoras tridimensionais para desenvolverem noções de volume pela percepção tátil do apalpar, separar, agrupar, sobrepor e transformar objetos devidamente selecionados para esse fim.

**16º Encontro:** *Caixa de areia para criações tridimensionais*

- Recontar a história de vida do pintor Pablo Picasso, bem como apresentar suas obras através da representação de Mike Venezia (VENEZIA, 1996);

- Proporcionar a experimentação da criação prática e representativa da caixa de areia, com a criação tridimensional, envolvendo-se nesse processo integralmente, com corpo, alma e espírito (AMMANN, 2002);
- Propiciar um momento para que as crianças possam se representar criativamente, utilizando as mãos e o prato de areia, para projetarem o mundo interno e externo pela imagem representativa na areia;
- Possibilitar o registrar da imagem mental projetada na areia em desenhos com giz vegetal carvão na folha branca A3.

**17º Encontro:** *Monet* (VENEZIA, 2000) e *Caricaturas*

- Trabalhar com as crianças as formas de representação de uma pessoa por meio da obra *Mario Orchard-caricatura* de Monet, considerando os elementos da linguagem visual que a compõem, como ponto, linhas (reta, curva, vertical, ondulada, espiral) e cor;
- Possibilitar que as crianças vivenciem os traços que compõem um desenho pela representação com movimentos do corpo ao som da música de Mozart (2005), para que percebam as sensações diferentes em cada representação individual e em grupos (COLL, 1999);
- Proporcionar que as crianças se aproximem do outro, percebam seus traços, as formas, cor, através da observação atenta e do toque, para realizar uma caricatura após essa experiência.

**18º Encontro:** *Escuta e percepção dos ritmos através da música de Beethoven*

- História de vida do artista Picasso para aproximar as crianças da história de vida do artista, bem como seu estilo de pintura cubista, explorando os elementos da linguagem visual, cores quentes, por meio da obra *Três músicos* (1921);
- Possibilitar às crianças momento de escuta da música de Beethoven (2005) para trabalhar o corpo e ritmo a partir das batidas de pés e mãos e do balanço da cabeça (em duplas e individualmente);
- Expressar o vivido na oficina de educação estético-visual por meio de desenho com tintas guache utilizando as cores quentes.

**19º Encontro:** *Música de Mozart (2005) A flauta mágica e representação de histórias com fantoches*

- Proporcionar momento de descontração, imaginação e fantasia pela manipulação, observação e representação de histórias com fantoches;
- Possibilitar o contato com objetos tridimensionais na produção de colagens com volume para as crianças trabalharem a maneira de unir diferentes formas, usando a cola e fita adesiva, além de propiciar a observação da construção em vários ângulos, peso, espaço e volumes.

**20º Encontro:** *Passeio de confraternização para finalizar a pesquisa*

Após ter obtido autorização da coordenadora do núcleo, as crianças visitaram a casa da pesquisadora. Nos finais de semana, algumas crianças costumam realizar pequenos passeios para visitar algumas famílias cadastradas; outras, porém, nunca deixam a instituição, pois não há famílias cadastradas para levá-las a suas casas. Assim, as crianças queriam passear e o desejo era conhecer a casa da pesquisadora, pedido várias vezes manifestado. Então, conversei com a responsável, que permitiu a saída delas com uma monitora, atendendo ao seu pedido, e juntas saímos para passear.

### **3.4 Relato da Oficina de Educação Estética Visual**

Para o primeiro encontro coloquei a música “De bem com você” (CORCIOLLI) para as crianças escutarem e solicitei-lhes que se sentassem em círculo no tapete para conhecê-las e saber seus nomes. Entre gritos, choros e agressões, relatei-lhes a história, interrompendo-a várias vezes, pois tinha de acalmá-los e solicitar que parassem de brigar e de se darem chutes.

Para esse dia eu havia planejado contar a história, mostrar as imagens do livro para, em seguida, eles apresentarem o artista através de seu autorretrato. Após, solicitei que cada criança se deslocasse até a mesa para realizarmos uma atividade com a história. Todos se levantaram e correram para a mesa entre tapas e gritos.

Propus a atividade buscando contemplar os três eixos de aprendizagem em artes. Segundo Barbosa,



[...] a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2005, p. 34).

Solicitei que procedessem como o artista e desenhassem o autorretrato em uma folha de papel sulfite 60 com lápis preto e depois o pintassem com giz de cera. Contudo, não fui feliz com a proposta da atividade, pois apenas uma criança se desenhou; as demais diziam não saber desenhar e se negaram a fazê-lo. Então, com os materiais batiam na mesa; Emerson amassou toda a sua folha, levantou-se da mesa e corria atrás dos demais gritando fortemente. Solicitei que ele parasse e dei-lhe outra folha, porém ele não quis fazer o trabalho; pegando o lápis, rasgou toda folha e jogou os papéis nos colegas; levantou-se novamente e começou a gritar, convidando os colegas a correrem com ele e a gritar. Dois alunos saíram da mesa e o acompanharam nessa “brincadeira”.

Convidei-o novamente para que se sentasse à mesa e realizasse seu trabalho, para o que lhe dei outra folha; então, ele se desenhou em forma de simbolismo descritivo (Figura 16). Para Read (2001, p. 32), “[...] esse estágio corresponde à faixa etária de 5-6 anos de idade. Nela, a figura humana é realizada com aceitável precisão, mas com tosco esquema simbólico.”



**Figura 16** - Autorretrato de Emerson

Como podemos perceber, o desenho do aluno, com sete anos de idade, não estava, segundo Read (2001, p. 31), na fase do realismo descritivo, na qual o esquema se torna mais verdadeiro e há interesse crescente por detalhes decorativos. Embora o estágio do aluno não estivesse no realismo descritivo que o autor aponta, seu desenho apresenta traços rudimentares, o que caracteriza seu estágio intelectual e também sua fragilidade.

Após se desenharem sugeri que pintassem o autorretrato. Emerson apenas pintou o chão e saiu novamente gritando no redor da mesa e dos colegas. Giulia, Camilla e Guilherme apenas realizaram garatujas nas folhas. Tália desenhou uma porta em seu autorretrato e não quis se expressar.

Diante dessas atitudes, não consegui dar continuidade à atividade proposta, pois, além do fazer artístico, havia programado realizar os questionamentos sobre os fazeres das crianças, como: “O que você desenhou? Como você está? Feliz ou triste? Por quê? Como você gostaria de ser?” Assim, não concluí a atividade como tinha planejado. Então, convidei todos para voltarem ao tapete para conversarmos sobre o que havíamos feito, sobre a história, mas novamente a cena se repetiu, com as crianças se agredindo. Conversei, então, com elas sobre as atitudes que estavam tomando.

Nesse dia tirei fotos de cada criança para, após, colá-las em uma folha com o nome do aluno, para deixar expostas no ateliê. À saída, conversei com a coordenadora sobre um menino que estava em minha lista para participar da oficina, mas nesse dia não havia comparecido. Ela me informou que ele e mais crianças haviam sido adotadas e que ele estaria em Passo Fundo. Assim, dei continuidade à oficina com cinco crianças.

Esse primeiro contato foi bastante frustrante, porque eles brigavam durante o tempo todo, não conseguiam se aproximar e se davam pontapés. Nesses momentos eu procurava mantê-los calmos, solicitando que não brigassem e não batessem nos colegas, porém meus pedidos não surtiam efeitos, pois continuavam se agredindo e quem era agredido chorava e revidava, e vice-e-versa.

Na aula seguinte, levei as fotos que havia tirado deles e deixei-as no espaço reservado para nosso ateliê. Quando entraram na sala, a primeira coisa que notaram foram suas fotos, ficando eufóricas. Então, mostravam-se as fotos e pediam para levá-las às “tias”, nome com que chamam as monitoras da instituição, para mostrá-las. Conversando com as crianças, disse-lhes que as fotos ficariam naquele espaço, pois era ali que iríamos nos encontrar, mas, se quisessem, poderiam convidar as professoras para virem vê-las. Após terem manipulado as fotografias e conversado sobre elas, coleí-as na parede do ateliê.



**Figura 17** - Tália, feliz, exhibe sua foto

Para esse encontro organizei uma aula diferente: levei a história das sementes da laranja para contar às crianças e relacioná-la com a história de vida do pintor Picasso, contada na aula anterior. No entanto, novamente Emerson entrou no espaço reservado para o ateliê gritando muito e correndo por entre os móveis.

Solicitei que eles se sentassem no tapete para estabelecer uma rotina inicial e final nos encontros. Demorou alguns minutos, mas consegui organizá-los no espaço. Assim, iniciei a história que relatava a vida de duas sementes que viviam dentro de uma laranja e frequentemente conversavam sobre suas vidas. (FOELKER, 2008).

Contei-lhes toda a história, porém muitas vezes tive de irrompê-la para separá-los das brigas e acalmar os que choravam. Li a história como tentativa de auxiliar as crianças a entrarem em contato com sua interioridade, com sua alma, ferida pelos acontecimentos registrados na sua mente, como nos assegura Franz:

Na busca de sua alma e do sentido de sua vida o homem descobriu novos caminhos que o levam para a sua interioridade: o seu próprio espaço interior torna-se um lugar novo de experiências. Os viajantes destes caminhos nos revelam que somente o amor é capaz de engendrar a alma, mas também o amor precisa da alma. Assim, em lugar de buscar causas, explicações psicopatológicas das nossas feridas e dos nossos sofrimentos, precisamos, em primeiro lugar, amar a nossa alma, assim como ela é. Deste modo é que poderemos reconhecer que estas feridas e estes sofrimentos nasceram de uma falta de amor. (FRANZ, 1998, p. 4-5).

O objetivo ao ler a história das sementes é abordar os sentimentos que guardamos em nossa alma, bons ou ruins, os quais se encontram dentro de nós, para de alguma forma proporcionar o que Franz nos sugere: o encontro com nossa interioridade. A história contada fala dos sonhos que almejamos, com o que de alguma forma é possível sensibilizar as crianças para seu mundo interior, seus sentimentos, seus sonhos. Com esse propósito, após contar a história, convidei-os para irem até a mesa para realizarmos o fazer artístico planejado. Nesse dia, levei bandejas de isopor e solicitei que cada criança, com lápis, desenhasse uma árvore, na qual colocariam as coisas boas e ruins guardadas dentro do seu coração. Nessa atividade, apenas uma aluna desenhou sua árvore; os demais ficaram rasgando a parte do isopor que sobrara da bandeja e a própria bandeja.

Então, propus que pintássemos as árvores com tinta guache. Solicitei que cada criança pegasse o rolinho com tinta e passasse em sua árvore para, após, transferi-la para o papel, realizando nesse dia uma xilogravura alternativa. Porém, apenas Tália fez a árvore; os demais rasgaram seus materiais.

Para finalizar essa aula, convidei todos para se sentarem no tapete e ouvirem uma mensagem que falava dos sentimentos bons que temos de guardar dentro de nós. A mensagem estava em um cartão de origami com formato de árvore, na qual havia uma bala de fruta presa. Apesar de não ser minha intenção recorrer a técnicas comportamentalistas do tipo estímulo-resposta, eles adoraram a bala e, enquanto a comiam, pude ler a mensagem com calma e pausadamente.

Na aula seguinte, coloquei a música do CD *Canto dos Pássaros* (POÇAS) para as crianças se acalmarem e contei-lhes a história de vida de Van Gogh. Entrando no ateliê, novamente Emerson passou a correr gritando muito; Guilherme o acompanhava, também correndo e gritando. Emerson corria, subia nas janelas, na mesa e cada vez gritava mais. Giulia também acompanhava Emerson.

Consegui organizar as três crianças que estavam comigo no tapete, mas não adiantava chamar os outros três, porque Emerson dizia para os demais não irem até onde estava e os convidava para que gritassem como ele. Então, tentei começar a contar a história para as crianças que estavam comigo, porém não foi possível, pois elas não conseguiam escutá-la.

Nesse momento, Emerson correu mais um pouco, gritou e veio sentar-se com os demais, mas dando chutes e empurrões. Quando terminei de contar a história, convidei-os para que realizassem seus fazeres artísticos. Disse-lhes que, como tínhamos visto na história, o pintor tinha um irmão, Theo, que gostava muito dele, pois sempre lhe mandava muitas

cartas para saber como estava. Assim, solicitei que eles recortassem a sua família para montá-la na folha. Antes fiz alguns questionamentos sobre suas famílias: Como é sua família? Van Gogh tinha apenas o irmão Theo? O que vocês acharam da história de Van Gogh? O que mais lhes chamou atenção? Barbosa afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a codificação da gramática visual, da imagem fixa. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. Um currículo que interligue o fazer artístico, a história da arte e a análise de obras 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, 2005, p. 34-35).

Com base nessa visão de trabalho com arte, procurei decodificar a imagem trabalhada por meio dos vários questionamentos realizados às crianças durante a história, na leitura da obra e no fazer artístico, para contextualizar a obra com a realidade das crianças.

No entanto, no fazer artístico Emerson disse que não sabia recortar e começou a rasgar as revistas com a tesoura fechada, rindo. Os demais estavam escolhendo as figuras das páginas das revistas para recortar. Emerson continuava a rasgar as revistas com a tesoura fechada na mão, atitude que pode significar a exteriorização de sentimentos negativos que sentia em relação a sua família. Tália realizou sua atividade, selecionou as imagens que queria e as recortou pacientemente para colar em sua folha. Ao compor todo o lado da folha, virou-a e novamente selecionou mais imagens, escrevendo nomes de seus familiares nas imagens recortadas.

Vendo os colegas envolvidos na atividade, Emerson retomou sua folha ao final da oficina, escolheu as imagens, recortou-as e concluiu seu fazer.



**Figura 18** - Trabalho artístico de Emerson: seu pai - de costas - e ele

As demais crianças ficaram rasgando as páginas das revistas em pedaços bem pequenos, que colavam na folha. Quando terminaram suas atividades, convidei-os para se sentarem no tapete para que finalizássemos a atividade. Então, conversamos sobre o que havíamos feito nesse dia e do que eles haviam gostado.

No encontro seguinte, retornei à oficina novamente com a história do Van Gogh e coloquei a música do CD *Canto dos pássaros*. (CORCIOLI). Novamente a cena se repetiu: Emerson entrou gritando e correndo no espaço. Demorei um pouco até acalmá-lo. Após, contei-lhes a história e escolhi a obra *Oliveiras* para realizarmos a leitura da imagem. Propus-lhes vários questionamentos como: “Que cores vocês estão observando nesta imagem? Que formas podemos perceber? Olhem para a textura da tinta no quadro de Van Gogh, parece que está em alto relevo. O que vocês sentem ao observar essa imagem? Observem as sombras que saem das oliveiras e se refletem na terra”.

Segundo Pillar,

é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens. [...]. O ensino da Arte, dentro de uma visão contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança, por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura. (BARBOSA *et alii*, 2003, p. 81).

Para possibilitar esse processo de educação do olhar a partir das imagens apresentadas às crianças, propus algumas reflexões sobre a obra trabalhada e contextualizei-a às experiências das crianças; deixei que elas falassem o que sentiam e o que estavam vendo. Após, convidei-as para que se dirigissem às mesas e propus que cada uma desenhasse a árvore da sua vida. Emerson negou-se a realizar a atividade e ficou esperando que Tália fizesse o desenho para ele.

Após esperar e ver que Tália não iria fazer o desenho, Emerson começou a desenhar, porém não fez uma árvore, mas um coração. Pediu outra folha para continuar desenhando, pois informou que havia errado. Com a folha nas mãos, ficou observando o trabalho de Tália para desenhar a sua.



**Figura 19** - Atividade de Emerson: um “coração”

Emerson pegou a folha e olhou novamente para a árvore de Tália, passando a desenhar três árvores. Giulia e Camilla realizaram garatujas nas folhas. Questionei-as sobre o que estavam desenhando e elas disseram que não era nada, porque só sabiam fazer “riscaria”. Tália fez uma árvore muito bonita, cheia de frutos e com bastantes folhas, caule bem grosso,

porém pintou-a toda com tinta escondendo-a inteiramente. Quando questionei o motivo desse gesto, ela respondeu que a árvore estaria no mar.

Tália solicitou outra folha para desenhar outra árvore; desenhou-a e novamente pintou tudo por cima. Questionei-a novamente: “Por que você pintou sua árvore por cima de novo”? “Ela respondeu que era céu amarelo, porque não tem azul. Mostrei-lhe, então, a tinta azul, e ela disse: “Não é azul fraco”.



**Figura 20** - Fazer artístico de Tália: “Árvore da sua vida”.

Para finalizar a oficina, convidei-os novamente a se sentarem no tapete para conversarmos sobre o que havíamos feito na oficina nesse dia. Eles corriam e se sentaram sobre os outros, empurrando-se, chutando-se. Entre tapas, chutes e choros, Guilherme, de três anos de idade, levantou-se do local onde estava, me deu um tapa e cuspiu em meu rosto. Com sua reação, eu não soube o que fazer. Então, questionei-o: “Por que você fez isso?” Ele me olhou e deu um sorriso como se nada tivesse ocorrido. Então finalizamos o encontro desse dia.

Como a aula do dia anterior havia sido bastante tumultuada, resolvi novamente mudar a dinâmica do trabalho. Para esse dia escolhi a história chamada *O inverno e o rei*. Coloquei a música do CD *Musica clássica para crianças* (POÇAS) e solicitei que as crianças escutassem atentamente a melodia-dança de Mozart nele contida.



Quando cheguei, Guilherme, que me agredira na aula anterior, veio correndo me dar um beijo e disse: “Não vo mais faze, tá profe”. Convidei todos para irmos ao ateliê e nos sentarmos no tapete. Nesse dia, as agressões foram verbais, não físicas. Comecei a contar a história do rei (FOELKER, 2008), que era muito poderoso e que a todos impunha medo, tanto que tudo o que ele tocava se transformava em gelo. Por isso, vivia no reino gelado, onde era sempre inverno.

As crianças escutaram a história atentamente. Emerson ficou impressionado com a história do rei e pediu que eu a contasse de novo. Questionei as crianças sobre terem amigos, perguntando-lhes: “Por que o rei não tinha amigos? Vocês conhecem alguma criança como o rei? Quem?” Assim, deixei-as falarem de si e contextualizarem a história com suas vivências.

Após, convidei-os para realizarem a atividade que havia planejado. Para esse dia planejava trabalhar com argila, material que permite que a agressividade seja projetada para o suporte de trabalho. Nesse sentido, Stamm registra:

À medida que desenvolve atividades tridimensionais, a criança vai percebendo sua realidade física de uma forma lúdica e construtiva, transformando o mundo e se transformando por meio da imaginação, da fantasia e da criatividade, ao mesmo tempo em que integra os conteúdos internos e individuais aos conteúdos externos e sociais. [...] Também a exploração, a organização e a reorganização dos elementos, por meio da pesquisa e da descoberta, dão à criança segurança e autoconfiança porque, além de favorecer significativamente a aprendizagem criadora permitem a liberação dos impulsos, canalizando a agressividade e satisfazendo suas necessidades afetivo-emocionais ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve fisicamente (habilidades motoras), na expressão, na interação social e na cognição. (STAMM, 2007, p. 132-133).

Então, para que essa canalização pudesse ser manifestada, propus às crianças que manipulassem o material livremente, amassando-o e batendo no suporte. Eles acharam o máximo a atividade e, assim, riam e batiam forte na argila. Em seguida, solicitei que cada uma construísse seu castelo. “O castelo da história era de gelo!”, disse-lhes, “e o de vocês, como será?”

Emerson simplesmente não ouviu a proposta e continuou a bater a argila na mesa com muita força, dizendo palavrões; depois, começou a passar a argila em seu corpo. Novamente solicitei que parasse de gritar e falar palavras impróprias, porém ele não escutava; batia muito na argila, gritava, continuava a falar palavrões e novamente passou a argila no corpo, convidando os colegas a fazerem o mesmo. Guilherme seguiu Emerson e começou a passar a argila no rosto. Emerson jogava os pedaços de argila nos colegas, e pedi-lhe mais

uma vez que parasse, pois, caso contrário, seria levado para as monitoras do lar e não continuaria na oficina. Ele não ouviu e subiu na mesa, gritando mais forte ainda.



**Figura 21** - Emerson, gritando muito na aula ao manusear a argila.

Nesse momento, fui até ele e convidei-o para sair da mesa para subirmos até a sala das professoras que estavam com eles nesse dia. Ele começou a chorar e disse que não iria mais desobedecer. Conversei com ele que já havia lhe falado várias vezes e que nada tinha adiantado; assim, ele iria ficar com as professoras. Levei-o a elas e expliquei-lhes o que havia acontecido, pois ele estava todo sujo de barro: mãos, braços, rosto e cabelo.

Ao retornar, os demais estavam concentrados na atividade e empolgados em amassar e moldar a argila. Quando terminaram, colocamos suas construções em uma folha com seus nomes para deixar secar e depois pintarmos. Novamente fomos até o tapete para finalizar a oficina do dia e conversar sobre o que havia acontecido.

Como a oficina de educação estética visual vinha ocorrendo há um mês e as crianças continuavam apresentando comportamentos agressivos, resolvi novamente reestruturar meu projeto inicial. Para a aula desse dia, planejei contar-lhes uma história da literatura infantil, pois a fantasia dos contos de fadas auxilia as crianças a elaborarem seus conflitos, na medida

em que, adentrando na fantasia da história, elas projetam sua realidade. Nesse entrecruzamento, resolvem seus conflitos reais.

Contos de fada são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo. Conseqüentemente, o valor deles para a investigação científica do inconsciente é sobrejamente superior a qualquer outro material. [...] nos mitos, lendas ou qualquer outro material mitológico mais elaborado, atingimos as estruturas básicas da psique humana através de uma exposição do material cultural. Mas, nos contos de fadas, existe um material cultural consciente muito menos específico e, conseqüentemente, eles espelham mais claramente as estruturas básicas da psique. (FRANZ, 1999, p. 9).

Assim, procurei uma história da literatura infantil que tivesse alguma relação com a história de vida das crianças para propiciar-lhes o contato com os contos de fadas. A escolha recaiu na história *A fada cintilante*.

Ao entrar no ateliê, Emerson disse que iria se comportar, porém logo começou a gritar muito. Solicitei-lhes que se sentassem no tapete para ouvirem a história que eu havia trazido, mas novamente a cena se repetiu, com agressões, gritos e chutes. Quando consegui acalmá-los, comecei a lhes contar a história.

As crianças prestaram atenção à história, falaram do colorido das imagens e solicitaram que a contasse novamente. Quando lhes contei pela segunda vez, Emerson disse que, assim como a fada da história, ele também tinha medo de ficar sozinho. Após, propus às crianças que construíssem o que quisessem da história com massa de modelar. Para tanto, coloquei a música de Mozart do CD *Música clássica para crianças* e solicitei-lhes que escutassem o ritmo da melodia e que o acompanhassem.

Camilla não quis participar da atividade e ficou brincando com as bonecas da sala. Emerson, foi o primeiro a pegar as massinhas, dizendo que estava construindo um avião; ao separar as massas, representava o movimento do avião no ar. Contudo, a seguir pegou um lápis da Hot Wilson e disse que o levaria para a casa dele; depois pegou outro lápis e não o soltava, dizendo que era dele e que não iria emprestá-lo a ninguém. Então, combinei com ele que levaria um e, se o trouxesse de volta na outra aula, eu lhe emprestaria o outro, e assim foi feito. A coordenadora do núcleo relatou que a instituição estava tentando fazer a reaproximação do pai com ele para ver se poderia retornar para casa. Por isso, no final de semana o mesmo iria visitá-lo.



**Figura 22** - Trabalho de Emerson “minha casa”

Assim, percebemos que as crianças internalizaram a história contada, pois conseguiram realizar suas atividades. Emerson comentou que, como a Fada Cintilante, iria para sua casa no sábado. Realmente, como Franz afirma,

o conto de fada é, em si mesmo, a sua melhor explicação, isto é, o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história. Metaforicamente falando, o inconsciente está na mesma posição de alguém que teve uma visão ou experiência original e que compartilhá-la. Pelo fato de ser um evento que nunca foi formulado conceitualmente, ele não sabe como se expressar. Quando uma pessoa está nessa situação, faz diversas tentativas para compreender sua experiência e tenta evocar, por apelo intuitivo e analogia a materiais familiares, alguma resposta sem eu ouvintes; e não se cansa nunca de expor sua visão, até sentir que o conteúdo desta faz um sentido para eles. (FRANZ, 1990, p. 9-10).

Foi apostando nessa busca interior de cada criança que começamos a reestruturar nossas aulas, para que elas pudessem elaborar seus conflitos interiores e conseguissem se expressar por meio das atividades propostas na oficina de educação estética visual.

Finalizamos a aula do dia com a conversa sobre o tapete comentando a atividade realizada. Emerson solicitou que, no próximo encontro, fosse relatada a história de Van Gogh.

Conforme fora combinado, preparei novamente a história de Van Gogh para contá-la e fiz a leitura da imagem do seu *Auto-retrato*. Pedi que as crianças observassem o *Auto-retrato* de Van Gogh e as questionei: “Como o pintor está aqui? alegre ou triste? Que cores tem essa obra? Que cor chama atenção de vocês? Por que ele está triste?” (Segundo as crianças, devia-se ao fato de o amigo dele ter ido embora).

De acordo com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa,

postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experiência com a codificação e com a informação. Considerando-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvam o modo de inter-relacionamento entre Arte e o Público, propondo-se que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualização. (BARBOSA, 2005, p. 66-67).

Assim, procuramos ler o *Auto-retrato* de Van Gogh com base nessa proposta. Para contextualizar a obra, realizei vários questionamentos antes do fazer artístico com a realidade das crianças. Após os questionamentos, distribuí as fotografias das crianças para que observassem suas imagens e realizassem um autorretrato em uma bandeja de isopor, que estamparíamos nas camisetas da oficina confeccionadas para cada uma das crianças e professora.

Neste encontro eles estavam agitados e não se detiveram na atividade. Os desenhos do autorretrato caracterizaram-se todos como da fase da garatuja, realizados em seus suportes. Apenas Tália se deteve na atividade e fez seu autorretrato minuciosamente, pois se encontra na fase do realismo descritivo de Read, que pontuamos anteriormente. Nessa fase, a criança se interessa por detalhes. Emerson disse que não sabia fazer, por isso não se deteve na atividade, correndo pela sala com Guilherme, que pegou um carrinho de bebê, empurrando-o e gritando. Quando sugeri que finalizássemos a aula, eles correram para o tapete e Emerson deitou-se com toda força sobre Guilherme, machucando-o e fazendo-o chorar. Novamente, então, conversamos sobre as atitudes agressivas.



**Figura 23** - Tália, concentrada na pintura de seu autorretrato

Nesse dia recebi uma nova aluna, com quatro anos de idade, aqui chamada de Cecília. Ela participou de toda atividade, porém estava muito quieta e parecia assustada. Seu cabelo estava todo desparelho, como se tivesse sido cortado com faca. Os colegas apresentaram a aluna e disseram que ela tinha um irmão mais novo, com um ano, que viera junto com ela; os demais irmãos, mais velhos, tinham ido para o Núcleo-II. Perguntei seu nome e deixei que ela falasse, porém ela se escondia atrás dos colegas e não falou nada.

Finalizamos a aula sentados no tapete como nos demais encontros, onde elas escutaram a música do CD *As melhores canções de ninar do mundo* (2002). Pedi-lhes que recortassem a história da Fada Cintilante. Mostrei-lhes uma caixa enfeitada com uma fita colorida e disse-lhes que o gnomo da história da fada havia mandado um presente para elas. Então, solicitei que imaginassem o que havia na caixa. Uma aluna falou no momento que contaria a história, mas eu disse que deveria imaginar, não falar. Em seguida, pedi que cada um agradecesse o presente do gnomo e solicitei que relatassem o que haviam imaginado que seria o presente. Algumas crianças citaram carrinho, boneca, bala e pirulitos. Então, abri a caixa e disse que o gnomo havia lhes mandado balas, ao que gritaram felizes. A aluna nova que havia chegado me chamava durante o tempo de “tia”, porém as outras crianças a corrigiam dizendo que não era “tia” e, sim, “profe”. Assim, finalizamos a oficina desse dia.

Como a aula anterior havia sido agitada e eu não conseguira realizar a atividade proposta, escolhi uma música cantada do CD *Vida de bebê* (CANTO) para a aula desse dia e

os convidei para nos sentarmos; conversamos sobre a aula anterior, sobre as atitudes deles e solicitei que escutassem a música que tocava e prestassem atenção na melodia. Em seguida, solicitei que pintassem a atividade de argila que havíamos feito na aula a partir da história *O inverno e o rei*, ao som de melodia suave e relaxante. Levei tintas guache para que fossem realizadas as misturas e pintadas as construções das crianças.

Caberá ao educador incentivar outros olhares, estabelecendo outras relações e comparações formais, espaciais, materiais e colorísticas. Pois se não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas. Saliento que os repertórios visuais das crianças têm limites. É uma lenda advinda da concepção espontaneísta do ensino de arte, pensarmos que as crianças são fontes inesgotáveis de criação. Sem dúvida, elas reinventam o mundo. (RANGEL, 2005, p. 30).

Com base nas palavras de Rangel, procuramos na oficina várias oportunidades de experimentação artística como essa, que proporcionou uma investida no campo expressivo e interação com outros materiais. Nessa atividade, Giulia disse que não iria pintar. Então, eu lhe disse que não tinha problema, que ela poderia fazer outra coisa. A aluna começou, então, a chorar. Perguntei-lhe o motivo do choro, mas ela não respondeu; fui até ela e peguei-a colo, sequei suas lágrimas e perguntei se ela não queria conversar. Ela simplesmente não respondeu, pegou o pincel, as tintas e começou a pintar sua escultura de argila, mas chorando durante o tempo todo.



**Figura 24** - Giulia pintando sua construção

Tália comentou que ela estava chorando porque Camilla havia ido embora. De fato, esta aluna havia sido adotada por um casal e tinha sido levada nesse dia. Giulia disse que era por isso que ela estava chorando, porque queria que a Camilla estivesse ali. Nesse momento, peguei a foto da aluna que estava fixada na parede da oficina e levei-a até a Giulia. Todos correram para ver a foto e Emerson fez de conta que estava chorando, imitando a aluna Giulia, que pedia pela amiga Camilla.

Conversei com eles sobre o que havia acontecido, dizendo-lhes que ela tinha ido para outro lugar, mas que estava bem e, com certeza, também sentia saudade deles. Emerson não escutou o que estávamos conversando e saiu correndo com Guilherme; caindo sobre ele, apertou-o e machucou-o, fazendo-o chorar.

A atividade nesse dia também não pôde ser finalizada em virtude da agitação da aula e de as crianças não quererem pintar suas construções, pois algumas se apossaram das tintas e não queriam emprestá-las aos demais. Também aconteceu isso com os panos e os potes para lavar e secar os pincéis e fazer as misturas das tintas. Por isso, os que não os tinham gritavam pedindo as tintas, os panos e a água. Organizamos os materiais e finalizei a aula, conversando novamente com eles sobre o uso dos materiais, que são de todos.

Para a aula seguinte planejei a história do pintor Oscar Monet (VENEZIA, 1996), que contei às crianças, bem como lhes mostrei algumas de suas obras, baseando-me, para isso, no que diz a proposta triangular e também o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para a Educação Infantil. Orienta o RCNEI:

As artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: Fazer arte-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação-percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição<sup>2</sup>, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; Reflexão-considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, p. 89).

---

<sup>2</sup> A fruição é um conceito bastante importante para as artes visuais, pois refere-se à reflexão, ao conhecimento, à emoção, à sensação e ao prazer advindos da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentimentos e emoções geradas no contato com as produções artísticas.



Para contemplar tais ações postuladas no RCNEI, após contar a história desse pintor e mostrar imagens da vida dele, solicitei às crianças que observassem a obra *O berço de Camille*, tomando-a como referência para elaborar seu fazer artístico, realizado com o recorte de imagens das páginas das revistas deixadas sobre a mesa para a construção da releitura da obra, numa folha de ofício A4.

Emerson disse que não iria fazer seu trabalho e que apenas escreveria seu nome. Giulia também falou que iria somente copiar seu nome na folha. Guilherme começou a amassar a sua folha. Emerson também amassou sua folha com as letras que estava tentando escrever; depois, tomando as imagens, começou a picá-las com a tesoura.

Giulia pediu as canetinhas para fazer seu nome. Nesta aula brigaram por causa da cola branca, pois eu havia levado apenas duas unidades para que eles as socializassem. Apenas Tália fez todo seu trabalho, de forma muito concentrada. Ela escolheu uma imagem de uma mulher e recortou um bebê, colocando-o nos braços da imagem, como podemos ver na Figura 25:



**Figura 25** - Trabalho da Tália: “A mãe seu filhinho”

As demais crianças apenas recortaram as imagens, picando-as bem, e as colaram na folha. Giulia para significar seu nome encheu de bolinhas ao redor da folha. Finalizamos a aula do dia como sempre, conversando.

Como as aulas vinham sendo bastante agitadas, tumultuadas e com as agressões constantes, conversei com minha orientadora, que me orientou a realizar um relaxamento com eles. E foi isso que planejei para a aula desse dia: levei o CD *Canto das florestas* (2005), com sons de pássaros e água. Pedi que se deitassem nas almofadas e fechassem os olhos. A maioria não conseguiu fechar os olhos e, antes de se deitarem, brigaram e se chutaram. No entanto, depois da conversa que tive com eles, se acalmaram.

Contei-lhes, então, a história da Pequena Sereia, que estava no fundo do mar e encontrou uma caixa cheia de pedrinhas preciosas; colocando-as em uma sacola, ela as levou para sua casa para dividir com as outras sereias. Elas viram as pedrinhas brilhantes e ficaram muito felizes. Assim, passaram a repartir as pedras e cada uma delas fez lindos colares e coroas.



**Figura 26** - Crianças deitadas nas almofadas para o momento de relaxamento

Quando acabei de lhes contar a história, as crianças pediram que eu trouxesse na outra aula as pedrinhas brilhantes da Pequena Sereia. Prometi-lhes que iria pedir a ela algumas para trazer na próxima aula.

Para Ormezzano e Torres (2003), a psicologia transpessoal aceita quatro estados de consciência e os estados intermediários. Os estados conhecidos atualmente são o estado de consciência de vigília, no qual predominam o raciocínio lógico e as sensações físicas; o estado de consciência hipnagógico, que corresponde ao relaxamento profundo e penetra no onírico; o estado de consciência de sono profundo sem sonho, que se caracteriza pela presença da percepção dualista sujeito-objeto; o estado de consciência cósmica ou transpessoal; no qual inexistente a separação entre sujeito e objeto. No estado de consciência hipnagógico, há predominância das funções intuitivas, da criatividade, da imaginação e dos sentimentos e emoções de toda a índole.

Dessa forma, com o relaxamento procurei possibilitar o estado de consciência hipnagógico para que as crianças pudessem entrar em estado de relaxamento profundo, bem como auxiliar para que as funções intuitivas, a criatividade, a imaginação os sentimentos das crianças aflorassem e pudessem emergir para serem trabalhadas na oficina de educação estética visual.

Após o relaxamento, solicitei-lhes que fizessem um desenho sobre a história usando tintas brilhantes (tipo guache). Eles acharam as tintas “o máximo”, mas cada um pegava três potes de tinta e não queria emprestá-los para os demais. Também pintavam na folha sem realizar nenhum desenho, apenas pelo simples fazer de trabalhar com tinta.

Nesse dia foi difícil a questão do emprestar e do pedir por favor e do cuidado com o material. Tália estava do outro lado da mesa e pedia gritando o pano para limpar os pincéis; outra criança também gritava pedindo água, e aqueles que os tinham não queriam emprestá-los, dizendo que eram deles. Conversei com eles e orientei sobre a importância de usar a expressão “por favor” e que os materiais que estavam ali eram para uso de todos, não somente de um deles. Após concluirmos as pinturas, solicitei que me auxiliassem na organização da sala para então finalizarmos as atividades do dia.

Sentamo-nos nas almofadas e conversamos sobre a aula do dia, quando novamente eles solicitaram as pedrinhas brilhantes da sereia. Então, fiz menção novamente sobre as agressões e empréstimos dos materiais.

Na aula seguinte, como havíamos combinado, levei as pedrinhas que havia comprado em uma loja de armarinhos para confeccionarmos pulseiras ou outro ornamento pessoal que eles quisessem. Antes, pedi-lhes que se deitassem no tapete para ouvirem a música do CD

*Melodia das águas* (2005), narrando o movimento da água, os sons dos pássaros. Fiz outro relaxamento, solicitando que as crianças soltassem seus braços, pernas, braços e mãos, que respirassem profundamente três vezes; após, pedi que escutassem a história da pequena sereia sobre emprestar as coisas e ser amigo das pessoas. Em seguida, disse que ela havia mandado as pedrinhas brilhantes para eles porque é amiga e gosta de emprestar, é uma sereia muito educada.

Após, propus que eles confeccionassem os ornamentos que quisessem, e todos se envolveram na atividade. Emerson pegou as pedrinhas e deixou algumas ao seu lado; concentrado, foi confeccionando o colar que queria montar. As demais crianças fizeram pulseiras e colares. Todos estavam muito concentrados na atividade, como nunca havia ocorrido.



**Figura 27** - Crianças envolvidas na atividade

Em relação a atividades desse tipo, Rangel refere:

Para além das modalidades convencionais do desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, é interessante direcionarmos projetos que envolvam a criação de objetos como brinquedos, adereços (colares, brincos, coroas, tiaras), roupas, sapatos e outros que surgirem a partir da inventividade tanto das crianças como dos educandos. O importante é termos disponibilidade para explorar o inusitado junto com as crianças, propondo usos diferenciados para objetos comuns do cotidiano. (RANGEL, 2005, p. 31).

Dessa forma, possibilitei que as crianças entrassem em contato com outros materiais para que o campo expressivo delas fosse ampliado para uso, exploração, manipulação e

construção de materiais que ultrapassam o convencional em artes. Finalizei a atividade como nas outras vezes, sentados no tapete e conversando sobre o que havíamos realizado no dia. As crianças comentaram sobre aquilo de que mais haviam gostado: da história da Pequena Sereia e das pedrinhas brilhantes. Solicitaram, então, que eu trouxesse a história novamente.

Como a aula anterior havia transcorrido calmamente, planejei trabalhar com outros tamanhos de suporte de papel e, ao mesmo tempo, realizar uma atividade em grupo. Para isso, levei o livro da história *A pequena Sereia* (WALT DISNEY, 2002). Analisei duas histórias da Pequena Sereia: a original de Andersen, que é uma história linda, porém muito triste, pois ao final a sereia tem de matar seu amado para recuperar sua voz, e a versão da Disney, que foi reescrita com um final feliz para a sereia e o seu amado. Escolhi a versão de Disney pelo fato de as crianças serem muitas vezes agressivas entre si e com a educadora. Nesta versão a Pequena Sereia chama-se Ariel, é uma sereia alegre, curiosa, cheia de amigos, e o final da história é feliz.

As crianças ouviram a história atentamente e, quando acabei, perguntavam sobre a bruxa, o que havia acontecido com ela? Assim, após contar-lhes a história, mostrar-lhes as imagens e contextualizá-la com as perguntas das crianças, propus que, em grupo, as meninas realizassem um desenho em conjunto sobre o que mais lhes havia chamado a atenção na história. Para essa expressão, distribuí cartolinas cor-de-rosa e azul e deixei que escolhessem a rosa com que desejavam fazer seu trabalho. As meninas escolheram a rosa e os meninos, a azul.

O RCNEI (1998) estabelece como conteúdo de arte o desenvolvimento do respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo, bem como a valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral. Assim, é imprescindível realizar trabalhos em grupo para atender a esse importante conteúdo pontuado pelo RCNEI, pois as crianças podem, desde pequenas, aprender a valorizar suas construções e a dos seus companheiros para que, mais tarde, desenvolvam o cuidado pelo patrimônio cultural.

Na realização dessa atividade, no entanto, as crianças mostraram-se poucas receptivas para o trabalho em grupo. Assim, ao se deparar com as colegas, Tália não quis fazer seu desenho. Questionei-a sobre o motivo para tal negativa e ela respondeu que Giulia e Cecília apenas riscavam. Do outro lado da mesa, Emerson gritou com seu colega Guilherme dizendo que não era para ele riscar na folha. Nesse momento, falei-lhes que era trabalho em grupo e que o desenho seria conjunto. Então, ele virou a folha de cartolina, dividiu-a ao meio e escreveu seu nome.



**Figura 28** - Giulia e Cecília desenhando; a aluna Tália, de costas, senta-se à mesa.

Tália pegou um catálogo da estante de revista e começou a escrever. Emerson não deixou Guilherme fazer seu desenho; desenhou uma pessoa estruturada e, quando o concluiu, disse que tinha me desenhado. Após, pegou a história da Pequena Sereia, convidou o Guilherme para sentar-se no sofá e contou-lhe a história.

Após os demais concluírem sua atividade, que foi exposta na parede do ateliê, finalizamos a atividade conversando com eles sobre a importância de compartilharmos as coisas, de sermos solidários com os outros, assim como a Pequena Sereia a fazia. Por isso, ela havia conseguido sua voz de volta, porque tinha vários amigos no fundo do mar.

Meu objetivo da aula anterior não havia sido alcançado. Como na faculdade eu havia assistido ao filme *Vem dançar*, com Antonio Bandejas, que retratava a história de um professor que queria ensinar dança para seus alunos, porém eles não estavam interessados em aprender, fiquei pensando nos meus alunos do lar e imaginando o que chamaria a atenção deles. Afinal, pensava, do que criança gosta? Então, lembrei-me das fantasias de Homem Aranha, princesas, Branca de Neve e Barbie que havia na escola particular em que trabalho no turno da tarde.

Foi o que reuni para esse dia. Coloquei as fantasias, as pulseiras, anéis e maquiagens que havia na escola dentro de um baú e levei tudo para a sala do ateliê. Quando as crianças chegaram, foram correndo até o baú e perguntaram, eufóricas, o que havia naquela caixa. Disse-lhes que eram algumas fantasias e acessórios que havia trazido para eles brincarem.

Ferraz e Fusari esclarecem-nos:

os sistemas educativos e sociais que não priorizam a relação entre o pensamento e as atividades criadoras. Uma educação composta apenas de informações mecanicistas, em reflexões e sem participação afetiva e interessada da criança só faz diminuir o potencial deste jovem. [...] Para completar lembramos que todo trabalho com o desenvolvimento da observação, percepção e imaginação infantil não pode ser desvinculada de atividades com caráter lúdico, de jogos, por serem fundamentais nos eu processo de amadurecimento. Com esses encaminhamentos as aulas de artes tornam-se “oficinas perceptivas”, onde a riqueza das elaborações expressivas e imaginativas das crianças interage com os encaminhamentos oferecidos pelo professor. Quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer, assim como suas representações. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 62-63).

Como as autoras afirmam, a fantasia, a imaginação, o caráter lúdico das aulas de arte é importante para as crianças, pois, por meio desse processo, elas conseguem elaborar as pressões externas recebidas, o que as auxilia na compreensão das impressões muitas vezes mal ordenadas e compreendidas. Assim, pensei que, por meio da fantasia, elas poderiam trabalhar as pressões externas recebidas e armazenadas em seu inconsciente pelo viés da imaginação e improvisação de papéis.

Foi isso que planejei para essa aula: levei um baú com fantasias e deixei-os bem à vontade para escolherem sua caracterização. Os meninos se vestiram e as meninas pediram que eu as maquiasse. Os meninos corriam com a fantasia de Homem Aranha e Power Ranger. Ao som da música da Xuxa, que a aluna Giulia havia solicitado nas aulas anteriores, deixei que dançassem e representassem através das improvisações teatrais e de dança.

Segundo Viola Spolin,

o jogo é a forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência. Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticas, da memória sufocada por velhos fatos e informações. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 1963, p. 4).

Acredito que as aulas de arte devem envolver atividades com caráter lúdico e jogos, fundamentais no processo de amadurecimento das crianças da faixa etária da educação infantil, pois a riqueza das elaborações e representações imaginativas delas é ferramenta

imprescindível nas aulas de arte, especificamente com crianças pequenas que se encontram nessa fase.



**Figura 29** - A educadora e as crianças com as fantasias

Após vivenciarem os jogos e representações teatrais, solicitei que fôssemos até a mesa para realizar um desenho das fantasias e do que eles mais haviam gostado da experiência com caneta hidrocor e giz pastel.

Giulia fez seu desenho e, ao observá-lo, percebi que acabara de entrar na fase pré-esquemática, que vai dos quatro, aproximadamente, os sete anos de idade. Nesta fase, segundo Lowenfeld e Brittain,

[...] um método diferente de desenho tem início - a criação consciente da forma. Esta fase promana, diretamente, das últimas etapas das garatujas. Esse período do desenvolvimento é para a criança muito importante. Agora ela cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo à sua volta. Esse trabalho consciente de forma adquire grande significado, se compreendermos que se trata do início da compreensão gráfica. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 146).

Constatedei que a aluna estava na fase que o pensador aponta, porque, quando fez seu desenho, perguntei-lhe: “O que você desenhou?”. Ela apontou para sua expressão gráfico-



plástica, uma figura girino que estava dentro de um círculo, e disse que era a princesa Barbie dormindo no berço. Essa aluna estava vestida como o personagem que ela desenhara e, conseqüentemente, projetou em sua obra seu sentimento de querer estar em casa, em seu lar, aconchegada em seu berço. Dessa forma, constatei o que Duarte Junior diz:

No momento da experiência estética, a imaginação não é livre para vaguear a seu bel-prazer. Não: ela segue os caminhos propostos pela forma estética onde, todavia, está solta para recriar tais formas preenchendo-as com os sentidos provenientes dos sentimentos do espectador. (DUARTE JUNIOR, 1987, p. 57).

Nessa perspectiva, ao desenhar a princesa Barbie, que era ela própria, a aluna se encontrou consigo, o que, de certa forma, comprova o que o autor diz, de que a imaginação não é livre para ir aos caminhos a seu bel prazer, mas fica presa ao próprio criador, e o fazer artístico a remeterá sempre ao sujeito criador.



**Figura 30** - Desenho de Giulia “Barbie em seu berço”

Deparar-me com tal situação foi gratificante para mim, pois acompanhei toda a trajetória do grafismo da aluna e, ao ver sua forma e, na forma, ela própria, percebi o progresso que ela havia alcançado durante a oficina de educação estética. Cecília também

demonstrou a evolução do seu registro ao fazer o desenho da cabeça e completar o rosto, entrando também na fase em que Giulia se encontrava.

Emerson, que tem sete anos de idade, realizou um desenho em que fez um rosto com mãos na cabeça, com olhos, boca, cabelos e pés saindo abaixo da cabeça. Após, disse que era o Homem Aranha. Caracterizei-o como um desenho pré-esquemático. Lowenfeld e Brittain (1977) definem como “fase pré-esquemática aquela em que o homem é desenhado com um círculo indicando a cabeça e duas linhas verticais.” Essas representações “cabeça e pés” são comuns nas crianças de cinco anos, mas Emerson, aos sete anos de idade, estava nessa fase. No entanto, com as aulas o aluno evoluiu em seus traços com as experiências estéticas proporcionadas, pois atribuiu significado ao seu desenho, acrescentando-lhe outros elementos, como olhos, boca, cabelo, mãos e pés.

Assim, com a experiência artística proporcionada às crianças na oficina, percebi que a consciência estética faz parte do desenvolvimento das crianças e das possibilidades de vivenciarem arte. Como afirmam Lowenfeld e Brittain,

quando se incentiva o comportamento criador e se recompensa o pensamento independente, grande avanço está sendo realizado no sentido da evolução de uma atmosfera favorável à atividade criativa. (LOEWNFELD; BRITAIN, 1977, p. 77).

Foi exatamente esse propósito que nos moveu ao reorganizarmos nossas atividades, ou seja, proporcionar variadas experiências com as linguagens da arte, bem como o contato com os elementos da linguagem visual para as crianças desenvolverem a capacidade criadora a partir do reconhecimento do seu próprio eu, de sua sensibilidade, imaginação e experimentação em artes.

No encontro seguinte, solicitei às crianças que se deitassem no tapete e ouvissem uma música suave *Melodia das águas* (2005) como forma de relaxamento. Pedi que elas prestassem atenção ao som da água, à melodia da música, e fossem relaxando, soltando seus braços, suas mãos, pernas e pés. Orientei-as a respirarem duas vezes, a inspirarem o ar e o soltarem lentamente, por três vezes.

Levei-os a imaginarem estar caminhando ao lado da água que estavam escutando, nela molhando seus pés, pegando as pedrinhas e sementinhas; que avistassem de longe seus amigos brincando felizes nessa água e se aproximassem deles para verem o que estavam fazendo; que observassem as conchinhas e pedrinhas que haviam pego e brincassem com elas

na água relaxados, tranquilos. Então, deveriam voltar para que pudéssemos brincar com a caixa de sementes que eu havia trazido.

Quando elas retornaram e se sentaram, contei-lhes novamente a história do Monet (1996). Disse-lhes que o pintor gostava muito de pintar água do mar e mostrei-lhes o livro com a imagem dele pintando os quadros no barco que montara como ateliê.

Nesse dia havia recebido duas crianças novas, uma de quatro anos e outra de seis, irmãs. Quando os levei para a sala junto com os demais, seu irmão menor de dois anos começou a chorar muito e não queria se desprender das irmãs. Então, solicitei que as monitoras deixassem que ele participasse da aula. Os alunos que já estavam no lar apresentaram as crianças e disseram que elas haviam chagado à noite, trazidas por integrantes do Conselho Tutelar e acompanhadas pela própria mãe. Apresentei-me a elas e falei-lhes um pouco do trabalho que desenvolvia naquele espaço com as crianças.

Após contar a história e fazer o relaxamento, apresentei-lhes a caixa dos elementos da natureza que levava para trabalhar nesse dia, contendo várias sementes, e propus-lhes que escolhessem as sementes de que gostassem e, em pratinhos de papel, montassem uma construção com elas. Deixei-as bem livres para manipular, explorar e elaborar aquilo que quisessem.



**Figura 31** - Alunos escolhendo as sementes na caixa

Em Reggio Emilia, abordagem italiana para educação da primeira infância, há denominações para os ambientes das crianças, e uma destas, segundo Edwards, é “ambiente generoso”, assim explicado:

[...] é o tipo de ambiente que resulta não só da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atividades oferecidas. O papel do professor não se limita a preparar e organizar o ambiente para a implementação dos projetos e das atividades, ele deve também se envolver nas atividades das crianças. Quando o professor está atento e envolvido nos jogos, o significado das atitudes e das palavras das crianças é maior. Esse papel de testemunha das experiências, além de líder e observador das crianças, coloca o professor em uma posição muito distante da de mostrar o que fazer e como fazer. (EDWARDS, 1999, p. 101).

Nessa abordagem o aspecto mais excitante e desafiador de Reggio Emilia aos cuidados e educação das crianças pequenas é a ênfase nas linguagens simbólicas das crianças como um meio de extraírem sentido para seu mundo. Por ter essa concepção e valorizar as artes visuais, fundamentei-me nessa metodologia de trabalho para que as crianças do Lar da Criança tivessem a oportunidade de vivenciar experiências intensas com materiais simples, porém com grande capacidade de experimentação, manipulação, imaginação e significação.

Meu objetivo com este trabalho foi alcançado, pois a aula transcorreu tranquilamente, com as crianças todas concentradas, envolvidas e empolgadas na elaboração de sua construção. Em seguida, solicitei que cada criança realizasse o desenho de sua construção em folha A4 com canetinhas e lápis de cor.

Segundo Rabitti,

a defesa apaixonada da criatividade por parte de Malaguzzi encontra eco na prática educacional. As escolas em Reggio Emilia possuem uma característica que as diferencia de todas as escolas italianas da infância: a presença de um “ateliê” (um lugar destinado ao desenvolvimento das artes visuais) e de um “atelierista” (um docente especializado em arte). Essas características contribuíram para a riqueza dos produtos das crianças. Os testemunhos de muitos visitantes das escolas e uma exposição itinerante, intitulada “As cem linguagens das crianças” comprovam a importância atribuída a criatividade e à arte nas escolas municipais de Reggio Emilia. (RABITTI, 1999, p. 40).

O fator preponderante da escolha desta abordagem como subsídio teórico-prático para minha pesquisa foi o valor incondicional que a criatividade tem para essa escola, pois nessa metodologia de ensino não só a experimentação de uma variedade de materiais se faz presente, mas também a reflexão constante sobre a história da arte e as produções das crianças, questões que fundamentam as atividades artísticas em Reggio Emilia. Assim especifica Rabitti:

A produção e a reflexão constituem meios para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Pela história da arte, da reflexão e da produção artística, os estudantes são orientados para experiências estéticas que são também experiências de pensamento e conduzem ao desenvolvimento das capacidades em sentido amplo. (RABITTI, 1999, p. 41).

Desse modo, pude perceber na prática a evolução das capacidades intelectuais das crianças expressas em suas produções, porque todas realizaram suas construções atribuindo significados a elas. As alunas Giulia e Cecília começaram a preencher sua folha de bolinhas. Haviam saído da fase da garatuja, pontuada anteriormente, e estavam agora na fase da garatuja controlada. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), nesta fase a criança começa a variar seus movimentos, as linhas passam a ser repetidas e podem ser feitas horizontalmente, verticalmente ou em círculos. Portanto, os momentos destinados à oficina de educação estética contribuíram para ampliar as capacidades cognitivas das crianças, bem como auxiliaram no processo de sua socialização, pois nessas atividades se demonstravam mais receptivas e menos agressivas.

No encontro seguinte retomei com as crianças a história da Pequena Sereia em forma de uma meditação, na qual solicitei às crianças que a imaginassem no fundo do mar, brincando com suas pedrinhas brilhantes. Pedi que eles fossem até ela e brincassem com as pedrinhas; após, deveriam abrir seus olhos e retornar para ver o que a Pequena Sereia havia mandado para elas. Como havia levado uma caixa contendo pedras de formas, cores e tamanhos variados e conchas, quando a abri houve uma gritaria, e elas correram para ver o que havia nela. Propus-lhes, então, que, novamente, selecionassem as pedrinhas de que gostassem e elaborassem com elas uma construção, do jeito que quisessem.

Para o desenvolvimento dessa atividade com elementos da natureza me baseei na abordagem de Reggio Emilia, realizada com frequência nas escolas em Reggio, conforme lembra Edwards:

A diversidade de materiais oferecidos torna possível que algumas atividades sejam repetidas de formas variadas, para que essa atividade seja verdadeiramente educativa e significativa, ela deve ser proposta mais de uma vez. Para as crianças com dois e três anos de idade podem-se acrescentar símbolos indicadores de funções. Por exemplo, “área ecológica” que contenha materiais naturais como gravetos, sementes e folhas colocadas sobre uma prateleira e prontos para serem manipulados. O que realmente acontece é que os professores selecionam conscientemente as experiências e os materiais que apresentam um bom potencial de criação de relações. Eles enriquecem as experiências das crianças ao planejar as atividades

com antecedência. Ambientes previsíveis e organizados encorajam as crianças a compartilhar suas ações e seus jogos de maneira direcionada e emocionalmente positiva. (EDWARDS, 1999, p. 95).

Como aponta a autora, realmente os materiais previamente selecionados pelo professor permitem um bom potencial de trabalho, além de possibilitar as construções em conjunto, pelo compartilhamento de ações, informações, ideias e pensamentos. Essa abordagem contribuiu fortemente para que as crianças do lar pudessem extrair significados positivos com os materiais que lhes foram apresentados, pois todas se envolveram na atividade e selecionaram as pedrinhas com atenção e concentração para distribuir nos pratos. Ao construírem suas elaborações, elas iam lhes atribuindo nomes e auxiliavam os colegas.



**Figura 32** - Alunos selecionando as pedras na caixa

Após as construções, solicitei que cada criança desenhasse em uma folha suas construções e as pintassem com tinta guache. Neste dia, como sempre, deixei apenas dois potes de água na mesa e dois panos para que as crianças se emprestassem. Tália gritou para Giulia que queria o pano, mas esta a repreendeu, chamando minha atenção para ver o que ela estava dizendo. Então, olhei para Tália e perguntei-lhe como deveríamos solicitar os objetos de que necessitamos. Ela, então, prontamente, pediu “por favor” para a aluna menor, que saiu de seu lugar e entregou o pano a Tália. Quando concluímos a atividade e refletimos sobre o que havíamos realizado, o Emersom solicitou que no próximo encontro se trabalhasse a história do Picasso, o que prometi que faria. Nessa aula, as alunas novas, Amanda e Eduarda, não estavam mais, pois só ficaram uma noite no Núcleo-I. Ao sair da oficina, perguntei por

elas à coordenadora, a qual me respondeu que haviam voltado para suas casas, mas ela acreditava que em breve retornariam, pois havia um envolvimento com drogas na casa delas.

Nesse dia, como combinado, levei a história de Picasso. Sentamo-nos no tapete e contei-lhes a história combinada, mostrando-lhes as imagens do pintor trabalhando em seu ateliê. As crianças ouviram a história e fizeram perguntas e afirmações sobre as obras que viam; assim, surgiram várias opiniões e hipóteses sobre o artista e suas obras.

Entretanto, meu objetivo para essa aula não foi trabalhar a história de Picasso, o que apenas fiz para atender ao pedido de Emersom, pois havia planejado realizar um trabalho em uma caixa de areia. Para isso, levei uma caixa grande cheia de areia e distribuí caixas de papelão para que as crianças retirassem areia da caixa grande e a colocassem nas menores. Elas adoraram a atividade, mexendo na areia, colocando-as nas mãos e fazendo furos nela. Após a exploração e manipulação do material, solicitei que cada uma realizasse um desenho livre na areia.



**Figura 33** - Crianças envolvidas na atividade

Essa atividade foi profundamente significativa para as crianças, pois elas se entregaram de corpo e alma. Como aponta Ruth Ammann (2002, p. 23), por meio da criação com as mãos, as forças que atuam nas profundezas da alma tornam-se visíveis e reconhecíveis, pois, pelas mãos, o interior e o exterior, o espírito e a matéria se unem.

Exatamente como aponta a autora, a atividade com areia possibilitou que as crianças entrassem de corpo e alma na atividade, mostrassem seu eu verdadeiro, sem máscaras ou inibições. Como conclui Ammann,

“[...] o jogo de areia, portanto, é uma atividade adequada aos adultos e crianças que sofrem de distúrbios da primeira infância, pois leva a pessoa de maneira não-verbal de volta às camadas mais profundas da psique da primeira infância”. (AMMANN, 2002, p. 22).

Assim, trabalhei a atividade da caixa com areia para que se tornasse a ponte ao mundo externo e interno das crianças, possibilitando-me acessar o seu inconsciente, para que os sentimentos guardados pudessem ser trabalhados por meio do jogo com a caixa de areia. Segundo Ammann,

[...] quanto mais profundamente as emoções e os sentimentos estão escondidos dentro de nós, tanto mais profundamente nossas lembranças estão mergulhadas no inconsciente, ou quanto mais distantes da consciência se encontra uma parte da personalidade, tanto menos palavras encontramos para descrevê-la. Não temos palavras, mas temos outras possibilidades de expressão. Podemos dançar, contar, pintar e representar criativamente o que nos toca. Podemos estabelecer concessões com outras pessoas não somente por meio da linguagem verbal, mas também por meio do corpo, especialmente das mãos. As mãos formam uma ponte entre nosso mundo interno e externo. (AMMANN, 2002, p. 22).

Acredito que atingi o objetivo previsto, pois a oficina desse dia transcorreu tranquilamente. Calmas, as crianças realizaram sua atividade e, em vários momentos, reportaram-se a cenas de sua infância na casa dos pais. Para concluir a atividade, propus que elas desenhassem com carvão as suas construções numa folha. Encerramos a aula escutando o CD *Beethoven*, (2005), faixa “Sonata ao luar”. Depois, conversamos sobre o que haviam sentido com a música.

Para a aula seguinte contei às crianças que Monet gostava de fazer caricaturas das pessoas e que, inclusive, desenhara seu professor e chegara a ganhar dinheiro com essas caricaturas, porque as pessoas queriam que ele fizesse o retrato delas. Após contar essa história e mostrar a caricatura de Mario Orchard, coloquei a música de Bach “Com Junto” (POÇAS), para as crianças dançarem de acordo com as linhas desenhadas que ia mostrando: linha reta, linha curva espiral e ondulada. Elas olhavam as linhas desenhadas no cartaz e em grupo as representaram.





**Figura 34** - Crianças envolvidas na representação

Em seguida, solicitei que as crianças escolhessem um colega para fazer-lhe a caricatura. Antes, porém, deveriam se sentar em frente a ele e olhá-lo atentamente para observar como é, tocando em seu rosto; só depois, deveriam realizar o desenho. Essa criação seria, posteriormente, colocada ao lado da foto de cada um, no painel da parede.

Tália desenhou o Guilherme; Giulia, a Cecília, e Emerson desenhou a mim. Todos conseguiram realizar suas caricaturas, inclusive as alunas menores, que haviam saído da fase da garatuja. Nessa aula, já chegando ao final da pesquisa, Giulia, Guilherme e Cecília, que realizavam seus desenhos na fase da garatuja desordenada, haviam passado dessa fase, já estando naquela que Read aponta como rabiscos localizados, que é um estágio de transição para a linha. Para este autor, nesta etapa “a criança já possui o controle visual, e a figura humana torna-se seu tema favorito, com um círculo para a cabeça, pontos para os olhos e um par de linhas simples para as pernas”. Explicam Victor Lowenfeld e Brittain:

Embora pensemos, geralmente, que a arte começa com o primeiro rabisco que a criança faz, num pedaço de papel, na realidade, principia muito mais cedo, quando os sentidos estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e a criança reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar. Ver manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e a reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas, que se trate de nível infantil ou de artista profissional. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 77).

Assim, conforme as palavras desse pensador, acredito que as experiências oferecidas às crianças na oficina de educação estética visual contribuíram para que elas pudessem ter

contato com variados materiais e experiências sensoriais, o que as ajudou no processo de construção e evolução do grafismo infantil. Após as crianças terem realizado suas garatujas com lápis preto e as colorido com giz de cera, colamos as caricaturas ao lado da foto das crianças que já estavam no espaço do ateliê.

Concluimos essa aula conversando sobre a atividade realizada no tapete, quando novamente Emerson solicitou que eu trouxesse a história de Picasso, que ele chamava de “Ferraso”, referindo-se ao personagem da novela das oito. Disse-lhe que o faria. Por sua vez, Giulia pediu-me para pintarmos com tinta, com o que concordei, dizendo-lhe que na aula seguinte iríamos fazer uma pintura com tinta.

Como combinado na última aula da oficina, trouxe-lhes a história solicitada, contei-a e, em seguida, Emerson repetiu-a aos colegas. Como estes já sabiam toda a história, iam repetindo o que o colega dizia. Após contar a história, coloquei a música “Sonata ao luar”, de Beethoven (2005), para que as crianças a apreciassem e representassem o ritmo com movimentos do corpo. Primeiramente sozinhas, depois com o colega do lado e, depois, em grupo, elas extraíram significados do seu corpo ao som da música. O documento RCNEI aponta que o trabalho com música é importante às crianças da educação infantil. Por isso,

[...] a escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. (BRASIL, 1998, p. 64).

Para integrar as atividades da oficina escolhi as músicas eruditas, que possibilitam o relaxamento e a concentração nas atividades desenvolvidas. Optei por tal ritmo pelo fato de as crianças serem bastante agitadas e se mostrarem bem agressivas em alguns momentos. Após a escuta e representação dos movimentos da música, realizamos um trabalho com tinta guache retratando algo de que haviam gostado na oficina. Nesse momento, Tália se desentendeu com Giulia, porque queria o avental da princesa que esta usava.

Emerson pintou toda a folha de vermelho, virando todo o pote de tinta nela e disse que havia desenhado o Homem Aranha. Igualmente, Giulia virou o pote de tinta preta na folha e disse que estava fazendo um mar bem escuro. Nesse momento, Tália, que estava no canto da mesa, saiu de lá, pegou sua folha e começou a desenhar sua mão.



**Figura 35** - Trabalho de Tália

Guilherme ficou concentrado na folha, virando as tintas e pintando na folha, em preto, vermelho e amarelo. Perguntei-lhe o que estava desenhando, mas ele não respondeu.

Nesse dia, fiquei sabendo por Emerson que ele retornaria no sábado à casa de seu pai, com uma “nova mãe”. Muito entusiasmado, contou-me a notícia. Disse-lhe que seria bom para ele poder estar perto do seu pai, ter sua família novamente. Tália disse-me que Emerson não tinha mãe, e Guilherme, interrompendo-a, disse que ele iria embora com o pai e que teria outra mãe. Assim, finalizamos a aula conversando sobre o retorno deste aluno para sua casa.

Para o encontro seguinte me propus trabalhar com as crianças um teatro de fantoches. Levei também o CD- *Mozart* (2005) e rodei-o para as crianças escutarem.

Sobre a teatralidade Gennari esclarece-nos:

A teatralidade<sup>3</sup> é, portanto um produto de uma assimilação dos textos entre si, mas também da saturação da produção autoral do texto e da fruição do espectador dele mesmo. A representação teatral, que parte de uma base textual (por exemplo, a literatura), se modifica mediante uma interpretação verbal (rica em componentes paralingüísticos) e não-verbal, dando lugar a outra trama textual que, finalmente, o espectador interpreta e sua percepção representativa. (GENNARI, 1997, p. 109, tradução nossa).

---

<sup>3</sup> “La (teatralidad) es, por tanto, el producto de una asimilación de los textos entre sí, pero también la suturación de la producción autoral del texto y de la frucción del espectador del mismo. La Representación teatral, que parte de una base textual (por ejemplo, literaria), se modifica mediante una interpretación verbal (rica en componentes paralingüísticos) y no verbal, dando lugar así a otra trama textual que, finalmente, el espectador interpreta en su percepción representativa.”

Como aponta Gennari, o teatro permite às crianças, ao escutarem o texto verbal, atribuírem novos significados ao texto, os quais dizem deles mesmos. Assim, propus que se deitassem no tapete, porém não precisavam fechar os olhos, pois iríamos contar uma história com um amigo que viera ao ateliê. Como estavam acostumados, foram logo se deitando e comecei a contar-lhes a história com o fantoche do leão. Ao verem o fantoche, as crianças queriam pegá-lo. Disse-lhes, então, que, quando terminasse a história, iria deixá-los brincarem com os fantoches e outros animais que estavam na oficina. Quando se deitaram novamente, comecei a contar-lhes a história, dizendo que o leão que morava na floresta estava sempre sozinho, pois todos pensavam que ele era muito mau; por isso, não tinha amigos e vivia muito triste. Sempre que acordava, ele abria sua enorme boca, cheia de dentes, e as crianças que brincavam perto corriam assustadas, com medo do leão. Porém, ele não era um leão malvado, apenas se espreguiçava ao acordar e assustava as crianças.

Após a visualização, entreguei os fantoches para as crianças brincarem e recontarem a história do seu modo. Cada criança escolheu um animal para brincar e contar sua história. Tália pegou o urso e disse: “O gatinho vai dormi de noite”. As demais crianças, ao contarem sua história, repetiram o que ela havia dito, sem acrescentar novos elementos.



**Figura 36** - Momento da exploração e relato da história

Em seguida, solicitei que realizassem a atividade artística. Tirei de uma caixa várias outras de tamanhos diversos, cola branca e tesoura, que distribuí às crianças, sugerindo que pegassem algumas caixas e construíssem o animal com o qual haviam se identificado. A atividade foi uma festa, pois eles escolheram as caixas e as recortaram, colaram e montaram seus animais. Envolveram-se tanto na atividade que havia terminado o horário e eles queriam permanecer confeccionando os animais. As crianças menores apenas picaram as caixas e colaram os pedacinhos em cima da base.

Pilloto enfatiza a importância de propiciarmos o contato com materiais tridimensionais:

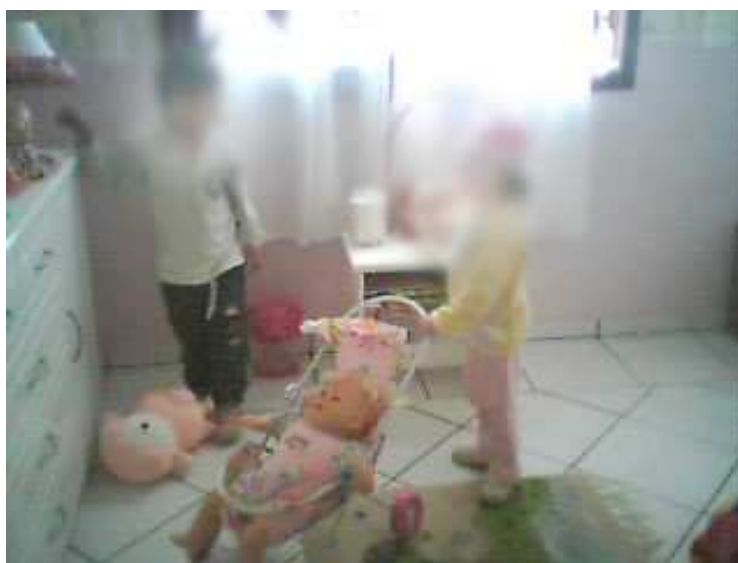
Vivemos num mundo tridimensional, onde as pessoas e tudo o que as rodeia possuem três dimensões. Mas, apesar dessa realidade tridimensional em que vive, o homem, de forma geral, se expressa basicamente por meio de atividades bidimensionais, como a escrita, o desenho, a pintura, que são apenas a representação daquilo que existe em três dimensões. No entanto, as atividades tridimensionais permitem à criança a descoberta da forma, do tamanho, do peso, do volume e da textura; possibilitam-lhe resolver problemas de peso e equilíbrio, de quantidade, força e gravidade, assim como vivenciar situações de organização espacial. Essas experiências ampliam a sua compreensão de ser/estar no espaço físico e cultural, completando as suas vivências bidimensionais, que desenvolvem a abstração, a ilusão e a teoria. (PILLOTO, 2007, p. 137).

Com base nessa perspectiva, no decorrer da oficina, procurei proporcionar várias experiências com essas matérias da tridimensionalidade pela importância que esses materiais têm para o desenvolvimento das crianças e, em especial, daquelas com quem trabalhei. Isso foi importante especialmente para que elas pudessem, ao desenvolver as atividades tridimensionais, desenvolverem-se também de forma integral, ou seja, cognitiva, afetiva e socialmente, de maneira lúdica e criativa.

Quando saí do ateliê, perguntei à coordenadora sobre a possibilidade de levar as crianças na aula seguinte, do dia 18 de junho de 2008, à minha residência para confraternizarmos com um lanche (cachorro-quente e brigadeiros). Fiz essa solicitação por saber que algumas crianças são convidadas para passar os finais de semana com famílias cadastradas para esse fim. Por esse motivo, em vários encontros elas me pediam para ir à minha casa. Giulia sempre reclamava que somente Tália costumava sair para passear nos finais de semana e ela e seu irmão, não.

A proposta da aula anterior foi aceita e, nesse dia, eu e uma monitora levamos todas as crianças, pela manhã, para o passeio combinado. Passamos na escola de Emerson, para levá-lo junto no passeio, conforme a coordenadora já havia combinado com direção. Assim, todas as crianças foram para minha casa. Ao chegar, eles se surpreenderam com os brinquedos da minha filha. Cecília pegou um carrinho de boneca e colocou nele um bebê para passear. Perguntaram de quem era aqueles brinquedos, eu disse que eram da minha filha. Giulia quis saber onde ela estava. Disse-lhes, então, que ela estava no colégio. Nesse instante a menina olhou para mim e me contou que sua mãe não a quisera mais nem ao seu irmão, porque ela bebia. Não soube que lhe dizer nesse momento, pois ela nunca tocara nesse assunto.

O passeio foi uma festa para eles, pois divertiram-se muito, comeram o lanche, especialmente preparado para eles, tomaram refrigerantes, escutaram música, assistiram aos DVS da minha filha e brincaram com os brinquedos dela.



**Figura 37** - Crianças brincando com os brinquedos em minha casa

Na hora de irmos embora, Cecília pegou uma boneca com que estava brincando e não queria deixá-la. A professora do lar que me ajudava pediu que ela guardasse, mas ela correu e se escondeu em um cômodo da casa com a boneca nas mãos, chorando. Então, a monitora conversou com ela, explicando-lhe que aquela boneca era da minha filha e que ela tinha boneca lá no núcleo, porém ela não aceitou e saiu chorando, agarrando-se à porta e não querendo ir embora.

Assim, após as experiências que vivenciei com as crianças, não tive coragem de dizer que minha pesquisa havia acabado e que não iria mais trabalhar com eles. Combinei que toda a quarta-feira pela manhã estaria lá para continuarmos nosso trabalho, como vem acontecendo até o momento. Cada dia constitui-se numa experiência nova, com novas crianças que chegam e outras que vão embora. No entanto, por acreditar na arte, permaneço desenvolvendo esse trabalho tão gratificante para mim, pois sempre que retorno ao núcleo tenho a certeza de que fiz mais um dia as crianças felizes. Elas me acompanham até o portão, me dão beijos e dizem “Vai com os anjinhos, fica com Deus”.

Só quem está envolvido no trabalho pode descrever a sensação que é sair desse local e perceber que a cada dia as crianças estão melhores, mais sensíveis à arte, ao ser humano e, de certa forma, a Deus, pois sempre me desejam que “eu vá com Ele”. Confesso que não há satisfação maior que essa para um professor que acredita na arte e nas significações que um professor “pode” simbolizar aos seus alunos.

## 4 ESSÊNCIAS E DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS

Para atender aos requisitos da metodologia de pesquisa adotada, foram realizadas gravações e anotações no diário de campo das vivências e fazeres artísticos propostos às crianças. Posteriormente, esse conteúdo foi analisado seguindo o método fenomenológico proposto por Giorgi e Comiotto. (ORMEZZANO; TORRES, 2003). Esses estudiosos apontam cinco etapas para esse processo:

**1º O sentido do todo:** nesta etapa, a linguagem tem importância fundamental, devendo o pesquisador captá-las nas vivências na oficina e gravar as falas para, posteriormente, transcrevê-las.

**2º As unidades de significado:** depois da visão do todo pela descrição do fenômeno, partimos para a redução fenomenológica, etapa em que a percepção exerce um importante papel. As unidades emergem como consequência da análise e são espontaneamente percebidas durante as releituras dos encontros, nas falas e diário de campo.

**3º transformações das unidades significativas em linguagem psicoeducativa:** para esta etapa é necessário estar atentos e sensíveis ao que está sendo mostrado pelos participantes na oficina. São seus mundos vividos e precisamos mergulhar neles até atingir sua essência.

**4º Síntese das estruturas de significado:** nesta etapa procuramos intuir as essências que aparecem nas falas das crianças, considerando esta síntese como a criação de algo novo, no qual se fusionam as percepções dos envolvidos no processo e da educadora.

**5º Dimensões fenomenológicas:** esta última etapa visa compreender as dimensões mais significativas do fenômeno vivido que afloraram ao longo do trabalho e que compõem as essências.

A pesquisa de cunho fenomenológico possibilita um caminho sensível de captação de dados reais sobre a educação estética e suas implicações nos seres humanos. O trabalho foi observado de forma grupal, para compreender a essência das interações grupais e singulares de cada integrante.

Conforme Zamonner,

[...] o que é notório para uma pesquisa fenomenológica é a busca do real e o significado que tem essa realidade para as pessoas que estão nela inseridas, pois os



envolvidos fazem parte do processo e são considerados os protagonistas desse cenário. (ZAMONNER, 2006, p. 2).

A fenomenologia é a busca da essência, é um caminho que pretende colher dados relativos a um fenômeno na tentativa de compreender o significado da experiência vivida. Assim, passarei a pontuar as essências e as dimensões percebidas no decorrer dos encontros na oficina de educação estética. Dimensões e essências são extraídas do interesse observado pelos materiais artísticos, das falas das crianças, das suas atitudes, das produções artísticas elaboradas nos encontros, das recusas e demonstrações de agressividade percebidas, sofridas e registradas no diário de campo, bem como das minhas percepções como pesquisadora dos fatos ocorridos.

Segundo Ormezzano e Torres (2003), esse processo visa encontrar as dimensões mais significativas dos fenômenos ocorridos nos encontros que afloraram ao longo das atividades e irão compor as essências. É, então, um momento de síntese entre subjetividade e mundo, visando estruturar os significados das vivências experienciadas por meio das múltiplas linguagens. Com a realização desse processo encontramos as seguintes essências e suas respectivas dimensões:

#### **Agressividade expressa por meio da arte**

- Atitudes agressivas na Oficina de Educação Estética;
- dificuldades de interação e comunicação no grupo.

#### **A subjetividade desabrocha na oficina**

- Conteúdos internos aflorados nos encontros;
- o despertar dos sentimentos das crianças.

#### **O prazer e a manifestação do eu por meio dos materiais artísticos**

- A cor como construção e reconstrução de significados para as crianças;
- As construções artísticas como representações dos sentimentos.

#### **Processos resilientes percebidos nas crianças**

- Interesse e participação nas atividades artísticas;
- Diálogo como espaço para conhecimento e reconhecimento.

Desse modo, após denominadas as essências e dimensões relatarei cada uma para que possamos compreendê-las separadamente e integradas no todo da pesquisa.

#### **4.1 Agressividade expressa por meio da arte**

Esta essência foi percebida a partir do primeiro encontro e perdurou por vários momentos em situações distintas nos encontros, pois o grupo era composto por crianças que passaram por situações de risco e condições de extrema agressividade por parte de seus cuidadores. Assim, em vários momentos elas a demonstraram no relacionamento criança/criança, criança/professor, crianças e matérias de manipulação, extravasando essa agressividade inerente a muitas delas.

##### **4.1.1 ATITUDES AGRESSIVAS NA OFICINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

As atitudes agressivas das crianças me permitiram avaliar e reavaliar constantemente meu trabalho para que pudesse auxiliá-las e conseguir extrair significados das atividades oferecidas a elas. Desse modo, poderiam reelaborar seus conteúdos internos por meio dos materiais proporcionados a elas, como bem nos explica Duarte Junior:

A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modos que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada “experiência interior, da vida interior”, que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 84, grifo do autor).

Assim, pudemos vivenciar e objetivar na prática da oficina esses processos com as crianças, pois em vários momentos elas não só vivenciaram as experiências interiores como demonstraram de forma agressiva toda sua revolta, conflitos e sentimentos guardados. Como exemplo cito o momento em que apresentei a argila às crianças, quando o Emerson simplesmente se transformou ao entrar em contato com este suporte, gritando desesperadamente as seguintes frases: “Toma, isso, toma isso, mas isso, mais isso, toma, toma”. Ele batia com muita força no material gritando, rindo e dizendo: “Se a gente não

consegui, a gente vai namorar”. E continuava: “Toma, isso, toma isso, mas isso, mais isso, toma, toma”. Ao mesmo tempo em que falava, gritava, ria e dizia palavrões.

Nesse episódio, tentei fazer várias intervenções para ver se ele conseguia se acalmar, porém meus esforços não surtiam efeito, pois ele simplesmente não me ouvia. As demais crianças, ao tocar o material, também começaram a batê-lo com muita força, reproduzindo as atitudes de Emerson.

Ao analisar cada encontro, cada atividade proporcionada às crianças, percebi o quanto foi significativo para elas cada gesto agressivo, cada atitude de repulsa aos colegas, a mim e aos materiais. Em outra ocasião, o aluno Guilherme, de apenas três anos de idade, ao final da oficina, quando estávamos conversando sobre a aula do dia e após várias atitudes agressiva, bateu na Camilla dizendo: “Toma isso, sua fidida”. Emerson dava pontapés na Giulia, que chorava. Cecília também começou a dar chutes do Guilherme, que se levantou e me agrediu diretamente com um pontapé. Quando questionei o porquê da sua atitude, ele disse rindo: “Tu é nega.”

Ao analisar os fatos ocorridos, percebo que nessa aula mexi com algo bastante complexo para cada um deles ao propor que desenhassem a árvore de sua vida. Em relação a esse assunto, afirma Mannoni:

A capacidade de superar os traumas da infância (lutos, separações e agressões, entre outros), libertando-se graças a uma criação, não é um dom de todos. Superar o trauma numa produção que possa ter valor artístico supõe que se recrie a experiência inicial de desamparo. (MANNONI, 1995, p. 11).

Hoje percebo o quanto foi difícil para cada uma das crianças ter de reviver seu passado, seus traumas infantis, defrontando-se com situações que queriam esquecer. E era o que eu propunha ao solicitar que transpusessem esses acontecimentos em suas produções artísticas.

Outros comportamentos agressivos ocorreram por parte de Emerson nos primeiros encontros. Quando entrávamos na oficina para iniciar nossa aula, ele simplesmente entrava gritando muito, transformava-se e corria desesperadamente, no que pequenos o acompanhavam imitando-o. Um dia ele extrapolou sua atitude, pois corria, gritava e subia nas janelas, sobre a mesa, cada vez gritando mais: “Olha aqui, olha aqui”, “Vamos gritá, gritá.”

Nessa ocasião a aluna Tália me olhou e disse: “Olha lá aquele guri, tia, pega ele”. Emerson olhou para ela dizendo: “Cala boca, nega, ela não vai me pegá, não vai.” Convidei,

então, as crianças para se sentarem no tapete para escutar uma história. Apenas três me escutaram; as demais seguiam o Emerson, o qual dizia: “Não vai lá, grita também, vem, não vai lá.”

Desse modo, em vários momentos as atitudes agressivas perduraram nos encontros, mas agora, refletindo sobre minha prática, me dou conta de que era a linguagem deles, era a forma como se comunicavam e chamavam minha atenção. Assim, os materiais artísticos e as imagens produzidas serviram de meio para que os conteúdos internos pudessem vir à tona e, conseqüentemente, fossem elaborados e ressignificados pelas crianças que participaram da oficina.

#### 4.1.2 DIFICULDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO GRUPO

A linguagem é o que nos faz humanos, é o que nos diferencia dos animais, é o que nos faz sermos racionais e emocionais, é o que nos tira do puro extinto. Por esse motivo, afirma Duarte Junior (1988, p. 84) que a linguagem é o nosso mais profundo e, possivelmente, menos visível meio ambiente.

Ao analisar as palavras do autor compreendi a dificuldade de comunicação e interação no grupo de crianças com as quais trabalhei, pois, ao falarem, elas revelavam integralmente seus mundos vividos e não visíveis. É o que nos assegura Merleau-Ponty:

Quaisquer que possam ter sido os deslizamentos de sentido que finalmente nos entregaram a palavra e o conceito de consciência enquanto aquisição da linguagem, nós temos um meio direto de ter acesso àquilo que ele designa, nós temos a experiência de nós mesmo, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem, é justamente ela que faz com que a linguagem queira dizer algo aos outros. [...] É função da linguagem fazer as essências existirem em uma separação que, na verdade, é apenas aparente, já que através da linguagem as essências ainda repousam na vida antepredicativa da consciência. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 12).

Assim, foi a experiência de nós mesmos que possibilitou o início de uma comunicação no grupo, embora, primeiramente, de forma violenta e agressiva, pois nos primeiros encontros as crianças brigavam durante o tempo todo, não conseguindo permanecer uma ao lado da outra. Quando eu lhes propunha que se sentassem no tapete no início e final

das atividades, eram comuns chutes, empurrões e tapas, exigindo minha intervenção no sentido de acalmá-las, solicitando que parassem de brigar.

Em uma dessas ocasiões o aluno Emerson batia na Tália e dizia: “Toma, nega fídida”, Tua mãe é nega.” Por sua vez, a menina que era agredida chorava e também agredia seu agressor. Atitudes como essa de racismo eram comuns nos primeiros encontros. Um dia Giulia disse a Camilla: “Tua mãe é nega”, e a menina ofendida respondeu: “A tua também é nega.” Nesse instante ela começou a chorar e perguntou para mim: “Ela não é nega, né, tia?” Respondi-lhe que não conhecia sua mãe, mas que, independentemente de cor, as pessoas não podem ser chamadas de negras, brancas ou amarelas, pois todos nós temos nomes, pelos quais devemos ser chamados.

As crianças também não conseguiam se relacionar pacificamente no momento das atividades propostas, quando propunha as atividades após nossa conversa habitual no tapete, nos primeiros meses. Todas se levantavam correndo para a mesa entre tapas e gritos. Numa ocasião Giulia disse para seu irmão Guilherme: “Sai daqui, seu chino, eu cheguei primeiro.” Elas brigavam pelas cadeiras, pelos materiais, não sabiam compartilhá-los.

Nas atividades com tinta guache essa característica ficou mais evidente, pois, como gostavam desse material, não queriam emprestá-lo. Em uma aula em que utilizei esse material, Cecília estava de um lado da mesa e gritava para a Guilherme: “Me dá aqui esse pano, isso não é teu.” Guilherme também gritava solicitando a água para limpar os pincéis, mas Emerson não queria emprestá-la dizendo que era dele.

Quando essas atitudes prevaleciam na oficina, eu sempre conversava com elas e ressaltava a importância de dizer “por favor” às pessoas e que os materiais eram de todos, não somente de um.

#### **4.2 A subjetividade desabrocha na oficina**

Esta essência começou a se descortinar lentamente no decorrer das atividades da oficina de educação estética pelas atitudes das crianças que se permitiram se envolver nas atividades propostas. Penso que esta essência emergiu no momento em que reestruturei minhas atividades buscando algo que fosse significativo a elas.

Só percebi tal questão quando me dei conta de que, como pesquisadora, não neutra nesse processo, era também parte integrante da própria pesquisa. Assim, concluídas e repensadas essas experiências, compreendi o que Merleau-Ponty afirma:

[...] a percepção em primeiro lugar, ela não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, a categoria de causalidade, mas a cada momento como uma re-criação ou uma re-costituição do mundo. Se acreditamos em um passado do mundo, no mundo físico, nos “estímulos”, no organismo tal como nossos livros o representam, é primeiramente porque temos um campo perceptivo presente e atual, uma superfície de contato com o mundo ou perpetuamente enraizada nele, é porque sem cessar ele vem assaltar e investir a subjetividade, assim, como as ondas envolvem um destroço da praia. Todo saber se instala nos horizontes abertos da percepção. [...] É o ego transcendente. (MERLEAU-PONTY 1999, p. 280).

A capacidade de percepção das coisas, essa transcendência do meu próprio eu enquanto integrante emersa na pesquisa, possibilitou-me recriar, reconstruir novas oportunidades de expressões significativas às crianças, pois ao reestruturar as aulas, me reestruturei, reconstituí meu olhar perceptivo e atento às causalidades que vinham ocorrendo na oficina. Isso ocorreu em razão da minha subjetividade latente, pois em alguns momentos me coloquei no lugar das crianças para tentar compreendê-las e auxiliá-las com as experiências artísticas.

Assim, acredito que contemplei o que Duarte Junior (1987) nos diz sobre ser a arte para nós, uma espécie de espelho, face com a qual descobrimos e conhecemos aspectos de nosso sentir, muitos dos quais não suspeitávamos existirem. No entanto, o cerne dessa questão se refere à qualidade dos sentimentos despertados no espectador, que não é idêntica à dos sentimentos surgidos na vida prática.

O que ocorreu foi que, após ser tocada pelas experiências estéticas que fazem parte de todos nós, pude tocar as crianças e realmente lhes proporcionar experiências únicas de encontros e reencontros consigo mesmas.

#### 4.2.1 CONTEÚDOS INTERNOS AFLORADOS NOS ENCONTROS

Como pontuei anteriormente, os conteúdos internos das crianças surgiram no momento que se expressavam. Percebi todos os seus gestos, falas e atitudes como indicadores de algo, como apontamento de suas subjetividades, como o *self* de cada um sendo mostrado de diferentes faces e interpretações. Desse modo, no momento em que passei a analisar separadamente cada reação nos encontros, fui reconstruindo um quebra-cabeça que desde o primeiro encontro estava posto, porém eu não conseguia vê-lo.

É o que nos fala Maffessoli:

O homem, de fato, reconhecendo que é um ser sensível, acede à humanidade, isto é, às relações com os outros. A virtude compreendida fora de toda doutrina ascética tem esse preço. Sabendo utilizar os sentimentos, do máximo de suas potencialidades, acede-se a uma vida social que não é nem abstrata, nem desencarnada, mas que repousa, ao contrário, sobre a epifanização, a valorização do que faz a natureza humana. Essa, não esqueçamos, tem como especificidade, de um lado, pôr em comum seus afetos, do outro, celebrar essa comunalização [...] Assim, todas as sensações chegam a produzir emoções estéticas. (MAFFESSOLI, 1999, p. 85).

Desse modo, como nos afirma Maffessoli, todos somos pessoas sensíveis, embora não o demonstremos por meio de atitudes que consideramos louváveis pela sociedade, mas em atitudes muitas vezes desconsideradas, ditas grosseiras, e que prejudicam as demais pessoas. No entanto, são atitudes que dizem do sensível de cada um. Foi o que de fato ocorreu nos encontros com as crianças, que durante o tempo todo se mostravam muitas vezes com sentimentos carregados de ressentimento contra tudo e todos, mas eram sentimentos, ou seja, mecanismos de defesa para se protegerem.

Mannoni (1995) ressalta que desde a mais tenra infância instaura-se um modelo no qual o sujeito procura se abrigar e, dentro desse abrigo, constrói um mundo de onipotência, que não se refere a realidade alguma. E não poderia ser diferente com as experiências pelas quais cada criança havia passado antes de estarem nesse abrigo. Entretanto, no decorrer dos encontros, com as atividades oferecidas, elas puderam aos poucos se despojar desse “mecanismo de defesa”, dessa carapuça onipotente, passando a se mostrar integralmente, com seus conflitos, suas alegrias e temores.

Esse eu-verdadeiro começou a surgir numa atividade de recorte e colagem de revistas de imagens dos familiares das crianças. Nessa ocasião o aluno Emerson primeiramente se recusou a realizar sua atividade e apenas rasgava as revistas com muita raiva, com a tesoura fechada na mão. Tália, que realizou toda sua atividade com muito entusiasmo, percebeu o descaso do colega e disse-lhe: “Tu tem que fazer tua mãe”. Emerson respondeu: “Eu não tenho mãe”, “Vo fazê meu pai”.

Em outra ocasião, o mesmo aluno se recusou a realizar sua atividade, pois queria que a colega desenhasse para ele; após ver que ela não iria fazer seu desenho, começou a desenhar, porém não a proposta no dia, mas uma casa. E falou: “Fiz minha casa do papai

Mica.” E continuou: “Tu sabe, prof, que ele vai vim me buscá aqui, e eu vou embora e não volto mais aqui?”

Nessa mesma aula a aluna Tália desenhou uma árvore grande, do tamanho da folha, simbolizando a árvore de sua vida, cheia de frutos, com muitas folhas, caule bem grosso, porém pintou-a toda com tinta, escondendo-a. Questionada sobre o porquê de ter escondido sua árvore, ela disse: “Porque ela tá no mar.” Nesse mesmo instante, Giulia abriu seu coração e disse: “Eu tirei a minha família do meu coração, a minha mãe boto eu no mar.” Falou isso e trocou imediatamente de assunto.

No último encontro da oficina, em que realizamos uma visita à minha casa, compreendi o que a Giulia estava querendo me dizer nessa aula, pois ela fez uma pergunta e uma confissão: “Sabe, prof., que a minha mãe não quis eu e nem meu irmão, ela bebe e não quis nós. Tu não bebe, prof. ?” Nessa hora compreendi o porquê de ela ter dito que havia tirado sua família de seu coração e que a (mãe) a jogara no mar, ou seja, havia abandonado-os, não mais os querendo, por ser alcoólatra.

#### 4.2.2 O DESPERTAR DOS SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS

O que significa sentimento, qual a significação deste termo? Ao tentar compreendê-lo, busquei o significado no dicionário, o qual nos traz que sentimento “é um ato ou efeito de sentir-se; é uma sensibilidade; uma disposição afetiva em relação a coisas de ordem moral ou intelectual; é afeto; amor; tristeza; pesar.” (FERREIRA,1993, p. 500). Sentimentos afloram nas vivências na oficina de educação estética, pois as crianças se confrontaram várias vezes com eles e puderam se dar conta deles, percebê-los, compreendê-los e ressignificá-los. É o que nos assegura Duarte Junior:

A compreensão que temos das coisas e do mundo, dada através de palavras ou outros sistemas simbólicos, tem sempre um componente proveniente da esfera do sentir. Em outros termos: não há compreensão apenas racional, pura, objetiva. O conhecimento nasce de uma articulação entre os “significados sentidos” e os “simbolizadores” (concretizado num símbolo). Cada palavra, frase ou expressão carrega em si, além de seu significado simbólico, racional, toda uma carga de sentimentos, de emoções mesmo. Não há atividade humana puramente racional ou abstrata. (DUARTE JUNIOR, 1987, p. 22).



Desse modo, a confrontação dos sentimentos das crianças pela simbolização das palavras, dos gestos, das expressões vivenciadas na oficina permitiu que os sentimentos escondidos das crianças pudessem emergir no jogo dialético do sentir e simbolizar, ou seja, por meio desse jogo as crianças puderam refletir sobre suas vivências e organizá-las com o sistema simbólico que é a linguagem. Assim, pela linguagem elas puderam ordenar e classificar as sensações vivenciadas na oficina.

Percebo que tais sentimentos foram despertados em razão das muitas histórias contadas às crianças na oficina de educação estética. Em uma dessas ocasiões, quando lhes contei a história da Fada Cintilante, as crianças prestaram muita atenção e, como o enredo fala de uma fada que se perdeu de seus familiares, ao final uma delas me olhou e disse: “Eu tenho medo de ficá sozinho.” O menino relatou seu sentimento de medo de estar sozinho, ou seja, longe de seus familiares.

Em outra aula, quando propus que as crianças pintassem os castelos de argila que haviam feito, Giulia disse: “Eu não vo pintá”. Falei para ela que não havia problema isso, pois ela poderia fazer outra coisa. Nesse momento, a menina começou a chorar muito. Então, perguntei-lhe: “O que houve, Giulia? Por que você está chorando?” A menina não conseguiu expor em palavras o que estava sentindo. Então, aproximei-me dela e a peguei no colo, sequei suas lágrimas e perguntei-lhe se ela não queria conversar comigo. Ela não falou nada, saiu do meu colo, pegou o pincel e começou a pintar sua construção, chorando, com as lágrimas rolando pelo seu rosto.

Giulia não conseguiu colocar em palavras seu sentimento de tristeza e saudade, mas sua colega Tália falou por ela: “Ela tá chorando porque a Camilla foi embora, porque ela queria que ela estivesse aqui, prof.” Nesse momento olhei para Giulia e trouxe a foto da Camilla que estava fixada na parede da oficina, deixando-a ao seu lado. Disse que ela poderia olhar para a Camilla, pois, assim, não ficaria com tanta saudade dela.

Em outra aula essa mesma aluna se vestiu com a fantasia da Barbie que eu havia levado nesse dia e, pegando várias pulseiras e anéis, disse: “ A minha mãe tem pulseiras assim. Prof, posso ficar com elas pra mim.” “Ela vai vim me buscar, prof. ?”

Giulia, nesse momento, expressou-se por palavras e projetou no personagem o sentimento de voltar para casa e estar ao lado de sua mãe. Pain e Jarreau (2000) nos asseguram que um objeto representacional é um signo, é um suporte material que pode ser tomado como signo e, para que seja compreensível, deverá existir um signo comum que o ligue à significação objetiva ou subjetiva. Neste caso, acredito que ocorreram os dois

processos, pois a menina estava com a fantasia na vida real e projetou-se por meio da sua subjetividade ao local em que gostaria de estar.

Assim, nem sempre uma criança tem a capacidade de comunicar verbalmente de forma clara seus sentimentos, mas por meio da arte pode se apropriar dos instrumentos oferecidos e ter acesso a essa capacidade de criação por vezes complexa pela arte.

### **4.3 O prazer e a manifestação do eu por meio dos materiais artísticos e das imagens**

Durante as várias atividades e técnicas propostas às crianças na oficina, foi possível perceber essa essência em razão dos seus interesses pelos materiais oferecidos, de sua recusa e identificação com os instrumentos e suportes da arte, num processo em que houve a manifestação do eu interior de cada criança nas atividades.

Afirmam Pain e Jarreau (2001) que as técnicas colocam o sujeito diante de um tipo de problema tanto em nível de representação quanto em nível subjetivo; desse modo, ele pode em parte superá-los, encontrando um estado de equilíbrio; pode, também, mostrar de diversas maneiras sua resistência e a repetir seus comportamentos. Entretanto, com a variação cíclica das técnicas dá-se ao sujeito a possibilidade de uma liberação das reações que transformam suas atitudes diante de todas as situações, incluindo aquelas que haviam provocado sua rejeição.

Desse modo, percebo que os primeiros encontros na oficina serviram para que as crianças experienciassem os materiais oferecidos a elas, pois, por terem passado por situações traumáticas, apresentavam-se arredias e desconfiadas quanto à exploração desses materiais. Somente a partir dessa experimentação e recusas foi possível adaptar as atividades e técnicas, para que cada criança pudesse encontrar um estado de equilíbrio pela liberação dos sentimentos que a incomodavam e que emergiram durante todo o momento nas aulas.

Afirmam-nos Lowenfeld e Brittain:

Os materiais artísticos e o desenvolvimento de recursos desempenham um importante papel na expressão da arte. Só através do uso do material pode ser realizado qualquer trabalho criador. Assim, como as palavras são importantes na comunicação verbal, e a estrutura de períodos e de parágrafos é necessária na obra escrita, também na arte, o artista deverá desenvolver os recursos e técnicas indispensáveis para comunicar-se. [...] Entretanto, por mais importante que sejam os recursos e as técnicas devem permanecer sempre em sua função de meios para

consecução de um fim e nunca se converterem em fins, em si mesmos. Não são técnicas que se exprimem, mas os sentimentos e a emoção do artista. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 105).

Nessa visão, a variação dos materiais e técnicas oferecidos a crianças serviu, com certeza, de meios para que elas pudessem expressar seus sentimentos e emoções, o que de fato desempenhou o papel principal na apresentação do eu nas produções artísticas.

Assim, relatarei nas dimensões essas características e como cada uma delas conseguiu superar e resolver tais conflitos pelo viés da arte, pois compreendi que as crianças que passam por situações de risco, inicialmente não conseguem falar abertamente de seus conflitos para que sejam compreendidas e auxiliadas, mas por meio da arte demonstram tais sentimentos.

#### 4.3.1 A COR COMO CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS

Dos materiais artísticos oferecidos às crianças na oficina, a tinta foi a substância que mais lhes chamou a atenção e lhes despertou variados sentimentos, talvez porque, como enfatiza Coutinho (2005), costuma ser um material que provoca a liberação de afetos, por sua fluidez, diferentemente dos materiais mais secos. A tinta não permite muito controle; assim, faz emergir emoções diversas com o seu uso.

Essa liberação de afetos foi visível quando eu oferecia esse material na oficina, pois eles se libertavam durante a manipulação das tintas e cores. Percebi isso quando Tália, em uma atividade com tinta guache, pintou duas vezes todo o seu desenho e, ao ser questionada sobre o porquê disso, respondeu-me: “É céu amarelo, porque não tem azul. Então, ofereci-lhe a tinta azul que estava em cima da mesa e ela disse: “É azul fraco.” Portanto, nessa atividade, não estava preocupada com a caracterização das cores nos seus devidos lugares, mas simplesmente com a exploração dessa tinta e o prazer que lhe causava realizar tal experiência, tanto que realizou duas vezes a mesma atividade.

Em relação ao uso da cor, esclarecem Lowenfeld e Brittain (1977) que existe grande unidade na maneira como a criança muda sua expressão, pois ela passa da rígida relação cor-objeto para a caracterização da cor. Esta conscientização maior das diferenças de cor não pode ser analisada como verdadeira percepção visual, porque não indica os efeitos que

produzem a luz e a sombra na variação das cores, nem o efeito da atmosfera sobre o colorido. Nesse aspecto, algumas crianças descobriram que o céu é de um azul diferente do azul do rio ou do lago e que o verde da árvore é diferente do verde da grama. Se a criança ainda nessa fase do desenvolvimento usa rígidas relações cor-objeto, isso ocorre porque suas relações de cor se desenvolvem com lentidão.

No caso da Tália, ela estava em seu desenvolvimento em relação à cor adequado, ou seja, não estava fazendo uma relação rígida a cor-objeto, mas utilizou a cor espontaneamente através da interação com o colorido que surgia na folha. Assim, as primeiras atividades com tinta com as crianças foram difíceis, pois, como elas gostavam muito, apossavam-se dos potes de tinta e não queriam emprestá-los aos demais, o mesmo ocorrendo com os panos e potes de água para limpar os pincéis.

Um dia levei para a sala de aula tintas guache brilhantes, ou seja, com gliter, para as crianças desenharem a partir da história que lhes havia contado e, após, pintarem seus desenhos. Elas gostaram tanto das tintas que cada uma pegava três potes e não queria emprestá-los aos demais. Nessa aula não conseguiram realizar o desenho, apenas pintavam pelo prazer de ver o colorido e o brilho da tinta no papel.

Emerson, em suas pinturas, sempre se apropriava da tinta vermelha e pintava com muita força, quase rasgando seus suportes. E dizia: “Oia, aqui tá ficando bem forte, vo bota mais. Me dá essa tinta é minha.” Embora já tivesse um pote de tinta vermelha, que estava utilizando, apossava-se dos demais. Giulia e Guilherme riram com a mistura das cores que fizeram na folha até ficar completamente preta. Eles diziam: “Olha aqui tá preto.” Olhavam para a água do pote e também diziam: “Que legal, também tá preto, virou preto. Olhe, prof., tem brilho também na água.”

Observação semelhante ocorreu com os demais, crianças, o que me leva a perceber que o gesto largo e livre, como se estivesse varrendo a folha com o pincel e as tintas, possibilitou liberar corporalmente as crianças. Nessa atividade percebi que as crianças não estavam interessadas em deixar sua marca através do desenho, pois não o fizeram, mas se interessaram em colorir a superfície. Assim, liberaram suas tensões, como foi o caso de Emerson, e a alegria de verem as cores se transformando, como no caso da Giulia e Guilherme.

Pain e Jarreau (2001) asseguram que pintar sem desenhar previamente com lápis geralmente surpreende, pois, se o sujeito desenha com o objetivo de pintar posteriormente, seu desenho não é jamais conduzido a um fim, uma vez que ele espera um complemento de cores; assim, não é uma atividade expressiva determinada, porque a cor não poderá ser

utilizada de maneira espontânea, pois seu espaço é delimitado, restringido pela forma imposta desde o começo. Desse modo, uma vez estabelecida a linha, todo o excesso será vivido como “falha”, como transgressão.

Com base nessa visão, constatei que as crianças estavam centradas na exploração das cores, embora, num primeiro momento, eu lhes propusesse que desenhassem. Compreendo o porquê de não me ouvirem e de agirem de tal maneira, pois, assim, puderam vivenciar com maior intensidade e serem surpreendidas pela experiência visual da transformação das cores.

Também em outro momento as crianças solicitaram que eu trouxesse as tintas para pintarem. Então, solicitei-lhes que retratassem algo de que haviam gostado na oficina com as tintas guache. O aluno Emerson, como sempre em suas atividades com tinta, pintou toda sua folha de vermelho; muito concentrado em sua atividade, virou todo o pote de tinta na folha e disse: “Olha aqui, prof., que eu desenhei um homem-aranha.”

Giulia pegou o pote de tinta preta e virou-o todo em sua folha. Então, perguntei-lhe: “O que você está desenhando? Ela disse: “Eu to pintando um mar bem escuro, eu to fazendo.”

Cecília também pegou o pote de tinta preto e pintou toda a sua folha. Quando a questioneei sobre o que estava fazendo, ela disse: “Eu to fazendo cocô da menina”. Esta menina, quando solicitava para ir ao banheiro na hora das atividades, dizia sempre: “Tia, vo mijar” ou “tia vo caga.” Sempre que ela falava esses termos, eu lhe dizia que não era necessário falar o que iria fazer no banheiro, mas se quisesse falar, poderia dizer: “Prof., eu vou fazer xixi, prof, eu vou fazer cocô.” Nessa aula, ela transpôs esse conceito em seu fazer, pois me disse que estava fazendo o cocô, termo de que lhe falara.

Guilherme se concentrou nessa atividade, virou as tintas na folha e pintou seu trabalho de azul, preto, vermelho, finalizando com amarelo. Perguntei-lhe: “O que está desenhando?” Muito concentrado, parecendo longe, ele não me respondeu. Por sua vez, Tália nesta aula, pegou sua folha e pintou toda sua mão com a tinta, depois gravando-a na folha várias vezes. As demais crianças viram isso e quiseram fazer o mesmo, pedindo-me: “Prof., dá outra folha para nós fazê também.”

Desse modo, percebemos que os materiais na arte não são nada em si mesmos; só os são a partir do momento em que as crianças se apropriam deles e com eles deixam suas marcas, transformando-os em produtos de seus imaginários infantis.

#### 4.3.2 AS CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS COMO REPRESENTAÇÕES DOS SENTIMENTOS

Nas atividades proporcionadas às crianças na oficina foi possível compreender nitidamente o que nos dizem Lowenfeld e Brittain (1977), de que o quadro que um jovem desenha ou pinta é muito mais do que simples traços ou pinceladas no papel, porque às vezes pode estar completamente absorto na arte que o trabalho terá uma profundidade de sentimentos. Isso ocorre porque cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva e o envolvimento criador.

Essa percepção das construções das crianças como representações do que estavam sentindo ficou muito clara durante as aulas, pois em vários momentos elas demonstravam essa capacidade. Assim, o sentimento de confiança em mim mesma despertou quando Emerson estava desenhando e falou: “Sabe, prof., que a Tália tem namorado?” Perguntei-lhe: “Mas criança namora?” ao que ele disse: “Sim, é o Vagner.” Nessa hora Tália olhou-me e disse: “Sabe que de noite, prof., o Emerson tava em cima da Giulia.” Novamente interferei com outra pergunta: “Eles estavam brincando?” Ela me respondeu: “Não, e ela gosto.”

Refleti, então, com eles sobre o que significa namorar e que criança não namora. As crianças escutaram atentamente. Quando finalizei a aula desse dia com a leitura de uma mensagem que falava dos sentimentos que guardamos em nossos corações, perguntei-lhes: “Que sentimento há no coraçãozinho de vocês? A Giulia disse:” Não tem, prof., porque morreu.” Questionei-a nesse momento: “Por que morreu?” Ela não me respondeu permanecendo calada.

Compreendo o porquê de Giulia não ter conseguido me explicar por que seus sentimentos haviam morrido para ela, pois, como já mencionado anteriormente, nem sempre uma criança consegue expressar em palavras seus sentimentos, pois muitas vezes não quer falar; em outras, não consegue falar, ou pode, ainda, não ter elaborado o que significavam esses sentimentos guardados que nem ela sabe explicar. Ela sabe que a incomodam, porém não compreende que sensação é essa.

Desse modo, após analisar os encontros me dei conta de que lhes ofereci meios com as técnicas, materiais e suportes para que tivessem acesso as suas próprias emoções através da expressão, pelo desenho, pela pintura, pelo teatro, pelas histórias, relaxamentos ou manipulação dos materiais na caixa de elementos da natureza. Assim, possibilitei-lhes o encontro com seus sentimentos e, posteriormente, a compreensão desses. Na atividade da

caixa de areia, por exemplo, as crianças manipularam livremente a areia e, assim fazendo, remeteram-se às vivências de antes de estarem no abrigo, como foi o caso de Tália, que dizia: “Eu e meus irmãos brincamos assim, com barro.” Por sua vez, Giulia dizia enquanto mexia e remexia na areia: “Eu tenho, mãe, eu tenho mãe.” E Cecília dizia: “To fazendo minha casa, é minha casa, minha cama, pra mim dormi.”

Giulia, nessa atividade, dizia: “É uma casinha bem, grande”. E Tália: “Uma casa, é um castelo, é uma casinha”. Pegou uma folha seca que havia na areia, rasgou-a e colocou-a ao redor de sua casa dizendo: “É os peixe prof.” E continuou a falar sem parar, elaborando sua construção: “É o mar, e o boi comeu tudo, comeu o mar, a água, tá muito seco, vai chove e aí vai vim água.”

As crianças ficaram concentradas nessa atividade do jogo de areia, conversando com elas mesmas, contemplando exatamente o que Ammann (2004) afirma, de que o jogo de areia é um método baseado na criação prática e criativa na caixa de areia e que quem brinca, seja adulto, seja criança, cria várias imagens tridimensionais na areia, envolvendo-se nesse processo com corpo, alma e espírito.

Outra atividade que os levou a esse processo de construção no plano da tridimensionalidade e os envolveu integralmente de corpo e alma foi o trabalho com a caixa de elementos da natureza, com pedras e sementes. Nessa aula, levei as caixas e propus-lhes que realizassem suas construções em pratos de papel de pizza. Emerson selecionou as sementes na caixa, colocou-as em seu prato e disse: “Aqui é o mar, tem tubarão.” Apontando para as sementes maiores, disse: “Tubarão grandão”; “esses aqui são tubarozinho”, apontando para as menores. Cecília montou sua construção e disse: “Fiz uma casinha, bem bonitinha, nossa casinha, é a minha cainha. Eu to fazendo uma casinha prof.” Tália selecionou cuidadosamente suas sementes, organizando-as em seu prato disse: “Tem flor, dois tubarões e as joaninhas, as florzinhas e mais formiguinhas dentro das folhas.” Guilherme montou sua construção e disse: “É minha casinha.” Perguntei-lhe: “Quem mora nessa casinha, Guilherme?” Ele respondeu: “Eu, minha mãe e meu pai.”

Portanto, ao elaborar suas construções, as crianças foram apresentando seus sentimentos, sua relação com as coisas que as incomodavam, como o fato de estarem separadas de seus familiares; elas estavam presentes e faziam sempre parte de suas produções. Assim, julgo que esse trabalho promoveu nas crianças um equilíbrio emocional entre corpo, mente e espírito, como nos sugere Ammann, na medida em que possibilitou o desabrochar de seus potenciais criativos e subjetivos.

#### 4.4 Processos resilientes percebidos nas crianças

Os processos resilientes surgiram na oficina pelas atitudes das crianças por meio da relação afetiva que se estabeleceu comigo; essa relação foi um processo resiliente, bem como a atividade artística. Desse modo, as essências emergiram tanto no plano social, quanto no emocional e no acadêmico. Para Koller (1999) há três tipos de resiliência acadêmica, social e emocional, porém essa divisão é arbitrária, podendo não abarcar todos os tipos de resiliência, uma vez que este é ainda um tópico recente de pesquisa e muito há que ser estudado a respeito. As áreas de resiliência mencionadas podem, no entanto, ser evidenciadas no cotidiano das pessoas. A resiliência acadêmica pode ser observada pelo bom desempenho escolar e interesse nas tarefas escolares e culturais; a social aparece no bom relacionamento interpessoal, na competência social, na capacidade de empatia e no senso de pertencimento dos indivíduos; a resiliência emocional pode ser identificada em indivíduos com senso de autoeficácia, autoestima e confiança em suas potencialidades, bem como no conhecimento de suas limitações.

Essas resiliências puderam ser percebidas no interesse das crianças pelos materiais, suportes e imagens que lhes eram proporcionados, bem como na capacidade de se colocarem no lugar no outro e de se identificarem com o grupo e a pesquisadora. Assim, esses três processos resilientes surgiram durante as atividades propostas na oficina, sendo percebidos nas dimensões do interesse e da participação nas atividades artísticas oferecidas a elas, bem como nos momentos de relaxamento e de contação de histórias, que permitiram às crianças liberarem seus sentimentos; por último, também nos diálogos que começaram a surgir nas das atividades propostas, nas falas das crianças entre crianças, das crianças com a pesquisadora, das crianças com os materiais artísticos.

Para Simões (2001), a noção de resiliência pretende consubstanciar conceitualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico que se traduz na capacidade que revelam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, enfrentar ou, mesmo, ultrapassar os efeitos desestruturantes prováveis da exposição a certas experiências desfavoráveis. Esses fatos, infelizmente, ocorreram com as crianças participantes da oficina, as quais haviam sido retiradas dos seus lares, não podendo conviver com seus familiares, que, ao invés de cuidá-las, eram uma ameaça a elas.

Para Luthar (2003), uma pesquisadora da resiliência em crianças e jovens em situação de risco, há mais similaridades do que diferenças entre o risco e o paradigma da



resiliência: sem surpresa, a superação cresceu muito em relação ao risco. No nível mais fundamental, o foco está nas crianças que enfrentam ameaças substanciais ao seu bem-estar, e o objetivo é elucidar as formas de atingir esse o ajustamento. Nos trabalhos dentro da tradição de risco os investigadores mostraram que as boas habilidades da leitura podem reduzir as psicopatologias. Portanto, com base na autora, vemos que há a possibilidade de superação dos traumas e sofrimentos vivenciados pelas crianças ao serem enviadas ao abrigo. E foi isso que me motivou a auxiliá-las nesse processo de ajustamento por meio da educação estética, tendo a arte como principal aliada .

Para Luthar, as habilidades de leituras podem reduzir as psicopatologias. No caso desta pesquisa, a arte foi o elemento que auxiliou as crianças nos processos de superação e ressignificação por meio das experiências proporcionadas na oficina. Portanto, passo a relatar cada um desses processos resilientes separadamente, em cada uma das dimensões encontradas, para de fato compreender como a resiliência surgiu apesar das situações negativas pelas quais as crianças haviam passado antes de estarem no lar.

#### 4.4.1 INTERESSE E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS

Vários momentos ocorreram na oficina que levaram as crianças a se interessarem pelos materiais da arte. Acredito que esses materiais neutralizaram os efeitos negativos sofridos pelas crianças por atitudes de seus cuidadores, ou seja, foram mecanismos protetivos às crianças, como nos afirma Hutz:

Ao enfrentar situações estressantes em seu cotidiano, muitas crianças apresentam distúrbios evolutivos, problemas de conduta, desequilíbrio emocional. Porém, muitas outras enfrentam as dificuldades expostas por um ambiente hostil e se desenvolvem dentro de padrões de normalidade, permanecem na escola, encontram trabalho e se tornam adultos socialmente competentes e produtivos. [...] mecanismos, fatores ou processos protetivos referem-se a influencia que modificam, melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis que predispõem a conseqüências mal adaptativas. (HUTZ, 1996. p. 79).

Assim, no decorrer da oficina vivenciei na prática esses processos protetivos surgidos no grupo de crianças por meio das diferentes atividades artísticas possibilitadas a

elas, como naquela em que explorei os suportes tridimensionais com materiais de sucata. Nessa aula ofereci-lhes uma caixa cheia de várias matérias de sucata de diversos tamanhos, bem como tenaz, tesoura, propondo-lhes que utilizassem o suporte para construir o animal da história contada. Observei que as crianças se envolveram tanto na atividade, escolhendo as caixas, recortando, colando e montando seus animais, que a aula desse dia ultrapassou o horário normal de uma hora; elas se empolgaram, se concentraram e não queriam parar de realizar suas construções, como vemos em suas falas: “Prof., vamo terminá hoje.” (Tália) “Prof., tu deixa pra nós essas caixas.” (Giulia). “Tu deixa eu pintá hoje, prof.” (Emerson). “Prof., por que tem que terminá a aula agora?” Então, combinei com eles que na aula seguinte iríamos pintar seus animais.

Nessa atividade percebi o interesse das crianças pelas tarefas propostas, o que caracteriza o desenvolvimento da resiliência acadêmica. Segundo Hutz (1996), a escola tem influência significativa no desenvolvimento infantil, porque todos os aspectos da organização escolar, como instrumentos, professores e motivação, estão associados com o desenvolvimento maior ou menor da resiliência acadêmica. Para isso, deve proporcionar a realização de algumas intervenções que auxiliem no desenvolvimento de habilidades e facilitem a aprendizagem de como lidar com o estresse, além de levar à redução de comportamentos de risco.

Assim, embora a oficina de educação estética visual tenha se desenvolvido num espaço não formal, possibilitou ao grupo de crianças esse processo resiliente, pois promoveu-lhes oportunidades de resolução de problemas pelo desenvolvimento de novas habilidades por meio da arte, para que resolvessem os conflitos que surgiam, bem como proporcionou-lhes experiências de sucesso. Tudo isso resultou no interesse pelos materiais artísticos oferecidos nas atividades da oficina.

Desse modo, pela exploração, manipulação e experimentação dos elementos que compõem a linguagem da arte, foi possível sensibilizar as crianças de forma construtiva, ou seja, possibilitar-lhes fatores protetivos pelo viés da arte. É o que nos assegura Luthar:

A pesquisa sobre resiliência mostra que alcançar mais cedo realizações, promoverá competências nas múltiplas áreas, pois a pesquisa da superação em contraste abrange explicitamente dimensões positivas e negativas ambas de resultado e previsões. Os estudos são centrados no funcionamento que é claramente adaptável, considerando experiências de risco e isto pode ser definido nos termos da ausência de doença, assim como o da presença maior de resiliência. (LUTHAR, 2003, p. 512, tradução nossa).

Este foi o principal objetivo na pesquisa: possibilitar um espaço para processos resilientes e humanizadores as crianças que passaram por situações de risco por meio de uma oficina de educação estética visual. Nesse sentido, foi gratificante observar esses fatores resilientes no dia em que trabalhei com as crianças as pedrinhas da Pequena Sereia, as quais as crianças solicitaram quando realizei um relaxamento. Nessa aula as crianças demonstraram muita atenção na realização e exploração da atividade. Giulia quando pegou as pedrinhas disse: “Eu vo faze e mostrá pra minha mãe”. E logo me perguntou: “Prof, amanhã tu leva nos no mar pra ver a serei?.” Por sua vez, Cecília, ao montar sua pulseira, disse: “Eu vou mostrar para meu mano.”, “Eu vo mostra pra minha mãe.” E Tália lhe disse: “Se a tua mãe vim aqui.”

Como havia algumas pedrinhas pequenas, as crianças, ao manuseá-las, derrubavam-nas no chão, como ocorreu com Guilherme e Cecília. Então, Tália disse: “Olha, colega, tá caindo tudo, caiu até no chão. Eu vou buscar para você.” Nesse momento observei o que Koller (1996, p. 82) caracteriza como resiliência social, ao afirmar que aparece principalmente quando a criança desenvolve um senso de pertinência a seu grupo, o que aumenta a sua motivação para a tarefa e a melhoria do desempenho. Como podemos observar na fala da Tália, manifestou-se esse processo resiliente quando ela reconheceu, nomeou a colega e a auxiliou.

Quando Guilherme concluiu a sua pulseira, pediu-me para atá-la em seu braço, mas, como ficara muito grande, retirou quatro bolinhas e disse a Tália e Giulia: “Ó, pra vocês.” As meninas ao receberem as bolinhas disseram-lhe: “Obrigado por essa bolinha.” Cecília estava sentindo dificuldade em colocar as bolinhas na linha. Então, Tália, saiu de sua cadeira e foi auxiliá-la a terminar a pulseira. Portanto, nessas atitudes percebemos o processo resiliente denominado por Hutz (1996) de “social”, o qual se caracteriza quando a criança ou adolescente consegue manter um vínculo com um grupo de amigos da mesma idade ou mais velhos e não se envolve em delinquências. Também nos enfatizam Lowenfeld e Brittain (1977) que o desenvolvimento social das crianças pode ser facilmente apreciado em seus esforços criadores, por meio dos desenhos e das pinturas, que refletem o grau de identificação delas com suas próprias experiências e com as de outros indivíduos.

Assim, o processo artístico, em si mesmo, proporciona um meio de desenvolvimento social, pois a arte tem sido considerada um meio primordial de comunicação e, como tal, converte-se em expressão mais social do que pessoal. O desenho pode, desse modo, tornar-se uma ampliação do eu no mundo da realidade, porque começa a envolver outros na análise do

material temático. E esse sentimento de consciência social representa o início da compreensão de um mundo mais amplo, do qual a criança passou a fazer parte.

Portanto, por meio das atividades propostas às crianças percebi o despertar dessas resiliências, tanto social, quanto acadêmica, quando as crianças auxiliavam umas às outras, quando deixaram de se agredir fisicamente e com palavras, quando aprenderam palavras de cordialidade, como “muito obrigado”, passaram a se interessar pela oficina.

#### 4.4.2 DIÁLOGO COMO ESPAÇO PARA CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO

A fala foi para as crianças fator preponderante na oficina de educação estética, pois foi por meio dela que elas interagiram umas com as outras, comigo e com os materiais artísticos que lhes eram oferecidos a todo o momento. Assim, foi pela linguagem que elas se organizaram, revelando seus conflitos, suas alegrias e frustrações. Duarte Junior nos diz a respeito:

A linguagem, tornando significativos os valores, possibilita ao homem um esquema interpretativo do mundo, de maneira que este possa orientar sua ação. Ela surge, portanto, das necessidades práticas e concretas da vida; surge como uma forma de coordenar as ações em grupo, com fins de sobrevivência. [...] o homem não apenas reage aos estímulos provenientes do meio como o animal, mas procura organizá-los de uma forma significativa, dando-lhes um sentido, isto é, construindo o mundo. Portanto, entre o homem e seu meio físico interpõe-se a linguagem. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 38).

Desse modo, o diálogo na oficina possibilitou processos interpretativos das vivências das crianças e, conseqüentemente, serviu para reorganizar as ações tanto das crianças quanto as minhas. Nesse sentido, foi pela palavra que consegui perceber as crianças integralmente e constatei o processo resiliente denominado por Hutz (1996) de “emocional”. A autora enfatiza que essa resiliência pode surgir em experiências que promovam a autoeficácia, a autonomia e a autoestima, proporcionando o sucesso e a capacitação no desenvolvimento da competência social.

Enfatizo que a competência social, ou resiliência social, e as demais surgiram em situações proporcionadas às crianças que as levaram a enfrentar e resolver problemas por

meio das atividades em arte. Essa competência só foi vivenciada por meio dos diálogos que surgiram no grupo, os quais, primeiramente, eram agressivos, ofensivos e carregados de raiva, porém evoluíram para o sentimento de pertencimento a um grupo e de empatia para com a pesquisadora.

Pude observar tal empatia quando Giulia me fez a seguinte pergunta: “Prof., hoje é domingo?” Respondi-lhe, que era segunda-feira. Ela então me olhou e disse: “Mas amanhã tu vem de novo, prof.?” Eu quero que tu venha todos os dias. “Por que tu não vem todos os dias?” Expliquei-lhe, então, que trabalhava em uma escola e não poderia vir todos os dias, mas que na quarta-feira viria novamente trabalhar com eles. Nessa fala de Giulia percebi o interesse dela pela aula e, conseqüentemente, a empatia que se estabeleceu dela comigo.”

No dia em que trabalhei com uma releitura de obra em folha de desenho e pintura com tinta guache, pude perceber no diálogo com as crianças tanto a resiliência social quanto a emocional, pois, como de costume, eu havia levado apenas dois potes de água e dois panos para que as crianças se emprestassem e resolvessem os conflitos que surgiam por si mesmas. Então, Emerson se apossou dos panos e potes de água, e Guilherme pediu-lhe: “Me empresta o pano.” Emerson, então, olhou para o colega e entregou-lhe o que ele pedira, não atirando o pano nem gritando como de costume.

Essa atitude da Emerson e Guilherme caracteriza o que Koller (1999) nos diz, de que as oportunidades apresentadas às pessoas em situação de risco podem influenciar na forma como elas lidam com o estresse, reduzindo seu impacto e as reações negativas e proporcionam-lhes fortalecimento para vencer momentos críticos da vida pelo aproveitamento de oportunidades. A resiliência emocional pode ser promovida pela autoestima e pela autoeficácia, bem como por oportunidades de sucesso e capacitação no desenvolvimento de competência social. Desse modo, a resiliência social desenvolveu-se no grupo pela promoção de relações de amizade, pelo compartilhamento de materiais e suportes nas aulas.

Em relação ao desenvolvimento emocional, Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que o desenho pode proporcionar o desenvolvimento emocional e que o grau em que isso ocorre tem relação direta com a intensidade com que o autor se identifica com sua obra. Com a inclusão direta do eu, a criança participa do seu desenho; ela pode aparecer diretamente em sua obra criadora ou representar alguém com quem se identifique. Essa experiência pode ser observada constantemente na oficina de educação estética, pois as crianças, ao desenharem, imediatamente se incluíam em suas produções ou incluíam sua mãe, sua casa. Desse modo, acredito que se desenharem e se identificarem com seus desenhos, ou representarem seus

familiares, auxiliou no desenvolvimento dos processos resilientes emocionais, sociais e acadêmicos.

Em outra aula da oficina, quando havíamos concluímos a atividade e refletido sobre o que havíamos feito, Emerson, aluno quase sempre disperso e desinteressado pelas atividades, solicitou-me: “Prof., na outra aula tu traz a história do Picasso pra mim contar pros meus amigo.” Este mesmo aluno, em outra aula, ao concluir sua atividade pediu-me o livro da Fada Cintilante que eu lhes havia contado e disse: “Guilherme, vamu no tapete pra mim conta essa história pra ti.” Assim, sentaram-se e ele contou a história ao colega, envolvido pelo colorido das imagens do livro.

Emerson normalmente brigava muito com Guilherme nas aulas, porém os mecanismos protetivos, as histórias, os materiais da arte, as fantasias, os relaxamentos foram permitindo que ele trabalhasse sua agressividade e, assim, desenvolvesse a resiliência social, acadêmica e emocional durante os encontros. Portanto, as atividades de arte são um valioso material de auxílio às crianças, principalmente às submetidas a situações de risco, como as do Lar da Criança e do Adolescente, haja vista que a arte funciona como mecanismo mediador que provoca respostas positivas. Koller (1999) enfatiza que esses mecanismos são chamados de “fatores de proteção” e têm sido identificados como aqueles que reduzem o impacto de risco e de reações negativas em cadeia.

Conforme Luthar (2003), há ainda muito a ser aprendido dos estudos em que a adversidade da vida é tratada como um índice global, que conecta as elevadas estatísticas e probabilidades do desajustamento. A pesquisa intensiva deverá ser centrada na compreensão desses processos. Como vimos, ainda há muito a ser pesquisado sobre o assunto, mas com base neste estudo penso que a arte pode amenizar o sofrimento de muitas crianças que passaram por situações traumáticas e que estão nas escolas, muitas vezes manifestando suas vivências negativas por meio da delinquência ou da agressividade. Como vivenciei tais situações vivenciei na prática durante a pesquisa, posso salientar que a educação estética sensibiliza as crianças para a vida e auxilia no processo de ajustamento e superação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha vida nada até hoje aconteceu por acaso, tudo teve uma razão de existir, pois os fatos importantes da minha trajetória, tanto os bons quanto os ruins, resultaram em várias conquistas, como quando iniciei um curso de pré-escola na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Nesse curso, conheci uma professora proprietária de uma escola de educação infantil, na qual realizei meu estágio com uma turma de maternal e me encantei com a possibilidade de trabalhar com a formação de criança da primeira infância. Ao final do estágio, essa professora me convidou para ser sócia de sua escola. A partir desse convite, comecei a trabalhar com educação infantil em 1996, faixa em que permaneço atuando até hoje como proprietária de uma escola de educação infantil, o Colégio Portinari.

O nome da escola remete-nos ao nome de um grande pintor brasileiro, pelo qual tenho muita admiração pelo fato de ser apaixonado pela arte e pela infância. Igualmente, como característica desse artista em sua trajetória, ele pintou muitas crianças em variados momentos e em várias temáticas. Assim, consegui nessa pesquisa conciliar as grandes inspirações que me incentivaram ao longo dessa caminhada: a educação, a arte e a infância. Na pesquisa consegui relacionar essas áreas; por isso, não tive dúvida quanto à escolha do Núcleo I, pois, ao conhecer a instituição para desenvolver a oficina, deparei-me com a possibilidade de realizá-la com crianças de até seis anos, ou com crianças de sete a dezoito anos, no Núcleo II.

Com a pesquisa desenvolvida no Lar da Criança e do Adolescente- Núcleo I, iniciei mais uma importante conquista em minha vida, passando a vislumbrar no decorrer das atividades possibilitadas processos educativos estéticos resilientes e humanizadores ocorridos no grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social. Para que esses mecanismos resilientes surgissem utilizei como fator protetivo diferentes atividades artísticas, imagens, histórias e momentos de relaxamento desenvolvidos com as crianças.

Desse modo, possibilitei variadas experiências estéticas e artísticas às crianças, por meio da linguagem da arte, para que vivenciassem e expressassem aquilo que as inquietava e as preocupava, conseqüentemente interagindo com os materiais, com os colegas e pesquisadora. Proporcionei-lhes, por meio da educação estética, não o produto final e a produção de boas obras de arte, mas a atenção voltada para todo o processo de criação, para o desenvolvimento de uma consciência profundamente estética. Com esse processo as crianças

elaboram seus próprios sentimentos em relação ao mundo a sua volta e em relação a si mesmas.

Compreendi no decorrer da oficina que a consciência estética é muito mais do que a simples apreciação de obras de arte e a escuta da história da arte; sobretudo, contempla uma atitude mais harmônica e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram por completo. Por isso, ofereci esse espaço às crianças, para auxiliá-las no seu desenvolvimento.

Felizmente, no decorrer da oficina foi possível observar a consciência estética das crianças, a qual resultou nas capacidades de escolha, de crítica, pois elas se mostraram abertas para aprender e conhecer com as atividades oferecidas e foram capazes de selecionar, opinar, recriar, segundo suas interpretações e significações, as situações propostas. Nesse processo, para encontrar as respostas iniciais à minha pesquisa tive de readequar meu trabalho constantemente, buscando auxiliar as crianças a se encontrarem com seu próprio eu e se sensibilizarem com os acontecimentos que as rodeavam. Desse modo, a consciência estética esteve relacionada diretamente com as crianças, porque se tornou bastante evidente no desenvolvimento do trabalho que não podemos ensinar valores estéticos se não tivermos consciência do indivíduo e do seu meio, o que desempenha importante papel nas atitudes para consigo próprios e para com a arte.

Por isso, foi extremamente importante a compreensão das crianças que estavam no abrigo pelo estudo dos processos que levam à destituição do poder familiar, tomando consciência dos sujeitos com quem eu estava trabalhando para lhes possibilitar o desenvolvimento estético, consigo mesmas, com o meio onde estavam inseridas e com a arte proporcionada a elas. Nesse sentido, durante a realização das vivências na oficina observei atentamente o cotidiano das crianças para atingir os objetivos a que me havia proposto. Para tanto, após cada atividade estabeleci relações teóricas sobre os processos educativos e as resiliências que surgiam nas manifestações das crianças, provocadas pelos materiais da educação estética.

Desse modo, pude reavaliar constantemente meu trabalho pela reflexão crítica da prática e reorganização da metodologia para, de fato, oferecer experiências significativas às crianças e, assim, verificar os processos educativos resilientes que iam ocorrendo a cada encontro nas atividades protetivas da oficina de educação estética. Portanto, ao propor e desenvolver uma proposta de trabalho com as crianças em situação de vulnerabilidade social, entrei em contato com um mundo com o qual ainda não havia trabalhado, porque sempre atuei na educação infantil do ensino formal. Essa experiência foi profundamente marcante e



desafiadora, porque em minha prática trazia muitos traços da arte-educação propriamente dita, a qual tive de reelaborar transpondo-a para a educação estética para poder proporcionar experiências sensíveis e auxiliar as crianças na oficina.

Ao me confrontar comigo mesma, pela reelaboração de minha metodologia de trabalho inicial, compreendi que arte-educação de fato não é puramente a inclusão de atividades artísticas, mas, sobretudo, a incorporação de vivências pessoais, de significações profundamente estéticas que estão ligadas ao ser humano como um todo. Desse modo, revi minha prática educativa em arte durante o trabalho desenvolvido, principalmente porque só a arte não estava possibilitando às crianças do ensino não formal o acesso ao mundo dos sentimentos. Então, encontrei as respostas quando ouvi as crianças, quando as compreendi como indivíduos integrais, com corpo, mente espírito e razão. Quando as vi desta maneira, comecei a oferecer-lhes possibilidades significativas e, assim, vi surgir em cada criança o que existia de mais humano em cada uma pelos processos resilientes que desabrochavam nos encontros por meio das atitudes sociais, emocionais, racionais e efetivas.

Tais atitudes se revelaram porque lhes proporcionei o despertar das emoções positivas, que ajudam a promover a saúde física e mental, por meio de estratégias de intervenções que priorizaram experiências, promoveram emoções positivas e funcionaram como um espiral, que ampliou o repertório de ações e pensamentos e construiu recursos pessoais que serão necessários ao longo da trajetória de vida das crianças. Dessa forma, foi possível ver surgir os processos de resiliência nas crianças em emoções positivas que potencializaram suas capacidades inatas por meio dos fatores protetivos da arte.

Assim, ficou evidente com a pesquisa que cabe a todos nós a capacidade de reestruturação para o desenvolvimento saudável, desde que haja um fator que funcione como protetor. O próprio termo “resiliência” nos sugere superação, superar traumas sofridos e ressignificar-se por meio de possibilidades que desencadeiem esse processo. Na pesquisa essa possibilidade desencadeadora da resiliência foi a educação estética, que proporcionou os processos resilientes percebidos nas crianças, tanto no âmbito social, como no acadêmico e no emocional. Assim, é possível desenvolver a capacidade de superação humana de todos os indivíduos, independentemente das adversidades ou situações de risco pelas quais tenham passado, pois compreendi pela teoria e vivenciei na prática que a educação estética possibilita experiências profundamente significativas, que auxiliam no desenvolvimento das capacidades resilientes, as quais serão levadas para toda vida das crianças e para a minha também.

Portanto, com a conclusão desta pesquisa sugiro algumas proposições à instituição, no que diz respeito à saída das crianças para as visitas nas casas das pessoas que não estão na

lista para adoção, porque esse procedimento prejudica emocionalmente as crianças, pois vivenciei esse processo na visita que fizeram a minha casa, quando Cecília chorou muito por não querer voltar para o Lar, não querendo largar a boneca que estava com ela e agarrando-se à porta da minha casa com um choro inconsolável.

Outro fator que sugiro é quanto ao cumprimento do estatuto da instituição, o qual divide as crianças por faixa etária no Núcleo I crianças de 0 a 6 anos e Núcleo II, crianças de 7 a 18 anos, que seja atendida essa divisão etária. Saliento ainda a importância de a instituição dar continuidade a esse trabalho, levando em conta os resultados obtidos, ou seja, possibilitar a estas crianças tão sofridas e maltratadas pela vida a possibilidade de reestruturação emocional, social e no campo físico, por meio de uma oficina de educação estética visual permanente no Lar da Criança e do Adolescente.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AMMANN, Ruth. *A terapia do jogo de areia: imagens que curam e desenvolvem a personalidade*. São Paulo: Paulus, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1995.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BEETHOVEN, Ludwig Van. *The essential Beethoven*. Manaus: Movieplay, 2005. 1 CD.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: decreto-lei n.8.069, de 13 de julho de 1990*.

CARVALHO, Morillo. *Violência doméstica lidera ranking de agressões contra crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/04/25/materia.2008-04-5.4784023086/view>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

CANTO, Isadora. *Vida de bebê*. São Paulo: Azul Music, 2006. 1 CD.

CORCIOLLI, Laurent Perey. *Canto dos pássaros*. São Paulo: Classic Máster, 2001. 1 CD.

\_\_\_\_\_. *De bem como você*. São Paulo: Classic Máster, 2001. 1 CD.

\_\_\_\_\_. *Melodia das águas*. São Paulo: Azul Music, 2005. 1 CD.

COOL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Miriam Goldfeder, 1999.

COMO gente grande. *Veja*, 1671, 18 out. 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CYRULNIK, Boris. *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CURY, Munir (Org.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado- comentários Jurídicos e Sociais*. 5.ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

DAHLBERG (Org.). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. *O que é beleza*. Campinas, São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos, a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

DELL'E AGLIO; D. D., KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Roberto João. *Pátrio poder: guarda dos filhos e direito de visita*. São Paulo: Saraiva, 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANZ, Marie, Louise Von. *A individualização nos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1984.

\_\_\_\_\_. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1990.

FOELKER. *Página da criança*. Disponível em:  
<[www.edicoesgil.com.br/crianca/crianca.html](http://www.edicoesgil.com.br/crianca/crianca.html)>. Acesso em: 25 set. 2009.

FONSECA, Antonio Cezar Lima. A ação de destituição do pátrio poder. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 37, n.1466, 2000.

GENNARI, Mário. *La educación estética: arte e literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada*. São Paulo: Cortez, 1998.

HAMEDD, Francisco do Espírito Santo Neto. *Além do horizonte: conceitos para desenvolver uma visão integral*. [S.l.]: Boa Nova, 2001.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUTZ, C.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da Anpepp*, v. 1, n. 12, p. 79-86, 1996.

\_\_\_\_\_. Cláudio S. (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência - Aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KOLLER, Sílvia Helena; Alessandra Marques Cecconello. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Estudo de Psicologia*, Porto Alegre, p. 71-93, 2000.

KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. *Educar*, Curitiba, n.15, p. 67-71, 1999.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F. *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRAZATTO JR, Reginaldo. *Canto das florestas*. São Paulo:MCD, 2005. 1 CD.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: Unisinos, 1999.

YUNES; SZYMANSKI. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, Jose (Org.) . *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p.14-19.

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANNONI, Maud. *Amor, ódio, separação: o reencontro com a linguagem esquecida da infância*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MARSCHALKEK, Ruth. *A fada cintilante*. [S.l.]: [S.n.], 2007.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Mozart . The essential Beethoven*. Manaus: Movieplay, 2005. 1 CD.

NINS (VEJA-ONLAINE). São Paulo: Faap, 2000. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/181000/p-22-htp/>>. Acesso em: 03 jan. 2009.

LAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Regimento interno-Núcleo 1*. São Luiz Gonzaga: [S.n.], 2006.

LESCHER, Danny Auro, *Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde*- Disponível em: <[www.projetoquixote.org/inglês/14.pdf](http://www.projetoquixote.org/inglês/14.pdf)>. Acesso em: 4 nov.2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre, 1977.

LUTHAR, Suniya S. *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Edition: illustrated. Publicado por Cambridge University Press, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 12 de junho - dia mundial contra o trabalho infantil. Brasília. Disponível em: [www/oitbrasil/info/comoad.php](http://www/oitbrasil/info/comoad.php). Acesso em: 5 jan. 2009.

ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria Cecília. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2003.

\_\_\_\_\_. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 7, 2007.

PAIN, Gladys Jarreau. *Teoria e técnica da arte terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice D. A educação do olhar no ensino das artes. In: BARBOSA, Ana Mãe (Org.). *Inquietação e mudanças no ensino das artes*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

POÇAS, Edgar. *As melhores canções de ninar do mundo*. São Paulo: Videolar, 2002. 1 CD.

\_\_\_\_\_. *Música clássica para crianças*. São Paulo: Videolar, 2002. 1 CD.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROUSSEAU, Jean. Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Candido Portinari*. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Mestres das artes no Brasil).

SILVA, Jorge Anthonio e. *O fragmento e a síntese, a estética objetiva de Schiller*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STAMM, Eliana. O tridimensional no desenvolvimento infantil. In: PILLOTO, Silvia Sell Duarte (Org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville, SC: Univille, 2007. p.130-139.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

TAVARES, José (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TUFANO, Douglas. *Jean Baptista Debret*. São Paulo: Moderna, 2000. (Coleção Mestres das artes no Brasil).

VENEZIA, Mike. *Claude Monet*. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pablo Picasso*. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. *Van Gogh*. São Paulo: Moderna, 1996.

VIOLANTE, Maria L.V. O perfil psicossocial da criança e do jovem marginalizados. *Cadernos FUNDAP: infância, adolescência, pobreza: temas de um Brasil melhor*, São Paulo, v.10, n. 18, ago.1999.

WOSIACK, Raquel Maria Rossi. Projeto Resgate e atividade de arteterapia como contextos de desenvolvimento de resiliência. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). *Questões de arteterapia*. Passo Fundo: UPF, 2005.

WALT DISNEY. *A pequena sereia*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

## **ANEXO**



## **Termo de Consentimento Livre Esclarecido**

Solicito autorização para o projeto de pesquisa do Mestrado em Educação pela UPF, intitulado “*Educação estética: uma reflexão sobre processos educativos resilientes com crianças em situação de vulnerabilidade social*”, no Lar da Criança e do Adolescente – Núcleo I, coordenado pela professora Ana Iara Silva de Deus, com a orientação da Prof. Dra. Graciela Rene Ormezzano.

Os principais objetivos deste estudo são: Compreender que processos educativos resilientes e humanização podem ser vivenciados em uma oficina de educação estética com crianças em situação de vulnerabilidade social; Identificar se a educação estética possibilita medidas resilientes em crianças cujos pais perderam o poder familiar sobre elas. Como objetivos específicos para essa busca delimitamos: Estabelecer relações entre processos educativos, resiliência e educação estética; Verificar as medidas protetivas e resilientes que poderiam ser oferecidas numa oficina de educação estética visual.

A participação será da seguinte maneira: em vinte encontros em forma de oficinas, far-se-á observação do comportamento e das atitudes em relação aos componentes do grupo. A proposta não possui riscos e trará benefícios pessoais e sociais, como, por exemplo, possibilitar às crianças um espaço para que os sentimentos aflorem, para que os significados sejam concretizados em formas expressivas, por meio das linguagens da arte na oficina de educação estética.

Você está livre para permitir o desenvolvimento desta pesquisa. Estando de acordo, tenha a certeza de que os dados pessoais das crianças serão mantidos em sigilo, as fotografias existentes e aquelas que forem produzidas pela pesquisadora para ilustrar a pesquisa e os resultados gerais obtidos serão utilizados sem que seja possível a identificação dos participantes. Serão usadas apenas para alcançar os objetivos deste trabalho, já mencionados acima, incluindo a sua publicação na literatura.

Declaro que li e compreendi este documento, concordo com o desenvolvimento deste estudo nessa Instituição e permito o uso de fotografias nas quais as crianças não possam ser identificadas.

Data: .....

Nome do responsável:

.....

Assinatura do responsável:

.....

Nome da pesquisadora:

.....

Assinatura:

.....

Telefones para contato: (55) 3352-2943 / 9991-8228

Pesquisadora Ana Iara Silva de Deus