

Universidade Metodista de Piracicaba
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Produção de Sentidos e Experiência Estética na
Educação Infantil

Fernanda Ferreira de Oliveira

Piracicaba

2017

Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil

Fernanda Ferreira de Oliveira

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Unimep como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação

Piracicaba

2017

Banca examinadora

Prof. Dra. Maria Nazaré da Cruz (orientadora)

Prof. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka (FE- UNICAMP)

Prof. Dr. Allan Coelho (PPGE- UNIMEP)

Agradecimentos

Obrigada a todas e a todos que dividiram comigo estes momentos importantes de reflexão e conquistas.

As crianças participantes desta pesquisa, que nos ensinaram sobre como os seus modos de experienciar os espaços artísticos e as artes se constituem peculiar.

A escola de educação infantil onde ainda atuo, a todas as minhas colegas professoras, o diretor e todos/as funcionários que de certa forma colaboraram para realização deste trabalho.

A minha mãe Marly e ao meu pai Manuel pelo amor ambivalente nesta caminhada terrestre.

As minhas irmãs Emanuela, Tamara e Simone, e irmãos Leandro e Evandro pelo convívio de toda uma vida e por todas as palavras de apoio.

Ao meu companheiro Cláudio pelo seu carinho e paixão, por acolher cada conversa percebendo o quanto isso era importante para mim e por compreender com ternura cada afastamento necessário.

A minha amiga Andréia Mascarello por estar comigo nessa trajetória de pesquisa, partilhando reflexões, angústias e felicidade.

A Luzia Batista Oliveira Silva por compartilhar de sua significativa experiência, pela paciência e por me apresentar uma visão de mundo muito mais humana e afetiva.

Ao meu amigo Peterson Rigato da Silva, minha profunda gratidão pelas provocações, incentivos, encorajamento, pelo carinho, pela amizade sincera, pelas leituras, sugestões e por me ensinar a acreditar em mim.

Ao Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais pelos diversos momentos de debates e sugestões.

A Maria Nazaré da Cruz, orientadora desta dissertação, pela atenção, discussões, aprendizagem, por compartilhar escolhas, respeitar minhas vontades e colaborar generosamente na potência desta pesquisa.

E, finalmente, à minha filha Luma, que resistiu bravamente a cada ausência minha não se privando do direito de reclamar tal falta. Obrigada por me ensinar como as crianças são sensíveis e divertidas, e como são preocupadas com os adultos.

Resumo

A presente dissertação buscou compreender, a partir de uma pesquisa documental, como um grupo de crianças pequenas da educação infantil se relaciona com a obra de arte no contexto de um projeto sobre ocupação dos espaços públicos culturais e artísticos da cidade de Piracicaba. Observar as crianças pequenas nesses encontros provoca reflexões acerca das experiências estéticas infantis e sobre a interlocução entre as crianças e a arte. As análises das experiências das crianças tomam como ponto de partida as expressões que são manifestadas de diferentes formas: narrativas, gestos, movimentação, o ato de cheirar, tocar, tatear, olhar, escutar, brincar e imitar. A organização desta pesquisa tem como referência alguns textos de Walter Benjamin que dizem respeito à experiência, à arte e à infância, assim como também os estudos de Lev Vigotski sobre a questão da imaginação e criação na infância, a arte e a produção de sentido pela criança. Tanto Benjamin como Vigotski admitem uma concepção de criança pequena como sujeito que produz cultura assim como é nela produzida. A pesquisa foi realizada a partir de documentos produzidos pela própria pesquisadora no exercício da docência na educação infantil, ao longo de um projeto sobre espaços e infâncias. Nesse sentido, foi necessária uma organização metodológica que valorizasse vários tipos de registro, além de evidenciar as diferentes manifestações das crianças pequenas nos espaços artísticos frente à obra de arte. Ao ocupar esses espaços, as crianças os modificam ao mesmo tempo em que se apropriam de gestos e posturas culturalmente pertinentes na relação com a arte, o que nos permite salientar que os espaços são marcados pelas crianças, assim como as marcam. A mimesis e a brincadeira têm papel importante nas vivências da criança com a arte, como modos de produzir sentidos para as obras e de expressar suas sensibilidades e corporeidade, indicando que a criação é constituinte da recepção da obra de arte.

Palavras-chave: criança pequena, educação infantil, experiência estética, arte, ocupação.

Abstract

The present dissertation sought to understand, from a documentary research, how a group of young children of early childhood education, is related to the work of art in the context of a project about occupation of the cultural and artistic public spaces of the city of Piracicaba . Observing the young children in these meetings provokes reflections on children's aesthetic experiences and the interplay between children and art. The analyzes of children's experiences take as their starting point the expressions, which are manifested in different forms: narratives, gestures, movement, the act of smelling, touching, touching, looking, listening, playing and imitating. The organization of this research has as reference some texts of Walter Benjamin that relate to the experience, the art and childhood, as well as studies by Lev Vigotski on the question of imagination and creation in childhood, art and the production of meaning by the child. Both Benjamin and Vigotski admit a conception of the small child as subject that produces culture as it is produced in it. The research was done from documents produced by the researcher herself in the teaching of children's education, throughout a project on spaces and childhoods. In this sense, a methodological organization was necessary that valued several types of record, besides evidencing the different manifestations of the small children in the artistic spaces in front of the work of art. Such manifestations of children as gestures and postures are culturally relevant in relation to art, and allow us to emphasize that spaces are marked by children, just as they mark them. . Mimesis and play have an important role in children's experiences with art, as ways of producing meanings for works and of expressing their sensibilities and corporeality, indicating that creation is a constituent part of the reception of the work of art.

Kei-words: little child, Child education, aesthetic experience, art, occupation.

Resumen

En esta tesis se trató de comprender, a partir de una investigación documental, como un grupo de niños pequeños en la educación infantil, se refiere a la obra de arte en el contexto de un proyecto sobre la ocupación de los espacios públicos culturales y artísticos de la ciudad de Piracicaba para la primera infancia. Observe a los niños pequeños estas reuniones provoca reflexiones sobre las experiencias y el diálogo entre los niños y el arte estéticas de. Experiencias de los niños de análisis toman como punto de partida las expresiones, que se manifiestan de diferentes maneras: narrativas, los gestos, el movimiento, el acto de oler, tocar, a tientas, mirar, escuchar, jugar e imitar. La organización de esta investigación es para hacer referencia a los textos de Walter Benjamin acerca de la experiencia, del arte y de la infancia, así como los estudios de Lev Vigotski, sobre la cuestión de la imaginación y la creación en la infancia, el arte y la producción de sentido por niño. Tanto Benjamin y Vigotski admiten la concepción de un niño pequeño como un sujeto que produce la cultura, ya que se produce. La encuesta fue realizada a partir de documentos producidos por el investigador en la práctica de la enseñanza en la educación infantil, más de un proyecto sobre el espacio y la infancia. En este sentido, una organización metodológica que valora diversos tipos de registros, además de poner de relieve las diferentes manifestaciones de los niños pequeños en espacios de arte a través de la obra de arte que se requería. Tales manifestaciones de los niños como los gestos y las posturas son culturalmente relevante en relación con el arte, y nos permiten señalar que los espacios están marcados por los niños, así como la marca. El papel de la mimesis y reproducir las experiencias del niño con la expresión del arte sus sensibilidades y corporeidad, ya partir de estos experimentos revelan que la creación es un constituyente de la obra de arte recepción.

Palabras - clave: niño pequeño, la educación infantil, la experiencia estética, el arte, la ocupación.

Lista de imagens

Imagem 01: Mapa de Piracicaba	10
Imagem 02: Planta baixa da escola.....	11
Imagem 03: Bairro onde eu moro (Gabriela, 5 anos; arquivo da pesquisadora)	15
Imagem 04: Casa (Gabriela 5anos; arquivo da pesquisadora)	15
Imagem 05, 06: Oficina com terra e parque sonoro (arquivo da escola)	16
Imagem 07,08,09,10: As crianças ocupando os espaços da escola de diferentes maneiras (arquivo da escola)	16
Imagem 11, 12, 13, 14: Oficina de arte: a sala e o quintal como ateliê (arquivo da escola)	17
Imagem 15,16: As crianças produzindo um mapa da cidade e elaborando um itinerário (arquivo da escola).....	17
Imagem 17: Crianças circulando na Praça Central José Bonifácio (arquivo da escola) .	19
Imagem 18: Crianças no Coreto da Praça Central José Bonifácio (arquivo da escola) ..	20
Imagem 19: Crianças entre elas comentando sobre a obra “Espécies ameaçadas”	24
Imagem 20, 21: Fachada em frente ao Teatro Municipal Erotides de Campos e outros barracões do Engenho (arquivo da escola)	24
Imagem 22: CEDAN - Companhia Estável de Dança de Piracicaba	25
Imagem 23, 24: Fachada da Pinacoteca Municipal Miguel Dutra (arquivo da escola)...	25
Imagem 25: Crianças no LXIII Salão de Belas Artes (arquivo da escola).....	26
Imagem 26: As crianças circulando pelo SAC (arquivo da escola)	27
Imagem 27: Escultura Arte Bruta.....	27
Imagem 28: Arte- educador apresentando a exposição de fotos (arquivo da escola)	28
Imagem 29: As crianças olhando para todos os lados	70
Imagem 30: Crianças bisbilhoteiras	71
Imagem 31: As crianças ocupando uma sala no Museu de diferentes formas.	71
Imagem 32: Movimentação das crianças ocupando o Museu Prudente de Moraes	73
Imagem 33: As crianças fazendo perguntas ao Tito Cunha	76
Imagem 34: Bryan tocando na escultura	76
Imagem 35: As crianças mostrando a obra.....	77
Imagem 36, 37: As crianças assinando a lista de presença na Pinacoteca no Salão de Arte Contemporânea.....	78
Imagem 38: As crianças assinando a lista no Haal de Exposição da Câmara dos vereadores: parte do Salão Internacional de Humor.....	79

Imagem 39, 40: Desenho de Gabrielle (5 anos) sobre apresentação de balé no teatro (espaço cênico, poltronas, bailarinos).	81
Imagem 41: Desenho de Mariana (5 anos), quadros de obra de arte- abaixo legenda elaborado por ela.	81
Imagem 42, 43, 44: Guilherme (6 anos) em pé avisando a Chapeuzinho Vermelho que o Lobo está espiando.	84
Imagem 45: Pas-de-deux Talismã	85
Imagem 46: Bianca e Julia brincando de dançar	85
Imagem 47: Bianca diante da obra imitando o violinista	87
Imagem 48: As crianças diante da obra brincando de pular onda	88
Imagem 49, 50 As crianças provocando a escultura	89
Imagem 51: Jogo de vídeo game	89
Imagem 52: Obra “Untitled-816.tif” de Renan Teles	89
Imagem 53: Brincadeira de caldeirão da bruxa	90
Imagem 54: Brincando de bruxaria	90
Imagem 55: Janaina (6 anos) conversando com a escultura).	91
Imagem 56: Obra “Fazendo Pipa”	92
Imagem 57: Obra Mestre Cateleiro	93
Imagem 58: Série Gênesis	94
Imagem 59: Série Gênesis	94

Lista de obras de artes presente nas imagens

Imagem 3: “Bairro onde eu moro” – desenho A4 – Gabriela 5 anos.....	15
Imagem 4: “Casa” – desenho A4 – Gabriela 5 anos.....	15
Imagem 18: Monumento ao soldado constitucional – Praça José Bonifácio – imagem fundo da foto.....	20
Imagem 19: “Espécies ameaçadas de extinção” – quadros – Eduardo Freitas – SAC - 47° Salão de arte contemporânea.....	24
Imagem 22: Coreografia “Encontros” – Coreografa Daniela Severian.....	25
Imagem 25: “Esperança enferrujada” – Eliana Zacaner Castilho – LXIII Salão de Belas Artes.....	26
Imagem 26: “Adormecido” – óleo sobre tela – Luiza Gattzchaik – SAC- 47° Salão de arte contemporânea.....	27
Imagem 27: Arte Bruta – escultura- Tito Cunha - Hall de exposição Câmara do vereadores.....	27
Imagem 34: “Arte Bruta” – escultura – Tito Cunha.....	76
Imagem 35: “Arte Bruta” – escultura – Tito Cunha.....	77
Imagens: 39, 40: “Apresentação de balé” – desenho A4 – Gabrielle 5 anos.....	81
Imagem 41: “Quadro de obra de arte – desenho e colagem papel cartão.....	81
Imagens 42, 43, 44: Balé “Chapeuzinho Vermelho” – trecho do espetáculo A Bela Adormecida – coreografa Camila Pupa após Marius Petipa.....	84
Imagem 45: “Talismã” – coreografa Camila Pupa após Marius Petipa.....	85
Imagem 47: “Tocando com emoção” – óleo sobre tela – André Maurício – LXIII Salão de Belas Arte.....	87
Imagem 48: “Preamar” – óleo sobre tela – Odnível Ribeiro Sá – LXIII Salão de Belas Artes.....	88
Imagens 49, 50: Origem desconhecida.....	89
Imagem 52: “Untitled-816.tif” – papel – Renan Teles – 47° Salão de Arte contemporânea.....	89
Imagem 53, 54: “Oráculo”- Maria Paula Dias -47° Salão de Arte Contemporânea...90	
Imagem 55: “No quintal, a bica e a lavadeira” – escultura em madeira – Antônio Lazaro Andriolli – LXIII Salão de Belas Artes.....	91
Imagem 56: Fazendo Pipa – óleo sobre tela – Jesser Valzacchi – LXIII Salão de Belas Arte.....	92

Imagem 57: “Mestre Cuteleiro” – aquarela – Bruno Longhi - LXIII Salão de Belas Artes.....	93
Imagem58: Caiman Yacare – foto- Sebastião Salgado – Gênese – SESC Piracicaba.....	94
Imagem 59: Mulheres das tribos Mursi – foto - Sebastião Salgado – Gênese – SESC Piracicaba.....	94

Sumário

Sobre crianças, arte e ocupação.....	2
1. GARIMPANDO HISTÓRIAS: o trilhar da investigação	10
1.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	10
1.2 CRIANÇAS DA PESQUISA: CERNE DA INVESTIGAÇÃO.....	13
1.3 DA NECESSIDADE DOS ESPAÇOS A OCUPAÇÃO PELAS CRIANÇAS.....	13
SOBRE ALGUNS LUGARES E EXPOSIÇÕES	24
LXIII SALÃO DE BELAS ARTES.....	26
47º SALÃO DE ARTE CONTEMPORÂNEA -SAC.....	26
EXPOSIÇÃO “GÊNESIS” DE SEBASTIÃO SALGADO	27
1.4 DA PRODUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO: REMEMORAÇÃO	28
1.5 A TOMADA DOS REGISTROS COMO FONTES DA PESQUISA: O REENCONTRO COM AS MARCAS DA INFÂNCIA	29
2 - EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA CRIANÇA: aproximações com Walter Benjamin	33
2. 1 UM CALEIDOSCÓPIO DE CONCEITOS BENJAMINIANOS	34
2.2 EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA: POR UMA ESTÉTICA DA TATIBILIDADE	41
3 A produção dos sentidos na pequena infância: para pensar a recepção da arte numa perspectiva vigotskiana	50
3.1 VIGOTSKI: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES.....	50
3. 2 IMAGINAÇÃO: EM PROL DA RELEVÂNCIA DA CAPACIDADE CRIADORA INFANTIL....	52
3.3 SENTIDO E SIGNIFICADO EM VIGOTSKI: A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRA E ARTE	58
3.4 ARTE: UM ATO CRIATIVO.....	61
4 - Histórias divertidas, histórias coloridas	66
A OBSERVAÇÃO E REAÇÃO DAS CRIANÇAS DIANTE DA ESCULTURA CRIAVAM UM JOGO DIVERTIDO; AS CRIANÇAS, COLETIVAMENTE, ELABORARAM SENTIDOS SOBRE A OBRA DE ARTE.	89

Sobre crianças, arte e ocupação

A minha primeira formação profissional se deu dentro do campo da arte, especificamente da dança. Apresentei-me em diversos palcos do país, em importantes festivais, fui integrante de grandes companhias de dança e tive a oportunidade de trabalhar com relevantes nomes da dança nacional e internacional.

Graças à insistência da minha mãe também me formei no antigo curso técnico do Magistério, o que foi meu primeiro passo na carreira docente, embora na época eu não soubesse. Fiz o curso à contra gosto, porém minha mãe me convenceu sobre a possibilidade de um segundo plano, caso minha carreira de bailarina não desse certo.

Minha mãe estava quase certa. Em 2005, a minha carreira passou por uma crise, foi uma reviravolta, estava desempregada e aceitar a convocação do concurso público para assumir uma turma da educação infantil era a melhor opção no momento. Mais tarde descobri que tinha sido a segunda melhor escolha da minha vida.

Nesse sentido, descobri e me constitui professora de crianças pequenas e pequeninhas, fui me envolvendo com as lógicas da linguagem infantil, que está em profunda consonância com as linguagens artísticas, e não demorou muito para que ingressasse no curso de pedagogia e propusesse à diretora da escola uma oficina de dança para as crianças, originando um projeto que existe até hoje e que se chama “Dança Criativa”.

Tanto na carreira de bailarina como na de professora reuni prêmios e homenagens por desenvolver projetos significativos dentro dessas áreas. Hoje me dedico às duas profissões, que se ampliaram para outras vertentes, pois também passei a me empenhar na área de formação de professores/as, a compor e dirigir espetáculo para bebês e crianças pequenas, formação de bailarinos/as e educadores/as artísticos/as e a empreender estudos sobre as conexões entre as diversas linguagens artísticas e ainda a realizar curadoria de exposição para o público infantil.

Penso, então, que chegar ao mestrado com uma temática que abranja o campo da educação infantil, arte e estética não configura uma novidade, já que minha ação pedagógica como professora de crianças pequenas sempre esteve permeadas pela dança, desenho, pintura, fotografia, esculturas, engenhocas, ensaios, música, teatro, visitas em espaços expositivos. Reflito que todo esse tempo de experimentações do encontro com a arte e as crianças delineou e constituiu um quadro que são reflexos das indagações sobre

os modos pelos quais as crianças pequenas se relacionam com a arte, nesta perspectiva foram ganhando formas e me conduziram a essa pesquisa.

Antes de adentrar na questão que move especificamente esta pesquisa, diante do atual cenário nacional das políticas públicas educacionais e culturais, sinto-me mobilizada a manifestar minha posição.

Exteriorizo minha defesa a educação pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis. Resisto a um modelo de Educação Infantil que tem como programa ações higienistas e assistencialistas de atendimento à infância, pois além de ser um movimento de retrocesso, desmantela o pacto coletivo elaborado pela sociedade civil em seus movimentos sociais e fóruns em torno das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e que tem na *Dimensão Estética* um dos seus princípios fundamentais para a educação da pequena infância (BRASIL, 2013).

Esse modelo deixa explícita a inexistência de diálogo e tampouco considera as conquistas do campo dos direitos das crianças: à infância, ao brincar, à diversidade, à educação de qualidade. Esta última afeta diretamente uma proposta curricular para a educação infantil, que vem resistindo a uma “arte de massa”, que hipnotiza, entorpece e introjeta-se nos seres humanos, de modo que é quase inevitável seu consumo, principalmente se o olhar e a sensibilidade para a multiplicidade artística e a crítica não forem constituídas. Defendo que esse processo formativo deve acontecer desde a mais tenra idade, na luta contra essa cultura impositiva.

Nesse sentido, abro minha discussão sobre “Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil”.

A experiência com a arte na pequena infância, especificamente na educação infantil, é um tema que, aos poucos, vem sendo discutido nos diversos campos educacionais, de pesquisa, fóruns, congressos e seminários, e pode-se perceber uma ênfase maior nos últimos dez anos, principalmente com a produção de diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) visando uma educação infantil de qualidade (GUEDES, 2015). Mesmo assim é comum ainda nos depararmos com experiências que banalizam e empobrecem a relação com a arte: guardar na pastinha os desenhos de personagens coloridos pelas crianças, as crianças abandonadas com as massinhas de modelar para aliviar as energias contidas, reproduzir histórias em formas de desenhos para conferir se as crianças fixaram as informações, confecções de “lembrancinhas”, apresentação de “musiquinhas”, filmes e animações da rota comercial, teatro fantoche sobre temas alimentar e saúde.

Estudos de diferentes enfoques têm colaborado para se pensar a importância da experiência com a arte e suas linguagens na educação infantil, dentre os quais Delavald (2013), Britto (2014), Uliana (2014) e Dornelles (2013).

Delavald (2013) e Britto (2014) direcionaram seus estudos especificamente para a produção dos sentidos das crianças pequenas da educação infantil (entre 4 e 5 anos de idade) com a arte contemporânea em diversas situações (atividades em sala com imagens e espaços expositivos), discutindo de que modo a aquisição dessa experiência afeta o desenvolvimento das crianças e como as experiências com a arte contemporânea podem contribuir para a formação e enriquecer o processo educativo da pequena infância, relacionando a experiência estética e o lúdico.

Delavald (2013) destaca, ainda, que o objetivo de sua pesquisa é interpretar as potencialidades do encontro que emerge da relação entre as crianças pequenas e a arte contemporânea, e seus modos de receptividade.

Uliana (2014), por sua vez, investiga e apresenta que o espaço da educação infantil se realiza como lugar da experiência, da brincadeira e da formação do ser humano na sua totalidade, não se limitando apenas a uma forma de linguagem. Sua pesquisa considera que a formação sensível da criança pequena se amplia na medida em que a experiência estética com as artes visuais esteja inserida no cotidiano das crianças e pensa esse movimento como o encontro sensível com o mundo.

A autora também pontua que a criança, ao organizar suas experiências com a arte, está constituindo o processo de compreender a si e de se expressar, demarcando um diálogo com o meio social no qual está envolvida.

Abro parênteses para destacar, por meio dos estudos de Kiihl (2013) que aponta, a partir de literatura revisada, que, em relação ao termo experiência estética, existe um número significativo de produções que fazem alusão, mas sem explicitar, ou tampouco explicar seu significado. E ressalta que as pesquisas demonstraram duas situações que diz respeito à expressão experiência estética: 1) que existem diversas conotações como: “experiência sensível”, “vivência estética”, “material sensível”, “experiência estética viva”; 2) e que o conceito se apresenta polissêmico por recorrerem a vários teóricos. Entretanto, nossa pesquisa busca superar este cenário, pois acreditamos que expressão experiência estética tem um lugar diferente do senso comum, fecha parênteses.

Os estudos de Dornelles (2013) aproximam-se de forma significativa da presente pesquisa, pois, por meio de sua pesquisa de campo, a autora buscou compreender como as crianças, entre 3 e 4 anos de idade, se expressavam em visitas em espaços expositivos

de arte. E identificou nas falas e gestos das/os pequenas/os, quais são suas ideias sobre as exposições, “buscando estas referências para estabelecer relações sobre o conhecimento dos modos de ser das crianças e dos modos como elas experimentam a arte” (p.09). A pesquisa de Dornelles apresenta dados importantes a respeito da relação entre as propostas de mediação dos espaços expositivos, ou seja, do sujeito mediador, e as formas como as crianças querem se familiarizar com os mesmos, mostrando ser incompatíveis. Tais informações se intercomunicam com dados e reflexões desta presente pesquisa, que se amplia na direção de discutir as questões da conexão entre o espaço cultural e o modo de ocupação das crianças pequenas como veremos mais a frente.

Os trabalhos citados acima, levando em conta suas especificidades, são pesquisas que indicam que não se trata apenas do contato variado e quantitativo das crianças com as linguagens artísticas, mas que o processo de educação estética se faz necessário à formação contínua dos/das docentes que irão mediar a experiência estética das crianças. E visto que para aprender a arte e suas linguagens é necessário se apropriar dela, e esta é uma atividade que as pessoas não fazem sozinhas, necessita da presença do outro. Sendo assim, no âmbito da educação, a ação pedagógica é central no que diz respeito aos encaminhamentos desse conhecimento e, nesta perspectiva, a formação docente com a arte e às vivências artísticas colaborará nas possibilidades de intervenção nas experiências estéticas das crianças.

Kishimoto (2013) aponta que as linguagens infantis são constituídas a partir da experiência envolvendo vários segmentos das artes, como a dança, o desenho, a literatura, a poesia, em contextos não dicotômicos de separação do corpo-mente e pensamento-arte, posicionando a criação artística e o pensamento como portadores de estéticas.

Tratar da experiência estética, no contexto da educação infantil, implica perceber a arte como possibilidade de experiência significativa para as crianças pequenas. Desse modo, não se trata de um processo de ensino sistematizado de conteúdos da arte, como é comum em outros níveis da educação básica, mas de mediar a relação das crianças com a produção cultural humana, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da emoção, da imaginação e de seu conhecimento sobre o mundo.

Pensar a experiência estética na educação infantil é entender toda a complexidade que forma esse nível de educação que, do ponto de vista legal, é a primeira etapa da Educação Básica e que tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

As experiências estéticas e as formas como elas são constituídas na pequena infância nos levam a um importante debate para pensar a formação das crianças que frequentam os espaços da educação infantil, pois é nesse momento da vida que vai se iniciando em processos, que se constroem na relação com o outro, de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, ético, emocional e estético.

A arte oportuniza o contato com nossa dimensão humana de qualidade trágico/poético e finito/incompleto. E ao insistir na importância da atenção ao estranhamento que ela nos causa e do entendimento acerca da experiência estética na educação infantil, como produção e constituição decorrente de processos históricos de significação, pode se compreender os sentidos que ela mobiliza (VIGOTSKI, 2009).

Esses pormenores, a respeito do que a arte pode mobilizar, são de grande importância para a pequena infância, tendo a experiência estética como processo que se dá no encontro com o *outro* na constituição humana e na dinâmica do processo cultural (PINO, 2005), uma vez que o *outro* que não sou eu, mas está em mim, se manifesta paradoxalmente como espelho e evoca nossa própria humanidade (sentimentos, emoções, afetividade). Além disso, a relação entre a linguagem e as lógicas imaginativas das crianças possibilitadas pela experiência estética, amplia sua própria relação com o mundo dando origem a novos sentidos (VIGOTSKY, 2009).

Esta pesquisa se debruça nos estudos sobre o processo formativo da experiência estética das crianças na educação infantil, à luz do caleidoscópio conceitual de *experiência estética* em Walter Benjamin. É importante ressaltar que experiências estéticas, na perspectiva desse autor, são experiências formativas, pois trazem em seu bojo o significado da própria humanização da nossa espécie.

Para este estudo, estamos trazendo conceitos centrais do pensamento filosófico de Benjamin que dizem respeito a vários sentidos de experiência, desde os escritos da juventude 1) criticando um modo de vida adulta pautada em ações conservadoras da vida burguesa; 2) passando pela experiência da *repetição* na infância, nos jogos e brincadeiras; 3) pontuando a experiência que se constitui na tradição e no conhecimento acumulado e que deve ser transmitido e que, por sua vez, vai sofrer alterações com o avanço da modernidade que promove a diminuição dessa experiência (*Erfahrung*) e o

fim da arte de contar histórias; 4) as questões que se relacionam com a experiência estética com arte e a reprodutibilidade técnica.

Benjamin (2014) postula elementos/conceitos que constituem a obra de arte, em qualquer tempo da história, apresentando a existência de dois polos originais da arte: a *aura* e o *jogo*. A primeira, de acordo com o autor, vai ser permeada por uma relação de culto e recolhimento mediada por uma estética tradicional; o jogo, por sua vez, vai ser associado a outros dois elementos: a mimesis e o lúdico na estética moderna, que Gagnebin (2014) vai chamar de *estética da tatibilidade*, presente nas mais costumeiras brincadeiras infantis.

Além de se recorrer a conceitos benjaminianos, também será utilizado um estudo sobre a atividade imaginativa e a produção de sentidos pelas crianças pequenas durante o processo de apropriação da cultura, pautado nas produções de Lev Semionovitch Vigotski, pois, a partir desses dois conceitos (imaginação e sentido) podemos entender a possibilidade de produção de significações que, ao lado do instrumento, mediam a relação criança/mundo.

O pensamento de Vigotski demonstra que a criança se produz como ser na ação e na relação com o outro, internalizando significados a partir da cultura (VIGOTSKI, 2009). Nessa perspectiva, a significação é central nos processos de apropriação da cultura pelos quais nos constituímos como sujeitos singulares e a criança se utiliza da brincadeira para se inteirar nesse processo, implicando a relação entre a atividade imaginativa e a realidade.

Segundo Vigotski, a significação encontra-se numa dupla referência semântica: significado e sentido. O primeiro diz respeito às significações historicamente acumuladas nas palavras e é generalizante da realidade. O sentido, por sua vez, vincula-se ao contexto dos acontecimentos, possibilitando outra qualidade ao pensamento generalizante: a existência da mutabilidade do significado da palavra - que “é antes de tudo uma formação dinâmica que estática” - que ocorre no “processo de desenvolvimento da criança” e também “sob diferentes modos de pensamento” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 408).

Refletindo sobre as ideias de Benjamin e Vigotski, inquietou-me saber *de que modos crianças pequenas de educação infantil se relacionam com a arte e os espaços artísticos? E como, nesse processo, constituem-se as experiências estéticas formativas infantis?*

Os objetivos dessa pesquisa são: compreender como as crianças se relacionam com os espaços, os espetáculos e as obras de arte, no contexto de um projeto pedagógico de ocupação dos espaços públicos culturais e artísticos; e analisar como essas relações podem contribuir para o processo de formação e desenvolvimento da experiência estética da criança pequena.

A pesquisa busca constituir-se a partir da investigação de documentos produzidos pela própria pesquisadora no ano de 2015, como professora de 25 crianças entre 4 e 5 anos de idade (Jardim II) de uma escola de educação infantil da rede pública de Piracicaba, no contexto de um projeto que diz respeito ao processo de “Ocupação de crianças pequenas nos espaços da escola e em espaços públicos, artísticos e culturais na cidade de Piracicaba”.

Este projeto se insere no Projeto Político Pedagógico da escola como um dos eixos que possibilita pensar o espaço como lugar de constituição humana, trazendo como reflexão inicial a ausência de crianças pequenas ocupando a cidade e, posteriormente, a relação que essas crianças estabelecem com os espaços no processo de ocupação.

Como professora de educação infantil, utilizo de vários recursos para registrar os eventos desse cotidiano infantil, entre os quais está o caderno diário de registro, no qual há um esforço de, por meio da escrita, não apenas descrever como ocorrem os acontecimentos do dia, mas de refletir tanto sobre a prática pedagógica como sobre as ações e relações entre as crianças. Além do registro escrito, outros meios como a fotografia, a filmagem, a audiogravação e os desenhos das crianças também fazem parte dessa esfera de documentação.

Este material possibilitou o meu reencontro com histórias significativas, instigou-me a entender como esse grupo de crianças pequenas, com o qual convivi durante um ano letivo, constitui a sua relação com os espaços públicos culturais e artísticos, assim como compreender sua maneira de recepcionar as obras de arte.

No primeiro capítulo, *Garimpando histórias: o trilhar da investigação*, apresentamos a organização da pesquisa, assim como características da escola de educação infantil, seu projeto político pedagógico, o grupo de crianças, a contextualização sobre a temática “ocupação pelas crianças pequenas nos espaços públicos culturais e artísticos”, a apresentação de alguns lugares onde as crianças foram recebidas e como foram recebidas. Também procuramos evidenciar os caminhos que foram trilhados para construção do material empírico.

No segundo e terceiro capítulos, *Experiência estética infantil: aproximações com Walter Benjamin*, e *A produção dos sentidos na pequena infância: para pensar a recepção da arte numa perspectiva vigotskiana*, trazemos uma discussão do referencial teórico da pesquisa à luz do caleidoscópio conceitual em Walter Benjamin, assim como dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski.

O quarto capítulo, nomeado *Histórias divertidas histórias coloridas*, traz as análises das experiências de ocupação pelas crianças pequenas nos espaços artísticos e da relação que elas estabelecem com a obra bem como dos modos como constroem suas relações com a arte e dão sentido a experiência estética, organizado em dois eixos temáticos: *Ocupação criança* e *Experiência que produz experiência*.

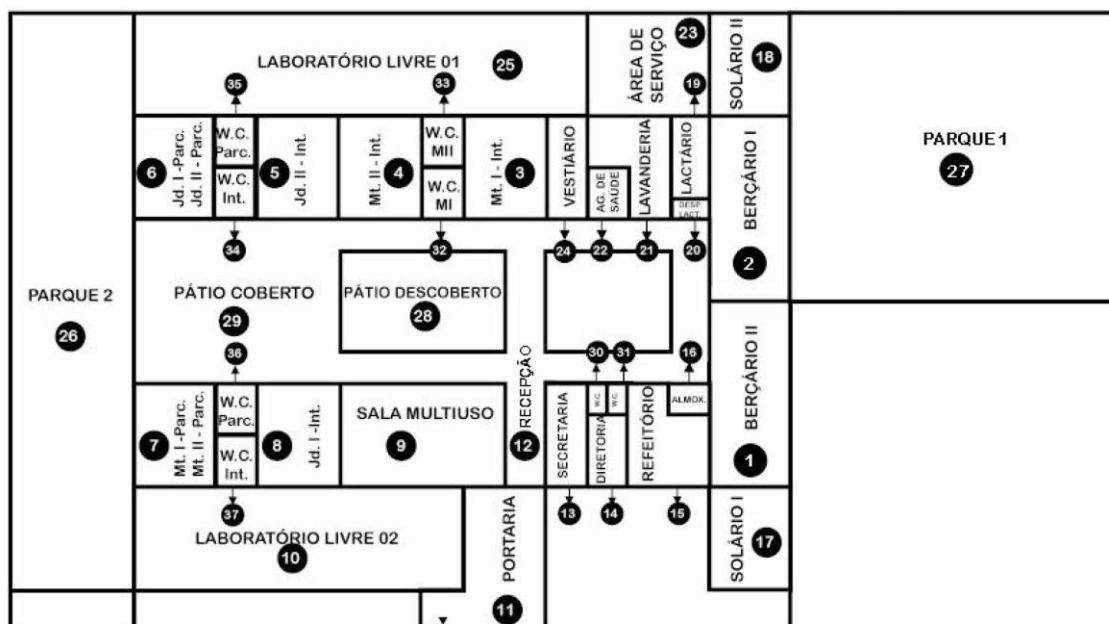


Imagem 02: Planta baixa da escola (arquivo da escola)

A instituição de educação infantil, onde foi realizada a pesquisa, localiza-se num bairro periférico na zona norte da cidade Piracicaba. Trata-se de uma escola de educação infantil pública, de médio porte, com aproximadamente 273 crianças organizadas por faixas etárias, nos períodos integral e parcial, com idades entre 03 meses e 06 anos.

A escola orienta suas ações por pressupostos da *Pedagogia da Infância*³, constituída na interface dos diferentes campos das ciências humanas (Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Antropologia e Geografia). Portanto, o cotidiano da educação infantil, especificamente o espaço e ação pedagógica, é organizado a partir de premissas que consideram a criança como produto e produtora da cultura, atores sociais e de direito, com uma intenção educacional que agregue as mais diferentes maneiras de experiências, tendo na brincadeira sua centralidade.

A escola, assumindo a Pedagogia da Infância como fundamento de seu trabalho, por acreditar na existência e necessidade de uma pedagogia direcionada as crianças que estão na educação infantil, dispõe da concepção do currículo emergente⁴. É uma perspectiva de planejamento na educação infantil no qual os docentes formulam

³ Gramática pedagógica relacionada aos modelos pedagógicos propostos a educação infantil. CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

⁴ RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999, p. 113-122.

objetivos educacionais gerais, assim como hipóteses sobre o que poderia acontecer, principalmente baseados em seus conhecimentos teóricos sobre crianças e na aproximação com as crianças no trabalho docente.

Inspirado na ideia de um currículo emergente, o grupo docente da escola pesquisada também elabora objetivos específicos que são flexíveis e que permitem que as professoras interfiram no sentido de trazer novos elementos não previstos no momento da elaboração daqueles, à medida que o trabalho avança, incluindo os interesses e curiosidades das crianças pequenas e pequenininhas⁵ expressadas a qualquer momento e de diferentes formas, principalmente, conforme elas vão se apropriando dos significados culturais.

A escola de educação infantil admite que todos seus espaços são lugares potenciais da mediação pedagógica, não apenas a sala, nomeada também sala de referência. Nessa perspectiva, o planejamento diário das atividades da educação infantil tem nos espaços da escola um dos seus mais importantes “materiais” de exploração e experimentação das crianças pequenas e pequenininhas.

Para isso, não é encontrada em suas paredes uma poluição visual de personagens de cunho midiático e sim estão presentes as marcas das próprias crianças por meio de suas produções. Os espaços externos são distribuídos entre: pátio aberto, pátio coberto, parque de areia, parque de grama e dois laboratórios abertos, chamado também de quintal pelas crianças. As salas de referências estão organizadas de forma que a variedade de material esteja disponibilizada ao alcance das mãos das crianças.

No início do ano, são planejados diversos momentos de manifestações artísticas e, inclusive, é realizada uma vez por ano a Semana Cultural com exposições das produções das crianças, com forte inspiração nas artes visuais, apresentações artísticas (trechos de espetáculos de dança, teatro e musical), assim como oficinas de artes (desenho, pintura, expressões corporais e sonoras), intervenções e performances.

⁵ Ver sobre essa diferenciação em: Maria Carmem Barbosa. Especificidades da ação pedagógica com bebês (2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Patrícia Prado. As crianças pequeninhas produzem cultura? Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf>.

1.2 Crianças da pesquisa: cerne da investigação

As crianças sujeitos da pesquisa formam um grupo de 25 participantes, entre 4 e 6 anos de idade, do Jardim II de período integral. Acompanhei essa turma indiretamente em anos anteriores, por meio de agrupamentos⁶, mas foi no ano de 2015 que convivi com este grupo como professora da turma. É importante salientar que para essas crianças o convívio com a arte na instituição não era uma novidade e que atividades com manifestações artísticas já eram fomentadas em eventos na escola.

Era um grupo formado por 19 meninas e 6 meninos, uma turma muito alegre e brincalhona. Envolviam-se com coisas divertidas e sérias, simples e complexas, novas e familiares, encantadoras e densas. E durante o tempo que passavam no cotidiano da educação infantil demonstravam os seus potenciais plásticos e expressivos, capacidade de se encantar e modificar as coisas, de se constituírem curiosas e questionadoras. Em muitas situações eram evidentes suas disposições para se expressarem por diferentes linguagens, assim como abertas na recepção de novos conhecimentos.

As crianças nas suas falas, gestos e movimentação nos/pelos espaços da educação infantil demonstravam o quanto sabiam que o brincar de diferentes formas era prioridade e, por sua vez, revelavam sua capacidade criadora e inventiva nesse tempo/espaço. E mesmo quando esse momento era interrompido, por diversos motivos, as crianças forjavam instantes para continuar a brincadeira até o último instante.

1.3 Da necessidade dos espaços a ocupação pelas crianças

As crianças participantes da pesquisa estavam envolvidas em um projeto cujo objetivo era pensar a relação entre o espaço e a infância, buscando reinventar os espaços da instituição e ir além das paredes da escola para descobrir os espaços públicos como lugar também das crianças e suas infâncias.

Essas proposituras se constituíram integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, que aponta na sua formulação algumas categorias como relevantes para pensar uma educação infantil pública de qualidade, entre elas estão:

Concepção de criança: se embasa na ideia de criança que está se constituindo no agora, onde meninos e meninas ocupam lugares de descoberta, criando lógicas e razões próprias em relação ao mundo, experimentando e inventando brincadeiras em diferentes momentos;

⁶ Agrupamento na educação infantil constitui pelo ato do encontro entre as turmas das mesmas ou diferentes idades, em diversas ocasiões e diferentes atividades: festa, excursões, assembleias e apresentações promovido pelas professoras.

Concepção de educação infantil: Se sustenta numa pedagogia das relações entre as professoras, entre as professoras e as crianças e as crianças entre elas, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de um espaço que tenha como foco a criança e como opção pedagógica propiciar uma experiência de infância potente, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade;

Concepção de escola da infância: esta concepção se pauta na ideia de pensar os espaços da educação infantil como lugar de experimentação e educação de crianças pequenas e pequenininhas, em que as diversas sensações se encontrem nesse ambiente, que deve ser organizado a partir da ideia de criar condições para que elas construam suas ações, assim, como constituam o significado de autonomia nesses espaços.

Concepção de avaliação: está pautada na observação das crianças em suas explorações permanentes no mundo e seus espaços, e na aproximação com a realidade sociocultural, na produção de suas representações e sentimentos.

Essa questão do espaço se destacou no projeto em um sentido bastante amplo, sendo trabalhada em três eixos que se intercomunicavam:

- a) *espaços da comunidade*, tendo as famílias das crianças como interlocutoras desse processo, sem invasão às particularidades das famílias, mas com o objetivo de promover a participação delas em algumas temáticas como: localização da casa na geografia do bairro, planta baixa da casa, brincadeiras de rua e parques do bairro;



Imagem 03: Bairro onde eu moro (Gabriela, 5 anos; arquivo da pesquisadora)



Imagem 04: Casa (Gabriela 5anos; arquivo da pesquisadora)

- b) *espaços da educação infantil*, na perspectiva de pensar como os espaços da instituição podem ser transformados e ressignificados como lugares possibilitadores da produção da cultura e das linguagens infantis: nas áreas ao redor das salas objetivou-se construir um parque sonoro, oficina com a terra, laboratório aberto e/ou quintal, ambientalização, sendo a sala de referência significada de diferentes formas (ateliê,

laboratório de experimentações, auditório cênico) de modo que esses espaços fossem sempre lugares provocativos às crianças;



Imagem 05, 06: Oficina com terra e parque sonoro (arquivo da escola)



Imagem 07,08,09,10: As crianças ocupando os espaços da escola de diferentes maneiras (arquivo da escola)



Imagem11, 12, 13, 14: Oficina de arte: a sala e o quintal como ateliê (arquivo da escola).

- c) *espaços da cidade*, no sentido de pensar a “Ocupação pelas crianças pequenas dos espaços públicos e culturais na cidade de Piracicaba”, o que vai além da ideia de visita, por conter a intencionalidade de envolver as crianças em um mundo culturalmente constituído pela humanidade.



Imagem 15,16: As crianças produzindo um mapa da cidade e elaborando um itinerário (arquivo da escola)

Este último eixo (espaços da cidade) representou um grande desafio para as professoras, pois havia mais perguntas que propriamente um planejamento efetivo das ações. Havia a questão da ocupação pelas crianças pequenas nos espaços da cidade, que foi registrada no PPP: Quais espaços e tempos intenciona-se criar para as crianças pequenas?

Esta é uma proposta que tem em sua natureza diversos questionamentos. Qual será o direcionamento dos espaços que têm sido destinados para que as crianças possam viver esse tempo de vida? Como os espaços públicos se preparam, ou não, para receber as pequenas e os pequenos? Como fomentar as ideias e criações de espaços construídos pela inventividade das crianças e que ultrapassam o espaço concreto da educação infantil? Como preparar/transformar os espaços para que eles sejam de pesquisa, de experimentações, de sensações e que possibilitem a produção do conhecimento e das culturas infantis? Qual seria o papel das professoras nesse processo?

Este foi um dos processos mais complexo do projeto que demandou tempo e envolvimento de uma gama de profissionais, entre eles historiadores, arte educadora, curadora, diretora de museu, diretora de uma companhia de dança, estagiárias, diretora de teatro, coordenadores de espaços culturais e escolas de arte que, juntamente com o diretor e as professoras da escola de educação infantil, discutiram as intenções de promover a ocupação de espaços públicos e artísticos pelas crianças pequenas da educação infantil.

O projeto passou pela aprovação de uma planilha de transporte que considerávamos extensa, mas necessária (anexo D e E). Neste sentido, apresentamos um planejamento justificando a importância desse projeto à Secretaria Municipal de Educação e ao prefeito que aprovaram setenta ônibus para uma única escola de educação infantil, Isto não é algo que acontece de forma regular e generalizada na rede pública de Piracicaba, era primeira vez que isso acontecia.

Apesar de o grupo docente ter participado efetivamente dos encaminhamentos do projeto, desde sua elaboração teórica até sua realização no cotidiano da educação infantil, inicialmente alguns pontos não eram tão claros, apesar de algumas hipóteses permearem os discursos. O grupo se debruçou em estudos e pesquisas que subsidiaram a ampliação dos temas/eixos que queríamos trabalhar e, no que diz respeito à questão da “Ocupação” pelas crianças pequenas em espaços fora da educação infantil, chegamos aos seguintes pontos que nos impulsionaram a continuar:

- a) Sentidos possíveis para ocupação: atividade de ocupar, envolver-se, abranger, apossar-se, tomar, conquistar, apropriar-se, apoderar-se, invadir, aproveitar, dominar, pertencer, viver;
- b) Questões: Por que pensar um projeto de ocupação pelas crianças pequenas nos espaços públicos culturais e de arte? Já não são ocupados por todas as pessoas? Ocupar é o mesmo que visitar? Qual a necessidade das crianças pequenas e pequeninhas participarem desse projeto?
- c) Afirmções: Não, os espaços públicos culturais e de arte em Piracicaba não são ocupados efetivamente pelas crianças pequenas e pequeninhas; a conscientização da necessidade emergencial de refletir em relação aos espaços públicos que não são ocupados pelas crianças pequenas.

A prática de agendamento para visitas pelas escolas de educação infantil pública de Piracicaba não é uma novidade, mas uma proposta pedagógica que se comprometia a pensar em crianças pequenas e pequeninhas se embrenhando sistematicamente em espaços planejados e organizados historicamente apenas para o público mais velho e seletivo, constituía-se um desafio.

A proposta de ir aos espaços da/na cidade com as crianças pequenas inspirava-se nas ideias, de que as produções humanas são evidenciadas sob diferentes formas das obras de artes: a arte popular e erudita, os artefatos históricos, a arquitetura da cidade, os monumentos históricos, o urbanismo e a própria movimentação das pessoas nos espaços.



Imagem 17: Crianças circulando na Praça Central José Bonifácio (arquivo da escola)



Imagem 18: Crianças no Coreto da Praça Central José Bonifácio (arquivo da escola)

Sobre os espaços de circulação da cidade e as crianças, Pinto (2005, p. 06) apresenta as seguintes contribuições:

Se antes a criança podia circular e brincar livremente pelos diversos espaços das cidades, pautados em leis e regulamentos produzidos pelas próprias crianças, como bem mostra Florestan Fernandes em as Trocinhas do Bom Retiro, com o rápido processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão da classe trabalhadora, os espaços públicos de socialização e produção culturais foram cedendo terreno para os espaços privados e, conseqüentemente, assistimos a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância, na contemporaneidade.

Vivemos um processo de confinamento da infância e nos chama atenção, e consideramos emergencial a reflexão de tal situação, a maneira de como as relações entre infância e cultura na conjuntura do mundo contemporâneo se estabeleceu. Os espaços públicos em seu processo de urbanização, no que diz respeito principalmente aos espaços culturais artísticos, não foram pensados para que as crianças também os explorassem, usufríssem e vivenciassem, de forma que agora somos levados a interrogar e repensar, junto com as crianças, como receber e preparar a inserção do público infantil nestes espaços.

(...) o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam (...) Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política (PERROTTI, 1990, p. 92.).

Nossas discussões e pesquisas também demonstraram que esta desocupação progressiva dos espaços da cidade pelas crianças, evidentemente estabelecidos a elas, afetou diretamente os espaços culturais (artísticos, de memória, de exposições e da cidade) e fez com que estes não constituíssem formas como lidar com a pequena infância. Em nossa sociedade, o espaço é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder do capital e as crianças e suas linguagens nesta conjuntura não tem vez, nem são ouvidas ao exporem suas perspectivas, urgências e vontades (LIMA, 1989). Por isso, a insistência em debater sobre a ocupação, em seu sentido amplo, dos espaços pelas crianças.

Objetivamente, tivemos a seguinte postura: acreditávamos que as crianças precisavam estar nos espaços interpretando, incorporando e se apropriando dele. Elas não estando lá, os “espaços” não mudariam suas formas constituídas historicamente; era necessário mostrar os motivos para as mudanças, causar estranhamento, incômodo. Mas, também não podia acontecer de qualquer maneira, essa ocupação das crianças necessitava de sentidos, elas precisavam saber o que iam fazer nesses espaços, o que poderiam encontrar, entender alguns significados, perceber/ver esses espaços como mais um território a ser explorado diferente dos espaços da escola.

Nesse sentido, eu fiz esse papel com a turma que eu trabalhava, a cada agendamento, eu apresentava um repertório de coisas a respeito desses locais: imagens, catálogos, minhas próprias experiências, mapa da cidade localizando o espaço e, conforme o projeto foi se encaminhando, essas formas iam se aperfeiçoando, principalmente porque as crianças também haviam ampliado suas experiências. Ou seja, houve comprometimento na organização prévia do projeto, pois estávamos falando de um projeto de ocupação contínua dos espaços da cidade pelas crianças e também de formação desses sujeitos.

Mas esse processo, que aparentemente parecia compassado, ganhou outra dinâmica em sua realização nos espaços, provocando uma mistura de sentimentos: novidade, agitação, alegria, curiosidade, entusiasmo, inquietação entre as crianças. Em mim, produziu imagens de revolução, transformação, modificação e em alguns profissionais que nos recebiam transparecia a preocupação, a resistência, o impedimento e o descontentamento.

Quase todas as semanas, e às vezes mais de uma vez por semana, o grupo de crianças estava presente em algum espaço. Inicialmente, era tudo novo e estranho, os lugares para as crianças, as crianças pequenas nos espaços, as ruas, as calçadas, os

locais, a praça, o centro da cidade sendo tomado pela figura das crianças. A maioria dos espaços que foram ocupados eram espaços expositivos e isto vinha acompanhado do imperativo: “não pode por a mão”.

Ao longo do processo, foram diversas conversas com as crianças, a respeito dos modos como elas ocupavam os espaços. Essas orientações eram necessárias, porém, não eram para causar nenhum tipo de endurecimento e cerceamento da espontaneidade e felicidade das crianças pequenas e sim para que as potencialidades dos encontros entre as crianças e os espaços pudessem acontecer de forma harmônica.

O sentimento de excitação, presente nas atitudes das crianças, foi se transformando e dando lugar a um novo sentido de inserção que continuava sendo alegre e animado, mas também cuidadoso.

Para os/as profissionais responsáveis pelos espaços, curador/a ou arte educador/a, acostumados/as com público mais velho, dar conta das lógicas da educação e formação de crianças pequenas não é nada fácil, na maioria das situações desistiam e abandonavam o monitoramento, muitas vezes seguido das seguintes falas: “Elas não entendem nada! Nem escutam a gente! Aqui não é lugar pra elas virem, são muito pequenas!”.

Estas expressões, carregadas de rejeição, confirmavam para nós, que vivíamos essas experiências junto às crianças pequenas, as condições impostas histórica e culturalmente, os resultados de um processo de confinamento e afastamento delas.

O Prof. Dr. Stuart Campbell Aitken, do departamento de Geografia da San Diego State University, na perspectiva da geografia, reflete sobre o direito das crianças na ocupação dos espaços aliado a questões de poder, submissão e controle. Ele afirma que o fato de haver tantas regras sobre a utilização de um determinado espaço faz parte de um processo de controle, do controle corpo/mente das crianças para que o adulto, às vezes, possa ficar protegido delas (informação verbal)⁷.

Isto quer dizer que a visão de espaço nessa perspectiva não visa as próprias possibilidades dimensionais da liberdade de expressão, e sim é voltado para o espaço territorial que se constitui como lócus do exercício do poder ou da relação de poder.

Em nenhum momento pedi desculpas por estar ali com as crianças, era nosso direito estar nesses espaços e a todo o momento eu me via impulsionada pela seguinte

⁷ Informação fornecida por Stuart Campbell Aitken no IV Seminário Internacional – 2015 – Educação infantil e pós-estruturalismo, em São Carlos.

reflexão: Como essa oportunidade nos espaços podia trazer transformações, numa via de mão dupla, para as crianças e para os espaços? Então, ocupar era necessário.

Houve espaços em que nos recebiam com certa tranquilidade, porque se asseguravam de um padrão e normas, colocavam as crianças sentadas frente às obras numa distância segura, ou seja, as obras seguras das crianças e tudo resolvido. Entretanto, houve sim espaços que acolheram o desafio, que escutavam a proposta e se inteiravam dos nossos propósitos com as crianças pequenas.

Todas essas tensões eram motivadas pela presença das crianças pequenas que se manifestavam de diferentes formas, muitas vezes cobravam delas uma postura adultizada, um silenciamento incompatível com os seus potenciais expressivos.

As falas, os gestos e a circulação das crianças nos espaços demarcavam os aspectos e os meios com que elas se relacionavam e se apropriavam daqueles. Suas inquietações desestabilizavam as organizações postas, pois estamos falando de lugares preparados para um público adulto, isto quer dizer que os objetos expostos, em sua maioria, estavam dispostos no alto, fora do alcance visual acessível e confortável às crianças pequenas⁸. Isso fazia com que elas se aproximassem de forma com que as/os responsáveis, já com um comportamento defensivo e um olhar pré-concebido, não percebessem a minuciosidade e a visão cuidadosa e detalhista das crianças junto às obras e de imediato pedissem o afastamento delas.

Mesmo com tantos desencontros, as ocupações se realizavam, pois as frequentes saídas, os constantes retornos e a presença persistente das crianças nesses espaços tornou-se comum, uma prática não mais uma exceção.

A falação, as risadas, o ver de perto, a movimentação flutuante, as brincadeiras, os desvios e as aparentes inconstâncias das crianças pareciam não mais incomodar; existiam olhares vigilantes, mas sem inibir as reações das crianças.

⁸ Na exposição do Masp “Histórias da infância” em 2016, para serem mais acessível às crianças, as obras estavam penduradas de 20 a 30 cm mais baixa que 1,5 m habitual.



Imagem 19: Crianças entre elas comentando sobre a obra “Espécies ameaçadas”
(arquivo da escola)

Sobre alguns lugares e exposições

Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes

O “Museu Prudente de Moraes” é um espaço moderno, montado na antiga residência do primeiro presidente civil da Primeira República, Prudente José de Moraes Barros. Tornou-se museu em 1956 e em 2010 foi municipalizado, possui um acervo de doze mil peças entre objetos, livros, quadros, móveis etc.

Teatro

O teatro municipal Erotides de Campos, localizado no Engenho Central da cidade e muito conhecido por sua estrutura arquitetônica, considerado também um significativo sítio histórico da evolução urbana de Piracicaba.



Imagem 20, 21: Fachada em frente ao Teatro Municipal Erotides de Campos Foto: Nelson Kon e outros barracões do engenho (arquivo da escola)

CEDAN- Companhia Estável de Dança

A Cedan é um grupo vinculado à Secretaria Municipal da Ação Cultural de Piracicaba – SEMAC, todos os anos a companhia faz apresentações às escolas do município, a partir do projeto de fomento de dança e formação de público.



Imagem 22: CEDAN - Companhia estável de dança de Piracicaba (Foto: Nanah D' Luize)

Pinacoteca Municipal Miguel Dutra

Instituição pública do município de Piracicaba foi construída em 1968 com a finalidade de desenvolver múltiplas atividades relacionadas às artes visuais, como exposições, workshops, oficinas e afins. Como umas de suas principais funções regimentais, a Pinacoteca abriga, mantém e conserva o Acervo Artístico Municipal, composto por mais de 500 obras de respeitável valor artístico.



Imagem 23, 24: Fachada da Pinacoteca Municipal Miguel Dutra (arquivo da escola)

LXIII Salão de Belas Artes

Tradicional Salão de Belas Artes de Piracicaba acontece na Pinacoteca Municipal Miguel Dutra. Esse salão, que acontece desde 1952, expõe diversas obras do campo das artes plásticas que inicialmente passaram por uma comissão que seleciona e premia as/os participantes. É um evento muito importante para esse estilo artístico, conhecido e reconhecido mundialmente.



Imagem 25: Crianças no LXIII Salão de Belas Artes (arquivo da escola)

47° Salão de Arte Contemporânea⁹ -SAC

O Salão de Arte Contemporânea de Piracicaba (SAC) foi realizado pela primeira vez em agosto de 1967, no CALQ (Centro Acadêmico Luiz de Queiroz), como um incentivo à arte junto à classe estudantil. A mostra principal ficou restrita a artistas consagrados, que haviam participado do Salão Paulista de Arte Moderna e de bienais pelo mundo afora. A exposição contou com 198 obras, de 60 artistas selecionados e, depois desse tempo, nunca mais parou. Hoje em dia esta exposição se concentra da Pinacoteca Municipal.

⁹ Ver em: http://semac.piracicaba.sp.gov.br/pinacoteca/?page_id=19



Imagem 26: As crianças circulando pelo SAC (arquivo da escola)

Mostra Arte Bruta¹⁰

As crianças foram convidadas a participar da abertura da Mostra de Arte Bruta do arquiteto e artista plástico Tito Cunha, no Espaço de Exposição dentro da Câmara de Vereadores de Piracicaba. O foco era apreciação das obras que surgiram do reaproveitamento de materiais descartados e chamaram a atenção pelo aspecto lúdico.



Imagem 27: Escultura Arte Bruta (Foto: Fabrício Desmonts)

Exposição “Gênesis” de Sebastião Salgado

O SESC Piracicaba fez parte do itinerário da exposição “Gênesis”. De acordo com a curadora Lélie W. Salgado (2015), a exposição “é uma jornada em busca do planeta como existiu, desde sua formação e em evolução. E Genesis comprova que o

¹⁰ Ver também em : <http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/exposicao-na-camara-aspecto-ludico-contagia-criancas>

nosso planeta ainda abriga vastas e remotas regiões onde a natureza reina em imaculada e silenciosa majestade”.



Imagem 28: Arte-educador apresentando a exposição de foto (arquivo da escola)

1.4 Da produção da documentação: lembrança

Como professora, utilizo de vários recursos para registrar os eventos do cotidiano da educação infantil, dentre eles está o caderno diário de registro, no qual descrever os acontecimentos do dia e as reflexões que permeiam a prática pedagógica e seus encaminhamentos, e também as ações e relações entre as crianças e suas falas, gestos, movimentação, organização das brincadeiras, invenções e criações. Considerado como instrumento estrutural do meu trabalho, ao lado do planejamento, das observações e avaliações, esses apontamentos são sempre realizados no final do meu período. Ele é diferente do diário de sala, pois este se restringe ao título/tema da atividade realizada.

O registro no caderno diário faz parte das atribuições da professora da educação infantil municipal pública de Piracicaba. Na minha prática, percebo como um espaço que vai além das anotações imediatas.

Este material é acompanhado pela direção da escola e pela supervisão em períodos organizados previamente, e este acompanhamento também é registrado no próprio caderno e se caracteriza por breves considerações e argumentações provocativas sobre o processo da escrita documental.

Meu registro escrito se caracteriza, como já mencionei, como uma forma de reflexão, tanto da minha prática como da atividade das crianças. Tem como objetivo registrar a riqueza dos processos que permeiam a educação infantil e as formas como as crianças pequenas se apropriam da cultura e a produzem.

Esta preocupação de documentar os eventos de diferentes formas e, principalmente, entender a importância desses registros se iniciou com a participação em um seminário em 2010¹¹. Esta formação abriu horizontes para que eu pudesse constituir outras formas de registrar e também de construir meu próprio acervo documental.

Neste sentido, considero que vários movimentos do cotidiano infantil são de grande relevância para o registro e a câmera (dispositivo com câmera fotográfica, filmadora e captadora de áudio) já se tornou um instrumento necessário na minha prática porque facilita alcançar pontualmente o momento, contextos e ideias que permeiam a atividade na educação infantil.

O acervo fotográfico se constitui com imagens alternativas¹² onde o olhar se volta para pontos de vistas mais detalhados sobre o objeto focado, menos poses e mais particularidades da riqueza dos eventos. As crianças também são participantes da construção dessa coleção na qual nos deparamos com registros a partir de suas perspectivas, apresentando suas sensibilidades através da lente.

1.5 A tomada dos registros como fontes da pesquisa: o reencontro com as marcas da infância

O estudo se aproxima de certa forma, de uma perspectiva histórica, ao investigar eventos de um passado recente, trabalha com registro, documentos de fatos e acontecimentos que pertencem à história de um grupo de crianças da educação infantil pública e suas experiências com a arte, ou seja, um fragmento da história da humanidade.

Neste sentido, a pesquisa se estrutura acerca de documentos produzidos como professora/pesquisadora de crianças pequenas em diversas situações. Algumas pesquisas, como de Marques (2015), têm se preocupado em investigar a documentação da atividade pedagógica na educação infantil, além de estudar de que maneiras os

¹¹ Seminário sobre Mário de Andrade com o título “Mário, educador: infância e arte”. Oferecido pelo Instituto de Estudos Brasileiros-USP e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), coordenado pela Professora Doutora Márcia Gobbi (docente FE-USP) e a Doutora Elly Roza Ferrari (Educadora IEB-USP).

¹² São experimentos fotográficos que saem da rotina da fotografia tradicional, que abrange tanto a forma de captação das imagens como a criação de instrumentos. No texto estamos usando no sentido de imagens mais espontâneas das crianças, sem pose, uma sequência de fotografia formando uma ação. Descobri em uma formação em julho de 2007, na “Oficina de Linguagem Fotográfica” proposta e realizada pela Oficina Cultural Grande Otelo, Sorocaba S/P.

registros de práticas vêm sendo construído no cotidiano do trabalho pedagógico, sendo visto como atuação fundamental para o entendimento dos encaminhamentos de uma pedagogia para a infância. Nesse sentido, é relevante salientar que foi após a definição do problema de pesquisa, que diz respeito a compreender de que modos as crianças pequenas da educação infantil se relacionam com as obras de arte, em atividades nos espaços artísticos, que constatamos que havia um acervo que colaboraria com os objetivos da pesquisa.

Esses materiais estão em formato de documento escrito (da prática pedagógica, das atividades das crianças e do coletivo infantil), áudio, fotografias, vídeos, imagens e dos desenhos elaborados pelas crianças. Estas passaram a ser sujeitos dessa pesquisa, pois o nosso olhar está para elas, que estão presentes nesses documentos como participantes da história.

O objetivo de analisar esses documentos está na perspectiva de olhar para as crianças neles presentes, e buscar indicadores dos sentidos atribuídos por elas no encontro com a arte e como isto afeta a constituição de suas próprias experiências estéticas.

Foi no reencontro com os meus registros escritos que fui dando conta de que construía categorias importantes, não percebidas durante sua formulação e que foram identificadas, principalmente, a partir do momento em que o universo teórico ficava mais claro e o problema da pesquisa melhor delimitado.

Pimentel (2001) afirma que normalmente a pesquisa documental não apresenta o percurso do pesquisador e pesquisadora, no caso desta pesquisa apresenta-se diferente, pois o acervo documental pertence à pesquisadora e foi por ela produzido. E, no intuito de pesquisar a história revisitando-a, existe uma vantagem pela familiaridade com o arquivo e pela contemporaneidade dos acontecimentos.

Outra questão é a não necessidade, como esperado nesse processo metodológico, de aplicação de técnica de comprovação de veracidade dos registros, pois além de ser testemunha perceptual e participante dos eventos, sou produtora dos documentos.

A garimpagem está não na procura sistemática de material e sim na busca de descobrir e apreender indícios relevantes presentes naquele e dar-lhes tratamento de acordo com o problema apresentando pela pesquisa.

Mas o que é documento?

De acordo com Rondinelli (2011), a partir da sua pesquisa sobre o conceito de documento arquivístico, o pensamento humano registrado por meio de sinais gráficos

(alfabeto, número, traço), em diferentes formas (textos avulsos, livros, fotografias, esculturas, discos) e em vários tipos de suporte (pedra, tecido, couro, papel, plástico, metal) é entendido como documento e ao pensarmos no contexto da tecnologia digital se torna mais instigante sua compreensão.

Desse modo, em consonância com Tanus e Araujo (2012), a concepção de documento se relaciona estreitamente ao campo de conhecimento denominado documentação, criado no final do século XIX por Paul Otlet e Henri La Fontaine, e uma das contribuições fundamentais desse campo foi, especificamente, o estabelecimento do conceito de documento:

Documento é o livro, a revista, o jornal, é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música, é também atualmente o filme, o disco e toda a parte documental que precede ou sucede a emissão radiofônica. Ao lado dos textos e imagens há objetos documentais por si mesmos (OTLET, 1937, s/p.).

Pensar o documento nessa perspectiva abordada por Otlet, que se encaminha de diferentes suportes físicos e seus meios, leva-nos à compreensão sobre a importância do interior constituinte naquele, ou seja, toda a experiência ali substantivada compondo a história da humanidade seja ela numa relação micro ou em grandes eventos históricos.

Então, foi no reencontro com os documentos produzidos por mim como professora pesquisadora que me deparei com histórias significativas sobre processos vividos pelas crianças pequenas com a arte, nas suas diversas manifestações e em diversos espaços. E tais registros permitiram perceber as diferentes formas pela quais as crianças pequenas recepcionavam a arte e como produziam sentidos, criavam histórias e elaboravam cenas frente às obras de arte.

As falas das crianças, a minha fala, os gestos delas, o olhar, as inventividades foram retornando à minha mente pela força da memória a cada retomada dos documentos. Foi também durante a pesquisa que alguns pontos se colocaram como emergentes, fazendo-se necessário voltar aos documentos, registrados de diversas maneiras e, ao olhar e refletir sobre eles, a partir da apropriação do universo teórico é que se tornou possível traduzi-los, ou melhor, significá-los.

Do garimpo à coletânea

O meu registro escrito foi um grande guia histórico para organizar o material, pois foi por meio dele que fui estruturando e recordando os acontecimentos, que eram anotados diariamente com um título, isto é, cada ocupação apontada no caderno recebia um título que fazia referência ao local.

Este material pertence à professora e não fica arquivado na escola, o que facilitou utilizá-lo como orientador do trabalho de garimpo e organização de todo material empírico investigado. Ou seja, foi com base no caderno de registro que a coletânea dos outros documentos foi constituída, pois as ocupações foram todas registradas e de diferentes formas.

A leitura do caderno de registro fez com que as lembranças do passado retomassem a minha câmera imaginária, e as cenas do contexto dos episódios permitiram-me completar, por meio da memória, a coletânea de documentos, de modo a apresentá-los aos leitores.

Feita esta leitura do caderno de registro, foram separados os episódios que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa, ou seja, de agregar indícios que demonstrassem as relações que as crianças pequenas da educação infantil estavam estabelecendo com espaços e as obras de arte, e compreender como inicia a formação estética das mesmas.

Com isso, o próximo passo foi separar os outros documentos- fotografia, filmagem, desenho, audiogravação- que correspondessem aos episódios já selecionados. Excetuando-se os desenhos, esses materiais compõem o arquivo digital da escola investigada, que é organizado da seguinte maneira: existe uma pasta digital com título imagens a cada ano letivo, e que é subdividida em outras pastas que recebem o nome de cada atividade registrada pelas professoras, nome da turma, da professora ou da criança etc.

A familiarização com os arquivos, visto que as professoras também ficam responsáveis por sua montagem, facilitou a realização de todas as etapas da seleção dos documentos, que foram organizadas primeiramente por categorias tecnológicas: registro escrito, desenho, foto, filmagem e audiogravação.

Em seguida foram ordenadas várias coletâneas dos documentos para chegarmos mais perto dos objetivos, ou seja, foi realizada uma garimpagem de histórias e suas cenas para que cada trecho escrito, cada imagem, gesto, lembrança colaborassem com os propósitos da pesquisa.

Destarte, a coletânea final passou pelo processo de análise, apoiado no referencial teórico. Neste sentido, apresentaremos em seguida às contribuições teóricas de Benjamin e Vigotski que discutem questões centrais para esta pesquisa, relacionados à criança e arte.

2 - EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA CRIANÇA: aproximações com Walter Benjamin

Experiência em Benjamin tem caráter formativo, ou seja, de natureza subjetiva e única que se dá durante a trajetória da vida. E ao trazermos essa discussão, sobre o caráter de experiência em Benjamin, percebemos que o mesmo realiza um reposicionamento crítico a esse conceito, não exclui a vivência¹³ e sim ultrapassa reconstruindo-a na contemporaneidade (MITROVITCH, 2011).

Em decorrência do legado teórico de Benjamin, existem outros estudos, como a pesquisa de mestrado construída por Santos (2013), que se utilizam, para significar o conceito de *experiência infantil*, de alguns ensaios benjaminianos que fazem referência à experiência (*Erfahrung*) e à infância. Todavia, neste capítulo, para além dos conceitos de experiência e infância, nosso objetivo é pensar como a concepção de experiência estética da criança se constitui na obra de Benjamin.

No processo de imersão do pensamento de Benjamin pode se notar que o movimento de constituição de seus conceitos segue a partir da sua intensa, e ao mesmo tempo intrigante, capacidade reflexiva. Löwy (2005) o apresenta como um heterodoxo não dogmático, pontuando que seus caminhos teóricos e conceituais se delineiam de várias formas, muitas vezes numa escrita alegórica. Destaca também que os escritos de Benjamin sobre a arte ou literatura devem ser compreendidos numa dimensão mais ampla, assim como o seu pensamento da “filosofia da história”, considerada como a invenção de uma nova concepção a partir de diferentes fontes supostamente incompatíveis: o romantismo alemão, o messianismo judeu e o marxismo.

Para Hanna Arendt (1999 apud PIRES, 2014) seria um engano compreender a obra benjaminiana pelo viés da disciplina, pois Benjamin discordava do cânone oficial na universidade alemão. Intitulava-se um *pesquisador itinerante*, “nem filósofo, nem teólogo, nem linguista, nem tradutor, historiador ou poeta” (p.816). Ou seja, estamos lidando com um pensador que dispensa qualquer enquadramento.

Meinez (2008) reitera que a diversidade teórica de Benjamin reflete na variedade das suas formas literárias (tratado monográfico, ensaio, aforismo, crítica, resenha, peça radiofônica, relato de sonhos e de viagens, a descrição de cidades, crônica, anotações autobiográficas, diálogo, entrevista e cartas), na abrangência das riquezas temáticas que se propõe abordar (crítica epistemológica, a moral e a antropologia, a filosofia da

¹³ Estamos entendendo que para Walter Benjamin a Vivência é uma experiência moderna.

história, a linguagem e infância, a historiografia e a política, a estética e a cultura literária, e comentador de textos de grandes escritores como Kafka, Proust, Baudelaire, Kraus).

Tais características “desenham” sua escrita livre de formalismo ou sistemas e cada pensamento seu se configura por imagens que formam um *caleidoscópico conceitual*¹⁴, que se espalha por toda sua obra. Ou seja, os escritos benjaminianos compõem-se por meio de fragmentos de conceitos, os quais tecem uma unidade, um núcleo como do caleidoscópico óptico¹⁵, que apresenta combinações variadas e de efeitos visuais intrigantes a cada movimento.

No intuito de compreender como constitui a experiência estética da criança a partir de alguns escritos de Benjamin, fez-se necessário recorrer a seus vários temas como: arte, estética, experiência, vivência, mimesis, aura, jogo, choque, infância, percepção. E é exatamente este movimento que se pretende fazer adiante.

2. 1 Um caleidoscópico de conceitos benjaminianos

Considerando que o autor estabelece um vínculo com dois substantivos da língua alemã, Erfahrung (experiência) e Erlebnis (vivência)¹⁶, é relevante considerar como o conceito de experiência se constitui nos seus escritos e como acontece a trama de algumas ideias suas.

Ao iniciarmos qualquer tentativa de apresentar a teoria benjaminiana, principalmente no que diz respeito ao itinerário do conceito de experiência (*Erfahrung*), um dos conceitos que tanto já tem sido estudado, principalmente do ponto de vista do reconhecimento da impossibilidade de realização da experiência hoje e “o desafio de

¹⁴ Silva (2013) se utiliza do termo caleidoscópico conceitual para anunciar que os escritos/temas de Benjamin se entrecruzam e que possuem uma necessária vinculação um com outro. A maioria de seus comentadores parafraseia o próprio autor, e se utilizam da imagem metafórica: *constelação* que Benjamin utilizou inspirado no sentido de que “As ideias se relacionam com as coisas como a constelação com as estrelas” (BENJAMIN, 1984, p. 56).

¹⁵ O nome "caleidoscópico" deriva das palavras grega *καλός* (*kalos*), "belo, bonito", *εἶδος* (*eidōs*), "imagem, figura", e *σκοπέω* (*skopeō*), "olhar (para), observar".

¹⁶ “Sobre Erfahrung (experiência) e Erlebnis (vivência): O primeiro advém de *fahren*, que significa *conduzir, guiar, levar* e também pode ser traduzido por *viajar*, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma *experiência* que se acumula, se prolonga, que se desdobra, como em uma viagem (*fahren*).[...] *Erlebnis* conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com a modernidade capitalista. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo” (LOUREIRO, 2006, p. 08).

pensá-la de um outro modo” (SILVA, 2007 apud MITROVITCH, 2011, p. 22), faz-se necessário alguns cuidados sinalizados por Löwy (2002, p. 199):

Na literatura sobre Benjamin, deparamo-nos, frequentemente, com dois erros simétricos, que devem ser evitados a todo custo: o primeiro consiste em dissociar, por meio de uma operação (no sentido clínico do termo) de "corte epistemológico", a obra de juventude "idealista" e teológica da "materialista" e revolucionária da maturidade; o segundo, em contrapartida, encara sua obra como um todo homogêneo e não leva absolutamente em consideração a alteração profunda trazida, por volta dos anos 20, pela descoberta do marxismo. Para compreender o *movimento* do seu pensamento, é preciso, pois, considerar simultaneamente a continuidade de certos temas essenciais e as diversas curvas e rupturas que pontilham sua trajetória intelectual e política.

Esta análise de Löwy colabora para compreendermos as ideias de Benjamin, que não se sobrepõe umas às outras, mas, ao invés disso, articulam-se ganhando qualidade crítica.

Outra questão importante são as imagens caleidoscópicas ou *caleidoscópica conceitual* presente em toda obra de Benjamin, pois suas reflexões são complexas, são imagens complexas, tal como um caleidoscópio que se apresenta multifacetado e a cada ângulo transmutado as mesmas peças se apresentam em novas imagens complexas e multifacetadas. O conceito de experiência me parece transitar por esse processo.

As correspondências de Benjamin são registros importantes, os quais documentam muito sobre a forma e a lógica de seu pensamento. Em uma de suas cartas endereçada a Adorno, ele nos dá a impressão de que o prelúdio de suas inquietações sobre experiência moderna aponta para suas memórias de infância (SILVA, 2013). Essa ideia se evidencia no trecho em que conta sobre uma conversa entre ele (Benjamin) e seu irmão, revelado naquela ocasião:

El hecho de que las raíces de mi “teoría de la experiencia” se remontan a un recuerdo de infancia. Mis padres acostumbraban llevarnos de paseo durante los meses de verano, y siempre los acompañábamos dos o tres de nosotros. Pero es en mi hermano en quien estoy pensando aquí. Luego de haber visitado uno u otro de los lugares obligatorios en torno a Freudstadt, Wegen o Schreiberhau, mi hermano solía acotar: ‘Ahora podemos decir que hemos estado allí’. Esta observación quedó impresa de forma indeleble en mi mente (BENJAMIN apud SILVA, p.30).

Nesta passagem, percebemos certa atenção do autor ao buscar as origens de seu pensamento, observações que refletem a demanda de querer conhecer o processo de

aprendizagem pela experiência da/na vida e o seu princípio. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com temas sobre infância, memória, cidade, experiência onde “o caleidoscópio de temas se entrecruzam”, podemos pensar que “tudo em Benjamin está vinculado à experiência formativa” (SILVA, 2013, p. 31). Por isto, que ao pensarmos na constituição do conceito experiência estética da criança com a arte, a partir desse autor, faz-se necessário articular este movimento de temas.

Experiência é também conhecida como título de um importante texto (1913/2002) em que Benjamin se manifesta contra os ares de superioridade do “adulto” ou de um modo de vida de algumas pessoas, do adulto burguês, que acredita que *já viveu tudo*, e que atém-se a ideia da verdade única, chamando este conhecimento de “experiência”. Critica esse adulto que se julga completo e que, de antemão, tem respostas, e desvaloriza os anos que os mais jovens estão vivendo para empurrá-los desde muito cedo para escravidão da vida, situando-nos de certa forma sobre uma experiência sem sentido dos mais velhos que deve ser “transmitidas” como um evangelho às gerações mais jovens, da forma mais conservadora, como um *eternamente ontem*, ecoando até as crianças pequenas.

Nesse texto de Benjamin, de fortes ressonâncias nietzschianas, a respeito da crença da velhice na humanidade e de uma naturalização da virtude e justiça, a figura do “adulto” é comparada a imagem do filisteu, cuja postura é “jamais levantar os olhos para coisas grandiosas e plenas de sentidos” (p.22), e sim sempre mirar os conceitos presentes no discurso dominante limitado de experiência, indiferente à possibilidade de outras verdades que provêm de outra qualidade de experiência:

Mais uma vez: conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inevitável, pois ela jamais estará privada de espírito de nós permanecermos jovens. Sempre se vivenciar a si mesmo, diz Zaratustra ao término de sua caminhada. O filisteu realiza a sua “experiência”, eternamente a mesma expressão da ausência de espírito. O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todo os homens.
- O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante (BENJAMIN, 2009, p.24-25).

Como vemos, Benjamin anuncia uma “experiência diferente”, dissolvida daquele sentido dado pelo “adulto” conservador que deseja desmoralizar a *jugendstil* (estilo de juventude) como estratégia empregada pela cultura burguesa como finalidade de sua manutenção no sistema (D’ANGELO, 2006).

Em oposição a uma experiência imóvel, Benjamin propõe “um outro” sentido de *Erfahrung*, que embora não defina claramente, renega a experiência sem espírito do “adulto” que parece querer sempre uma continuidade do passado e vai em busca de um novo caminho de grandiosas conquistas de um “espírito jovem”, incompleto.

No que diz respeito à reflexão sobre a relação do adulto com as gerações mais jovens, Benjamin, em *Brinquedos e Jogos*, de 1928 (2009), menciona sobre a constituição da experiência infantil e manifesta esta diferenciação entre as experiências dos mais velhos e as das crianças pequenas (SANTOS, S., 2013). O autor anuncia que enquanto o adulto narra sua experiência, a criança se baseia na “lei da repetição”, pois é um movimento singular das brincadeiras e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências e para a criança nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”.

Benjamin aponta em seu texto que as crianças têm necessidade “do sempre de novo”, não para se apropriar da experiência de forma tradicional mediante o embotamento, mas pela própria transformação da experiência. O fazer de novo pelas crianças está na esteira do saborear a experiência da brincadeira cada vez mais intensa, pois a cada repetição “a criança volta a criar para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início” (2009, p.101).

Benjamin propõe que a experiência da criança se constrói a partir do “saborear sempre de novo”, como já vem sendo apresentado, e o espaço onde melhor se realiza essa experiência é no jogo/brincadeira e este, por sua vez, constitui-se por duplo sentido: um “fazer sempre de novo” e um “fazer como se”. O conceito de jogo e suas bases em Benjamin serão retomados mais a frente, quando formos analisar seu texto sobre “reprodutibilidade técnica da obra de arte”, em que se discute o jogo e a aura como pares estéticos constituintes da obra de arte.

A experiência da repetição anunciada por Benjamin é retomada em seu ensaio sobre mimesis, *A doutrina das semelhanças* de 1933 (1987), na ideia da capacidade suprema de produzir semelhanças. O autor registra em seu ensaio que “os jogos infantis são impregnados de comportamento mimético, que não se limitam de modo algum à imitação, enquanto cópia idêntica, de pessoas”, ou seja, a ação mimética na experiência infantil lança-se na possibilidade de assumir não apenas papéis sociais, mas um “lugar” onde a criança possa estar desprendida para incumbir-se de “ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento ou trem” (BENJAMIN, 1987, p. 108).

Dessa maneira, Benjamin expõe que a capacidade mimética na criança é potente, no sentido de reconhecer e reproduzir semelhanças, não se limita a uma simples cópia, e sim o que se constata é a representação, ou seja, a *experiência das semelhanças, fazer como se* constituindo uma nova criação, assim como veremos adiante nas análises dos textos de Vigotski (2009) quando ele menciona sobre a imitação na brincadeira das crianças não ser nunca uma cópia idêntica.

O que vemos é que, desde os textos da juventude, Benjamin se importa com o conceito de experiência e sua relação com a questão da temporalidade, apresentando temas (experiência do “adulto” burguês, a *jugendstil*, experiência infantil da repetição e da mimesis), que evidenciam o presente e a constituição crítica de um passado eternizado, assim como um futuro que canta (MITROVITCH, 2011) e, no mesmo sentido, demonstra a capacidade da experiência como lugar de transformação.

Mais tarde, na década de 1930, após seu contato com o marxismo e sua relação próxima com Bertold Brecht (1898-1956) e Ajas Lacis (1891-1979), Benjamin afirma essa valorização do presente e produz uma sequência de escritos, nos quais a questão da experiência (*Erfahrung*) é retomada.

Benjamin (1989) vai dizer que a experiência humana (*Erfahrung*) na modernidade mudou estruturalmente, deixando de ter um sentido coletivo e passando a ser uma vivência individual (*Erlebnis*). Essa mudança advém da ganância de dominação e empossamento da natureza, do conhecimento e do espaço/tempo.

Walter Benjamin ao retomar essa problemática, produz quatro textos importantíssimos, *Experiência e Pobreza (1933)*, *O Narrador (1936)*, *Sobre alguns temas em Baudelaire (1940)* e *Conceito de história (1940)*.

Obviamente, pensar esses escritos um ao lado do outro não significa fazer uma mistura dos ensaios, mas a discussão sobre a mudança estrutural da experiência (*Erfahrung*) na modernidade e a necessidade da sua reconstrução é comum a todos os ensaios, e é a partir dessa relação que esboço as considerações abaixo.

O laço estabelecido nos textos de Benjamin mencionados anteriormente envolve a experiência (*Erfahrung*) como conhecimento acumulado historicamente por gerações mais velhas, pelo narrador agricultor ou viajante, matéria da tradição e a relação do conceito de tempo, vez que a “história é objeto de uma construção cujo lugar não é um tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agora’” (BENJAMIN apud LÖWI, 2005), constituindo uma experiência com o passado no presente. Ao mesmo

tempo, vai enfatizar o fracasso e o declínio dessa experiência (*Erfahrung*), por meio do fim da arte de contar histórias devido ao avanço da modernidade.

Dialeticamente, o retrato dessa situação motiva o autor a pensar e a perceber uma relação inversa como saída para tal condição provocada pela modernidade. A reconstrução de uma nova forma de ver o mundo é apontada por Benjamin: a vivência (*Erlebnis*) como a necessidade de assumir a mudança estrutural da experiência que é efeito da produção tecnológica, que não se desvincula da produção capitalista, modificando a percepção de mundo.

Esse percurso de Benjamin é um passo no sentido da caracterização da experiência moderna que, para este autor, como já dissemos, consiste na impossibilidade de transmitir conhecimento de uma geração à outra.

Em “O narrador”, o autor esclarece e sustenta uma nova arte de narrativa, cuja forma consiste na experiência moderna caracterizada por ser fragmentária, transitória e limitada à vida humana. Benjamin encontrará na poesia de Charles Baudelaire essa nova maneira de narrar na modernidade.

Benjamin vê na poesia de Baudelaire um gênero que desafia incorporar a modernidade como inspiração a partir de suas vivências (*Erlebnisse*), para que de algum modo a experiência (*Erfahrung*) seja reconstruída.

Essa reconstrução da experiência (*Erfahrung*) pela vivência (*Erlebnisse*) é discutida por Benjamin em *Experiência e pobreza* e *Sobre alguns temas em Baudelaire*, e é uma ideia que diz respeito a uma qualidade experiencial especial e necessária na modernidade. Neste sentido, Olgária Matos (1999, p. 146) contribui com as seguintes constatações sobre esse pensamento do autor:

Erlebnisse e *Erfahrung* trazem consigo diferentes temporalidades da experiência. O tempo da *Erlebnisse* difere fundamentalmente da *Erfahrung* porque envolve a temporalidade do momento único e fragmentado abstratamente, enquanto a *Erfahrung* é o pertencimento no interior da tradição.

A vivência (*Erlebnisse*) é peculiar do sujeito moderno, estremecido pelos sucessivos choques estéticos, políticos, formativos, culturais elaborando assim um caráter fragmentário da experiência.

Concordamos com Mateus (2014) quando ele afirma que a vivência (*Erlebnisse*) tem lugar de destaque na contemporaneidade em relação as formas instantâneas, aceleradas e omnipresente dos dispositivos tecnológicos, de mediação simbólica marcadamente intensificada pelas formas midiáticas. No mesmo sentido, o autor

contribui, ao sugerir que a tecnologia da comunicação, ao romper as fronteiras espaciais e temporais da experiência, provoca uma retração e empobrecimento da mesma. Mas, faz parte de um processo que teve seu início com as manufaturas e a indústria moderna; a velocidade originada através do processo de tecnização causa mudanças na experiência perceptiva humana que está agora mais exposta ao trauma e ao choque urbano.

A respeito da experiência do choque e sua influência na transformação estrutural da experiência, Benjamin recorre a seus estudos sobre Freud, tais argumentações estão presentes em *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1989). Essa experiência se constitui diante do atropelo dos estímulos modernos, ou seja, o sujeito nos grandes centros está exposto a sofrer uma carga de energia emitida pela vivência do choque (*Chockerlebnis*). Esse choque se constitui a partir da transformação dos espaços urbanos, que afetam diretamente as percepções humanas, desde as mais simples como sensoriais (olhar, olfato, fala, toque, audição), as relações com o outro e a relação/postura no espaço. De acordo com autor foi por meio das primeiras inovações tecnológicas que as pessoas começaram a experimentar e a estabelecer uma relação de distanciamento entre elas, mesmo estando no mesmo espaço (trens e bondes) constroem uma relação sem palavras e olhares, corpos próximos e contato vazio.

Toda essa relação fria, incorporada também da lógica automática da máquina, culmina no instantâneo contato identificado pelo choque.

Benjamin se apropria do termo *transeuntes* para falar das pessoas circulando as ruas da metrópole, que recebem uma intensidade de estímulos diante do cenário urbano, o movimento rápido da multidão, os carros, as fábricas, todos emitem som, exibem imagens aceleradas, contatos imediatos. O consciente nesse sentido se posiciona para que o sistema psíquico consiga se proteger e se preparar para esse bombardeio de estímulos, e o choque se apresenta como produto do que é sentido diante dessas vivências. Nas palavras de Benjamin (1989, p. 111).

Quanto maior é a participação do fator choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.

Por isto que em Benjamin experiência (*Erfahrung*) não pode ser confundida com vivência (*Erlernbins*), pois na primeira, como vimos, vincula-se a memória e sua relação com o coletivo, o conhecimento sendo transformado e ensinado de uma geração a outra.

E memória, em termos freudianos é um espaço permanente no inconsciente (Benjamin, 1989), enquanto que vivência (Erlensins) se apresenta como espaço de proteção contra os excessos de estímulos e excitações externas, isto é, quanto maior a experiência do choque mais a capacidade perceptiva da consciência fica vigilante, como um escudo contra os traumas.

2.2 Experiência perceptiva: por uma estética da tatibilidade

Na possibilidade de pensar uma experiência estética e de modo mais acentuado uma experiência estética da criança, foi no encontro com os escritos de Benjamin que demos conta de um cenário precioso para tecer tal relação. O autor escreve sobre a temática da infância e muitas vezes se reporta a sua própria infância (*Infância em Berlim, Narrativas radiofônicas*), o que não nos impede de fazer aproximações de uma infância coletiva e plural.

A modernidade ocasionou mudanças estruturais na percepção do sujeito, devido a sua concepção que é tecnológica e altera os sentidos de forma ampliada, e Benjamin constitui alguns conceitos para tratar dessa questão, entre eles: a questão da aura, o choque, a distração, desvio, a experiência e a vivência, sendo que estes se encontram entrelaçados pelas circunstâncias definidas por uma nova realidade sociocultural e principalmente tecnológica (SALGADO, 2012).

O ensaio *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, escrito por Walter Benjamin (entre 1935-1938), é muitas vezes utilizado por pesquisadores para justificar que na modernidade a aura¹⁷ da obra de arte chegou ao seu fim, ou seja, para anunciar a “morte” da arte contemplativa ou do culto da arte. Apesar disso, nos últimos tempos, este texto tem sido retomado e reavaliado para além da questão da aura (PALHARES, 2014), o que colabora para entender que Benjamin estava falando da estética, anunciando uma teoria da percepção ou, de uma forma mais precisa, retomando a teoria estética como uma ciência da percepção.

A teoria estética que Benjamin retoma em seu ensaio está explícita de forma acentuada em uma nota, a *Nota X*, que está presente apenas na segunda versão, traduzida para o português em 2014. Nesta, o autor recupera a ideia de Hegel sobre a

¹⁷ Nas próprias palavras de Benjamin: “a aura é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. (1936/2014, p. 27). Destacamos também o livro de Taisa Palhares: *Aura, a crise da arte em Walter Benjamin*. São Paulo: Barracuda, 2006.

bela aparência na estética, para introduzir uma questão que na sua obra é significativa: o conceito de mimesis, fenômeno originário de toda atividade artística.

A mimesis ou aquele que imita, elabora esta situação apenas aparentemente, na dimensão do observador, pois o sujeito interpreta algo de forma a superá-lo quando externiza e, na nota, Benjamin designa à mimesis a responsabilidade de carregar “dobrados estreitamente um no outro como folhetos embrionários, os dois lados da arte: aparência e jogo” (2014, p.74).

De acordo com Taisa Helena Pascale Palhares, Pesquisadora e ex Curadora da Pinacoteca de São Paulo, na perspectiva da estética e filosofia da arte, destaca que Benjamin nesta obra está se referindo à doutrina platônica, em que a arte é vista sob o prisma mimético, ou seja, a “imitação” aparente representa o mundo dito real.

Ela afirma que existe um movimento entre os comentadores de Benjamin, dessa obra especificamente, de reavaliá-la no sentido de se recuperar o conceito de estética como ciência da percepção sensível e a revisão sobre o sentido da estética filosófica tradicional, porque está além de discutir uma teoria do cinema e da fotografia, ou mesmo uma história da reprodução, mas sim pensar como na modernidade os meios de produção da arte afetam a percepção (informação verbal) ¹⁸. Na verdade, não apenas no caso da arte, já que a modernidade ocasiona uma mudança social em todo o campo da percepção, e a arte não se descola da vida cotidiana em nenhum momento da história. Mas nela, tais mudanças na percepção têm uma consequência específica.

Buck Morss (2012, p. 156) vai dizer que essa relação de mudança da percepção se presencia em Benjamin pelo fato dele querer da arte algo mais difícil, além de *politizar a arte como veículo de propaganda política comunista*: “Desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as”.

Benjamin tinha uma atenção especial para as formas de experiências (Erfahrung) na modernidade (*a pobreza da experiência, o fim das narrativas, experiência do choque* e outras). No caso do texto sobre “A reprodutibilidade da arte”, sua preocupação está na reflexão de uma teoria da arte fundamentada por uma teoria da percepção ou de uma

¹⁸ Informações fornecidas por Taisa Helena Pascale Palhares, no VI Encontro de Pesquisa na graduação em Filosofia da UFCAR – 2014 – Jogo e arte contemporânea: leitura a partir de Walter Benjamin.

experiência perceptiva na vida moderna marcada pela própria qualidade da existência e de coletividade humana, que não está imune às transformações históricas.

Para Buck Morss (2012, p. 157), antes de qualquer tentativa de discutir a estética de Walter Benjamin, que está diretamente relacionada com toda a modificação da ordem conceitual da modernidade, pois “A concepção crítica benjaminiana de sociedade de massa rompe com a tradição do modernismo”, é necessário recordar o significado etimológico original da palavra “estética”. Para ela, o pensamento de Benjamin nos encaminha em direção a uma ideia revolucionária da arte, pois percebe conscientemente que a base imediata de percepção sensível modificou significativamente com os meios de produção na modernidade e com a reprodutibilidade técnica.

Diante disso, convém especificar a origem dessa palavra a partir do que é apresentado pela própria Buck Morss (2012). Estética vem de *Aisthitikos* (ou *Aisthesis*), termo originário da antiga língua grega que caracteriza o que é *percebido pela sensação*, o que se nota, ou seja, estética é a experiência sensorial da percepção do sensível. Originalmente o campo da estética era a realidade, como um discurso do corpo, o que certamente colaborou para construir essa relação com a arte. Essa intimidade físico-cognitiva (paladar, tato, audição, visão, olfato) passa pelo processo de aculturação, no qual o processo de modernização também teve sua influência no sentido do enquadramento da sensibilidade, normas culturais da beleza, o gosto por determinadas coisas, a forma como se vê a si e o outro.

O significado de estética durante o período da modernidade vai sofrendo alterações, o termo, já no tempo de Benjamin, é utilizado quase que exclusivamente para se referir à arte. E especificamente *a obra de arte com seu valor de unicidade* (BENJAMIN, 2012).

Esse valor da arte atribuído à estética foi apresentado no ocidente como um campo autônomo de investigação e pela primeira vez com a formulação da trindade filosófica: Arte, Beleza e Verdade através da obra inconclusa *A Estética* (1750), de Alexander Baumgarten. Esse trabalho abriria o caminho para uma sólida crítica do juízo, operada por Kant, quatro décadas mais tarde (1790). Além de possibilitar o espaço as mais importantes abordagens estéticas dos séculos XVIII-XIX, entre as quais se destaca o movimento romântico alemão, que teria em Goethe, Schiller, Hölderlin, os irmãos Schlegel, Schleiermacher e Novalis, os seus mais notáveis expositores. No mesmo período, ocorreu um movimento artístico conhecido como Neoclassicismo (1750-1810) que tinha por objetivo resgatar princípios estéticos das civilizações antigas

clássicas (Grécia e Roma), influenciados principalmente pelas escavações arqueológicas das cidades romanas Pompeia e Herculano em meados do século XVIII (EAGLETON, 1993).

Baumgarten acreditava que, com um novo significado, a estética, principalmente com a aproximação da arte, poderia retomar a questão do belo na era da modernidade e adquirir dignidade, ou seja, separar da estética a relação do corpo com o cognitivo e colocar o primeiro em um patamar inferior e distante do pensamento racional (EAGLETON, 1993).

Essas observações nos fazem retomar o ensaio *Obra de arte*, para compreendermos o que seria considerado uma revolução do pensamento de Benjamin e a experiência perceptível.

Na segunda parte desse ensaio, Benjamin afirma que a reprodutibilidade da obra de arte sempre existiu, inicialmente por meio da gravura como forma de fazer com que a arte circulasse no interior da sociedade tradicional, mas, isso ocorria de forma mais lenta e necessariamente dependia do artista ou aprendiz (da mão, do desenvolvimento da técnica). Ou seja, mesmo com a reprodução havia um número menor de imagens circulando, o que para o receptor acarretaria em sua percepção, inclusive para o valor de culto.

No que diz respeito à reprodução na modernidade, os aparatos técnicos alteram a percepção, tanto para os artistas como para os receptores, pois modifica toda a qualidade de atenção necessária a produção.

Com a fotografia, a mão foi descarregada, no processo de reprodução de imagens, pela primeira vez, das mais importantes incumbências artísticas, que a partir de então cabiam unicamente ao olho. Como o olho aprende mais rápido do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagem foi acelerado tão gigantescamente que pôde manter o passo com a fala (BENJAMIN, p.15, 2012).

Não demorou muito para a reprodução técnica da arte com a fotografia, em torno de 1900, conquistar o patamar de próprio procedimento artístico, em duas diferentes instâncias: reprodução da obra de arte e arte como manifestação¹⁹ (fotografia e filmagem/cinema).

¹⁹ A esse respeito ver PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Aura**: A crise da arte em Walter Benjamin. São Paulo, Barracuda, 2006.

A reprodução técnica da arte carrega como consequência a diminuição da *aura* da obra de arte, considerada pela arte tradicional elemento fundamental para sua existência, porque o valor de unicidade, originalidade e autenticidade estão presentes na aura e se revelam diante da relação de culto e excelência. De certa forma, Benjamin nesse ensaio tenta condensar circunstâncias características da arte tradicional, anteriormente restrita à burguesia, e analisa processos estéticos produzidos historicamente relacionados a gênio, autonomia, criatividade, valor eterno, belo, originalidade e autoridade. Nesse sentido, a reprodução evidencia e demonstra que esse status foi historicamente produzido, pois a obra de arte não precisa ser obrigatoriamente autêntica e/ou original, uma vez que a reprodutibilidade converte o único em múltiplo, desconstruindo a base desses valores – autenticidade do original – e, ao fazer isto, possibilita uma ligação do receptor com a obra de arte não contemplativa²⁰; no caso do cinema ou da animação, o objeto da obra é todo fragmentado em detalhes não perceptíveis.

Para Walter Benjamin, essa relação da produção da arte e de sua reprodução na modernidade tem uma consequência relevante, porque uma obra de arte construída em seu molde tradicional, por exemplo, O Nascimento de Vênus, de Botticelli, jamais perderá seu valor de autenticidade, será sempre O Nascimento de Vênus, de Botticelli. O que ocorre é que, com a reprodução, existe uma aproximação maior com esta obra, que se realiza com a experiência pela imagem e que, posteriormente, poderá ser pela experiência com a obra original.

Esta aproximação, mediada pela imagem, faz com que a relação contemplativa com a obra de arte seja diminuída, resultado de uma relação contínua com a imagem reproduzida em diversas situações e contextos, por meio da imprensa, revistas, livros, cartões postais, cinema. Deste modo, a recepção do original continua sendo única e autônoma, todavia, com a reprodução, esses valores vão sendo diminuídos ao mesmo tempo em que se oportunizam diversas percepções pelo contato repetitivo com a imagem. Para Walter Benjamin, esta situação é relevante, porque a obra de arte, um Botticelli, por exemplo, nessas circunstâncias torna-se um objeto de recepção coletiva, o que é mais democrático em relação ao que Benjamin vai chamar de “estética tradicional” que envolve uma recepção individual e individualista. Com a reprodução se tem uma espécie de recepção coletiva por atingir um maior número de pessoas e isto,

²⁰ PALHARES, 2014, loc. cit.

para a história da arte, tem um papel revolucionário - o que Benjamin vai considerar libertado e desprendido.

A ruptura com a estética tradicional, decorrente da reprodutibilidade técnica, acarreta uma nova forma de observar o objeto artístico, alterando conseqüentemente a experiência ao ter uma nova possibilidade de interpretação da tradição.

A fotografia e o cinema e, particularmente, o entendimento que circunda o cinema, no que diz respeito a uma nova forma de arte e as categorias²¹ estéticas presentes, possibilitam perceber a presença do novo conceito de pensar arte.

A multidão na modernidade, como espectadora, constrói uma recepção diferente, pois não vai herdar do tradicionalismo uma experiência de recolhimento, concentrada, de culto frente à obra de arte, mas sim vai estabelecer uma relação interativa com a arte. No cinema, especificamente, deparamo-nos com uma recepção fragmentada da obra, pois nunca poderemos observar objetivamente a totalidade e o sentido das imagens cinematográficas. Esta é sempre uma relação entrecortada, assim Benjamin nos coloca em relação ao conceito de choque vivenciado nas grandes cidades, porque a recepção do filme se compara à percepção das pessoas embrenhadas na movimentação das grandes cidades modernas, encoberta por uma série de estímulos.

A contemplação em sua forma de culto e/ou recolhimento, dentro do contexto elitizado e religioso da pintura²², como forma específica de relação e participação na recepção da obra de arte, em uma perspectiva “estética tradicional”, cede lugar agora para o espectador interativo, não é uma atividade físico-motora necessariamente, pois, para Benjamin, a percepção do cinema é a própria percepção do choque das grandes cidades, que se relaciona estreitamente com a velocidade dos acontecimentos, que é rápida e não propicia as pessoas uma ação concentrada e reflexiva com o objeto, mas sim uma reação chamada pelo autor de *percepção ativa*. Esta percepção ativa se realiza na atitude do espectador, de reação à recepção das imagens fragmentadas do cinema simultâneo, à atividade de relacionar uma cena com a outra, nesse sentido a experiência acontece justamente pela situação de relacionar todos esses fragmentos.

A experiência do choque ou a experiência estética moderna tem na percepção fragmentada uma ligação com a forma que se percebe o mundo, na perspectiva benjaminiana, o espectador, diante da obra de arte reprodutível, vai estabelecer uma

²¹ Umas dessas categorias é que no lugar do valor de eternidade da arte tradicional, com o cinema é substituído pelo conceito de perfectibilidade.

²² Na nota 27 da 3ª versão do ensaio sobre a obra de arte, Benjamin (1991 apud DAMIÃO, 2014, p. 40-41) “A photo-imagem teológica dessa imersão é a consciência de se estar sozinho com Deus”.

relação por uma espécie de hábito ou uma *percepção distraída* (anestesiada), ou seja, é uma espécie de costume que para Benjamin é algo de positivo²³, pois estará protegido dos traumas (SCHÖTTKER, 2012). Esta relação positiva perante uma série de questões relacionadas a várias transformações da vida moderna faz com que, neste modelo de sociedade, a experiência (Erfahrung) se converta em vivência (Erlebnis).

A recepção da arte ou mesmo a própria recepção da cidade, nos tempos atuais, se realiza pela percepção distraída aliada à massa que reclama por participação, é um modo diferente de participação não mais associada ao mundo burguês e individual que se aproxima da arte com recolhimento. O que está posto, a partir desse momento, é uma relação do sujeito no coletivo com a recepção do filme e esta forma de perceber o objeto artístico se dá pelo desvio e pelo hábito tendo na dimensão corporal sua unidade. Se na “arte tradicional” o olho objetivamente “predomina”, no cinema a relação estabelecida seria tátil, ou seja, uma recepção estética tátil.

A ideia é de compreender o sentido amplo da estética do tato/contato, em uma dimensão corporal alicerçada no conceito da não separação corpo-mente, de uma superfície corporal que recebe uma estética tátil que Gagnebin (2014) vai chamar de *estética da tatibilidade*. Nela se passa de uma estética do olhar para uma estética do tato²⁴, em que os sentidos não estão isolados, mas todo o corpo está exposto a diversas vivências com a arte na modernidade, mesmo que a arte tenha uma exclusividade visual, de imagem, a partir da experiência na modernidade e com o cinema, para Benjamin ativa a capacidade de percepção interativa do sujeito moderno.

A experiência do choque (*Chockerlebnis*), anunciada por Benjamin, fez com que as pessoas (multidão) construíssem uma participação contrária à realizada na “estética tradicional” (contemplativa, aurática e burguesa). Essa participação, que iremos chamar de estética moderna, realiza-se a partir do que Benjamin vai chamar de jogo, como vertente da arte no seu prisma mimético ou pela mimesis na sua qualidade de fenômeno originário da arte.

O jogo não é um elemento novo da mimesis, para Benjamin, encontra-se na matriz da produção da obra de arte, ideia inspirada na doutrina platônica, formando o par estético da arte com a aura, mas em lados opostos. A aura, por sua vez, incorporada ao conceito de belo, sempre saiu na frente, desde Platão, e o que consiste nessa hipótese

²³ É um conceito que Benjamin vai se apropriar sobre as reflexões de Geroges Duhamel e Sigfried Kracauer, e até mesmo superar. Ver em “Os mundos imagéticos de Benjamin: Objetos, teorias e efeitos”, Schöttker, Caderno de Letras UFF, (2012);

²⁴ Ver em Gagnebin em: “De um a estética da visibilidade a uma estética da tatibilidade”, 2014.

dialética é que com enfraquecimento da experiência estética clássica a vertente do jogo se destaca na modernidade com o cinema (GAGNEBIN, 2014).

Neste sentido, Benjamin supõe que a aura da obra de arte nunca acabou pelo fato dela ser constitutiva, obrigatoriamente, de dois polos, a aura e o jogo, mas o efeito distraído da experiência na modernidade ofusca nossa relação com a aura, elemento legítimo da obra de arte que a interliga à magia e à autenticidade. O jogo por sua vez, (*Spiel*) em seu sentido duplo, “fazer como se” e o “fazer sempre de novo”, forjados pela lei da repetição como espaço de reservas inesgotável e seu aspecto lúdico e experimental, se evidencia com a técnica do cinema.

O sujeito como espectador do cinema (que claramente se encontra na situação filmada, em uma cena, em um personagem) e a relação mimética possuem elementos que estão “desde sempre e até hoje presentes nas autênticas brincadeiras infantis que encontra em Benjamin um observador atento” (GAGNEBIN, 2014, p. 174), a existência do jogo de faz-de-conta.

O interesse pelo jogo/brincadeira (*Spiel*), assim como pela experiência e a mimesis, atravessa toda obra de Benjamin, podemos citar como temas de seus textos: *brinquedos, coleção de jogos, livros infantis e a atividade do brincar* perpassando inclusive seus textos autobiográficos e sobre arte.

Nesse caleidoscópio de temas, o pensamento de Benjamin retoma novamente a questão da infância, não como reencantamento do mundo, mas como possibilidade outra de realidade: *o de experimentação lúdica* (GAGNEBIN, 2014), que de certa forma encontra seus ecos no,

(...) teatro épico brechtiano, da sobriedade (Nüchternheit) do urbanismo e da arquitetura de Bauhaus, das fantasias e iluminações profanas dos surrealistas. Nessa aposta, Benjamin conjuga a experiência mimética primeira das crianças e as últimas experimentações das vanguardistas artísticas. Crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado. Essas brincadeiras essenciais implicam uma noção de ação política que não visa à transformação do mundo segundo normas prefixadas, mas a partir de exercícios e tentativas nos quais a experiência humana- tanto espiritual e inteligível como sensível e corporal- assume outras formas. (GAGNEBIN, 2014, p.174)

Notemos que Gagnebin, na esteira do pensamento de Benjamin, de uma forma poética, aproxima crianças e artistas pelo viés da desconstrução das instâncias postas e o experimentar se coloca como meio de ação que visa à transformação tendo no corpo um

dos caminhos, inclusive como espaço de manifestação das mais primitivas formas de mimesis - linguagem da dança e do gesto (BENJAMIN, 2012). Nesse sentido, alguns pensamentos chave ressoam em relação à constituição da experiência estética da criança em Walter Benjamin, inclusive como forma diferente de experienciar a “estética” vista pelo olhar da criança que se utiliza da imaginação criadora. Esta relação também estará no próximo capítulo nas ideias de Vigotski, a respeito da relação que a criança faz entre a arte e a brincadeira possibilitada pela experiência do real com a imaginação.

3 A produção dos sentidos na pequena infância: para pensar a recepção da arte numa perspectiva vigotskiana

3.1 Vigotski: considerações relevantes

Vigotski articulou temas importantes durante sua produção intelectual relacionada aos conceitos de *sentido*, *significado*, *criação*, *imaginação*, *arte*, *emoção*, *vivência*, *desenvolvimento cognitivo*. Assim, consideramos importante levantar pontos que constituem a trajetória desse autor principalmente no que dizem respeito às suas reflexões sobre a arte.

O que se percebe, dentro de vários aspectos do legado de Vigotski, é a evidente contemporaneidade dos temas que tratou e que dizem respeito às ciências humanas. Seu período de produção intelectual é considerado curto²⁵, mas indefinidamente relevante e intenso ao contribuir significativamente em pontos controversos da ciência (PRESTES, 2012, REGO, 2012). É um autor que se preocupou em pesquisar sobre diferentes temas como arte, psicologia, pedagogia, antropologia, linguística, sociologia, filosofia.

Vigotski centralizou seus estudos sobre a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, postulando um dos seus pensamentos fundamentais que dizem respeito a não separação, no ser humano, entre o plano biológico e o plano cultural em que se constitui (REGO, 2012). Para ele, humanizar-se é algo que demanda a convivência em sociedade; nascer pertencente à espécie humana não é suficiente.

Uma das características da escrita de Vigotski é seu modo reflexivo de se apropriar dialeticamente de alguns temas a partir da mesma perspectiva metateórica, o que, para Lerner (2010), vai acarretar em muitas confusões entre seus leitores e leitoras, pois é um teórico que constitui suas ideias o tempo todo argumentando com conceitos de outros autores de diversas áreas do conhecimento, seja para refutá-los ou para ampliá-los. Ou seja, é um exercício retórico, pois muitas vezes ele se utilizava daqueles para assinalar com o que ele concordava e com o que discordava e, a partir disso, apontava sua perspectiva, ao mesmo tempo em que conduzia sua pesquisa a uma nova concepção de psicologia considerada revolucionária (LURIA E LEONTIEV, 1988).

A arte foi um tema bastante recorrente durante toda sua trajetória intelectual, fazendo parte de várias discussões teóricas, desde a sua juventude até seu engajamento

²⁵ Considerando sua monografia *A tragédia de Hamlet*, de 1916, e sua morte 1934 são apenas dezoito anos de produção.

em estudos sobre a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1933/2007), o que possibilitou a retomada de algumas de suas ideias iniciais, principalmente no que diz respeito às proposições sobre estética.

Sabe-se, através de seus biógrafos, que Vigotsky teve grande participação na vida cultural (VAN DER VEER e VALSINER, 1996/2001; TOASSA, 2009; PRESTES, 2012; WEDEKIN, 2015) principalmente quando de sua permanência na cidade de Gomel, na Bielorrússia. E que esse vínculo com a arte nunca se perdeu durante sua trajetória, em alguns momentos de modo mais intenso (coma a crítica da arte) e em outros articulando com sua pesquisa no campo da psicologia social.

O período que esteve em Gomel registra a origem do pensamento psicológico de Vigotski.

Foi em Gomel que ele realizou suas primeiras experiências psicológicas [...] e deu suas primeiras palestras sobre assuntos relacionados à educação e psicologia. Foi também em Gomel que começou a absorver a literatura disponível sobre psicologia, educação e pedagogia. Essas leituras possibilitaram que ele desse um curso de psicologia para seus alunos e preparasse grandes partes do atual *Psicologia pedagógica* (1926i). A principal parte de sua tese “A psicologia da arte” (1925j), também foi escrita em Gomel [...], e o tópico desse livro seguiu a linha de seu fascínio por arte e teatro (VAN DE VEER e VALSINER, 2001, p. 24).

O contato com a arte era constante na vida de Vigotski e de diversas maneiras (WEDEKIN, 2015), o que conduziu o autor ao interesse pela psicologia da arte²⁶, principalmente pela perspectiva do receptor.

Este contexto científico propiciou a Vigotski avançar para outras questões gerais da psicologia e a sua psicologia da arte já foi um esforço neste sentido, demonstrando que as formas desenvolvidas de arte são dialeticamente a chave para compreender justamente os enigmas das artes primitivas e não seu oposto (VIGOTSKI, 1926/2001). Ou seja, não houve uma mudança inesperada de seus interesses até chegar ao Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, em Moscou, em 1924. Antes disso, participou ativamente do “mundo do teatro” em Gomel, escreveu críticas e artigos para jornais e revistas sobre as diversas linguagens artísticas como dança, literatura, teatro, visuais (VAN DE VEER e VALSINER, 1996/2001; WEDEKIN, 2015, TOASSA, 2009; PRESTES, 2012).

²⁶ Dedicou um livro a este tema, *A psicologia da arte*, de 1925/2001.

3. 2 Imaginação: em prol da relevância da capacidade criadora infantil

Vigotski, em *Imaginação e criação na infância* (1930/2009), livro que reúne uma série de palestras proferida a pais e professores, vai analisar e focar a imaginação como constituidora da nossa humanização e esta premissa está intimamente relacionada à *atividade criadora* que se estabelece tanto internamente pelo sentimento, como externamente na elaboração de um objeto ocasionando transformações, seja na natureza, humanizando-a, ou como uma mudança intrínseca na pessoa, humanizando-se (PINO, 2005).

O texto *Criação e Imaginação*, presente no primeiro capítulo do livro mencionado, traz considerações sobre o processo de *reconstituição ou reprodução*, que seria, nesse caso, o substrato do processo de criação que se aproxima de certa forma com as características da repetição daquilo que já foi criado. É importante dizer que para Vigotski nem a reprodução mais perfeita vai ser igual à referência. O objetivo do processo de reprodução está em retratar marcas anteriores já vivenciadas, por exemplo, lembranças do passado. Nesse sentido, a memória está muito próxima do processo de criação.

O que de certa forma fica aparente é a potência humana de internalizar produtos da cultura, de repetir, assimilar e transformar demandas de experiências primeiras. Assim, esta atividade de reconstituição se abastece do significado de conservar saberes anteriores e, de acordo com Vigotski (1930-2009), isso é fundamental para o processo de incorporação da vida social pela criança e pela pessoa adulta também.

Essa atividade reprodutiva se relaciona com um movimento interno denominado plasticidade, que tem como uma de suas demandas conservar as marcas das alterações sofridas durante o processo de assimilação do conhecimento. Smolka (2009, p.12) comenta que essa disposição da espécie humana acarreta no processo de incorporação da cultura, ao passo que, ao realizar a conservação e a (trans)formação da experiência, possibilita que as vivências significativas se agreguem e abram espaço para novas possibilidades.

Vale a pena ressaltar que essa “lei de reprodução” que Vigotski postulada acontece de forma dinâmica na relação entre o sujeito e o mundo, o que propicia um movimento mutável na formação da experiência.

Sobre essa questão da experiência, observamos que Vigotski trabalha com alguns sentidos, assim como fez Benjamin ao buscar suas raízes epistemológicas. Porém no que diz respeito ao conceito de plasticidade do organismo em Vigotski (2009), o sentido de experiência está no contexto do já vivido e experienciado como marca da incorporação da realidade, na perspectiva de assimilar e conservar conhecimento ao mesmo tempo em que o transforma. Ou seja, o sujeito só conhece porque o conhecimento passou por sua experiência.

Tanto Vigotski como Benjamin concordam que a experiência no sujeito é única, é subjetiva, no entanto, cada pessoa carrega consigo atitudes impregnadas de trocas com o coletivo; o ser humano se constrói a partir de sua relação com o outro.

Ainda no que diz respeito à atividade humana de reproduzir, outro processo de igual importância se reúne a esse gênero levantado por Vigotski, o que inclusive dá abertura para falar sobre o processo de criação no contexto que vai além da capacidade reprodutiva, está no campo do processo *combinatório ou criador* da ação humana. Ao elaborarmos combinações de fatos de experiência anteriores, estamos também criando algo, articulando a experiência de forma combinatória e originando uma nova conjuntura, ou seja, toda atividade que se baseia na habilidade de combinação é criadora, confabulada na imaginação ou fantasia.

Essas atividades humanas (imaginação e fantasia) do exercício criador são tomadas pelo senso comum como algo que não tem relação com a realidade. Vigotski (1930-2009, p. 14) vai dizer “que a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e a técnica”. Ao olharmos por esse prisma, podemos perceber que somos rodeados por produtos da imaginação e da criação humana, seja por artefatos e dispositivos concretos ou pelas produções imateriais.

Nesse sentido, Vigotski demonstra que a criação está presente na vida humana de forma constante,

(...) a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho (...). Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (1930/2009, p.16).

Esta premissa nos conduz a considerar, então, que as invenções estão presentes na vida humana como princípio e não como acontecimentos excepcionais predestinados a alguns designados. A invenção é “condição necessária de existência” (VIGOTSKI p.16) de sujeitos que (se) constituem (n)a história e (n)a cultura. Nesse sentido, se a criação/invenção é “matéria prima” fundamental da nossa existência, as invenções das crianças pequenas, manifestadas em suas brincadeiras, fazem parte dessa complexa trama que constitui as produções culturais humanas, levando-nos a afirmar que elas não são apenas produto da cultura, mas produzem cultura.

A criança ao nascer se defronta com mundo repleto de coisas produzidas e significadas por aqueles que a antecederam, iniciando-se nos complicados arranjos sociais constituídos historicamente. Neste sentido, uma das preocupações de Vigotski era compreender como as crianças se apropriam desse mundo e ele percebeu, através de suas pesquisas, que, desde as mais costumeiras brincadeiras do folclore infantil às versões mais modernas, as brincadeiras apresentam a atividade reprodutiva e criadora que (re)constitui esse mundo. Sendo assim, Vigotski (1930/2009) nos convoca a ter uma maior atenção, pois salienta que a atividade de criação nas crianças tem sua grande expressão nas suas brincadeiras.

Ao observarmos as brincadeiras das crianças pequenas é possível perceber que esta atividade está permeada pela imitação, processo ao qual Vigotski atribui grande importância, porque a imitação nunca é pura, mas sim atravessada por uma criativa reelaboração. Assim como para Walter Benjamin, que refletia sobre a imitação e a importância da mimesis na formação humana, Vigotski ressalta que a imitação não é uma cópia pura da realidade e sim que, nesse processo, situa-se uma série de fatores como o novo e a criação.

Vigotski, em seu texto *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (1933/2008), ao falar sobre a atividade de brincar, destaca a brincadeira ou jogo do “faz-de-conta”: brincadeira constituída pela imitação da criança pequena do papel social de outras pessoas, de outros seres vivos ou de uma coisa já objetivada (mãe, cavalo, vento). Ele se preocupa com a realização da brincadeira, a importância desta na formação da criança e na formação cultural humana; demonstra como esse processo se configura na vida dos pequenos através da atividade de reproduzir, pois ao imitar a ação social das pessoas em seus jogos, as crianças estão combinando circunstâncias reais ou reproduzindo o cotidiano da vida adulta da qual ainda não participam ativamente.

A criança imagina-se como bailarina ou bailarino e sai dançando, produzindo movimentos semelhantes; esta reprodução necessita de conhecimentos prévios da realidade exterior, a criança brinca do que é realmente verdadeiro. Além disso, para Vigotski, a criança ao brincar, na idade pré-escolar, está respeitando as regras que estabelecem a realidade, isto é, tenta ser o que ela pensa/imagina que um papel social deveria ser, tenta ser ou imagina-se uma bailarina ou bailarino, reproduzindo com seu comportamento no jogo o que tem mais características desse papel, dessa personagem.

Fernandes (2007), ao se debruçar sobre os estudos do papel da imitação no processo educacional, utiliza-se da ótica de Vigotski a respeito do conceito de imitação e seus encandeamentos na constituição das funções culturais. A autora expõe que a imitação tem tido pouco espaço de discussão ou uma compreensão naturalizada no campo educacional, o que configura a ausência de entendimento de sua importância, refletindo diretamente nas possíveis experiências da criança com a arte. O que se presencia é um discurso negativo sobre o papel da imitação como atividade que restringiria a criatividade e anularia a expressividade das crianças, enquadrando esse processo como uma ação mecânica, sem relação com as possibilidades cognitivas do sujeito. Mas, numa visão contrária, ela afirma que a “imitação é uma atividade intelectual em que o indivíduo age sob a influência do outro, (...) permitindo que o ser humano entre em contato com a cultura existente” (FERNANDES, 2007, p.12).

Desta forma, a imitação é significativamente importante à atividade da criança, processo que vai possibilitar a construção de uma realidade nova e, nesse sentido, o processo criativo na infância, de acordo com Vigotski, tem nas “crianças brincantes exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (1930/2009, p. 17).

Pino (2006), ao pensar a constituição cultural da criança na perspectiva do pensamento de Vigotski, anuncia que o que define nossa condição humana é o imaginário, ou seja, o que faz a espécie humana ser vista como ser na história e na cultura é sua capacidade imaginativa.

Refletir sobre a ação humana requer pensar que se vale de uma *atividade produtiva*. Conforme Pino (2006), homens e mulheres são produtores de suas próprias condições de existência, produção esta vista como atividade humana configurada no trabalho social do trabalhador, numa perspectiva do materialismo histórico dialético²⁷.

²⁷ Pino (2006), em *A produção imaginária*, apresenta uma discussão sobre o trabalho alienante constituído no processo econômico do capitalismo e o trabalho quanto constituição humana.

Entender a importância do trabalho, a atividade produtiva humana, é conceber a atividade criadora em todas suas formas: imaginativa, simbólica. Da mesma forma, a criação se revela na capacidade humana de interiormente planejar, realizar e projetar uma possível decorrência e efeito de seus atos esboçados cognitivamente.

A ligação entre a *imaginação e a realidade* é intrínseca. A fantasia, na esteira do processo combinatório, constrói-se por elementos incorporados da realidade pela experiência; mesmo as produções mais fantasiosas, presentes nas narrativas infantis ou na arte, continuam sendo criações complexas de elementos hauridos da realidade.

Nesse sentido, Vigotski postula a experiência como constituinte da atividade imaginativa. Nas suas próprias palavras:

(...) a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (...). A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (VIGOTSKI, 1930/2009, p.22).

Vigotski indica uma segunda forma de relação entre a atividade imaginativa e a realidade, que tem ligação com a recepção da narrativa da experiência do outro, ficcional ou não. Por exemplo, ao ouvir um conto, a criança não está diretamente em contato com a realidade, mas com a produção do imaginário popular de escritores especialistas e para que ela (criança) possa construir um quadro de imagens de interpretações é necessário que recorra ao repertório de fatos incorporados por ela na realidade, adquirido nas suas experiências, suscitando novas combinações. Esta relação possibilita a ampliação da experiência mesmo não tendo vivenciado objetivamente, mas pela força da imaginação.

Numa terceira forma há o envolvimento das emoções, trata-se de quando imagens formuladas pela fantasia provocam sentimentos reais que se manifestam pela chamada “dupla expressão dos sentimentos”. A atividade imaginativa combina elementos de seu repertório, seleciona-os primeiramente para a montagem do “cenário” que corresponde ao estado emocional do sujeito e se caracteriza de duas maneiras: a emoção intervém na imaginação, assim como a imaginação atua na emoção.

A última forma mencionada por Vigotski entre a relação da imaginação e a realidade é: a imaginação produz algo completamente novo, nunca passado antes pela experiência de alguém ou relação com algo existente, e quando materializada finaliza o ciclo da atividade criativa da imaginação.

Vigotski, ao aprofundar seus estudos sobre o processo de *composição da imaginação criativa* (1930/2009), formulou a ideia de que, no início desse processo, estão presentes as percepções externas e internas que possibilitam construir as estruturas de nossas experiências. Por isso, os testemunhos da criança na sua relação com as coisas da vida mediada pelos sentidos (audição, visão, olfato, paladar, tato) são relações primeiras que favorecerão posteriormente tecer sua criação.

Podemos perceber, nesse sentido, que a existência da criação humana exige que se percorra um enredado caminho relacional entre o que é percebido da realidade objetiva, representado na consciência por imagem subjetiva, e a interpretação arquitetada de volta à realidade. Nesse sentido, há que se considerar que a realidade é matéria em constante movimento e que sua representatividade interna será sempre uma imagem subjetiva circunstancial sofrendo modificações.

Entre os fatores dos quais depende a imaginação, apresentados por Vigotski, destacarei a experiência. Sendo esta uma atividade significativa nesse processo, influencia todas as outras, pois é a qualidade e diversidade do que é vivido que provocará impulsos afetivos e oferecerá matéria prima para a imaginação, acarretando o que será inventado.

Para Vigotski, a experiência na criança se forma desde seus primeiros momentos no contato com a cultura, numa relação crescente e contínua, constituída diferentemente das pessoas mais velhas. A imaginação criadora depende dessa estrutura e essa atividade ganha diferentes faces nos diversos momentos da vida infantil.

Como mencionado anteriormente, a brincadeira da criança pequena é permeada pelo jogo de imitação da vida real, ou seja, a criança imagina-se sendo o “outro”. Mas lembremo-nos também que esse imitar não é uma cópia exata; haverá sempre, mesmo que imperceptível algo novo e certamente este novo gradativamente ficará mais evidente nas brincadeiras, transfigurando o original. Nesta situação, de acordo com Vigotski (1933/2008), a criança atua a partir do que está pensando e não somente no que está no seu campo visual; é outro nível de brincadeira em que a criança age motivada pelas relações internas e não por meio de impulso externo provocado pelos objetos que agora passam a sofrer influência da imaginação.

A criança é capaz de atribuir nomes aos objetos, diferente de seu significado real, elaborando suas fantasias e, nessa perspectiva, nota-se o campo semântico sendo desafiado a se ampliar para dar conta da complexidade do pensamento humano.

Essa relação de distanciamento entre palavra e objeto pela criança pequena é possível ser observada nas suas brincadeiras, onde a realização dessas é guiada, primeiro pelas ações e depois pelas ideias que compreendem pressuposições espaciais, dimensionais, temporais e intencionais.

Mas para que a criança aprenda a lidar com essa complexidade imaginativa, de separar o significado da palavra do objeto a que essa palavra se refere, na perspectiva histórico-cultural, é basilar que ela antes aprenda justamente o oposto: a intimidade da palavra com o objeto. Ou seja, que ela signifique o seu campo sensorial.

3.3 Sentido e significado em Vigotski: a intrínseca relação entre brincadeira e arte

O nascimento da criança numa família não é um mero acontecimento biológico. Na perspectiva histórico-cultural, ela nasce pertencendo a uma classe social que possui uma determinada língua, que se vincula a uma formação cultural, a um território geográfico, uma composição política e um momento histórico. A criança se apropria desse contexto não de forma passiva, mas ativa e capaz de transformá-los, pois, ao se apropriar do meio e das coisas que o constitui, modifica-se ao mesmo tempo em que modifica o espaço. Pensar na formação do sujeito desde sua mais tenra idade é compreender que ele se relaciona com o mundo, nem como ser passivo nem apenas ativo, mas um ser *interativo* (GÓES, 1991) constituindo-se nas relações sociais.

Assumir essa capacidade da criança pequena, na perspectiva da teoria histórico-cultural, de sujeito que interage com seu meio e na relação com outro, fundamenta e permite olhar para a criança como um ser disposto culturalmente a investigar, experimentar e a internalizar os espaços e os materiais que estão em seu entorno, assim como a criar situações de relações com o mundo e com a possibilidade de produzir explicações acerca de acontecimentos e situações vivenciadas.

Nessa perspectiva, é importante compreender como acontece esse rico processo da relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo que, de acordo com os pressupostos vigotskianos, estão situados e constituídos historicamente. Isto se dá por meio da linguagem, na organização e constituição dos processos de pensamentos, pois é pela linguagem, que conduz consigo conceitos generalizados, que as pessoas se

relacionam não apenas entre si, mas com o espaço, com a história, apropriando-se da cultura (VIGOTSKI, 1930/2009).

Como já citado, a criança se constitui como um sujeito interativo e tem na linguagem um recurso para organizar seu pensamento e apropriar-se da cultura abarcando meios socialmente estruturados, assim como a invenção dos instrumentos e signos que são disponibilizados às crianças que passam a ter o desafio de controlá-los e ressignificá-los (Luria, 1934/1988). Este controle é um processo pelo qual crianças pequenas vão aprendendo com os mais experientes que buscam “incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (LURIA, 1934/1988, p. 27).

A imitação, como já apresentada, é uma das diversas maneiras da criança corresponder ao mundo exterior, que pode vir associada à fala que primeiramente é do outro falante, que vai apresentando o mundo, nomeando-o.

Em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, de 1934, Vigotski (2009) aborda a relação do pensamento e a palavra como um processo vivo, que inicialmente não está formada, mas vai se constituindo ao longo do desenvolvimento humano. Neste estudo, o autor se preocupa em explicar o aspecto interno da palavra, denominada significado. E como já mencionado, a palavra inicialmente está fora da criança pequena que gradativamente a internaliza juntamente com seu significado.

O significado é a unidade generalizante da palavra, caracterizado por Vigotski (1934/2009) como unidade mais simples do pensamento e da linguagem; é a própria formação do conceito específico da palavra, a partir da generalização da realidade no processo de “mediação semiótica”. Diante disso, o autor postula que a palavra sem significado é um som vazio e que este é um fenômeno tanto do pensamento quanto da linguagem.

Cruz (2007), em seu texto sobre a participação de adultos na produção de significações de palavras e gestos de criança, pontua que, primeiramente na vida da criança pequenininha, esta se apropria de significados resultantes das interpretações e atribuições de sentidos produzidos pelos mais velhos em relação a suas próprias ações, ou seja, uma origem social.

No mesmo sentido, Góes e Cruz (2006, p. 33) afirmam que:

Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele [Vigotsky] vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com outros, passando posteriormente a ser de

domínio da própria criança. Primeiro a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento.

As crianças estão envolvidas por um mundo constituído por um imenso conjunto de significados que foram produzidos histórica e culturalmente, vão se apropriando desses sentidos conforme se envolvem com os outros, participam das práticas culturais e, por meio destes, produzem formas de compreender esse universo.

As análises de Vigotski em relação às crianças nos ajudam a compreender que essas não nascem em um mundo natural e nem pronto, ou seja, iniciam suas vidas envolvidas por objetos e fenômenos construídos por gerações que a antecederam.

Assim, o significado coaduna algo historicamente construído entre o pensamento e linguagem, porém, o que se acrescenta ao conhecimento sobre generalização da palavra na investigação de Vigotski, e que para ele é central e inovador nessa teoria, é a existência da mutabilidade do significado da palavra, fato que ocorre no processo de desenvolvimento da criança e também sob diferentes modos de pensamento.

É baseado na ideia de dinamicidade do significado que a concepção de sentido emerge na teoria de Vigotski, como traço primordial dos estudos da relação entre pensamento e linguagem. Esta relação é demonstrada pelo autor como possibilidade de particularizar a relação entre a linguagem interior, voltada à própria pessoa, e a linguagem exterior, para o outro.

A palavra aparece inserida em diferentes contextos e é exatamente a participação nesses diferentes contextos que vai possibilitar o enriquecimento do sentido. E como a vida está sempre em constante movimento, formulando diferentes eventos, o sentido vai se caracterizando como inesgotável, permitindo a dinamicidade do significado das palavras.

Essa dinâmica, para a criança pequena, se configura diferente, pois aprender o significado da palavra para ela é compreender as propriedades do objeto que nomeia, característica presente na primeira infância quando a palavra é um ente íntimo do objeto. Já na idade pré-escolar é na brincadeira que, com mais frequência, a criança exercita essa relação entre palavra e objeto, utilizando um processo de transferência para separar o significado da palavra do objeto real, ao transferi-la a um pivô, que recebendo as características do objeto representado, conserva um significado e adquire um novo sentido (VIGOTSKI, 1933/2008, 1934/2009).

Nessa perspectiva, o ato de brincar é permeado pela emancipação da palavra em relação ao objeto, embora continue carregando características do objeto real.

A brincadeira da criança pequena, na esteira dos sentidos e significados, também se relaciona na sua aproximação com a arte, por força da imaginação. O jogo dramático, a literatura, a narrativa e o desenho, do ponto de vista de Vigotski (1930/2009), presenciam-se na imaginação criadora da criança de forma sincrética, tendo na brincadeira sua raiz comum e arquitetônica da criação artística.

Constantemente nos deparamos com criações das crianças que se originam na brincadeira e essas produções se apoiam nas experiências vivenciadas pelas crianças.

As crianças atuam numa rica relação entre a arte e a brincadeira, apropriando-se de variados tipos de criação, seja pelo viés das suas próprias elaborações ou no contato com a criação do outro, especificamente com o produto da arte (histórias, contos, ilustração, animação, dança, teatro). Nessa trama, revela-se a origem do processo de incorporação dos próprios sentidos da arte e um desses é o sentido estético.

Na criação infantil podemos observar uma aproximação com a arte de diferentes formas, pois a criança ao encarnar seus processos imaginativos exhibe uma profusão de manifestações: narrativas, interpretações, expressões corporais, ritmos, imagens ilustrativas. Assim, Vigotski (1930/2009) deixa claro que a criação artística na escola não deve ser entendida de forma mecânica ou como modelo reproduzível, mas sim na perspectiva de potencializar e ampliar nas crianças a experiência com a arte.

3.4 Arte: um ato criativo

O tema da arte e da estética sempre percorreu e marcou o modo de Vigotski conceber o psiquismo humano (SMOLKA, 2009). Encontramos nos seus escritos, especialmente em *Psicologia da Arte* (1925/2001), em *Educação Estética* (1926/2001) e em *Imaginação e criação na infância* (1930/2009), formulações importantes sobre esses temas que expressam como as emoções de natureza estética são criadas e formulam a gênese das reações estéticas (TOASSA, 2009).

Na direção de pensar um sentido à estética, Vigotski (1926/2001) faz profundas críticas a algumas formas de pensamento estético que submetem a educação de crianças aos resultados pedagógicos, consideradas pelo autor, estranhas à educação estética e que dizem respeito a comportamento moral, a valores sociais e a cognição da realidade, não atendendo à dimensão da arte objetiva em si e de motivação emocional. O autor, nesse sentido, propõe, por meio de confrontação de ideias apresentadas por seus contemporâneos, a superação dessa estética a serviço da pedagogia de ordem moral, social e cognitiva, em defesa de construir hábitos e habilidades estéticas de extensão

poética considerada por ele indispensáveis à arte. Vigotski demonstra a presença da *percepção* como premissa da reação estética.

A vivência estética em Vigotski implica a existência de duas situações durante essa atividade imbuídas do que denomina de ato estético (1926/2001). Este se realiza inicialmente pela percepção sensorial das pessoas que recebem o objeto artístico, que consiste nos impulsos primários da reação estética sensorial caracterizada como contemplação, ou seja, os primeiros momentos e que não é uma atitude integralmente passiva. Estes impulsos iniciais do espectador são impressões que sofrerão transformações e projetarão esses sujeitos apreciadores imediatamente a estado de participação ativa da obra de arte, o ato estético, percebido numa relação interior sumamente complexa.

Com isso, Vigotski vai manifestar que não é um mero contágio de emoções o que a arte quer nos causar, o que seria muito restrito, pois se uma representação artística comunica tristeza logo os receptores deveriam reagir apenas sentindo tristeza, isto seria muito pobre para a arte. “Entretanto, os momentos de percepção sensorial são apenas os impulsos primários, por isso não pode ser totalmente passivo, necessários para despertar uma atividade mais complexa e que em si carece de qualquer sentido estético” (VIGOTSKI, 1926/2001, p. 332).

A intencionalidade artística é nos levar à própria transformação do objeto da arte na qual “O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa” (CHRISTIANSEN apud VIGOTSKI, 1926/2001, p. 333). Nesse sentido, as interferências sensoriais aparentes da obra de arte são responsáveis por ocasionar uma reação diferente daquelas percebidas em contextos comuns, estas são reações especiais “que constituem a natureza da vivência estética” (idem, p.333).

Pensar a reação estética requer compreender que consiste em ir além da simples ideia de contágio da arte, exige superar suas primeiras impressões possibilitando atribuir novos sentidos ao objeto artístico, transformando-o em algo completamente novo. Para Vigotsky, o sentido da atividade estética é catártico, ou seja, intenta a libertação dos estímulos imediatos da arte de conformidade real e sensorial (1925/2001, 1926/2001).

A partir do seu método de análise de obras literárias, Vigotski contribui ponderando sobre a diversidade de possíveis interpretações que uma obra pode ter, criticando a redução do sentido literário, especialmente nas obras destinadas às crianças, à lógica dos acordos sociais e à mora. Para ele, a reação estética, além de ser uma atividade especial, criadora e complexa em relação às outras atividades humanas, na

criança se dá de forma diferente, pois esta “percebe e interpreta o mundo de modo muito original e absolutamente à sua maneira” (VIGOTSKI, 1926/2001, 327).

É nesse sentido que Vigotski menciona a estupidez de um modelo de educação que ignora a diversidade de possíveis interpretações do receptor da obra ao querer “enquadrar qualquer vivência estética em um conhecido dogma moral” (1926/2001, p.327) e comenta sobre a fábula *A cigarra e a formiga*:

De igual maneira na fábula A Cigarra e a Formiga a simpatia das crianças foi provocada pela Cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e presunçosa da formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada (p.327).

Essas reflexões de Vigotski expressam a necessidade de uma atenção mais específica para a vivência estética da infância, inclusive considerando as lógicas criadas pelas crianças.

Para isso, é preciso considerar que a arte com efeito catártico afeta diretamente a subjetividade do sujeito e substancialmente no que diz respeito ao sentimento de cada pessoa que também é social. Vigotski anuncia que qualquer sentimento possui uma inclinação a se encarnar em imagens correspondentes a esse sentimento, ou seja, a emoção faz um trabalho de selecionar impressões, ideias, imagens que coincidem com o estado de espírito no momento.

Esta questão sobre o modo como a emoção se expressa tem ligação com a existência de uma relação essencial entre emoção e imaginação, pois da mesma maneira que “as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 26).

Assim como os sentimentos interferem no processo imaginativo, existe também a possibilidade inversa dessa relação onde a fantasia interfere no sentimento por força de uma criação imaginativa. Pois a ilusão, por meio da fantasia, gera sentimentos reais, são vivências emocionais reais, que também estão presentes nas brincadeiras infantis.

Vigotski (1925/2001), ao refletir²⁸ sobre a relação sentimento e fantasia, considera que estes não são processos separados entre si, o que possibilita ao autor

²⁸ Essa atividade reflexiva do autor esteve apoiada significativamente nos estudos de Meinong, Zeller, Maier e Ribot. Ver: Vigotsky 1925/2001, p. 263.

esclarecer a fantasia como expressão central da reação emocional e, inclusive, distinguir o sentimento artístico do sentimento comum pelo efeito catártico do primeiro.

A vivência com a arte, assim como nas outras relações mais comuns, não é uma apreensão ingênua e passiva das coisas do mundo. Para Vigotski (1925/2001), a recepção estética pela percepção da arte exige criação. Esta atividade criadora requer um movimento complexo de reelaboração por parte do receptor até desembocar em algo gerado, produzido.

A arte não teria efeito algum se ao vivenciá-la restringíssemos-nos apenas em sermos afetados pelo sentimento que domina a obra conjecturada pelo autor, ou pela compreensão das questões estruturais técnicas. Vigotski insiste numa dimensão criativa de superação dos sentimentos responsivos da reação estética, na possibilidade de chegar a catarse e iniciar novos processos criadores inesgotáveis.

Para finalizar esse capítulo, é importante ainda mencionar dois pontos do pensamento de Vigotski a respeito da formação estética infantil: a necessidade de educação estética e sobre as especificidades da vivência estética infantil.

Vigotski (1926/2001, p. 350) diz que “o sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais conhecimentos só que em formas específicas”, pois a arte não penetra nas pessoas assim como a água na terra:

O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem (p. 350).

Este sentido Vigotski está reconhecendo o valor educativo da técnica artística, a importância de que esta seja ensinada na escola. Mas, ele faz isto também num contexto de crítica ao ensino da técnica pela técnica, especificamente pelo virtuosismo, ou seja, a ideia de que a educação estética pode ser reduzida ao ensino técnico. Para ele, ensinar a técnica apenas é relevante num contexto em que essa signifique a compreensão da linguagem artística e à criação, pois o oposto disto colocaríamos no mesmo patamar, ou superaria, a visão utilitarista da pedagogia à estética. A partir de Vigotski (1926/2001), defendermos que, no início da infância, a ampliação da experiência cultural da criança em relação à arte – de modo a envolver a criação no seu processo perceptivo – é a base de sua formação estética, sobre a qual posteriormente serão elaborados outros conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, ou seja, a interpretação de uma obra de arte se constitui além de decifrações para criança pequena, e sim a educação

estética integra uma educação especial na qual a proximidade com os próprios procedimentos e objetos artísticos introduz essa relação.

Sobre a questão da experiência estética da criança pequena, Cruz (2016) menciona que Vigotski, em *Psicologia da Arte* (1925/2001), dá algumas pistas de como essa se constitui e contribui informando sobre a afinidade psicológica entre a atividade da brincadeira e da arte em seus sentidos estéticos.

As crianças, ao brincarem, apresentam ações e formas dramáticas, encenações, representações, expressividade que estão impregnadas de atividade criadora, inclusive nos objetos constituintes da brincadeira, formulando o sentido estético e, assim como na arte, aquela está envolvida por processos emotivos (CRUZ, 2016), sensações: alegria, tristeza, entusiasmos, medo, raiva, conquista, e outros. Mas, lembremos que todas essas sensações dependem das relações estabelecidas na constituição cultural das crianças pequenas.

As contribuições teóricas de Benjamin e Vigotski promovem uma mudança de compreensão não só no modo de perceber a infância e a criança, mas no modo de pensar criticamente a formação humana.

Como a presente pesquisa busca valorizar as manifestações das crianças pequenas frente à obra de arte e a acolher as formas como elas se relacionam com essa parcela do conhecimento humano, admitindo a importância que essas manifestações representam para sociedade, para seu grupo e para seu meio, no próximo capítulo apresentaremos as histórias que constituem a participação das crianças pequenas, participantes da pesquisa, nos espaços artísticos e culturais, e as relações que elas estabelecem com a arte.

4 - Histórias divertidas, histórias coloridas

4.1 Ocupação crianças. Aqui tem teatro?

Ao considerar que a realidade social brasileira é diferente e desigual, e, em relação aos espaços urbanos, as crianças historicamente sofreram diversos tipos de impedimentos relacionados à possibilidade de construir um vínculo com o ambiente público. Lansky (2013) menciona sobre um modo de vida que foi se construindo, separando os adultos do universo das crianças, no qual estas estão submetidas exclusivamente aos espaços da família e da escola.

No mesmo sentido, o autor colabora no entendimento que:

A separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto não é universalizada nem compartilhada, por exemplo, por grupos indígenas brasileiros. Além disso, a percepção de inadequação dos espaços públicos à apropriação das crianças está associada a grupos pertencentes às camadas médias e altas da população urbana moradora de grandes cidades, não compartilhada por segmentos populares e moradores de cidades menores (LANSKY,2013, p.2).

Seguindo com Lansky (2013), progressivamente a criança urbana tornou-se uma das principais vítimas da segregação socioespacial nas cidades modernas, tendo como consequência o confinamento e o desenvolvimento do espaço privado destinado para alguns grupos e a marginalização para outros.

Santos (2013), em seu texto sobre a presença das crianças na cidade de São Paulo, no contexto do processo de urbanização e industrialização, relata sobre como a figura daquelas causavam um sentimento de desprezo no centro urbano, motivado por diversas circunstâncias:

Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas também o eram nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumento pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e de suas famílias (2013, p.218).

Isto é consequência de uma explosão demográfica, eugenia, pauperização das camadas populares e da própria indiferença do ambiente público em relação ao grupo de meninas e meninos que circulavam nos espaços públicos, vindo na escola, nos institutos disciplinares e no trabalho nas fábricas a solução para o afastamento dessas crianças que causavam repulsa à vida pública.

Ou seja, a imagem da criança e sua infância foram constituindo-se progressivamente como separadas do mundo social, no processo complexo do desenvolvimento urbano industrial, quer pela superproteção de uma educação burguesa influenciando na produção de espaços determinados, ou por uma educação espacial restritiva imposta aos filhos e filhas dos mais pobres. Nesse sentido, a ausência das crianças nos espaços públicos não é colocada em pauta de discussão²⁹, o que ouvimos é um discurso naturalizado que lugar de criança não é a rua.

Mas, para além da questão dos espaços externos, a arquitetura urbana resulta de uma visão espacial centralizadora da cidade, ou seja, existe uma concentração das entidades estruturais artísticas, resultado de forças econômicas e políticas, que muitas vezes acabam sendo camufladas pela configuração urbanista. Obviamente que a visibilidade estrutural não é determinante sobre a questão do acesso a arte, porém demonstra qual é a concepção de arte compreendida pela sociedade.

As crianças pequenas, participantes dessa pesquisa, faziam parte de um projeto que se relaciona com a ideia de romper com essas barreiras impostas histórica e culturalmente. O fato de levá-las para ocupar e aprender na cidade, nos seus espaços culturais e artísticos, possibilitou observar como elas iam se apropriando e significando esses lugares.

Ocupar os espaços públicos e, especificamente, os espaços artísticos requer também entender o que os constituem e os formulam, e as crianças fazem isso se apropriando de seus significados, por meio da interpretação e participação desses espaços. Algumas crianças fazem isto se valendo de experiências anteriores, de referências conhecidas, desestabilizando e ampliando seu repertório. Com isto, elas demonstram predisposição para interrogar ou atribuir características aos espaços e às situações vivenciadas com a arte e essa articulação de contextos possibilita a produção de sentidos.

Ao me debruçar nos documentos, foi possível observar algumas histórias constituídas no contexto das ocupações. Conforme as crianças iam se dando conta do que estavam vivendo (vendo, sentindo, tocando, cheirando, pensando), elas registravam em conversas, gestos e movimentação essas percepções. Por exemplo, antes de um espetáculo de dança a ser apresentado pela Companhia Estável de Dança (CEDAN) no teatro Erotides de Campos, as crianças entravam na sala de apresentações e

²⁹ É importante destacar sobre importantes projetos que está na contra mão desses pensamentos o Grupo Contrafilé, com intervenções públicas, e Rebelião das crianças, sobre narrativas sociais.

demonstravam, com suas gestualidades, inquietação e curiosidade pelo espaço também manifestavam brincando e balançando nas cadeiras removíveis, seus modos de relacionar e conhecer o lugar. Mas foi uma conversa entre João e Bianca, que viveram experiências artísticas em outras situações, sendo a primeira vez que assistiam a uma peça de balé num espaço teatral convencional,³⁰ que chamou a atenção:

Sobre o lugar³¹

João de (5 anos) pergunta para Bianca (5 anos):

(J) - Aqui tem teatro?

(B) - A prô³² disse que vai ter uma apresentação de balé aqui no teatro. Eu faço balé, minha mãe comprou sapatilha, ela disse que vai me pôr no balé.

(J) - Mas aqui tem teatro? Tenho medo de palhaço! A prô disse que vinha no teatro. Já assisti teatro de palhaço e não gostei!

Bianca fica pensativa, meio não sabendo o que responder para o colega.

(J) - No balé usa roupa de palhaço?

(B) - Não! Balé é de dança de bailarina, que roda, sabe... pula e depois fica nas pontas dos pés. Eu sei ficar nas pontas dos pés. Bailarina usa vestido. Só vestido! (num tom esbravejante e de desdém).

Na conversa entre Bianca e João, alguns dos sentidos da palavra teatro estão presentes, ou seja, existe por parte das duas crianças certa familiarização desse contexto que permitiu inclusive fazer com que interpretassem aquela situação, discutindo sobre o que aconteceria nesse espaço. A conversa estava permeada por elementos que consideravam características próprias desse enredo: figurino (roupas de palhaço ou de bailarina), personagens (palhaço e bailarina) e a movimentação da dança. Tudo isto são peças que as crianças dispõem para ampliar sua capacidade de conhecimento sobre o mundo, de sentidos que atribuem à palavra “teatro” e às experiências vividas, e essas peças também se movimentam e se aliam a novas peças que vão sendo incorporadas em seu repertório, num movimento constante.

–*Aqui tem teatro?* Esta pergunta de João não é apenas gerada por dúvidas, mas também por certezas, pois ele quer saber se vai acontecer o teatro, a partir do que significa para ele “teatro” (peça com palhaço). Mas a colega desestabiliza essa significação, apresentando elementos novos e João se aproveita para sondar e obter mais detalhes sobre aquela situação a que está sendo introduzido e percebe em Bianca uma possibilidade de se familiarizar.

³⁰ Menezes (2016), mencionar em seu livro sobre Espaços convencionais e Espaços não edificados para fins teatrais/cênicos.

³¹ Trecho extraído do caderno diário de registro (20/03/2015);

³² Diminutivo da palavra professora, habitualmente dito pelas crianças na educação infantil em Piracicaba.

Esse contexto nos leva a pensar que a posição do sujeito que ocupa um espaço, nesse caso um espaço da expressão artística, está atravessada pela necessidade de se sentir seguro, pois João aparentemente parece sentir medo, e medo do teatro de palhaço, e este estado, que é instável, produz-se apenas quando o sujeito passa a conhecer o que está vivendo. E conhecer, de acordo com Vigotski (2007), é tomar, perceber, saber algo que se realiza ao se apropriar, e que necessita passar pela experiência do conhecimento.

Além disso, destacamos que a palavra teatro presente na conversa das crianças estava fazendo referência ao tipo de espetáculo e não ao local em si, ao prédio, à construção. A experiência de assistir um espetáculo de balé no teatro desequilibrou os sentidos construídos por João e Bianca para “teatro” e para “balé”. Teatro não é lugar apenas de palhaços; balé não é apenas dança de bailarina com vestido. A apropriação de novos conhecimentos pela participação em práticas culturais possibilita essa transformação e ampliação do saber, e essa riqueza de experiência humana é herdada nos mais diversos âmbitos, assim como é explicitado em Vigotski (1930/2009).

O desejo de “se perder”

Os espaços que foram ocupados pelas crianças, para além das contradições do acesso da arte ao público infantil, são lugares convidativos para experiência do corpo, ou seja, eles estão organizados de forma que excitavam as crianças por sua estrutura, quantos pelos artefatos e obras que dispunham.

Balançar a cadeira removível, passar as mãos nos móveis, cheirar os objetos, olhar para os refletores de luz, observar de bem perto as obras, abaixar por debaixo dos objetos expostos, circular a galeria, rir dos artefatos são movimentos que indicam as formas como elas ocupavam e como elas passavam pela experiência de conhecer os espaços.

A primeira ocupação³³ do projeto se realizou no “Museu Prudente de Moraes”, local em que, as crianças tiveram acesso aos artefatos históricos, objetos antigos, documentos, fotos que faziam parte da antiga casa presidencial como também as salas de exposições paralelas, **que não devem ser tocadas**. As crianças ficaram alvoroçadas, inquietas e fascinadas, da mesma forma que surpresas e alegres, conforme iam descobrindo e se deparavam com o acervo e com o local.

³³ O grupo participou de nove encontros no Museu, com realização de atividades.



Imagem 29: As crianças olhando para todos os lados

O historiador que nos recebia naquela ocasião estava mais preocupado em apresentar os valores memoráveis do museu, como num script, mas, as crianças queriam “se perder”. Nesse caso, se perder com os olhos imaginativos, que vagavam nos “labirintos” do museu à procura dos cantos, dos móveis, das imagens, dos corredores, portas e janelas.

Aqui tomamos o sentimento alegórico de “se perder” em Benjamin, de “Infância em Berlim” (1987), que valoriza mais a capacidade de “se perder” na cidade do que saber se orientar. Admira o sujeito que está atento aos arranjos dos espaços, valorizando o “pano de fundo” que compõe a cena, assim como seus objetos e as sensações que podem causar (visual, auditiva, tátil, olfativa). Neste sentido, cada detalhe presente no espaço do museu era motivo de curiosidade das crianças pequenas que eram instigadas a olhar e criar uma maneira de observar, falar e construir jeitos das falas, a movimentar-se e a constituir no corpo formas para chegar até a obra. Por mais que houvesse um esforço para direcionar o que se deveria ver, escutar ou fazer, esse não superava a ligeireza “abelhuda” das crianças, que tem na experiência do corpo a vontade de descobrir e “se perder”.

As crianças eram chamadas para focar a atenção para o entendimento de determinadas coisas e às vezes a curiosidade era tanta que se amontoavam em torno do expositor onde o objeto estava.



Imagem 30: Crianças bisbilhoteiras

Foi frequente a aproximação dos corpos das crianças com o acervo, o historiador do museu pedia o tempo todo o afastamento delas dos artefatos, mas houve por parte delas essa necessidade de estar perto dos objetos.

Ao observá-las, percebemos um olhar atento, minucioso, pois as crianças por várias vezes se voltavam ao historiador para perguntar detalhes minuciosos dos objetos: *-Porque aquela mulher precisa ficar presa na gaiola?* Guilherme (5 anos) se referindo a uma imagem de uma santa na redoma.



Imagem 31: As crianças ocupando uma sala no Museu de diferentes formas.

Ao observar as diferentes formas pelas quais o grupo de crianças ocupava o espaço, algumas abaixadas, outras observando algo em cima, olhando pela janela, olhando para além da porta tentando se antecipar e descobrir algo na próxima sala, caminhando pelo local, notava-se, em uma relação metafórica benjaminiana, de olhares “perdidos”.

As crianças constituem um jeito próprio de experienciar e de se apropriar dos espaços e esse jeito não era rígido, o corpo estava maleável, inquieto, sedento por uma experiência tátil.

Aqui nos colocamos em defesa de uma experiência infantil não colonizada, de resistência a uma formação burguesa, assim como Benjamin (2009) nos provoca em relação a uma experiência (Erfahrung) transmitida como um evangelho, da forma mais conservadora para as novas gerações. A discussão nesta pesquisa também se pauta na valorização de como as crianças vão reelaborando os espaços artísticos, de como elas aprendem nesses lugares e de como estes aprendem com elas, no sentido de superar um único modelo de experiência, na possibilidade de escutar outras verdades que emanam de outras qualidades de experiências.

As minhas tentativas eram sempre de problematizar junto as crianças, certas posturas essenciais exercidas em espaços públicos de exposições e artísticos, e ao estarem nesses espaços, que não deixam de ser coletivos, contribuía para que elas construíssem formas próprias de participação a partir das ocupações. E, atitudes de preservação³⁴ e cuidado com os objetos, artísticos ou não, fazem parte dessa relação de se apropriar do conhecimento humano histórica e culturalmente constituído.

As crianças em sala manifestavam seus sentimentos a partir da relação com os espaços do museu:

Conversa sobre o museu³⁵

Duda: – Queria fazer quadros.

Pamela:–Tenho vontade de brincar e tocar nas coisas.

Bianca:–Também queria brincar.

Iago:–Pode levar brinquedos no museu?

³⁴ Aqui são dois pontos que na dissertação não haverá tempo para aprofundar, mas que exige um breve esclarecimento. O primeiro diz respeito ao sentido de preservação o qual investimos na frase, que é literalmente o de cuidado com os registros dos acontecimentos e produções, distante de uma ideia de manutenção de uma classe ou da ação de inculcar nas crianças um comportamento idealizado. O segundo é sobre o enfrentamento a uma política de esquecimento.

³⁵ Trecho extraído do caderno de registro 26/02/2015.

Mariana:—Dentro do museu não é lugar de bagunça!

Essa discussão advém da primeira ocupação do projeto e a relação das crianças com os espaços foi se transformando, assim como a relação delas com os objetos, num processo de reelaboração e reinvenção dessa atividade.



Imagem 32: Movimentação das crianças ocupando o Museu Prudente de Moraes

O modo como os espaços eram organizados demonstrava a concepção de crianças em que se pautavam, percebida também no modo como as recebiam, com falas e posturas muitas vezes cerceadoras das expressões das pequenas e dos pequenos. Via de regra essas eram compreendidas como bagunça ou confusão, embora para um olhar mais minucioso e atento sobre as ações infantis, pudessem ser visto como formas criadas por elas para se relacionarem com os espaços e seus objetos.

Nesse sentido, era ensinado ao grupo um único jeito de observar: “com distanciamento, braços presos atrás do corpo e em silêncio”. Mas elas transgridem, em diversos momentos tocavam algo, cheiravam e olhavam bem de perto, buscando detalhes, desencadeando as experiências no corpo, de sensações que se abrem para o mundo estético, das sensações táteis que influenciam o pensamento e as decisões. No entanto, a ideia de não tocar nos objetos foi incorporada pelas crianças, de tal modo, que quando se depararam com exposições interativas o sentimento da dúvida era recorrente.

Ver com os olhos e ver com as mãos

Dentre as várias regras apresentada às crianças pequenas, a principal era: “não pode pôr as mãos”. E foi em uma única situação que esta regra foi problematizada junto às crianças, na ocupação na Pinacoteca, no LXIII Salão de Belas Artes, em agosto, ou seja, na metade da realização do projeto. Conforme se pode observar no relato a seguir

Encontro na Pinacoteca³⁶

As crianças foram recebidas no auditório por uma arte educadora, com um perfil muito acolhedor, que ao perceber a brincadeira de balançar das crianças no assento removível, surpreende as crianças dizendo:—Adoro balançar nas cadeiras, todos os dias venho nessa sala para balançar, e o que mais gosto é que a cadeira faz “barulhinho” muito bom; e aos poucos as crianças foram prestando atenção e parando de se balançar.

Ela queria saber das crianças o que elas conheciam sobre a pinacoteca, o que são artistas, o que são obras arte, contou a história da construção da pinacoteca, conquistando a confiança, sem uma preocupação de apresentar regras do local. Num certo momento, a arte educadora perguntou as crianças:

—A gente vê com os olhos, ou com as mãos?

As crianças responderam:— Com os olhos.

Ela voltou às crianças e disse:

—Ah, eu vejo com as mãos também, adoro pegar nas coisas, sentir, cheirar..., mas algumas obras de arte não podem ver com as mãos. Sabem por quê? E foi apresentando todos os pormenores essenciais à apreciação artística, por exemplo, de como um simples toque com as mãos poderia destruir uma pintura.

A forma como as crianças foram interpeladas na Pinacoteca expressa outra visão de crianças pequenas, que reconhece nelas formas diferentes de aprender o mundo, a partir do que as constituem e não do que lhes faltam; pela potência, não pela incapacidade.

A brincadeira não foi excluída dessa ocupação, mas foi sendo transformada por outras formas lúdicas, e motivadas pelos questionamentos e colocações da arte educadora, no que diz respeito à postura de não tocar nos objetos, neste momento já incorporada pelas crianças, antes a sua fala, mas agora elas lhe apresentava uma justificativa que respeita a capacidade interpretativa das crianças pequenas, não pelo viés da imposição.

³⁶ Extraído do caderno de registro 24/08/2015.

A experiência do corpo foi sendo redefinida constantemente, principalmente pela intencionalidade do contexto, que também gerava dúvidas, e esta situação de “ver com os olhos e/ou ver com as mãos”, por mais que fosse confusa e contraditória às crianças pequenas, era propícia para enriquecimento das suas experiências, pois estavam lidando com uma diversidade de cenários em contextos similares, ou seja, em espaços de exposições de obras de artes.

A questão era que essas experiências aconteciam em espaços diferentes, com profissionais com diferentes abordagens e, às vezes, com tipos de interatividades artísticas distintas. Nas exposições, em sua maioria, o foco de experiência era o olhar, ou seja, permeado por uma formação estética visual, mas houve exposições em que o contato físico fazia parte da relação do espectador com a obra de arte, o que é chamado de exposição interativa. O grupo de crianças participou de duas exposições que apresentavam algumas obras interativas, o “Salão de Arte Contemporânea” e a Mostra “Brasil, passado e futuro”.

Mas foi a participação em uma mostra de esculturas, “Arte Bruta” de Tito Cunha, que não se intitulava como interativa que causou o inusitado nas crianças, pois as obras podiam ser tocadas e mexidas. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer o artista pessoalmente, pois a ocupação coincidiu com a abertura inaugural da mostra.

As crianças encheram o artista de perguntas: “*O que é isso? Como você fez? Para que serve? Você é papai Noel? São brinquedos?*” E Tito de forma muito acolhedora respondeu: “*Não são brinquedos, são esculturas*”³⁷.

As obras tinham um aspecto lúdico convidativo à experiência do tato e, conduziram as crianças para a novidade do corpo: as sensações, percepções e emoções que surgiram aos poucos com as descobertas das obras.

³⁷ História constituída a partir de algumas falas das crianças registradas no caderno diário 06/05/2015; Ver também em: <http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/exposicao-na-camara-aspecto-ludico-contagia-criancas>.



Imagem 33: As crianças fazendo perguntas a Tito Cunha



Imagem 34: Bryan tocando na escultura

Bryan (5 anos) ficou um tempo olhando para a obra, parecia meio receoso e desconfiado, aos poucos foi se aproximando, foi esticando o braço e a mão em direção à escultura, mas ainda um pouco preocupado, na dúvida da sua própria ação. Aparentava estar tenso, atento a qualquer tipo de reação e quando percebeu que nada aconteceria, tocou na obra e sorriu.

O “ver com as mãos” naquele momento parecia um pouco estranho a elas. Mas, aos poucos, as experiências sensoriais foram ganhando espaço na ocupação pelas

crianças. Ou seja, elas estavam vivendo outras formas de lidar com os espaços e ao mesmo tempo com a arte, percebendo que os lugares ou situações, constituem regras de acordo com suas especificidades. Obviamente, não tão claramente assim, entretanto, elas têm capacidade de construir esse panorama complexo e esses momentos potencializaram essa formação.



Imagem 35: As crianças mostrando a obra

A possibilidade do toque e a pouca tensão investida em relação aos olhos que cuidavam das crianças, influenciou na postura destas que se apresentavam leves e fluidas. As atitudes eram menos contidas e mais espontâneas, circulavam no espaço com extroversão e alegria. Nesse sentido, o espaço e a exposição não criaram um distanciamento entre as suas propostas e a relação das crianças e suas demandas exploratórias.

As Crianças deixaram marcas por onde passaram

A presença das crianças pequenas nos espaços expositivos e artísticos não passou despercebida. As falas, gestos, risadas, os modos de se apropriar dos lugares, de se relacionar com as pessoas nos espaços, de se relacionar com objeto artístico foram deixando marcas.

Existe um instrumento de grande importância que faz parte da organização dos espaços culturais, a lista de presença. É uma ferramenta de documentação, utilizada

atualmente no meio artístico como forma de acompanhar o processo de fomento e formação de público, ou seja, de como a arte pode chegar a mais pessoas.

Inicialmente, nos finais de cada ocupação eu era avisada pelos profissionais que me lembrasse de assinar meu nome, escrever o nome da instituição e o número de crianças, ou seja, as crianças eram números. Essa ação me incomodava, mas muitas vezes levada pela situação aceitava tal procedimento, pois sabia que a lista de presença é um importante instrumento para as instituições que acolhem as obras de arte.

No entanto, conforme as crianças foram experienciando os espaços e se familiarizando com a proposta de ocupação, elas também foram se constituindo autônomas e livres para circularem nos espaços, o que, de certa forma me possibilitava pensar em maneiras de propiciar as crianças um tempo de qualidade, já que o meu tempo também não mais se restringia exclusivamente às tensões iniciais.

Desse modo, foi também pensado sobre o registro gráfico do nome das crianças pequenas, como marca da presença delas. O grafismo infantil passou a fazer parte da lista de presença, documentando nominalmente a passagem de crianças pequenas por ali.



Imagem 36, 37: As crianças assinando a lista de presença na Pinacoteca no Salão de Arte Contemporânea.

As crianças passaram a deixar suas marcas nos espaços ocupados também pela lista de presença; ao mesmo tempo, apropriam-se de práticas socialmente pertinentes a esses espaços, num processo em que vão se instituindo/constituindo singularmente como visitantes e apreciadores dessas exposições. Deixaram de ser número, deixaram de ser identificadas apenas como um grupo de crianças da escola de educação infantil pública, à medida que registram individualmente sua própria presença. Um gesto

aparentemente simples que modifica a posição da criança em relação a esses espaços, para os outros (que organizam as ocupações, que as recebem nos locais e que eventualmente compartilham com elas os espaços) e também para si mesmas.



Imagem 38: As crianças assinando a lista no Hall de Exposição da Câmara dos vereadores: parte do Salão Internacional de Humor.

4.2 Experiência que produz experiência

“E se quadro não fosse quadrado?” (Duda, 5 anos)

A arte ou o encontro com a arte é algo definido de acordo com o contexto histórico e cultural e certamente tem seu valor e sentido atribuído no tempo e no espaço, construído por meio do conhecimento, da criação e expressão humana (UNESP, 2012). Mesmo sendo uma criação humana, a arte juntamente com seu valor estético não é algo naturalmente entendido e por isto a formação é necessária.

E o que dizer, então, da posição das crianças frente à obra de arte? Imagine-as conversando com uma escultura! Ou gesticulando diante de um quadro. Daria para

afirmar que a movimentação das crianças em experiências com diversas linguagens artísticas seria uma reação estética? De que forma as crianças se conectam à arte?

Estas reflexões, pensando nas crianças participantes dessa pesquisa, devem ser consideradas a partir da discussão realizada sobre a ocupação e o acesso delas aos espaços públicos e culturais, pois a contínua participação e interação colaborou para que os encontros com as artes fossem significativos às crianças pequenas.

Com Cruz (2007), a partir de Vigotski, compreendemos que as crianças pequenas se apropriam dos significados das coisas, apoiando-se nos sentidos que o outro mais experiente atribui, e não fazem isso de forma passiva, pois vão interagindo e atribuindo sentidos, conforme assimilam e dominam a linguagem. Nessa perspectiva, durante o processo de imersão das crianças nos espaços, elas foram percebendo e incorporando significados próprios de cada contexto, a partir de conversas realizadas em sala comigo, nas quais apresentava a elas uma diversidade de material inerente a esses encontros, e nos próprios espaços com os profissionais que enunciavam, apontavam e evidenciavam as criações, os valores estéticos, vestígios das expressões dos artistas, traços dos lugares artísticos.

O modo como as crianças pequenas se aproximavam e interpretavam as imagens artísticas era curioso e provocativo e, evidentemente, não podemos comparar a capacidade interpretativa delas com a dos adultos, ressaltando que “entre ambos não existem apenas semelhanças, mas também diferenças, e que essas diferenças traduzem a peculiaridade da ‘condição de ser criança’” (PINO, 2005, p. 25). Ao considerarmos essa condição, constituímos uma escuta e um olhar refinado diante das produções das crianças pequenas e suas linguagens e, em processos de experiências com a arte, aprendemos com elas formas singulares de recepcionar essas manifestações.

As frequentes saídas para os espaços, na sua grande maioria espaços artísticos, tornaram esses momentos motivo de ansiedade às crianças; era visível a movimentação de seus interesses, demonstrando o significado especial que essa atividade causava a elas. Em muitos momentos, nos espaços da educação infantil, as crianças falavam sobre os encontros e as situações vivenciadas nos lugares, recordavam-se de obras, artefatos, imagens, da organização dos espaços como um lugar para arte: – *Eu gostei do quadro que tinha os filhos do Moraes*³⁸. *Ele tinha dez filhos, lembra?* (Mariana, 5 anos).

³⁸ Mariana se referia ao ex. Presidente Prudente de Moraes (1841-1902).

Registro por meio de desenhos.

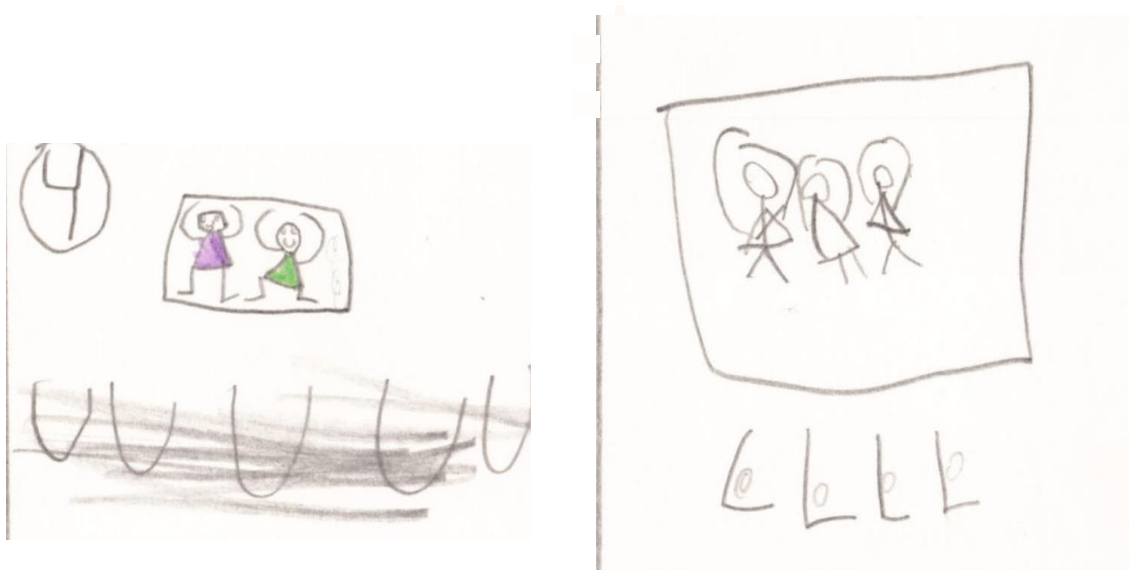


Imagem 39, 40: Desenho de Gabrielle (5 anos) sobre a apresentação de dança no teatro (espaço cênico, poltronas, bailarinos).



Imagem 41: Desenho de Mariana (5 anos), quadros de obra de arte- abaixo legenda elaborado por ela.(arquivo da pesquisadora)

Pereira (2012), ao discorrer sobre experiência estética, anuncia uma condição para que se possa realizá-la, fazendo referência à atitude estética, ou seja, o sujeito necessita constituir uma postura perceptiva em relação ao objeto e acontecimento. Para ele, assim como para Vigotski (1926/2001), a percepção é uma abertura circunstancial e inaugural da experiência estética. E para isto é necessário saber distinguir as linguagens das artes das outras linguagens, Essa competência advém da experiência formativa, que

vai desde as vivências sensoriais a processos que ampliam a percepção, no sentido de discernir o que as experiências podem produzir em nossos sentimentos.

A capacidade perceptiva do sujeito não é uma competência inerente, ela se constitui de acordo com a formação estética que vai sendo construída durante a vida das pessoas, dependendo do conjunto e contexto de experiência, principalmente de um ambiente que promova tal formação, ressaltando-se o papel da educação e da professora que podem criar circunstâncias fomentadoras.

Nesse sentido, as experiências das crianças pequenas no encontro com a arte, possibilitadas pelo projeto “Ocupação”, foram momentos formativos para além das especificidades artísticas, isto é, foram ocasiões do encontro entre as produções criativas humanas e as crianças, e estas ao se conectarem a essas criações recriaram, reelaboraram e ressignificaram tais produções.

As crianças atribuem novos sentidos à arte e fazem isto mesmo não tendo consciência do lugar social da arte, constituído historicamente e que se desenvolve a partir justamente desse contato delas com a arte, no qual elaboram interpretações divertidas e sensíveis que podem ser consideradas formas de contribuições culturais.

Se a arte possui um potencial inquietante e provocativo, é necessário que seja acessível a todas as pessoas, sem discriminação de idade, pois determinadas sensações e sentimentos muitas vezes podem ser experienciados espontaneamente durante uma dança, uma música, uma imagem, uma narrativa. No entanto, mesmo que exista um rigor estético anunciado³⁹, não há restrições para que a experiência estética seja alimentada desde a pequena infância, pois a familiarização com os próprios procedimentos artísticos é que ampliará essa alça do repertório cultural de experiência e percepção.

É justamente pela ampliação do repertório que o sentido estético será constituído e se transformará nas diferentes facetas do processo de formação humana. Neste sentido, estamos considerando a arte como espaço de formação e nos distanciando de um discurso preconceituoso e reducionista a respeito do instrumentalismo, isto é, à tese de que a arte deva servir à difusão de fins alheios a si mesma. É o que Vigotski (1926/2001) diz com relação às formas de educação estranhas à arte, em que esta é o meio para atingir determinado fim.

³⁹ Pereira escreve em *O limiar da experiência estética* que “O mundo cultural e artístico é constituído com formas de racionalidade próprias que implicam em formas de rigor específicos. Essas formas de racionalidade e rigor, por sua vez, só podem ser experimentadas quando se tem alguma competência para ler, ouvir, vive-las” (2012).

Seguindo essa lógica, a consciência de uma curadoria educativa colabora no controle dos excessos didáticos (em seu sentido abrangente) ao comunicar a arte e sua mensagem. Mesmo porque, ao restringirmos as experiências infantis com a arte, pautadas em exigências conceituais, estaremos imbuindo nas crianças uma crença sobre a interpretação artística, dificultando a possibilidade da experiência de recriar, reelaborar e reinventar tal manifestação.

Não que durante as ocupações, tentativas de conduzir o olhar das crianças para esses termos não tenham acontecido, principalmente porque alguns espaços estavam habituados a isso, ignorando a possibilidade de diversas interpretações que cada pessoa pode criar. A experiência estética se constitui como um processo de conhecimento e essa compreensão nos leva a pensar que a quantidade de contato com as expressões artísticas não é o suficiente, isto é importante também, mas deve estar em concomitância com uma formação estética, nesse caso uma formação estética voltada para a pequena infância.

As crianças se situam brincante frente à arte: “Foge Chapeuzinho, fuge”!

As formas como as crianças pequenas incorporam a cultura está permeada por sentimentos e imaginação. O envolvimento emocional delas com a história dançada “Chapeuzinho Vermelho”, um clássico já conhecido pelo grupo, fez com que elas reagissem frente ao enredo e criassem uma relação participativa, como um “espelho tátil”, para atuarem na história também.

Sobre Chapeuzinho Vermelho⁴⁰

(...) num determinado momento a companhia de dança apresentou um balé sobre “Chapeuzinho Vermelho”, que chamou muito a atenção das crianças:

Duda se encolheu na poltrona brincando que estava com medo do lobo que apareceu durante a coreografia; as crianças entre elas diziam baixinho: “foge chapeuzinho, fuge”;

(...) Na hora de ir embora as crianças saíram dançando pelo pátio, frente ao teatro.

A brincadeira do fingir, do fazer “como se” (como se estivesse com medo, como se estivesse fugindo), expõe uma expressão criativa das crianças, representa suas intenções, os motivos artísticos e o conjunto da obra provocavam nelas reações

⁴⁰ Recorte extraído do caderno de registro. Balé Chapeuzinho Vermelho é um trecho do espetáculo de balé A Bela Adormecida, de Marius Petipa, com música de Tchaikovsky, inspirado nos contos de Perrault.

diversas. Reações imediatas com o corpo de se encolher na poltrona, escondendo-se do “lobo mau”, fingindo o medo, essas ações estão permeadas por emoções que correspondem a tais ações. Essa atividade imaginativa delas reflete a riqueza e a diversidade do encontro entre as experiências anteriores e as que estavam sendo experienciadas durante o episódio, possibilitando a criação de toda essa fantasia.

Aparentar que estava com medo e produzir ações que correspondem a essa emoção fazia parte da brincadeira de Duda, que é mimética. Ou seja, o que fica evidente na brincadeira infantil é a necessidade de se assemelhar ao real, parecer como se, e a representação de tudo isso é que torna esse momento instigante.

Pela esteira do conceito de mimesis em Benjamin (1987), compreendemos que a percepção da criança pequena frente à arte, ou melhor, que a relação que ela estabelece para perceber a arte é mimética e brincante/jogo, e a brincadeira, de acordo com Vigotski (2009), é influenciada por um complexo processo imaginativo.



Imagem 42, 43, 44: Guilherme (6 anos) em pé avisando a Chapeuzinho Vermelho que o Lobo está espiando (arquivo da escola)

O personagem do lobo na trama persegue o personagem Chapeuzinho, esta movimentação causava tensão e aflição no grupo, pois são imagens vivas e estéticas;

algumas crianças ficavam inquietas, movimentavam-se na cadeira, levantavam e também torciam pela Chapeuzinho, encorajando-a a fugir. As crianças por estarem envolvidas afetivamente com a história, mesmo sabendo que era um faz-de-conta, estavam tomadas por um sentimento verdadeiro vivenciado naquele momento, de tal maneira que, ao alertar ou torcer para Chapeuzinho escapar, evidenciavam sua participação e envolvimento no/com o enredo dos acontecimentos. Isto é, os sentimentos das crianças se apresentavam e eram exteriorizados.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 1930/2009, p.29).

Essa experiência com a dança provocou nas crianças sentimento de entusiasmo, torcida, vibração. Elas buscavam com o olhar as cenas, a cada salto, a cada giro tinham expressões de satisfação, aplausos ou surpresas, chegando a ficar em pé por vários momentos.

As crianças pareciam não querer o fim e faziam um esforço para que a “brincadeira” continuasse, alimentando cada momento para que ela não acabasse. Contagiadas pelo espetáculo de dança, algumas crianças saíram dançando pelo pátio em frente ao teatro.



Imagem 45: Pas de deux Talismã (arquivo da escola)



Imagem 46: brincando de dançar (arquivo da escola)

Imaginar e brincar de ser bailarina, de ser o outro (do jeito próprio das crianças), recriando para experienciar o “mais uma vez”, de repetir para se assemelhar, traz o prazer do retorno, não como cópia, mas transformando-se e transformando esse conhecimento.

Essas ações das crianças pequenas estão marcadas pelo desejo do querer fazer também, do “agora é a minha vez”, “minha vez de experimentar”. Brincar, jogar é o meio de materializar esse desejo, que implica também o “fazer do meu jeito”, que é criação, é novo, é diferente do que está posto.

A hipótese de Benjamin de que, na modernidade, a dimensão lúdica da obra de arte se destaca em relação à aura, auxilia-nos compreender as formas como as crianças se apropriam do mundo e se relacionam com a obra de arte, não necessariamente porque estejam atribuindo sentidos estéticos a essas experiências, mas pela significação que a brincadeira tem em sua vida.

Para Gagnebin (2014, p. 174).

Essa vertente lúdica-experimental não visa a nenhum reencantamento do mundo, mas, como Atget em suas fotografias proféticas, uma “demaquiagem” (*abschminken*) do real, sua “desinfecção”, seu desmascaramento crítico. A aposta dialética consiste em esperar que esse processo de destruição das belas aparências ilusórias torne possível a emergência de outro processo: o de experimentação lúdica – mas também séria – como outras possibilidades de realidade.

Nessa concepção está implicada a ideia de que o fortalecimento da dimensão lúdica, da experiência lúdica, frente à experiência estética clássica parece ser uma boa saída para ultrapassar o modelo de formação estética burguesa de apreciação artística, que é de culto, endeusamento e individualidade. Se experiência de aprender o mundo pela criança é lúdica, pela tendência da repetição, que ela então continue sendo alimentada, sem desbotamento. Nesse sentido, a estética se enriquece com o espaço de jogo que se evidencia como lugar de reservas inesgotáveis, não apenas pelo caminho da repetição, mas porque também se constitui como espaço de desconstrução e reconstrução do mundo.

A imitação, sob o prisma da mimesis, mostra-se como caminho para as crianças se aproximarem da arte; e tomada pela contanto com a obra Bianca (5 anos) foi registrada, em vídeo e fotografia, vivenciando essa relação. Diante de uma pintura, em que havia um violinista, ela começou a se movimentar, tocando um violino imaginário, numa mímica, ao mesmo tempo em que com a boca fazia um som e mexia o corpo no

rítmo deste som. Ela ficou ali por algum tempo envolvida com a movimentação que havia criado.

Esse sentido imitativo atribuído pelo/no corpo de Bianca não é uma cópia idêntica do quadro, está atravessada por uma criativa reelaboração, demarcada por um processo de invenções (som musical com a boca, a movimentação com o corpo balançando no ritmo da produção de seu som, movimento de tocar um violino imaginário). Isso evidencia algumas maneiras que as crianças constroem para se aproximar da arte. São modos originais de se relacionar e de expressar como essas experiências as afetavam, compilando elementos imaginativos que correspondessem à criação dos contextos vividos.



Imagem 47: Bianca imitando o violinista (arquivo da escola)

Podemos afirmar que houve um processo de transformação das crianças no decorrer das visitas, principalmente como desdobramento decorrente da aproximação contínua delas com a arte, e outras expressões foram se mostrando presentes nas ações das crianças. Como já mencionado, conforme as crianças foram se constituindo mais autônomas e sua circulação menos restritiva, as curiosidades delas tornavam-se mais evidentes, ampliando assim suas ações.

Nas exposições, as buscas das crianças passaram a ser de descobrir elementos nas obras, que pudessem criar situações diversas. Ou seja, elas estavam circundadas por obras que estimulavam sua imaginação, que possibilitavam a criação de situações divertidas e criativas.

As crianças se deram conta de que a cada encontro com as obras poderiam desencadear um cenário para suas inventividades; nesse sentido, apresentavam entre elas uma postura convidativa, estabelecendo parceria para as invenções: *“Olha! Vamos ver aquela agora! O que será que tem aqui?”* Dizia Lívia dirigindo-se à obra, ao

mesmo tempo, que convidava as colegas para brincar de pular onda: “*Quando a onda chegar, a gente pula*”!



Imagem 48: brincado de pular onda (arquivo da escola)

O que percebemos, assim como Vigotski (1930,2009) já explicava maravilhosamente, que a imaginação depende da experiência, e a das crianças constitui-se diferente na sua originalidade, em termos de complexidade e simplicidade.

O que é isto? ... agora não é mais

Um grupo de crianças foi levado até a área externa da Pinacoteca e descobriu uma escultura feita de bronze. “*Olha o Homem de lata*”, disseram enquanto iam em sua direção. Entre as reações ocorridas, Lívia e Bianca pararam em frente a escultura e começaram a gesticular diante da mesma como se a provocassem com caretas, colocando as mãos ao lado do rosto, bochechando e dizendo palavras provocativas. Seus gestos pareciam atribuir à escultura características humanas e efeitos animados, numa situação de brincadeira.



Imagem 49, 50: As crianças provocando a escultura (arquivo da escola)

A observação e reação das crianças diante da escultura criavam um jogo divertido; as crianças, coletivamente, elaboraram sentidos sobre a obra de arte.

Em uma outra situação, Bryan e Lucas estavam na fila para assinarem seus nomes no livro de presença. Bryan terminou primeiro e continuou a observar as obras de arte, quando se surpreendeu com uma, que eu não conseguia ver de onde estava. Bryan, sorridente, foi se abaixando para sentar no chão de frente para a obra, e com punhos fechados, começou a apertar os dedos polegares. Lucas viu o colega e, sem dizer nada, correu, sentou ao seu lado e começou a fazer a mesma coisa. Quando fui olhar o que provocava os meninos a fazerem esses gestos, deparei-me com um quadro que se assemelhava a um sistema interno de placa eletrônica e perguntei:

- *É jogo?* Apenas responderam com a cabeça que sim.



Imagem 51: jogo de video game(arquivo da escola)

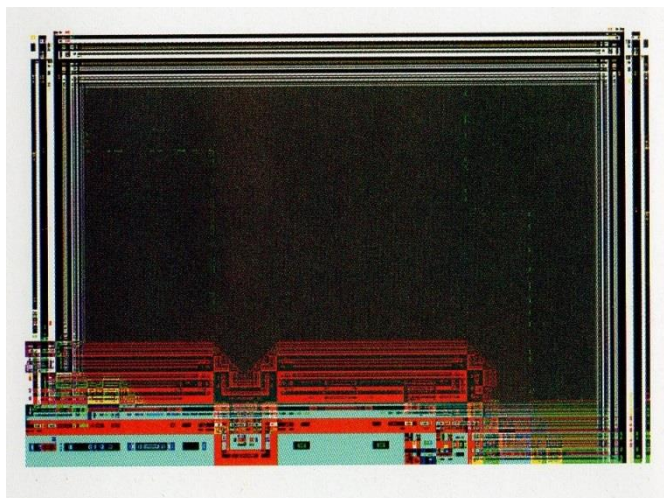


Imagem 52: Obra “Untitled-816.tif” de Renan Teles

Quando as crianças se aproximam espacialmente da obra, percebemos que a experiência lúdica, mencionada por Gagnebin (2014), origina a própria possibilidade de criação, atribuindo sentido, a relação do “mais uma vez”, a partir da brincadeira. O quadro torna-se a tela onde se desenrola o jogo imaginário, as crianças brincam de jogar: trata-se não apenas de transformar uma coisa em outra, a tela em jogo, mas de vivenciar corporalmente essa invenção.

Elas encontraram outros artefatos que provocavam processos imaginativos, já desfrutados nas brincadeiras em outros momentos. É o que ocorreu quando encontraram um objeto artístico constituído por uma bacia de madeira preenchida com cera de vela, e Bianca sem demora disse:

- É o caldeirão da bruxa, prô! Ela é artista.



Imagem 53: Brincadeira de caldeirão da bruxa (arquivo da escola)



Imagem 54: Brincando de bruxaria (arquivo da escola)

Bianca ficou ali por um tempo, mas logo começou a mexer ciclarmente uma das mão dizendo algumas palavras, que normalmente estão presentes em histórias de bruxas, quando fazem suas magias. Ela finalizou movimentando a mão em direção à bacia como se estivesse arremessando algo dentro e saiu sorridente.

Essas experiências das crianças com as obras, que inicialmente eram mimesis/repetição, foram se transformando em outras coisas; o processo foi tomando outros rumos na direção do espaço imaginativo.

O interessante é que a cada peça observada por uma criança, ou um grupo de crianças, seguia-se uma reação: uma frase sobre o objeto, a invenção de uma pequena narrativa, um gesto, um deslocamento corporal, uma mímica, a imitação da própria imagem da obra de arte.

Em uma das situações em que o grupo de crianças circulava pela exposição, Janaína pediu para que eu lesse a legenda da escultura, uma lavadeira na bica. Por um tempo ela ficou observando e, de muito perto, produziu uma espécie de narrativa em que ela “conversa” com a lavadeira:

Encontro na Pinacoteca⁴¹

(J) *“Posso entrar nessa água pra tomar banho”?*

(L) *“Agora não! Estou lavando roupa”* (Janaína fazia voz afinada).

As colegas em volta riam da brincadeira, e continuou:

(J) *“Vou dar um mergulho nesse rio, deve ter muitos peixinhos”.*

(L) *“A água está gelada, vai pegar uma gripe”.*

As outras meninas ao redor também imitaram a brincadeira.



Image 55: Janaína, 6 anos; conversando com a escultura (arquivo da escola).

As reflexões de Vigotski que contribuem para compreender que as crianças produzem suas lógicas na vivência estética são as que indicam a aproximação entre a arte e a brincadeira (CRUZ, 2016, no prelo), como chave para compreender as especificidades da experiência estética infantil, sugerindo uma afinidade psicológica entre elas, pelo reconhecimento do sentido estético da brincadeira e da presença do jogo

⁴¹ Retirado do caderno de registro 24/08/2015

nas produções estéticas da/para a criança. Aqui, nas situações analisadas, reconhecemos o faz de conta como forma fundamental de aproximação da criança em relação às obras de arte e de elaboração de sentidos sobre elas.

Imaginação criadora das crianças

Guilherme (5 anos), em duas situações no LXII Salão de Belas Artes, apresentou uma forma diferente de reagir diante dos quadros, criando pequenas narrativas.

Com uma voz meio baixa e de suspense Guilherme disse:

- Acho que eles viraram uma lenda dos meninos, que eles foram visitar essa casa que era mais ou menos assombrada!

Acho que o lobo mau estava escondido na sombra!

Ai, acho que é de arrepiar! Ou é um macaco lobo esse homem que esta escondido? (se referindo a sombra do lado direito do quadro).



Imagem 56: “Lenda dos meninos”

Lembra...ela corta...quebra a maldição da bruxa pra ela nunca mais voar!

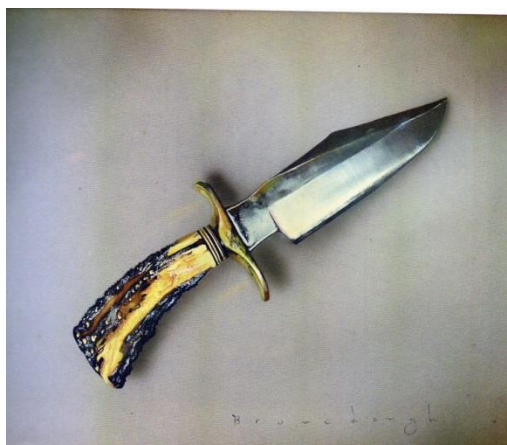


Imagem 57: Obra Mestre Couteleiro

A arte possibilita interpretações, e Guilherme diante das pinturas como um todo, foi capaz de significar traços misteriosos, foi provocado pelas imagens compostas por muitas sombras. A força da imaginação, impulsionada pela experiência com a arte, provocou experiências táteis, a tatibilidade, o arrepio na pele, o frio na barriga, ou seja, o corpo sensorialmente envolvido. É o que Gagnebin (2014) vai dizer sobre os sentidos do corpo não estarem isolados na recepção da arte, produzindo a estética da tatibilidade.

Vigostki (1930/2009) pontua que as crianças envolvidas pelas emoções modificam a realidade e que o sentimento interno tem influência sobre impressões externas. Essas pequenas narrativas criadas por Guilherme resultam de um valioso processo da atividade imaginativa, a partir de suas impressões frente às obras, ele construiu novas características específicas a elas, tendo como ponto de apoio para criação as suas experiências anteriores.

Percebemos que as crianças pequenas não estão apáticas aos acontecimentos, elas reagem, respondem e criam na experiência com a arte. Elas recriam para si as imagens em formas de narrativas, jogos narrativos, inclusive com nomeações e temas como *Homem de lata*, *Boca de tambor*, *Jacarés voadores*.



Imagem 58: Série Gênesis)

- *Jacarés voadores*. (Guilherme, 6 anos).



Imagem 59: Série Gênesis

- *A boca de tambor*. (Lucas, 5 anos).

As crianças pequenas demonstram ter uma significativa capacidade interpretativa, diferente e intensa. Essas manifestações, para além das respostas ao contágio frente à obra de arte, constituem-se singulares.

Essas experiências foram sensíveis e divertidas para as crianças pequenas, momentos que nos oportunizaram aprender alguns modos como crianças pequenas conhecem e se relacionam com a arte. Foram situações de brincadeiras das crianças diante da obra de arte, e nesse sentido podemos perceber o quanto elas se contagiavam com arte e seus detalhes, que não passavam despercebidos aos seus olhos.

A respeito da questão do contágio gostaria de apresentar algumas reflexões, ainda que iniciais, sobre sua importância no processo de apropriação da cultura pelas crianças.

Vigostki (1925/2001, 1926/2001) valoriza a questão da relação de distanciamento da obra de arte, no sentido da transformação do objeto artístico e sua recriação, assim como também faz Benjamin (1936/2014). Para além dos impulsos sensoriais e percepções primárias, o afastamento é visto pelos autores como fundamental para a realização da experiência estética, para criação do sentido estético, que possibilitaria a superação do contágio nessas instâncias.

Tanto Benjamin como Vigotski não escreveram sobre como se realiza objetivamente a experiência estética na criança, mas seus escritos nos deixam importantes pistas de como as crianças pequenas constituem a origem dessa experiência.

Cruz (2016), a partir de Vigotski apresenta a seguinte reflexão:

A proximidade com a brincadeira, sua natureza criadora, suas possibilidades de atendimento a demandas emocionais das crianças, sua concretude corporal e motora, sua capacidade de organizar o comportamento futuro são aspectos da experiência estética da criança.

O sentido estético delineado pela brincadeira das crianças nos sinaliza a possibilidade de fortes aproximações com a arte, levando em conta todos os conceitos que os constituem: mimesis, repetição, imaginação, criação.

As crianças demonstraram com suas falas, gestos e movimentação que as linguagens artísticas e suas imagens as afetaram, não porque a arte tem um poder de persuasão sobre as pessoas ou porque seu reflexo se alastra imperioso. Mas sim porque sua relação com a arte envolve uma atividade recíproca entre sujeito e a cultura, pautada num processo de formação mediado pelo outro.

Benjamin (1985), pelo trilhar poético, também apresenta essa atenção das crianças às imagens, ao serem contagiadas pelas cores e suas misturas, interpretada por elas como algo mágico, pontuando assim a presença da fantasia nas pequenas e nos pequenos. Benjamin ressalta o potencial imaginativo das crianças, como capaz de realizar mudanças em suas percepções, opondo-se à imposição de uma formação que inculca naquelas formas friamente definidas, como o conceito de canônico artístico.

Nesse sentido, a formação da pessoa, de um processo dialético “entre a experiência no mundo e um projeto de mundo” (HERMANN, 2010, p.83), num sentido da conquista da autonomia que se amplia, e não de dependência, nos parece o começo de um bom caminho contra o cortejo triunfal da cultura burguesa⁴². Ou seja, reconhecer a existência da experiência infantil e como ela se realiza é algo fundante da formação humana, pois interrompe um ciclo na história que invisibiliza as crianças pequenas e pequenininhas. O sentido de experiência formativa nesses termos nos faz pensar na escola, na educação infantil, especificamente no papel da professora e do professor, pois a formação de si implica necessariamente na presença do outro, detentor da significação, fator constitutivo da produção humana e por sua vez da cultura.

⁴² O cortejo é mencionado VII Tese “Sobre conceito de História” de 1940 escrito por Benjamin, In: Löwy, Michael, Aviso de incêndio, 2005.

O docente, no seu papel de mediador entre a criança e o mundo, e entre a criança e a apropriação da cultura, detém uma significativa parcela de responsabilidade com o devir humano. O processo educativo é transformar, é expandir as fronteiras e criar novos caminhos em territórios conhecidos: “nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando” (FREIRE, 1986, p.104). Enfim, a ação educativa pode situar a criança pequena como espectador e ator no mundo porque, ao mesmo tempo em que o observa, o transforma; a visão não é naturalmente dada nem universal, se aprendemos a ver o que vemos é pelo intermédio do outro.

Considerações finais

Defender a experiência estética com a arte é trazer à baila valores tão esquecidos em nossa atual sociedade – a escuta, a sensibilidade, o toque - em tempos tão conturbados onde qualquer casualidade vira motivo para moeda de troca, em favor da manutenção de alguns poucos.

O exercício da sensibilidade é algo constituído por meio de uma postura inquietante diante das imagináveis interpretações do mundo e esta pesquisa privilegiou as interpretações das crianças pequenas com relação à arte e esta como conhecimento histórico e culturalmente construído.

No que diz respeito às experiências das crianças pequenas nos espaços artísticos e com a arte, destacamos algumas considerações que acreditamos importantes na compreensão do processo.

As crianças pequenas nos mostraram significativa capacidade de interpretação frente aos espaços e as manifestações artísticas. Demonstraram também um expressivo potencial criador e criativo, que diante das possibilidades decorrentes do processo de Ocupação se realizaram.

Desse modo, podemos afirmar que as crianças ao se relacionarem com os espaços o recriaram e o redefiniram, pois a presença física das pequenas e dos pequenos, e os modos de se relacionarem com o espaço causaram modificações, principalmente pelos choques de concepções envolvidas. Seja ela pelo viés de quem “resguarda” o espaço, e toda a ideologia que se tem por trás, porque ao pensarmos nos lugares enquanto suporte dos encontros entre as pessoas, esses ainda apresentam-se com uma forte marca excludente, no caso desta pesquisa ficou evidente os reflexos de um processo histórico em que as crianças pequenas e pequeninhas foram sendo distanciadas do desenvolvimento urbano. E hoje esta pesquisa também se constitui como meio de denuncia, sobre a falta de um programa de fomento e formação de público de arte para a pequena infância.

Ou podemos observar a modificação dos espaços pelo ponto de vista das crianças, que foi manifestado de diferentes maneiras. Nesse caso, esta visão deve partir de suas histórias, que foi constituída dentro dos espaços da educação infantil, que por meio de seu currículo e da mediação docente propiciaram que as crianças se construíssem inquietas frente ao mundo. Isto se faz ao mesmo tempo em que as crianças

incorporam gestos, posturas, atitudes, ações culturalmente pertinentes nos espaços culturais artísticos. Elas marcam os espaços, mas também são marcadas por ele.

A mimesis, como capacidade de produzir semelhança, para compreender e conhecer seu entorno e, ao mesmo tempo lhe atribui sentido, tem na brincadeira infantil uma das suas maravilhosas faces. A atividade humana permeada pela capacidade mimética e imaginativa são condições necessárias à constituição da vida social. Essa capacidade possibilita a inserção da criança no mundo, a medida que vai percebendo e se apropriando da linguagem.

Por intermédio da mimesis, as crianças pequenas participantes da pesquisa foram se apropriando de algumas linguagens das artes, identificando como as coisas são, transformando-as e se transformando, num processo expressivo de criação.

A criação se constitui num complexo processo que envolve uma sucessão de experiências: sensorial, perceptiva, imaginativa, emotiva, afetiva. Ao observamos as crianças pequenas se relacionando com a arte, construindo seus primeiros passos da experiência estética, que se realiza na relação do sujeito, com as manifestações artísticas, o objeto estético, a realidade, as experiências anteriores e a capacidade de atribuir sentidos, compreendemos que ocorre um fenômeno cultural, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas por meio de atributos sociais constituídos cultural e historicamente, assim como atribuir sentido ao campo sensorial e sensível.

Nesse sentido, com as crianças pequenas percebemos que ao simbolizar elas apresentam uma profunda necessidade de se expressar de diferentes formas, criando o novo, e dessa maneira contribuindo com a produção humana.

A percepção, sensibilidade e a imaginação das crianças foram se constituindo a cada contato com as diferentes manifestações artísticas, produzindo sentidos diversos e recriando a dimensão estética da arte.

Minha formação artística acabou me levando, em muitos momentos, para uma interpretação poética em relação às expressões das crianças pequenas, pois a cada imagem, fala, lembrança, o sentimento do belo, da graça, do estranho (familiar) me atravessava. Manoel de Barros (2013) dizia que gostava de lisonjear as palavras e, no mesmo sentido, parece-me que as crianças pequenas lisonjeiam o mundo, não porque é um gosto, mas porque desse modo realizam suas inventividades, e tais expressões carregadas de sentidos, possibilitam que elas ampliem seus campos de experiências que se constituem inesgotáveis.

Reconhecer a formação de uma experiência estética que se inicia na pequena infância e compreender que a experiência com a arte faz parte de tal formação é conceber a constituição da sensibilidade, percepção e imaginação da criança pequena. O contínuo contato com as diferentes manifestações artísticas propicia a familiarização com pensamento artístico e a percepção estética, que não acontece passivamente e sim num complexo processo de interpretação do objeto de arte pelo sujeito.

Referências

ARENDDT, Hannah. Introduction – Walter Benjamin: 1892-1940. In: BENJAMIN, Walter. *Illuminations*. London: Pimlico, 1999.

BARROS, Manoel de (1999). *Poesia completa. O menino que carregava água na peneira*. São Paulo: Leya Casa da Palavra, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução e notas Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zourk, 2014.

_____. **Obras escolhidas**. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras escolhidas**. v. II: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas**. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução, apresentação e notas Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2009.

_____; SCHOLEM. Gershom. *Correspondência*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica Diretoria de Currículos de Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITTO, Letícia. *Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância*. 2014. 60 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BUCK-MORSS, Susan. *Estética e anestésica: uma reconsideração de A Obra de arte de Walter Benjamin*. In: **Benjamin e a obra de arte**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: Kishimoto, T. M.; Oliveira-Formosinho, J.. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-17.

Catálogo. **Seleção de Obras**. Gênese de Sebastião Salgado. São Paulo, 2015.

Catálogo. **LXIII Salão de Belas Artes de Piracicaba**. Araújo, Eduardo Borges (Org) Piracicaba, Gráfica CS, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>>.

Acesso em: out de 2016.

_____. Modos de Participação do adulto em processo de produção de significações: apontamentos para a investigação da formação de professores de educação infantil. **Anais IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. UNESP, p. 231-238, 2007.

_____. Literatura e educação estética na infância. **20º COLE Nas dobras do (im) possível**. Mesa-redonda: Cultura, literatura e educação infantil. Campinas, 11 a 15 de julho, 2016 (no prelo).

D' ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006.

DELAVALD, Carini Cristiana. A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para educação. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71274/000879105.pdf?sequence=1>>. Acesso em: ago 2016.

DORNELLES, Amanda Eccel. Crianças em espaços expositivos: abrimos a porta do Gigante. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83304/000906097.pdf?sequence=1>>. Acesso em: set 2016.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura Sócio histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf>. Acessado em: abril/2016.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Folheto. MUSEU HISTÓRICO E PEDAGÓGICO PRUDENTE DE MORAES. Secretaria Municipal de Ação Cultural de Piracicaba. 1000 tiragem. Piracicaba, Gráfica CS, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. De uma estética da visibilidade a uma estética da tatibilidade. In: **Limiar e rememoração: Ensaio sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 155-175.

_____. **História e Narrativa em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira**. Studi sulla formazione, 1-2014, pag. 151-164- Firenze University Press.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.24, p. 32-43, mar. 1991.

GUEDES, Adriana Ogêda. **Uma experiência de pesquisa- formação de professores da educação infantil**: arte de ver, experimentar e ressignificar as práticas. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4500.pdf>>. Acesso em: set/2015.

HERMANN, Nadja. Formação e Experiência. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, p. 80-91, 2010.

JORGE DEMARCHI, Odair; NATAL GONÇALVES, Atônio; ANTÔNIO ZAGATTO, Pedro; JESUS VAZ, Rosy; RODRIHUES PINOTTI, Sara. Catálogo. **SAC 47: Salão de Arte Contemporânea de Piracicaba**. São Paulo: Gráfica CS, 2015.

KIIHL, Raniely do Nascimento. Experiência estética e educação : a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, Letramento e Infância. In. Kishimoto, T. M.; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 21-53.

KRAMER, Sonia. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus (Série Prática Pedagógica). 1998. p. 207- 223.

LANSKY, Samy. Espaços Urbanos com crianças. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 10 ago. 2015.

LERNER, Rogério. Entrevista com Rogério Lerner. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dWpBm8KZpLY>>. Acesso em: jan/2016.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge**: educação, história e estética. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.tedeufsc.br/teses/peed0577.pdf>> . Acesso em: 14 de jun. 2010.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. In: **Estudos avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 199 – 206, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2016.

_____. **Walter Benjamin**: Aviso de Incêndio. Uma Leitura das Teses “Sobre o Conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LURIA, Alexander Romatovich, VIGOTSKY, Lev Semenovich, ALEX, Leontiev (1934). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudos de caso em pré-escolas públicas. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MATOS, Olgária. **O Iluminismo Visionário - Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MATEUS, Samuel. A Experiência e a Vivência – proposta de uma teoria modular da comunicação. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em comunicação**. Brasília, E Compós, v. 17, n. 2, mai/ago, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/9961739/A_Experi%C3%Aancia_e_a_Viv%C3%Aancia_proposta_de_uma_teor%C3%A7a_modular_da_comunica%C3%A7%C3%A3o_Communication_s_Experience_and_Lived_Experience>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MEINERZ, Andreia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

MENEZES, Felipe Marques de. **História e memória do teatro: Piracicaba das monções aos dias atuais**. Bragança Paulista, SP, Urutau, 2016.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo, Editora UNESP, 2011.

OTLET, Paul. **Documentos e documentação**. Congresso Mundial da Documentação Universal. Paris, 1937. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/otlet/>>. Acesso em 18 ago. 2016.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Aura: A crise da arte em Walter Benjamin**. São Paulo: Barracuda, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetividade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n.1 (67), p. 183-195, jan/abr, 2012.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 179-195, nov.2001.

PINACOTECA MUNICIPAL MIGUEL DUTRA. Blog SEMAC. Disponível em: <<http://semac.piracicaba.sp.gov.br/pinacoteca/>>. Acesso em: maio 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Imaginário e Produção Imaginária: Reflexões em Educação. In: DA ROS, Sílvia Z; MAHEIRE, Kátia; ZANELLA, Andréa V. (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/ UFSC, 2006.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Tempo-e-espa%C3%A7o-escolares-O-desconfinamento-da-inf%C3%A2ncia..pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

- PIRES, Eloíza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.3, p. 813-828, jul/set. 2014.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semeonovitch Vigotsky no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- REGO, Tereza Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- RONDINELLI, Rosely Curi. **O Conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisitação necessária**. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- SALGADO, Márcio. Alegorias da modernidade: uma leitura em Walter Benjamin. **Revista Filosofia**. São Paulo: Escala, n. 37, 2012.
- SANTOS, Marcos Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.210-230, 2013.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SCHÖTTKER, Detlev. Os mundos imagéticos de Benjamin: Objetos, teorias, efeitos. Trad. Erick Felinto e Adalberto Müller. In: **Caderno de Letras da UFF**. Dossiê: Palavras e imagem. Rio de Janeiro, n.44, p. 21-46, 2012.
- SCHLESENER, Anita Helena. Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. In: **Revista Filosofia Unisinos**, Curitiba, v. 10, p. 148-156, mai/ago, 2009.
- SILVA, Priscila Stuart da. **Educação estética: corpo experiência e memória em Walter Benjamin**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e comentários. In: Lev Semionovich Vigotsky/ **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- TANUS, Gabrielle Francine de Souza Carvalho; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Proximidades conceituais entre arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência da informação. **Revista Biblionline**. Biblionline, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2012. Disponível em: <www.biblionline.ufpb.br>. Acesso em: 20 out.2016.
- TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência Sensível na Educação Infantil: Um encontro com a arte.** 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

UNESP/Redefor. **Formação Docente.** Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Estética e o Belo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41582/6/2ed_filo_m3d5.pdf>. Acesso em: maio 2016.

VEER, René Van de, Valsiner, Jaan. (1996). **Vigotsky: uma síntese.** Tradução: Cecília C. Bartolotti. São Paulo: Loyola, 2011.

VIGOTSKI, Lev. (1930) **Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários** Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____ (1925). **Psicologia da Arte.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ (1926). **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. (1934). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos, São Paulo: Ícone, 1988.

_____ (1933). **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** (Org. Michael Cole et al). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1933), A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais**, Coppe-UFRJ, v. 11, p. 23-36, jun. 2008.

_____ (1934). **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

WEDEKIN, Luana Maribelel. **Psicologia e arte: os Diálogos de Vigotski com a Arte Russa de seu tempo.** 2015. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Anexos

Anexo A

Termo de consentimento de uso de imagem (modelo)

Por este instrumento, eu

_____ nascido

_____, Rg. _____,

CPF _____ . Residente na

_____ e tel: _____, grau de

parentesco _____ autorizo expressamente e a título gratuito o uso de imagem – incluindo na definição de imagem, voz, pseudônimo, atuações, execuções e demais atributos da criança (menor de 18 anos)

_____ nascida

_____ pela pesquisadora Fernanda Ferreira de Oliveira, residente na Rua Saldanha Marinho, Vila Independência, Rg. 29620272-1 e CPF. 327828738-06, parcial ou integralmente, sem limite de modalidade e suporte de uso (existente o que venha ser inventado), território, tempo e quantidade de utilização, para utilização de **natureza de pesquisa**.

A utilização ou reutilização da imagem não prejudicaram, em nenhuma hipótese, a honra e identidade pessoal, e assumo o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano a imagem da criança.

Piracicaba, _____ .

Assinatura do responsável

Anexo B

Termo de Consentimento livre e esclarecido para menores de idade (modelo)

Caro responsável:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____ (nome da criança), participar como voluntário da pesquisa intitulada “A Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil”, que se refere a um projeto de pesquisa de Mestrado em educação, ou seja, está inserida ao campo da educação infantil especificamente.

O objetivo deste estudo é investigar, no acervo documental produzido por mim enquanto professora, os sentidos que as crianças pequenas da educação infantil vêm atribuindo na vivência com a arte, constituindo assim suas próprias experiências estéticas. E a pesquisa contribuirá na perspectiva de se aprofundar sobre o trabalho na Educação Infantil, com maior atenção a um dos seus princípios: **a dimensão estética** e a garantia de oferecer às crianças pequenas experiências no campo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade das diferentes manifestações artísticas e culturais.

A forma de participação da criança pequena consiste na sua atuação e relação com as atividades artísticas e suas diversas linguagens, registradas no ano de 2015 com os mais diferentes tipos de imagens (fotografia, filmagem, desenho, narrativas). Nesse sentido a pesquisadora não terá contato direto com a criança pequena e sim com imagens da mesma arquivada na escola durante o ano já referido.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. O responsável ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida e esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora: Fernanda Ferreira de Oliveira, residente da rua: Saldanha Marinho, 2787; tel.19-39273457.

Eu, _____(nome do responsável), portador do Rg._____, confirmo que a pesquisadora explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Saliento que li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar voluntária e gratuita desta pesquisa.

Piracicaba _____.

Assinatura do responsável

Anexo C

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (nome do responsável pela escola de Educação Infantil), _____ (cargo ocupado no local onde a pesquisa será realizada), tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: “A Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil”, sob responsabilidade da pesquisadora Fernanda Ferreira de Oliveira Rg.29620272-1. Para isto, será autorizado o uso do acervo documental específico- fotos, filmagens, caderno de registro, desenhos pela pesquisadora.

Piracicaba, _____

(nome completo do responsável)

Assinatura do responsável

Anexo D

Planilha 1. Projeto de Ocupação permanente no Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes (Arquivo da Escola).

Ano:2015							
DATA	PROJETO/ATIVIDADES	DESTINO	Nº CRIANÇAS	Nº ÔNIBUS	PERÍODO	HORÁRIO SAÍDA	HORÁRIO RETORNO
18/03/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
19/03/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
20/03/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
15/04/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
29/04/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
14/05/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
20/05/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
21/05/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
22/05/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
28/05/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
17/06/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
26/08/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
16/09/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
14/10/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
29/10/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
30/10/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
16/11/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
17/11/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
21/11/2015	OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30

Anexo E

Planilha 2. Projeto de Ocupação dos espaços públicos e culturais da cidade de Piracicaba (arquivo da escola).

PLANEJAMENTO DE TRANSPORTE - ATIVIDADES EXTRACLASSE								
ano:2015	Escola:							
DATA	TURMA	PROJETO/ATIVIDADES	DESTINO	Nº CRIANÇAS	Nº ÔNIBUS	PERÍODO	HORÁRIO SAÍDA	HORÁRIO RETORNO
18/03/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
19/03/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
20/03/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
07/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BLOCO DA EMA	34	1	MANHÃ	08:00	10:30
08/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BLOCO DA EMA	30	1	MANHÃ	08:00	10:30
09/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BLOCO DA EMA	46	1	TARDE	13:00	16:00
15/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
17/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	SANTANA	25	1	MANHÃ	08:00	11:00
23/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BIBLIOTECA MUNICIPAL	46	1	TARDE	13:00	16:00
29/04/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
06/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES		1	TARDE	13:30	16:00
13/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	TEATRO DE ENGENHO CENTRAL	42	1	TARDE	13:00	16:00
13/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES		1	TARDE	13:30	16:00
14/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	TEATRO DE ENGENHO CENTRAL	42	1	TARDE	13:00	16:00
14/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
15/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	TEATRO DE ENGENHO CENTRAL	42	1	TARDE	13:00	16:00
16/05/2015		EXCURSÃO PEDAGÓGICA	PARQUES SONOROS (SÃO PAULO)	46	1	INTEGRAL	07:30	16:30
20/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
21/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
22/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
26/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	CASA DO POVOADOR	46	1	MANHÃ	08:00	10:30
27/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	CASA DO POVOADOR	46	1	TARDE	13:00	16:00
28/05/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
17/06/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
25/06/2015		ATIVIDADE CULTURAL / CINEMA	SESC	46	1	TARDE	13:00	16:30
22/07/2015		ATIVIDADE CULTURAL / CINEMA	SESC	46	1	TARDE	13:00	16:30
12/08/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESTAÇÃO DA PAULISTA	30	1	TARDE	13:00	16:00
14/08/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BIBLIOTECA MUNICIPAL	48	1	MANHÃ	08:00	10:30
19/08/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESTAÇÃO DA PAULISTA	34	1	TARDE	13:00	16:00
26/08/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
16/09/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
18/09/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	SANTANA	25	1	TARDE	13:00	16:00
24/09/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESCOLA DE MUSICA	64	2	MANHÃ	08:00	10:30
01/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESCOLA DE MUSICA	34	1	TARDE	13:00	16:00
02/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESCOLA DE MUSICA	40	1	TARDE	13:00	16:00
03/10/2015		EXCURSÃO PEDAGÓGICA	EXPOSIÇÃO (SÃO PAULO)	46	1	INTEGRAL	07:30	16:30
06/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESCOLA DE MUSICA	30	1	TARDE	13:00	16:00
08/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	ESCOLA DE MUSICA	44	1	MANHÃ	08:00	10:30
14/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
21/10/2015		ATIVIDADE CULTURAL	TEATRO DE ENGENHO CENTRAL	64	2	TARDE	13:00	16:00
22/10/2015		ATIVIDADE CULTURAL	TEATRO DE ENGENHO CENTRAL	64	2	TARDE	13:00	16:00
29/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
30/10/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
04/11/2015		ATIVIDADE LIVRE	ZOOLOGICO	83	2	MANHÃ	08:00	11:00
05/11/2015		ATIVIDADE LIVRE	ZOOLOGICO	75	2	MANHÃ	08:00	11:00
06/11/2015		ATIVIDADE LIVRE	ZOOLOGICO	44	1	MANHÃ	08:00	11:00
16/11/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
17/11/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	MUSEU PRUDENTE DE MORAES	25	1	MANHÃ	08:00	10:30
18/11/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	CASA DO HIP HOP	22	1	TARDE	13:00	16:00
18/11/2015		OCUPANDO ESPAÇOS	BIBLIOTECA MUNICIPAL	46	1	TARDE	13:00	16:00