

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

DEVIRES-CRIANÇA EM CONEXÃO:
EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS
EM UM QUINTAL-ATELIÊ

CRISTINA CALAÇO GARCIA

Orientadora: Prof. Dra. Maria Emilia Sardelich





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
CRISTINA CALAÇO GARCIA**

**DEVIRES-CRIANÇA EM CONEXÃO:
EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS EM UM QUINTAL-ATELIÊ**

**RECIFE
2024**

CRISTINA CALAÇO GARCIA

**DEVIRES-CRIANÇA EM CONEXÃO:
EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS EM UM QUINTAL-ATELIÊ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco - PPGAV UFPB/UFPE - na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais. Orientação: Prof. Dra. Maria Emilia Sardelich

**RECIFE
2024**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Garcia, Cristina Calaço.

Devires-criança em conexão: experiências de artes visuais em um quintal-ateliê / Cristina Calaço Garcia. - Recife, 2024. 133f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2024.

Orientação: Maria Emilia Sardelich.

1. Artes Visuais; 2. Devir-criança; 3. Experiência; 4. Ensino/aprendizagem; 5. Transtorno do déficit de natureza. I. Sardelich, Maria Emilia. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
DEVIRES-CRIANÇA EM CONEXÃO:
EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS EM UM QUINTAL-ATELIÊ**

Defesa 30/08/2024

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA EMILIA SARDELICH**
Data: 30/08/2024 10:57:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Maria Emilia Sardelich - PPGAV/UFPB (Orientadora).

Documento assinado digitalmente
 **LAIS GUARALDO**
Data: 30/08/2024 11:31:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra. Laís Guaraldo - UFRN (Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA BORRE NUNES**
Data: 02/09/2024 10:36:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra. Luciana Borre Nunes - UFPE (Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Às mulheres da minha vida que me inspiram e fazem parte de quem sou, em especial minhas avós Ana Nery e Rita, minha “mainha” Maria do Socorro, minha irmã Daniele, minhas tias Suelídia e Francinete.

À minha sogra, Roseli Garcia por abraçar meu sonho de criar um ateliê para crianças.

Aos homens da minha vida, painho Sandro e Uirá, meu esposo e amigo de todas as horas.

Ao meu avô e mestre Zé, por todos ensinamentos e por me oferecer um quintal na infância que me serve de inspiração até hoje.

Às meninas da minha vida, minhas filhas Marina e Luiza, as quais atribuo minha maior fonte de amor para seguir a diante.

À minha orientadora, Maria Emilia Sardelich, por quem tenho imensa admiração pela forma humanizada que conduziu meu processo de formação no mestrado. Por toda dedicação e empatia demonstrada nos nossos encontros, me encorajando, embarcando nos meus *insights*, me apresentando novos caminhos, me ouvindo e me apoiando nos momentos mais difíceis, tornando todo o processo possível.

Ao professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento por todas as contribuições em minha jornada acadêmica, tanto durante a graduação quanto no mestrado ao participar do meu exame de qualificação e que, neste momento da defesa, não compõe mais o quadro docente do Programa, em virtude de sua aposentadoria.

Aos demais docentes do Programa pelos ensinamentos durante minha passagem no mestrado.

Às professoras Laís Guaraldo e Luciana Borre Nunes pelas contribuições da avaliação final.

À todas crianças do quintal-ateliê pelas trocas, aprendizados, afetos e por embarcarem nessa aventura comigo tornando possível a conexão com meu devir-criança.

RESUMO

Esta dissertação questiona sobre como as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças do quintal-ateliê podem consolidar aprendizagens conectadas com a teia da vida planetária. Esse questionamento gerou o objetivo geral de investigar as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com crianças do quintal-ateliê para a consolidação de aprendizagens conectadas com a teia da vida planetária. Para alcançar esse objetivo geral, delineou os seguintes objetivos específicos: revisitar as noções de experiência; relacionar as experiências do ter e ser natureza na teia da vida; apresentar o conceito de transtorno do déficit de natureza; caracterizar as infâncias e crianças do século XXI que participaram do quintal-ateliê investigado; descrever as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças participantes do quintal-ateliê investigado. A opção metodológica compreende o percurso realizado como uma Investigação Baseada em Artes (IBA), fundamentada no enfoque construcionista e o entendimento de que os caminhos percorridos não precederam a investigação, assim como a investigadora também se constituiu nesse percurso junto com as crianças participantes do quintal-ateliê. A fundamentação teórica se apoia no campo de estudo da Cultura Visual com autores como Borre Nunes (2010), Cunha (2010) Nascimento (2010, 2013), Sardelich (2006, 2019), além das noções de: experiência, de Dewey (2010) e Larossa (2002); transtorno do déficit de natureza, de Louv (2016); o bem viver, de Krenak (2020) e o acontecer artístico de Esbell (2018). As experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais aconteceram na conexão dos devires-criança, diferentes temporalidades que criam em comunhão, na solidariedade dos existires, na cooperação simbiótica dos corpos. Diferentes temporalidades que olham para o movimento, o imprevisto, que vêm a singularidade à espera da atribuição de sentido, de ser significada. Devires-criança conectados em devires-artista que expõem pistas de seus existires em movimento nas visualidades que oferecem. Uma conexão que permita o tempo necessário para olhar, escutar, sentir, esperar, cultivar a atenção e a gentileza para o bem-viver de corpos vivos em terra viva, que promova a oportunidade e a liberdade para que devires-criança e devires-artista exerçam suas escolhas a partir das opções oferecidas e as pistas que esses devires oferecem.

Palavras-Chave: Artes Visuais; Devir-criança; Experiência; Ensino/Aprendizagem; Transtorno do déficit de natureza.

ABSTRACT

This dissertation asks how the teaching/learning experiences in Visual Arts that take place with children in the backyard studio can consolidate learning connected with the web of planetary life. This question generated the general objective of investigating the teaching/learning experiences in Visual Arts that take place with children in the backyard studio to consolidate learning connected with the web of planetary life. To achieve this general objective, it outlined the following specific objectives: revisit the notions of experience; relate the experiences of having and being nature in the web of life; present the concept of nature deficit disorder; characterize the childhoods and children of the 21st century who participated in the backyard studio investigated; describe the teaching/learning experiences in Visual Arts that take place with children participating in the backyard studio investigated. The methodological option comprises the path carried out as an Arts-Based Investigation (IBA), based on the constructionist approach and the understanding that the paths taken did not precede the investigation, just as the researcher also constituted herself in this path together with the children participating in the backyard. -studio. The theoretical foundation is based on the field of study of Visual Culture with authors such as Borre Nunes (2010), Cunha (2010) Nascimento (2010, 2013), Sardelich (2006, 2019), in addition to the notions of: experience, by Dewey (2010) and Larossa (2002); nature deficit disorder, by Louv (2016); the good life, by Krenak (2020) and the artistic happening by Esbell (2018). The teaching/learning experiences in Visual Arts took place in the connection of child-becomings, different temporalities that create communion, in the solidarity of existences, in the symbiotic cooperation of bodies. Different temporalities that look at movement, the unforeseen, that see singularity waiting for the attribution of meaning, to be signified. Child-becomings connected to artist-becomings that expose clues of their existence in movement in the visualities they offer. A connection that allows the necessary time to look, listen, feel, wait, cultivate attention and kindness for the well-being of living bodies on a living earth, which promotes the opportunity and freedom for becoming-child and becoming-artist make your choices based on the options offered and the clues that these becomings offer.

Keywords: Visual Arts; Becoming-child; Experience; Teaching/Learning; Nature deficit disorder.

LISTA DE IMAGENS

Imagem capa. Devires- Criança. Colagem Digital.Cris Calaço. 2024.....	01
Imagem 1. Fios ao Vento. Colagem digital. Cris Calaço. 2024.....	09
Imagem 2. Quintal flutuante. Colagem digital. Cris Calaço. 2023.....	10
Imagem 3. Pequena aspirante a artista. Colagem digital. Cris Calaço. 2023.....	12
Imagem 4 Citação visual direta. Quintal-ateliê. Fotografia digital. Cris Calaço. 2023.....	20
Imagem 5. Fios Condutores. Colagem digital. Cris Calaço. 2024.....	36
Imagem 6. Citação visual direta. Pé de Araçá. Fotografia digital. Cris Calaço. 2011.....	48
Imagem 7. A experiência roubada e o transtorno do déficit de natureza. Desenho. Cris Calaço. 2023.....	52
Imagem 8. Citação visual direta. Painei “Quem são as crianças do quintal-ateliê?” Cris Calaço. 2023.....	67
Imagem 9. Parede com desenho das crianças do quintal-ateliê. Cris Calaço. 2023.....	71
Imagem 10. Gráfico CETIC.BR. 2023.....	73
Imagem 11. Still do vídeo: Azul babão me reconheceu?!.2023.....	79
Imagem 12. Tecendo Teias. Colagem digital. Cris Calaço.2024.....	84
Imagem 13. Citação visual direta. Criança e teia de aranha. Fotografia digital. Cris Calaço. 2024.....	89
Imagem 14. Citação visual direta. Lagartas do quintal. Fotografia digital. Cris Calaço. 2024.....	92
Imagem 15. Citação visual direta. Pequenos animais do quintal-ateliê. Fotografia digital. Cris Calaço.2024	94
Imagem 16. Capa do disco “O Jardim dos Animais”, de Paulo Ró e Ronald Claver.....	95
Imagem 17. Pintura produzida por uma das crianças do quintal-ateliê.2023.....	96
Imagem 18. Imagem Pokebola, Pichu, Pikachu e Raichu. 2024.....	97
Imagem 19. Pintura produzida por criança participante do quintal-ateliê.2023.....	98
Imagem 20. Montagem com imagens de papel de carta e pôster de Five Nights At Freddy's.....	100
Imagem 21. Imagens estereotipadas da pessoa indígena em atividades escolares.....	103
Imagem 22. Imagem A descida da pajé Jenipapo do reino das medicinas, Jaider Esbell.2021.....	106
Imagem 23. Produção feita por crianças do quintal-ateliê. 2023.....	108
Imagem 24. Produção feita por crianças do quintal-ateliê. 2023.....	111
Imagem 25. Selva Mãe do Rio Menino, de Daiara Tukano.2020.....	112
Imagem 26. Pinturas realizadas por crianças do quintal-ateliê. 2023.....	114
Imagem 27. Cobra do Tempo. Denilson Baniwa. 2017.....	115
Imagem 28. Painei com obra ‘Metrô-Pamuri-Mahsä’, Denilson Baniwa. 2019 e Jogo da cobrinha.....	116
Imagem 29. Crianças criando no quintal-ateliê. 2023.....	117
Imagem 30. Foto do cartaz da animação Elementos, da Pixar e Disney.2023.....	119
Imagem 31. Painei com fotos das crianças criando mural dos 4 elementos.2023.....	120
Imagem 32. Atando os Fios. Colagem Digital. Cris Calaço.2024.....	121

Sumário

01 FIOS AO VENTO

No princípio era quintal.....	11
O que vou ser quando crescer?.....	13
De artista à professora.....	15
Universidade também é lugar de mãe!.....	17
Quintal-ateliê: um projeto sonhado.....	21
O avesso da floresta.....	27
De artista à professora investigadora ou todos os papéis em todo lugar ao mesmo tempo.....	30

02 FIOS CONDUTORES

As experiências e os seus saberes.....	37
Entre ter e ser natureza.....	41
Deficit de natureza e de experiência.....	49
Infâncias e crianças.....	53
Emparedar e desemparedar.....	58
Devir-criança.....	61
As crianças do quintal-ateliê.....	68
N de natureza e de netflix.....	71
O impostor!.....	77
No meu tablet eu faria mais rápido!.....	81

03 TECENDO TEIAS

Sentir e pensar as experiências com as crianças do quintal-ateliê	85
Betina, as lagartas e outros bichos do quintal-ateliê.....	90
Os bichos que habitam minha cabeça.....	95
Árvore da vida com Jaider Esbell e o povo Ticuna.....	106
Mãe natureza com Daiara Tukano.....	112
Serpente universo com Denilson Baniwa.....	115
Os quatro elementos.....	118

04 ATANDO OS FIOS

Considerações finais	122
Referências.....	125
Apêndice.....	132



FIOS AO VENTO



NO PRINCÍPIO ERA QUINTAL

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado. Jaqueiras e barrigueiras, árvores, cheiros, frutas que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares (Freire, 2015, p. 32).

Início o relato deste processo de investigação com um pequeno exercício autobiográfico para rememorar experiências que contribuíram para a compreensão da minha implicação pessoal com este estudo. Neste ponto irei retomar minhas vivências na infância como embrionárias. Parafraseando a citação de Paulo Freire (2015), que abre a introdução desta dissertação, meu primeiro mundo foi o quintal da casa dos meus avós.

Num mergulho no tempo, meados de 1990, posso visualizar a antiga casa dos meus avós, onde eu costumava frequentar. Era uma casa simples, mas tinha um quintal com chão de terra, pé de manga, roseira e um canteiro, onde a matriarca da família, vovó Nery, cultivava ervas para fazer chás, temperos e receitas medicinais. Lembro-me de sentir de longe o cheiro do chá de capim santo que ela sempre preparava. Vovó tinha o dom da alquimia, curava doença com planta. Hoje suponho que, inconscientemente, ela se conectava com sua ancestralidade. Mãe de seis filhos, fã de novelas e livros de romance, vovó passava maior parte do tempo em casa e tinha sempre boas histórias para compartilhar com os netos.



Já vovô Zé, quando mais novo, era mestre de obras. Lembro-me de vê-lo reformando a própria casa sozinho. Ele sabia exatamente o que fazer com os materiais, calculava medidas e o tempo certo para sobrepor a próxima fileira de tijolos, era fascinante ver algo construído por ele depois. O mestre Zé me inspirava, e continua me inspirando, em sua sabedoria. Meu avô não carregava diploma, mas era dotado de um excepcional saber e eu enxergava muita arte no que ele fazia.

Naquele quintal sempre tinha areia, barro, tijolos, pedrinhas...solo fértil para minhas criações de “menina astuciosa”. Era assim que vovó me chamava. Hoje, nesse processo de autorreflexão sobre meu fazer, penso que, sem dúvida alguma, esse ambiente semeou descobertas e escolhas que iriam se refletir ao longo da minha vida. É esse quintal que alimenta minhas práticas no quintal-ateliê que hoje pude construir.

O brincar, ou melhor, ter a oportunidade de experimentar esse chão de terra do qual brotava capim santo, interagir com materiais orgânicos e as experiências sensoriais daquele momento de vida que se intensificam em outras temporalidades, foram um verdadeiro laboratório artístico para mim e trouxeram grande impacto criativo na minha forma de ver o mundo e compreender o que chamo de experiências de ensino/aprendizagem com essa barra comum por perceber uma relação entre as duas palavras. Uma relação muito estreita como explica Freire (2002) de que o: “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...] ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo [...] exige pesquisa [...] criticidade [...]respeito aos saberes dos educandos [...] corporeificação das palavras pelo exemplo [...] risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2002, p. 12-19).

Para mim, na intensidade deste momento, a ideia de quintal representa um espaço de resistência, a natureza sobrevivendo na selva de pedras, um pedacinho de natureza dentro da cidade e dentro de mim que vive experiências de ensino/aprendizagem.

O QUE EU VOU SER QUANDO CRESCER?

Eu tinha 7 anos, quando meu pai, ainda muito jovem, cursava a graduação em Letras. Todas as noites o som da máquina de escrever ecoava pela casa. Painho era poeta e trabalhava num texto sobre a infância do poeta pernambucano Manoel Bandeira (1886-1968), “Manuelzinho”. Certa vez ele atribuiu uma importante função para que eu e minha irmã gêmea, ilustrássemos as páginas dessa história. Uma experiência marcante para uma menina que não sabia responder a um adulto o que queria ser quando crescer. Essa pergunta sempre me inquietava, principalmente quando ouvia de outras crianças respostas firmes de que iriam ser médicos ou advogados. Eu não sabia o que ia ser ou talvez eu quisesse ser várias coisas ou simplesmente não iria crescer, escolheria viver na Terra do Nunca, com Peter Pan, do escocês James Matthew Barrie (1860-1937).

Depois de “trabalhar” como desenhista para meu pai e ter gostado muito daquilo, parecia que eu tinha encontrado minha vocação, passei então a criar minhas próprias histórias e ilustrá-las. “*O dia que choveu picolé*” foi um sucesso entre família e amigos. Esses suspiros artísticos, me acompanharam até a adolescência. Eu era daquelas meninas que nos anos 2000 assistia *MTV*, a novela *Malhação* e lia revista *Capricho*. Na medida em que escrevo esta dissertação como um processo



de autorreflexão, penso que essas experiências me fizeram gostar de desenhar roupas e até me levaram a cursar *Design de Moda* por um tempo.

O meu encontro com a arte foi sempre muito espontâneo, porém na escola nunca encontrei brechas para desenvolver esse meu “gosto”, a minha energia criativa sempre se frustrava. Com raríssimas exceções, as aulas de arte eram basicamente copiar o conteúdo passado no quadro. Era comum ouvir dos colegas que aquilo era inútil e que não iam precisar de arte para vida deles.

Quando terminei o Ensino Médio, aos 17 anos, persisti na ideia de encontrar meu caminho como artista e decidi cursar Educação Artística, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso me permitiu abrir para outras possibilidades e experimentações em técnicas, através do contato com a arte contemporânea. Os componentes curriculares voltados para o ensino me fizeram refletir sobre as possibilidades de vivências significativas nas escolas através da arte. Conhecer as propostas de Ana Mae Barbosa (1995) e Paulo Freire (1987) foi uma verdadeira virada de chave, a partir daí vislumbrei ser a professora de arte que eu nunca tive.

DE ARTISTA À PROFESSORA

Sempre encontrei nas Artes Visuais uma forma de expressão muito forte, muitas ideias chegam até mim pelas imagens. Por gostar de experimentar diversas linguagens artísticas, desde o desenho, a pintura, a fotografia, a videoarte, me considero uma artista multimídia. Nos últimos anos venho experimentando através da colagem digital. Sempre gostei de trabalhar com a temática do feminino, do autorretrato e da natureza. Particpei de algumas exposições na cidade de João Pessoa, mas hoje venho me dedicando principalmente aos processos educativos em Artes Visuais.

Minha primeira experiência em sala de aula foi aos 22 anos, durante o Estágio Curricular Supervisionado, com o professor Erinaldo Alves do Nascimento, na Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As aulas do estágio aconteceram numa escola particular da cidade de João Pessoa, com as turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Nessa ocasião pude desenvolver uma proposta que tinha como objetivo questionar os estereótipos do que consideramos "belo". Por meio da *Toy Art* trabalhei a representação dos "monstrinhos" para demonstrar que havia beleza neles também, apesar de serem estigmatizados como "feios". Foi uma experiência gratificante, de envolvimento intenso com a turma. Ao final do estágio recebi o convite para integrar a equipe de professores da escola, na qual atuei por dois anos.

Nos anos seguintes trabalhei em galerias e museus da cidade, com monitoria para os mais diversos públicos. Desenvolvi também projetos de oficinas em Organizações Não Governamentais (ONGs), alguns projetos vinculados à Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE) e tive a oportunidade de trabalhar com as Artes Visuais em diversos contextos e realidades sociais. Cada uma dessas vivências me trouxe uma percepção de mundo diverso, que me proporcionou um olhar

sensível, empático e acolhedor para quem aprende, buscando compreender suas realidades, necessidades, angústias, anseios. Percebi que a educação pode ser feita de forma amorosa e que é possível expandir diálogos com as Artes Visuais.

UNIVERSIDADE TAMBÉM É LUGAR DE MÃE!

Segundo a mitologia grega, Gaia era a deusa da Terra e a mãe de todos os seres vivos, a personificação da natureza, também considerada por muitas culturas indígenas como a mãe de toda a vida. A imagem de Gaia como uma força vital e matriarcal é de grande importância para o diálogo sobre a nossa relação com a Terra, pois o materno é uma força poderosa que pode ser usada para inspirar cuidados e mudanças positivas no mundo. As autoras, Daniela Rosendo e Tânia Kuhnen (2021), abordam o estudo sobre o Ecofeminismo e suas possíveis origens nos movimentos ativistas liderados por mulheres, a partir do final da década de 1960. Essas lutas, espalhadas pelo mundo, levantavam pautas contra os interesses industriais e demonstravam a possível mudança na lógica patriarcal colonial capitalista de alienação das interconexões entre as formas de vida, ressaltando a possibilidade em promover relações ético-políticas baseadas no cuidado entre gêneros, comunidades humanas e não humanas, diferentes gerações e o meio ambiente (Rosendo, Kuhnen, 2021, p. 22).

Infelizmente a sociedade invisibiliza e inferioriza o feminino e os saberes tão importantes para a manutenção da vida. Existe uma relação histórica entre a exploração da terra e do corpo feminino, o colonialismo nos aprisionou em modelos religiosos e dogmáticos, que aos poucos foram castrando nossa potência. A maternagem é fundamental para analisarmos as mudanças necessárias para alcançar a igualdade de gênero na sociedade. Geralmente somos vistas como sujeitos passivos, com um Estado que determina nossa maneira de existir. É preciso romper com essas imposições para vivermos livremente nossos direitos e termos nossas necessidades e escolhas respeitadas, considerando também as diversas formas de existências como mães.

O materno influenciou de diversas formas minha trajetória. Fui mãe de gêmeas aos 21 anos, uma delas com diagnóstico de paralisia cerebral. Mesmo com rede de apoio e tendo ao lado meu companheiro, a transição para o papel de

mãe me marcou por intensas crises existenciais, as responsabilidades aumentadas, a privação de sono, a vida social reduzida. Tudo isso me fez sentir habitando numa nova pele e, a flor da pele, eu fui me adaptando a uma realidade cheia de desafios e muito aprendizado. Em diversos momentos senti emoções muito contraditórias entre os desejos da artista e a maternagem. Algumas vezes pensei em estar abrindo mão de ser artista dedicando-me à maternagem. Outras me atormentava a ideia deixar de lado minhas filhas quando queria dedicar um tempo para minha necessidade de fazer arte. Penso que essas emoções são resultado de uma expectativa da própria sociedade patriarcal, que romantiza a mãe como um ser que existe apenas como fonte inesgotável de cuidado e dedicação aos filhos e a casa. Começamos a acreditar nisso e entramos em um estado de culpa constante além da exaustão.

Entre o término da graduação e a opção pelo mestrado houve um longo intervalo de tempo. Nesse período tive que me desdobrar, aprendi a existir como mãe, me mantendo firme no cuidado com as filhas, mas nunca abandonando meus sonhos. Resistindo a uma sociedade que invisibiliza e oprime o potencial feminino, fui buscando experiências para me posicionar, criei meu próprio espaço de trabalho, um quintal-ateliê, onde eu conseguiria administrar meu tempo. Durante a pandemia e com a possibilidade de acesso remoto as universidades, pensei em voltar a estudar e por que não? Resolvi me inscrever na seleção do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mesmo com a “síndrome da impostora”¹ me conduzindo para uma auto sabotagem, como se o mestrado não fosse lugar pra mim, mãe atípica, cá estou eu, apresentando esse processo de investigação.

¹ A síndrome da impostora é uma desordem psicológica que afeta principalmente mulheres, caracterizada por pensamentos que reforçam a perda de confiança em si e a sensação de que o sucesso atingido não foi merecido (Patrocínio, 2021).

Graças a luta de muitas mulheres ao longo de gerações, diversas conquistas vêm sendo alcançadas. O movimento *Parent in Science*²: Maternidade e Ciência, conseguiu em 2021, uma demanda pleiteada pelas mulheres há muito tempo: que os currículos acadêmicos, a exemplo da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) registre os períodos de licença maternidade nos currículos de mulheres cientistas que são mães, sendo essencial para a concorrência em editais de financiamento e também em concursos públicos. Sim, essa foi uma conquista, mas para que as mães ocupem espaço no mundo acadêmico falta muito mais que um registro de licença maternidade.

Projetos de Lei, como o PL 1741/2022³, aprovado pela Câmara dos Deputados do Brasil em junho de 2024 e sancionado pela presidência da República em 17 de julho de 2024, propõe prorrogação dos prazos para defesas de mestrado e doutorado, em virtude de parto, ou nascimento de filiação, ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção, ou licença adoção. Sim, essa iniciativa também foi uma conquista para que as mães ocupem espaço nas Universidades, porém não é somente no momento do parto, nascimento de filiação ou adoção, que mães necessitam do reconhecimento de suas condições de existência para nos mantermos na Pós-graduação. Precisamos de ofertas diferenciadas, de componentes curriculares na modalidade *on line* ou híbridos, que nos permitam maior flexibilidade nos estudos.

² *Parent in Science*: Maternidade e Ciência. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science> Acesso em 26 out 2023.

³ Projeto de Lei -PL 1741/2022- Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2330015>



QUINTAL-ATELIÊ: UM PROJETO SONHADO

Certa vez, em um encontro de mães artistas, ouvi a seguinte questão para as mulheres que estávamos ali: *O que te move?* Não me pareceu uma pergunta fácil, afinal a vida adulta faz a gente se mover por caminhos de tarefas a serem executadas, um caminho funcional. Nesse sentido, me veio a responsabilidade como mãe. Será mesmo que o que me move é algo estático? Refletindo sobre como cheguei à proposta de investigação que me trouxe ao mestrado, percebi que não existe nada que me mova mais do que sonhar, ter vontade de buscar algo, ir atrás e fazer acontecer. Estar viva me permite isso, me permite sonhar, ser mãe, ser artista, ser professora, ser investigadora e o que mais eu quiser ser. Por isso mães artistas e não artistas, que de alguma forma chegarem a ler este texto, nunca esqueçam dos seus sonhos, não achem que a vida é uma tarefa, não criem apatia por ela.

Ainda na época da minha graduação em Educação Artística, por volta de 2005, tive acesso ao livro *Fazer e Pensar Arte*, da artista educadora dinamarquesa, Anna Marie Holm (2005), que relata as experiências vividas por ela com as crianças num local que ela chama de “Oficina de Arte”. Esse trabalho expandiu meu olhar sobre o processo educativo e me inspirou uma prática com as crianças que fosse provocadora e instigante, que possibilitasse a criança a ser ela mesma

Encantada pela proposta de Holm (2005), vislumbrei a possibilidade de oferecer aulas em um local onde eu tivesse liberdade artística e autonomia para desenvolver propostas criativas com as crianças. Foi então que, em 2010, lancei um projeto de arte para crianças com apoio da *marchand* Roseli Garcia, no espaço da Galeria Gamela⁴, empresa atuante no mercado da

⁴ Galeria de Arte Gamela - R. Nossa Sra. dos Navegantes, 756 - Tambaú, João Pessoa, PB. - @galeriagamela

arte na cidade de João Pessoa, desde a década de 1980. No início da experiência do ateliê, as ideias de Holm (2005) e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1995) foram muito inspiradoras para mim, especialmente a Abordagem Triangular por contarmos com um grande acervo de originais de artistas paraibanos que podíamos observar no espaço da galeria.

A medida em que a iniciativa crescia, a necessidade de um local próprio se impôs. Há mais de 10 anos venho sonhando e desenvolvendo uma proposta que, hoje, reconheço e denomino como Quintal-Ateliê, mas chegar nessa denominação e entendimento exigiu um longo processo de elaboração que se consolidou ao cursar o Mestrado em Artes Visuais e realizar esta investigação. Inicialmente escolhi utilizar a denominação de ateliê por me remeter a um lugar fora do contexto escolar que fosse exclusivo para os múltiplos processos criativos das crianças. Os vocábulos atelier e ateliê estão dicionarizados e registrados no vocabulário ortográfico da Academia Brasileira de Letras. A grafia atelier remete a uma palavra estrangeira, de origem francesa, enquanto que ateliê é a sua forma aportuguesada. Por essa razão, adotei a grafia ateliê pensando como o local de trabalho de artistas, tal qual o sentido dado pelos dicionários da língua portuguesa.

Paola Zordan (Zordan, 2019) disserta sobre o ateliê como um conceito intrínseco às Artes Visuais a partir de suas implicações históricas, epistemológicas e econômicas. A autora considera que, desde a etimologia da palavra, esse conceito abarca variações terminológicas entre oficina, estúdio e laboratório. Em uma abordagem histórica, destaca que na língua francesa arcaica, o vocábulo também designava um objeto “[...]que ata, junta ou mesmo amarra instrumentos e pequenas pranchas, o que situa a palavra, na Idade Média, nomeando o trabalho de carpinteiros, marceneiros, entalhadores, gravadores, ilustradores” (Zordan, 2019, p. 56). Parte dos monastérios medievais desde antes do ano mil, os ateliês foram mudando sua feição ao longo da Idade Média em função das condições econômicas da produção artística, tornando-se um espaço destinado ao trabalho, como também “[...]ao ensino, exposição, negociação e, dependendo das características do artista, sociabilização”

(Zordan, 2019, p. 56).

Com o crescimento das cidades europeias, a partir do século XV, e a consolidação do mercantilismo, o ateliê se mistura à loja e emerge, nos ateliês dos mestres renascentistas, a separação entre artistas letrados e artesões. Essa separação gerou um empreendimento organizado com trabalhadores em funções estruturadas e artistas como Leonardo Da Vinci (1452-1519) e Michelangelo (1475 – 1564) que passaram a utilizar o vocábulo “[...] estúdio para circunscrever as atividades laborais, referindo-se aos esboços, anotações envolvidas na criação de suas obras, mas não exatamente em sua execução final” (Zordan, 2019, p. 57).

Com a instituição das Academias de Belas Artes, no século XVII, a distinção entre os ateliês-estúdios dos mestres letrados e dos ateliês-oficinas para aqueles que aprendiam e exerciam seu ofício se acentuou a valorização dos saberes acadêmicos dos ateliês-estúdios para um “[...] mercado de artes voltado para a aristocracia e para a burguesia envolvida com a corte, classes favorecidas economicamente” (Zordan, 2019, p. 57). No século XIX, o ateliê, se consolida como o lugar onde o artista expõe sua produção e centro da sua sociabilidade profissional. É nesse momento histórico que o ateliê passa a evocar o lugar da genialidade do artista. Para Zordan (2019) essa noção se estende até meados do século XX.

Marta Lucia Cargnin Facco (Facco, 2017) destaca que, na segunda metade do século XX, o movimento instaurado com o Grupo Fluxus⁵, entre as décadas de 1960 e 1970, abriu vários questionamentos sobre o espaço ateliê chamado a se expandir para além do espaço físico devido às práticas participativas desenvolvidas pelos artistas, como *happenings*, *events*, *action poetry*, instalações, poesia visual, filmes, danças, performances de rua, jogos, correspondências ampliando a concepção

⁵ “Fluxus Manifesto”, de 1963, do artista lituano George Maciunas (1931-1978), propôs democratizar a arte a partir de um ponto de vista interdisciplinar e plural, que mobilizou artistas como Ben Vautier (1935 - 2024), Yoko Ono (1933), Shigeo Kubota (1937 - 2015), Takato Saito (1929), Joseph Beuys (1912-1986), Nam June Paik (1932-2006) entre outros.

da arte em toda ação humana. Conseqüentemente,

[...]o ateliê passou de um espaço de criação para um lugar de criação, e assim, o que antes era considerado um espaço físico fechado, uma sala, um imóvel com número identificado, agora se expandiu para além de suas paredes. Tornou-se um lugar de construção de pensamento, podendo manifestar-se em inúmeros lugares com características distintas. Esse ateliê, que agora se concretiza onde o artista está, possibilita propor intervenções e sugerir ao observador ser participante ou coautor da obra (Facco, 2017, p. 216)

Essa noção de ateliê como lugar de construção de pensamento que pode manifestar-se em inúmeros lugares com características distintas, que possibilita propor intervenções considerando os participantes como coautores da obra foi ganhando forma em meu pensamento. Na minha trajetória como professora em Artes Visuais tornei-me cada vez mais apaixonada pelo trabalho com as crianças e passei a sonhar com propostas que pudessem, igualmente, contribuir para uma infância saudável, ao proporcionar experiências semelhantes às que tive no quintal dos meus avós.

Quando finalmente me aventurei na busca pelo meu próprio espaço, fora da Galeria Gamela, desejava um lugar na cidade que dialogasse com a natureza. Um quintal sempre foi uma prioridade e ao mesmo tempo um desafio, tendo em vista o crescente processo de urbanização, cada vez maior na cidade de João Pessoa em detrimento das áreas verdes. A ideia era montar um ateliê que permitisse a experiência do fazer artístico em um espaço verde promovendo a liberdade corporal, a fantasia, a criatividade e ampla utilização dos sentidos, através das cores, cheiros, sabores, sons e texturas.

Pensava em um ateliê em que crianças de diferentes idades pudessem trabalhar juntas, cada uma a sua maneira, sem definir padrões a serem seguidos, posto que cada criança se expressa de um jeito diferente, construindo um diálogo com a estética do cotidiano, que se manifesta de maneira singular, de acordo com seus interesses e experiências. Como professora, sempre procurei respeitar suas bagagens, seus posicionamentos, escolhas, encantamentos, apresentando também outros repertórios, a fim de estimular a curiosidade, a reflexão, a imaginação.

Percebi que ao pensar sobre a proposta de ensino/aprendizagem de meus desejos, de certo modo, sempre voltava ao princípio do quintal, como um lugar em que a “menina astuciosa” fazia suas artes e, agora, além de artista também poderia ser professora com as crianças. Ao perguntar-me se o quintal seria esse lugar capaz de levar-me às experiências de ensino/aprendizagem de meus desejos conheci o Movimento dos Quintais Brincantes⁶, inspirado em experiências educacionais de comunidades tradicionais que guardam matrizes ancestrais, especial as indígenas e africanas, como “[...]uma possibilidade de educação e cuidado que honre a criança e busque o seu melhor interesse, respeitando seu tempo, sua potência e seu vínculo com a vida e com o mundo” (Bebel, 2022, p. 7).

Em pesquisa realizada no ano de 2022, da qual participaram cinquenta e dois Quintais Brincantes de diferentes regiões do Brasil, o Movimento dos Quintais Brincantes constatou que as mulheres se destacam como protagonistas dessas iniciativas, pois ao tornarem-se mães empreendem para permanecerem próximas de suas crianças durante os primeiros anos de suas vidas. Esses empreendimentos mobilizam transformações em seus papéis sociais como também, conseqüentemente, repensam modelos educativos, ao basearem suas ações em princípios como: a natureza e a criança como mestras; o respeito pelo tempo e autonomia das crianças; o livre brincar; o acolhimento das infâncias; o convívio entre crianças de diferentes idades; escuta e olhar sensível para toda a comunidade; cuidado por um desenvolvimento integral e saudável; respeito à cultura e comunidade em que quintal e crianças se inserem; simplicidade e sutileza. Dos Quintais Brincantes participantes desta pesquisa, a cozinha se destacou como um espaço de grande aprendizagem, devido a dois fatores: o cardápio é natural, livre de alimentos industrializados e açúcar, que pode se caracterizar como vegetariano; a preparação dos alimentos comunitária, na qual grande parte das famílias participa ativamente do preparo e as crianças têm acesso ao ciclo de cultivo e colheita.

⁶ Iniciativa Movimento dos Quintais Brincantes, apoiado pelo Instituto Alana e Programa Criança e Natureza - @quintaisbrincantes

Os cinquenta e dois Quintais Brincantes que participaram da pesquisa de 2022 atendem, principalmente, crianças na primeira infância, entre dois e seis anos, sendo que alguns se dedicam às crianças a partir dos 7 anos, em geral recebendo crianças no contra turno escolar, com foco em atividades voltadas para a educação ambiental e nas vivências com a natureza. Priorizam estar em troca com indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, entre outros povos em suas próprias comunidades. Propõem criar ações com foco na diversidade socioeconômica, cultural, étnica e racial, assegurando diversidade nas suas equipes de educadoras, coordenadoras e gestoras, permeando o cotidiano quintaleiro por narrativas que representem a diversidade do país por meio do livre brincar, livros infantis, brincadeiras de roda, músicas, ritos e rituais dos povos tradicionais.

Apesar de identificar algumas aproximações ao Movimento dos Quintais Brincantes, como: a iniciativa de uma mãe que empreende para poder ter horários de trabalho mais flexíveis e cuidar de suas filhas; o convívio entre crianças de diferentes idades em um espaço urbano com quintal; o acolhimento e protagonismo das crianças; a escuta e olhar sensível para suas produções, percebo que o Quintal-Ateliê que proponho tem algumas características diferentes dos Quintais Brincantes, devido à pouca diversidade socioeconômica, cultural, étnica e racial das crianças que o frequentam, em função da sua localização em um determinado bairro da cidade de João Pessoa. Apesar dessa pouca diversidade do grupo de crianças que frequentam, busco ampliar e diversificar as narrativas visuais que representem a diversidade do país, como relatarei nas próximas páginas.

O AVESSE DA FLORESTA

Para além de onde cada um de nós nasce — um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade —, estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência, que não é aplicada nem utilitária. Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir (Krenak, 2022, p. 52).

A vida urbana segue seu ritmo acelerado, o barulho dos carros ofusca o canto dos pássaros, a fumaça incide sobre a paisagem um tom cinzento, árvores são arrancadas para nascer novos prédios, rios e mares estão sendo envenenados, convertidos em esgotos. Essa é também a realidade de uma cidade como João Pessoa, que já ostentou o título de cidade mais verde do País. Segundo estudos do Observatório das Metrópoles⁷, a região metropolitana de João Pessoa vem acompanhando a trajetória de recrudescimento da desigualdade presente na maioria das cidades brasileiras. A crise ambiental atual é decorrência do somatório da crise sanitária, econômica, social e política alimentada por uma noção extrativista que produz desigualdades de todas as ordens (Miranda; Moraes, 2022).

Segundo a geógrafa, ativista ambiental e professora da UFPB, Andrea Porto Sales (Sales, 2024) na cidade de João Pessoa não se cumpre a legislação ambiental para obras que “[...]supostamente aumentam o número de emprego ou são consideradas de utilidade pública, cito apenas duas: o projeto do Polo Turístico e as obras viárias que têm derrubado fragmentos de florestas e desequilibrado ecossistemas diversos. Seria essa a perspectiva de desenvolvimento a ser adotada?”. Apesar de

⁷ Observatório das Metrópoles é uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrololes.net.br/>

João Pessoa possuir um Plano de Ação Climática, Sales (2024) observa que o mesmo é um plano elaborado “[...] em bases metodológicas frágeis e duvidosas, descolado do plano diretor da cidade e de outras leis municipais importantes no ordenamento territorial, com ações de baixa resolução a curto e médio prazo, e uma participação popular forjada”.

Como espécie humana estamos pondo fogo no planeta, lançamos na atmosfera gases de efeito estufa que colocam em risco diversos ecossistemas, ameaçando a sobrevivência de outras espécies. Como espécie, centramos nossas decisões numa perspectiva hierárquica da vida, a vida humana vem sempre em primeiro lugar. É triste pensar que o planeta é negligenciado, por nos acharmos mais importantes que as outras espécies e o próprio planeta em que vivemos. Porém nem todos os povos pensam e vivem dessa forma. Em *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak (2021) nos traz a história contada pelo poeta Cebaldo Inawinapi, poeta do povo Kuna, do Panamá, narrando que as crianças Kuna chegam ao mundo com uma árvore. Quando o cordão umbilical é enterrado junto a planta, criança e planta compartilham o mesmo espírito. Considero que há muito que aprender com os povos originários sobre a grandeza do que é a vida, para deixarmos a ganância de projetos extrativistas que geram danos irreparáveis ao planeta, para expandirmos nosso pensamento para um projeto ecológico, como Paulo Freire destaca:

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas [...] a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador (Freire, 2000, p. 67).

Revisito muitas vezes o meu primeiro mundo, que era verde e tinha cheiro de manga, para compartilhar essas experiências com as crianças que participam do quintal-ateliê. Compreendo que o mundo não é o mesmo, muitos quintais já não existem mais, o próprio quintal dos meus avós virou um prédio público, onde funciona uma Unidade de Saúde da Família

(USF). Espaços verdes com chão de terra estão cada vez mais raros, as telas dos dispositivos digitais vêm sendo transformadas em “babás” que mantêm as crianças limpas e quietas dentro de casa. Os *shoppings* são a melhor opção de lugar seguro para o lazer. Ailton Krenak provoca meu pensamento sobre essas questões, com a expressão “educação sanitária”:

É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja (o ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado). Quando foi que terra virou sujeira? Faz tempo que eu assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso. Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje (Krenak, 2022, p. 55).

Minha mãe sempre conta da sua infância em um sítio, vivida no sertão da Paraíba. Fala com detalhes da vida conectada a natureza, das brincadeiras criadas, bonecas de sabugo de milho, cabaninha de galhos que ela coletava com os irmãos, panelinhas de barro, banho de rio e lendas que ouvia sobre a floresta. Uma infância abundante, distante do consumismo. Com o tempo a família dela veio morar na capital, cheia de carros, fumaça, calçadas, mas as lembranças do tempo do sítio permanecem intactas, a paixão pela natureza é mantida nas plantas que ela cultiva com carinho em casa. Por essas, e tantas outras histórias, que concordo com a noção de que somos seres da natureza. Essa convicção moveu o processo desta investigação, e se estende para além dela, também apoiada nas palavras de Ailton Krenak:

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, 2022, p.52).

DE PROFESSORA À INVESTIGADORA OU TODOS OS PAPÉIS EM TODO LUGAR AO MESMO TEMPO

As inquietações que emergiram dessa minha preocupação em relação ao distanciamento crescente entre crianças e natureza me levaram a propor essa investigação que parte da seguinte pergunta geradora: Como as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças do quintal-ateliê podem consolidar aprendizagens conectadas com a teia da vida planetária?

Essa pergunta geradora aponta para o objetivo geral de investigar a criação de experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças do quintal-ateliê conectadas com a teia da vida planetária. Para alcançar esse objetivo geral os objetivos específicos foram delineados em torno de:

- Revisitar as noções de experiência;
- Relacionar as experiências do ter e ser natureza na teia da vida;
- Apresentar o conceito de transtorno do déficit de natureza;
- Caracterizar as infâncias e crianças do século XXI que participaram do quintal-ateliê investigado;
- Descrever as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças participantes do quintal-ateliê investigado.

Sobre a vastidão de caminhos possíveis que poderiam ter sido trilhados para alcançar esses objetivos, encontrei inspiração na Investigação Baseada em Artes (IBA). Há uma profusão de termos, isto é, existem muitas palavras específicas e acrônimos no âmbito acadêmico quando o assunto é metodologia. A necessidade de situar-me nessa terminologia levou-me a

optar por determinadas palavras como, por exemplo, investigação e não pesquisa. Belidson Dias (2016) observa o interesse da comunidade acadêmica nacional e internacional, ao longo do século XXI, em discutir as possibilidades das artes na construção do conhecimento, especialmente nas áreas das ciências humanas. O autor recorda que grande parte das referências que utilizamos são escritas em outros idiomas e, muitas vezes, originárias de outras áreas de conhecimento. Assim sendo, conceitos aparentemente simples, como pesquisa e investigação acabam sendo utilizados indiscriminadamente como sinônimos.

Existe uma tendência recente por parte de alguns estudiosos de denominar 'Pesquisa' (*Research*) aqueles estudos com maior ênfase em metodologias quantitativas para a produção do conhecimento e 'investigação' (*Inquiry*) como aqueles voltados para questões qualitativas e que produzem sobretudo saberes, além de conhecimentos. Outros consideram que a Pesquisa é hierárquica à investigação, sendo esta somente uma etapa daquela (Dias, 2016, p. 137-138).

A partir dessa observação de Dias (2016), me apropriei do vocábulo investigação no entendimento de que não me situo em um estudo quantitativo, mas sim qualitativo, como também “[...] a investigação está sempre em curso e como resultado, é orientada para a prática - teorizando a prática e praticando a teoria. Há um movimento constante na investigação de achados e entendimentos, já a pesquisa tende a buscar respostas e resultados” (Dias, 2016, p. 138). Desse modo, o processo de investigação não buscou respostas e resultados, mas a compreensão do processo vivido na medida em que “[...]o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (Dias 2016, p. 146).

Marilda Oliveira e Leonardo Charréu (Oliveira; Charréu, 2016) situam a IBA no campo epistemológico do construcionismo social ou enfoque construcionista. Para esses autores o campo epistemológico do construcionismo social parte do pressuposto de que a realidade é social e localmente construída, deslocando-se das noções de verdade para aproximar-se de uma reflexão sobre o entendimento que podemos ter da realidade. O conhecimento do mundo se relaciona com a cultura,

a história e o contexto social de quem conhece. As palavras com as quais aprendemos o mundo são historicamente situadas, resultado das relações entre pessoas. Por isso as palavras variam a depender do período histórico e das comunidades que as utilizam. Investigações baseadas no construcionismo social propõem como finalidade compreender a experiência vivida do ponto de vista de quem vive a experiência, logo se fazem em uma tonalidade narrativa.

[...] o que caracteriza a investigação baseada nas artes não é a inclusão de imagens ou de textos literários, poesias, desenhos, etc., para compor a pesquisa, mas o modo como essas e outras formas de representação artística se inserem na pesquisa, onde se situam e, acima de tudo, onde nos situam como pesquisadores e leitores. Não se trata, portanto, de usar determinados métodos ou práticas artísticas, mas de nos relacionarmos de outro modo com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar que reconhecemos no artístico e que nos permite vislumbrar aquilo que, mediante outras metodologias, seria impossível (Oliveira; Charréu, 2016, p. 373 – 374).

Partindo dessa citação de Oliveira e Charréu (2016) entendo que essa outra relação com o que se investiga está no fazer da própria investigação, que se faz no processo de investigar, como também no reconhecimento de que, nesse fazer, a investigadora também se constrói, se faz e se refaz. Portanto, nem a investigadora nem os caminhos a percorrer precedem a investigação, “[...] mas ambos se constituem em e com o seu desenvolvimento” (Oliveira; Charréu, 2016, p. 374). Apesar desse entendimento, considero que ao longo do processo tive, e sigo tendo, consciência das dificuldades em aceitar como fui me constituindo investigadora junto com as crianças produzindo dados verbais e visuais. Dentre os dados visuais, algumas imagens que produzi individualmente foram criadas em diferentes tempos de minha vida, pois não restringi minha produção visual somente ao período da investigação do mestrado. Por isso, me reapropriei de algumas imagens criadas em diferentes tempos de minha vida como uma citação visual direta, porque entendo “[...]a citação, seja verbal ou visual, como um ato de transcre/ver, a possibilidade de ver novamente um determinado conteúdo em outro lugar encontrando outros sentidos para o mesmo” (Brito; Sardelich, 2024, p. 11-12).

A produção de dados visuais também aconteceu junto com as crianças participantes do quintal-ateliê. Nadja Hermann (2019) salienta que as investigações que envolvem seres humanos necessitam garantir a segurança, integridade, transparência, entre outros valores éticos. Assim sendo, o consentimento, o anonimato, a confidencialidade e a privacidade foram mantidos ao longo do processo de investigação, pois as crianças participantes do quintal-ateliê não foram identificadas. Preservei suas identidades também nas imagens, por isso algumas tem recortes inusitados ou inserção de efeitos especiais. As e os responsáveis pela matrícula das crianças no quintal-ateliê foram devidamente esclarecidos sobre como o meu fazer com as crianças fizeram parte do processo de investigação, como também de que a participação era voluntária e de que suas filhas e filhos, bem como suas possíveis produções visuais, não seriam identificadas. No apêndice desta dissertação consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) que assinaram e estão devidamente arquivados por mim com segurança, sem possibilidade de exposição e ou identificação de seus nomes.

Foi um grande desafio identificar, selecionar, interpretar as múltiplas interações que estabeleci com as crianças nas atividades do quintal-ateliê durante o ano de 2023 e, maior ainda, o de tornar a narrativa do processo compreensível para leitores não participantes desse processo interativo. Interessada em uma outra narrativa educacional como também investigativa, as provocações de Fernando Hernández (2010) reverberaram em mim vários questionamentos:

[...]oferecemos às meninas e aos meninos – e se me permitem, aos educadores- experiências de aprender abertas à surpresa, que provoquem- sua, nossa, paixão pelo descobrimento? Ou naturalizamos o caminho reto como destino certo? A monotonia reguladora do previsível como bandeira de como nos olhamos e como olhamos na sala de aula. O que vemos, as perguntas que circulam para contextualizar os olhares. Também o meu, como facilitador e cronista do processo em que circulam e se encontram os olhares” (Hernández, 2010, p. 80)

Ao longo do processo de investigação questioneimei-me muitas vezes sobre o que via e como meu olhar também foi se transformando. Quantas vezes duvidei se chegaria ao “destino certo” e como me afastar dessa “monotonia reguladora” de como olhar para mim mesma e as crianças, qual o olhar do aventurar-se em um caminho a construir e contar o que fizemos juntos? Investigar com as crianças que participam do quintal-ateliê foi enriquecedor para compreender meu fazer como artista/professora/investigadora e as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais conectadas com a teia da vida do planeta que fomos capazes de criar em comunhão, “[...]na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (Freire, 1987, p. 43).

O pensamento de Paulo Freire, que me inspira desde o curso de graduação, também esteve presente ao longo do processo de investigação, pois compreendo meu interesse de investigar o meu próprio fazer de artista/professora/investigadora com as crianças participantes do quintal-ateliê como formação permanente:

[...]na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 2002, p. 18).

A fundamentação teórica desta IBA se apoiou no campo de estudo da Cultura Visual como também nas noções de: experiência, de John Dewey (Dewey, 2010) e Jorge Larossa (Larossa, 2002); transtorno do déficit de natureza, de Richard Louv (Louv, 2016); o bem viver, de Ailton Krenak (Krenak, 2020); o acontecer artístico de Jaider Esbell (Esbell, 2018); devir-criança,

entre outras, que sustentam os fragmentos textuais que compõem o mosaico desta dissertação. Maria Emilia Sardelich (Sardelich, 2006) indica que apoiar-se no campo de estudo da Cultura Visual implica dar atenção aos repertórios visuais das crianças, expresso nas imagens de suas roupas, celulares, desenhos animados e séries que perseguem e estendem seus enredos, jogos, entre outros objetos de culto, para perceber o “[...] que se passa no mundo, seja nos saberes, na sociedade ou nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras, que possibilitem às/aos educandas/os elaborar formas de compreensão e de atuação na parcela do mundo que lhes toca viver” (Sardelich, 2006, p. 466). Desse modo, as crianças com seus repertórios visuais guiaram a interpretação que fui capaz de fazer seguindo as pistas que me ofereceram. Essas pistas foram fundamentais para minha reflexão que aconteceu em várias camadas, seja para caracterizar as crianças do quintal-ateliê como também para propor as estratégias de ensino/aprendizagem que, de certo modo foram criadas em coautoria com as pistas oferecidas pelas próprias crianças e, também, na interpretação de todo o processo de investigação.

FIOS CONDUTORES



AS EXPERIÊNCIAS E OS SEUS SABERES

Assim como Anna Marie Holm (2005) é uma referência que trago em minha bagagem desde a graduação, outra referência importante ao longo da minha Licenciatura em Educação Artística, foi a do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) e seu livro *Arte como experiência* (Dewey, 2010). Por isso começo a discussão sobre a experiência e seus saberes a partir da argumentação de Dewey, que não separa a arte da vida, afastando-se de teorias que a institucionalizam e a colocam num campo próprio, um objeto desvinculado das outras modalidades do experimentar.

Tão vastas e sutilmente disseminadas são ideias que situam a arte em um pedestal longínquo, que muita gente sentiria repulsa, em vez de prazer, se lhe dissessem que ela desfruta de suas recreações despreocupadas, pelo menos em parte, em função da qualidade estética destas. As artes que tem hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o *jazz*, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandido. É que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona. Muitas pessoas que protestam contra a concepção museológica da arte ainda compartilham a falácia da qual brota essa concepção. É que a noção popular provém de uma separação entre a arte e os objetos e cenas da experiência corriqueira que muitos teóricos e críticos se orgulham em sustentar e até desenvolver (Dewey, 2010, p. 63).

Dewey (2010) distingue “a experiência”, cujos efeitos são incipientes, de “uma experiência”, aquela que marca o indivíduo em sua singularidade e que depende da percepção do sujeito que a realiza para a sua consecução. A experiência singular tem uma unidade constituída por uma qualidade ímpar, que perpassa a experiência inteira. Dewey explica que:

Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela. No discurso sobre uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo (Dewey, 2010, p.112).

Essas experiências pontuam e definem a qualidade do movimento do fluxo da vida. Dewey as considera como singulares, em que cada parte flui livremente para o que vem a seguir. De certo modo, posso perceber como esse fluxo se faz presente nesta investigação, à medida que uma parte leva a outra, dando continuidade ao que veio antes:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo do viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (Dewey, 2010, p.109).

Ao longo de minha trajetória, até mesmo durante a formação na pós-graduação, sinto-me movida por esse fluxo, entre situações de resistência e conflito, pois cada movimento está atravessado pelo que veio, desde a minha experiência autobiográfica apresentada no fluxo da escrita. Este pensamento corrobora com a noção de que:

Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo – tal como, em uma conversa amistosa, há um intercâmbio e uma mescla contínua, mas cada interlocutor não apenas preserva seu caráter pessoal, como também o manifesta com mais clareza que é seu costume (Dewey, 2010, p. 111-112).

A discussão sobre a experiência também está presente nas reflexões do professor e filósofo, Jorge Larrosa. Ele propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, utilizando a etimologia para enfatizar que “[...] tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (Larrosa, 2002, p.21). Nesse sentido, o autor trás o significado da palavra experiência em espanhol, que é “o que nos passa”. Larrosa (2002) escreve que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Diante disso ele ressalta que a experiência é cada vez mais rara e aponta quatro pontos que a roubam dos sujeitos contemporâneos: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de

trabalho.

O primeiro ponto é o excesso de informação. O autor enfatiza que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível, pois na informação não há experiência, ela é quase uma anti experiência. Larrosa (2002) afirma que o sujeito da informação sabe muitas coisas, busca estar sempre bem informado, mas o excesso de informação faz com que nada lhe aconteça.

[...]seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de ‘sociedade do conhecimento’ ou até mesmo de ‘sociedade de aprendizagem’. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático (Larossa,2002, p.22).

O segundo ponto é o excesso de opinião. Depois da informação vem a opinião. Larossa (2002) escreve que o sujeito moderno é aquele que além de informado, é um sujeito que supostamente tem uma opinião pessoal e crítica sobre tudo o que se passa e o que se sente informado, porém quando a informação e a opinião se sacralizam o sujeito torna-se manipulado e fabricado, incapaz da experiência. O autor observa que o par informação/opinião permeia também nossa ideia de aprendizagem, inclusive daquilo que os pedagogos e psicopedagogos chamam de aprendizagem significativa:

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma

reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse 'opinar' se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra (Larrosa, 2002, p.23).

O terceiro ponto é a falta de tempo. Para Larrosa (2002) o mundo moderno se caracteriza na velocidade de como as coisas acontecem e a obsessão pela novidade, fatores esses que impedem tanto a experiência quanto a memória. A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece (Larrosa, 2002, p.23).

O quarto ponto é o excesso de trabalho. Sobre este aspecto o autor começa dizendo que as vezes confundimos experiência com trabalho, o saber que vem do fazer ou da prática. Larrosa (2002) procura fazer a distinção entre esses dois aspectos apontando que o sujeito moderno está sempre em atividade e não pode parar e por não poder parar, nada lhe acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

ENTRE TER E SER NATUREZA

Para relacionar as experiências de ter e ser natureza recorro ao pensamento de Susana Castro (Castro, 2018) que discorre sobre a visão euro centrada de mundo. A autora menciona como o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1918 - 2018) cunhou a expressão ‘colonialidade do poder’ para explicar que o colonialismo não representa apenas um modo de dominação política entre países europeus e não europeus, mas caracteriza uma forma de dominação cultural do capitalismo global, que se propaga até os dias de hoje, classificando e hierarquizando os seres humanos a partir de um padrão supostamente neutro, mas que na realidade é eurocêntrico. Nesse sentido considerava-se não civilizada a maneira como os povos não europeus se organizavam. O Outro, o diferente, ainda estaria em um estado que a visão euro centrada de mundo denomina de “estado de natureza” e por isso se justificaria a sua exploração e domínio. Castro (2018) traz para a discussão as questões de gênero através do pensamento da feminista argentina Maria Lugones, que propõe um engajamento ao feminismo decolonial, abandonando as categorias dicotômicas típicas de um modelo de pensamento euro centrado, tais como civilizado/não-civilizado, natural/racional, homem/mulher, hetero/homo, superior/inferior.

Sardelich (2019), fundamentada nos autores do coletivo Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (CMCD), como Aníbal Quijano (1928-2018), Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Walter D. Mignolo, Zulma Palermo, apresenta os conceitos de colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero dentre outros que compõem a rede conceitual tecida pelos estudos decoloniais. Sardelich (2019) observa que a colonialidade do poder, pode ser entendida como o processo de desumanização dos seres humanos a partir de uma classificação racial. A autora destaca que é possível perceber as marcas da “colonialidade do poder” na sociedade brasileira do século XXI, quando uma minoria da população defende seus interesses econômicos sobre o espaço público e na “naturalização da desigualdade” que contamina todas as relações sociais. Para a

autora “A colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico do conhecimento, às formas de controle sobre a sua produção. A colonialidade do saber constrói um modelo supostamente universal, que se localiza no continente europeu, e se autoproclama como único válido” (Sardelich, 2019, p. 73).

Em relação a natureza, esta se encontra afetada pela colonialidade, sendo vista como “[...]um espaço passível de ser violado e devastado conforme os interesses do regime capitalista vigente” (Sardelich, 2019, p. 74). É essa noção de violação da natureza que tem conduzido uma exploração desenfreada que coloca o planeta e toda forma de vida existente no mesmo em perigo.

Inúmeras narrativas foram acionadas pelos colonizadores para justificar a exploração e os massacres feitos em terras invadidas. Uma delas está associada ao imaginário europeu que romantiza o desafio de se lançar ao desconhecido numa perspectiva fantasiosa de monstruosidade sobre o “outro”, para então dominá-lo e recriá-lo. Essas noções foram representadas iconograficamente por artistas da época, de acordo com os interesses coloniais e disputas comerciais, que promoveram, e ainda promovem, genocídios em territórios nativos e exploração desenfreada de territórios, fauna, flora e outros recursos.

Face a tudo isso, tenho buscado adotar a posição de comprometer-me com ações que decolonizem nossos pensamentos. Buscar relações que ampliem a nossa percepção de que também somos parte do mundo natural, ou seja, que somos natureza. As inquietações enquanto artista/professora/investigadora têm me levado a sentir e pensar como as Artes Visuais podem assumir um papel nesse processo. Nesse sentido, venho estruturando no meu trabalho com crianças, práticas com maior contato com o ambiente natural. Seja através do espaço pensado para o quintal-ateliê, seja por meio das contribuições dos temas e ou artistas escolhidos como referências inspiradoras para cada encontro, como também por meio das materialidades a serem experimentadas.

Alimenta esse meu comprometimento a reflexão sobre o “Bem Viver” ancestral trazido por Ailton Krenak (Krenak, 2020), do original em língua quíchua "Sumak Kawsay", idioma de povos originários dos Andes. "Sumak" significa plenitude e "Kawsay" viver, que se opõe à perspectiva capitalista de consumo do planeta e tem como base o respeito à vida e a todos os seres.

O *Sumak Kawsai* é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de seres, é que constituem uma cosmovisão (Krenak,2020, p. 7).

As palavras de Krenak (2020) sinalizam a necessidade de compreendermos que existe uma diferença entre bem viver e bem-estar. Krenak (2020) explica que o bem-estar está apoiado na ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos, mesmo que de forma cuidadosa, existe um fundamento que sugere que somos separados dessa entidade, que é a natureza. Para o bem-viver o ser humano está subordinado a uma ecologia planetária, não é alguém que está ou age fora dela. É um corpo dentro da biosfera do planeta que ao mesmo tempo pode pensar junto com ela, ouvir ela, aprender com ela.

O conceito de natureza como fonte de matéria-prima está enraizado e é constantemente repassado por gerações através das escolas, mídias, livros que reforçam a cultura da valorização do ter em detrimento do ser. Nesse sentido Krenak (2020) fala de novas perspectivas para educação que atentem para o bem-viver:

Nós não podemos mais continuar atendendo a esse pedido do mercado de formar profissionais, de formar técnicos, de formar gente para operacionalizar o sistema. Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o bem viver. O bem viver são corpos vivos em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina

retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos (Krenak, 2020, p. 19-20).

Krenak (2020) nos convida a sair do modo automático cotidiano para uma experiência de fricção com a vida, que seria a experiência sensorial mediada por elementos da natureza como folhas, pedras, terra, água. Ele afirma que no contato com esses materiais nos conectamos ao que está no nosso corpo também.

A questão ambiental implica em problemáticas sociais bastante complexas e urgentes, é fundamental pensar soluções para transformar a maneira como nos relacionamos com o planeta. As infâncias estão intrinsecamente ligadas as mudanças que a sociedade está vivendo, é preciso reconhecer que crianças não são apenas expectadoras dos acontecimentos. Propor vivências e descobertas criativas com elas podem promover caminhos alternativos que gerem inúmeras “[...]ideias para adiar o fim do mundo” (Krenak, 2019).

Nessa busca em sentir e pensar como as experiências de ensino/aprendizagem das Artes Visuais também podem “[...]criar corpos vivos para uma Terra viva” (Krenak, 2020, p. 19), criar essa consciência de ser natureza, encontro no pensamento do artista Jaider Esbell (1979 – 2021) princípios para decolonizar meu pensamento. O artista, Jaider Esbell afirma que acontece artisticamente “[...] dentro de um processo que nos convida a pensar criticamente a decolonização, a apropriação cultural, o cristianismo, o monoteísmo, a monocultura e todos os dilemas do existir globalizado” (Esbell, 2018, p.11).

A afirmação de Jaider Esbell (2018) levou-me a voltar ao pensamento de Larossa (2002) sobre o sujeito do estímulo, da vivência pontual, a quem tudo o excita, o agita, o choca “[...]mas nada lhe acontece” (Larossa, 2002, p.23). Como compreender esse acontecer artisticamente? Maiquel Cristian Reichert (Reichert, 2023) encontrou o conceito de acontecimento no pensamento de Gilles Deleuze (1925 – 1975) para quem o acontecimento subverte a noção de evento, pois é uma singularidade que está nos campos simbólicos e sensíveis, que se passa em planos sutis de percepção, que está no campo

do sentido e do efeito incorporal. Desse modo é uma compreensão que, por sua vez, gera um estado que dilui o eu no coletivo. Reichert (2023) afirma que à luz dessa ideia de acontecimento é possível:

[...]olharmos para o campo da educação por uma perspectiva do vivente e menos para a perspectiva do disciplinar. O acontecimento nos diz sobre a vida e sobre o imponderável que há nas relações pedagógicas, nos mostra que podemos assimilar esse imponderável como quem olha para algo e vê a singularidade esperando para ser significada, atribuída sentido. O acontecimento nos diz que tudo sempre está em movimento esperando para ser notado, nos diz que as relações entre os corpos educativos são o acontecimento pedagógico. Nos diz que como educadores podemos admitir as fissuras e os desvios, que por meio das proposições algo pode acontecer, algo espera por acontecer (Reichert, 2023, p. 12).

A partir dessas relações entendo o acontecer artístico no processo educativo das Artes Visuais na perspectiva do vivente e não do disciplinar, que fale sobre a vida, sobre esse imponderável do processo educativo das Artes Visuais que não se pode quantificar, pesar, que não se prevê, mas que pode alterar uma situação. Esse processo educativo das Artes Visuais que está em movimento à espera de ser notado. Essa compreensão do quanto um pensamento monocultural tem estado presente na minha formação e, também, no meu fazer artístico. A reflexão de Jaider Esbell (2018) também reverbera em meus questionamentos ao afirmar que: “Adianto que não ando só, que não falo só, que não apareço só. Faço saber que toda a visualidade que me comporta, todas as pistas já expostas do meu existir são meramente um passo para mais mistérios” (Esbell, 2018, p.11).

Do mesmo modo, ao recuperar as pistas autobiográficas expostas até o momento nesta dissertação sinto e penso que estas abrem trilhas inesperadas. O artista Jaider Esbell explica que o sistema de Arte Indígena Contemporânea (AIC) é pensado como parte de um sistema político e estratégico para possibilitar diálogos com os movimentos já difundidos. Trata-se de uma arte com fundamentos próprios e não uma cópia do modelo europeu de arte. É uma arte direcionada para resguardar a vida e não para entreter.

A arte indígena para nós está essencialmente no dia a dia, na comunidade, na coletividade, nas práticas, que transcendem uma habilidade manual ou oral. Pressupõe todo um composto de vida, onde a arte maior é esse viver harmônico com o ambiente, isso que o Ocidente já separou como natureza. Então, as obras passam muito por esse lugar do desenho, da pintura, do filme, da fotografia, da performance, mas o intuito maior é provocar essa consciência, pelo menos convidar para uma amplitude. Para que a gente fale em vez de arte indígena contemporânea, a gente fale de arte indígena cosmopolítica. Isso muda radicalmente o sentido das coisas, quando a gente se posiciona como povos detentores de políticas de cosmo mesmo, de criação de mundos, manutenção de mundos e de interesse enquanto civilização, de sermos povos plenos de territórios de cultura. Elevar o nível da conversa para esse lugar, passando diretamente por não deixar que nos coloquem num passado, o índio como coisa do passado, e atualizando a nossa existência enquanto povos plenos, com filosofias, com modelos de educação, direito, toda uma sociedade constituída. A gente passa basicamente por essa materialização nessas obras de arte, que já trazem em si espiritualidade, denúncia, identidade, toda essa marcação territorial falando de uma anterioridade, inclusive em relação ao movimento negro, inclusive à ideia de país (Esbell, 2021).

Do mesmo modo, penso que as experiências de ensino/aprendizagem não acontecem para entreter, mas para resguardar a teia da vida planetária. Experiências de ensino/aprendizagem que não passem somente pelo lugar do desenho, da pintura, mas que convidem para uma amplitude, para vislumbrar a manutenção de mundos.

Há algum tempo o professor Erinaldo Alves do Nascimento (2013) propõe uma reflexão sobre as colonialidades na relação entre educação e visualidades. Destaca a importância de pensar e advertir sobre os efeitos da colonialidade e seus ramos no território brasileiro. Enfatiza que: “É possível afirmar que há colonialidade com capilaridades e ramificações individuais, nas extremidades, nos desdobramentos sociais, culturais e institucionais. Neste aspecto, há muita colonialidade nas universidades, nos congressos, em demais encontros e atividades acadêmicas, nas escolas de periferia e do setor rural” (Nascimento, 2013, p. 63). Essas constatações também reverberam em meus questionamentos levando-me a sentir e pensar as colonialidades possíveis no meu fazer no quintal-ateliê junto com as crianças. O autor provoca minha investigação ao afirmar que:

A noção de poder, que a Educação da Cultura Visual defende não é a de escrutinar, apenas, o poder hegemônico, mas de analisar ou pôr em evidência o poder capilarizado, as colonialidades ramificadas, um poder que se estabelece, por exemplo, na relação entre quem escreve e fala com os seus possíveis interlocutores. Enfim, uma discussão aprofundada sobre o que as imagens e outros tipos de discurso fazem conosco, atentando para o modo como nos fazem dizer e escrever é uma forma e um convite à descolonialidade (Nascimento, 2013, p. 71).

É nesse sentido que investigo como construir experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com as crianças do e no quintal-ateliê atentando para o modo como também falo com meus interlocutores, crianças e não crianças, o que essas experiências de ensino/aprendizagem fazem conosco, como nos fazem criar, dizer e escrever.

Também quero destacar o pensamento de Laís Guaraldo em relação ao ensino da linguagem visual.

No Brasil, conteúdos associados aos fundamentos da linguagem visual costumam ser ministrados no ensino fundamental, em algumas escolas do ensino médio e nos períodos iniciais das graduações de arte, design, moda, publicidade e arquitetura. No entanto, ainda que muito indicado como conteúdo obrigatório em diferentes níveis de ensino, pouco se avançou em relação às abordagens epistemológicas e pedagógicas sobre o tema nas últimas décadas. Grande parte da bibliografia disponível no país sobre linguagem visual destinada a professores e estudantes de graduação ainda organiza esses conteúdos a partir de abordagens antiquadas, que vão da parte para o todo, e segregam elementos da linguagem como se o ponto, a linha, o plano, o volume e a luz de maneira isolada fossem produtores de sentido (Guaraldo, 2022, p. 75).

Concordo com Guaraldo (2022) no sentido de que ainda há muito que se discutir em relação às abordagens epistemológicas e pedagógicas sobre os fundamentos da linguagem visual e, ao pensar em experiências de ensino/aprendizagem das Artes Visuais situo a questão como[...] “todo um composto de vida, onde a arte maior é esse viver harmônico com o ambiente, isso que o Ocidente já separou como natureza” em palavras de Esbell (2021). Assim sendo, as experiências de ensino/aprendizagem vão passar por esse lugar do desenho e da pintura, como também sinaliza Esbell (2021), que não pretendem se segregar “em elementos da linguagem” (Guaraldo, 2022), mas que transcendem uma habilidade manual, visual e uma monocultura de pensamento.



DEFICIT DE NATUREZA E DE EXPERIÊNCIA

Pesquisas relacionadas com a infância apoiam a hipótese da “biofilia” do entomologista e biólogo estadunidense Edward O. Wilson (1929-2021), que nada mais é do que “[...]o desejo de se afiliar com outras formas de vida” (Louv, 2005, p. 65). Em minhas vivências observei o quanto as árvores atraem as crianças. Até 2019 o quintal-ateliê funcionou em um espaço que tinha não só um quintal, mas um lindo e imenso pé de Araçá, árvore muito comum na região Nordeste, que representava para as crianças um verdadeiro “parque de diversões”. Elas chegavam e já corriam para a árvore, havia criança que subia para tirar fruta, outras sentavam nos galhos para conversar entre amigos, as menores se apoiavam nos galhos mais baixos imaginando como seria conseguir subir tão alto quanto as crianças mais velhas. Em determinado momento o pé de Araçá virava “Pé de criança”, era possível perceber o quanto estavam integrados, o quanto a árvore também parecia feliz, cada vez maior e mais verde.

Após a pandemia tivemos que nos mudar para um outro quintal, mas cada momento vivido é lembrado com carinho até hoje pelas crianças. Pelas experiências que tenho acompanhado com as crianças, estar em conexão com as árvores pode gerar o sentimento de pertencimento e uma postura ética de respeito e cuidado com a mãe-Terra.

A diminuição do nosso contato com a natureza nos conduz a um processo de adoecimento. Richard Louv (2016) denominou de Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), termo que não se refere à um diagnóstico médico, mas um transtorno cultural, um alerta sobre as consequências da alienação em relação a natureza. O autor aborda o distanciamento cada vez maior entre jovens e o mundo natural e as consequências ambientais, sociais, psicológicas e espirituais disso. Aponta também o crescente número de pesquisas que revelam a importância do contato com a natureza para a saúde de crianças e adultos.

Louv (2016) discorre sobre as dádivas da natureza, como ela inspira a criatividade da criança, demanda a percepção e amplo uso dos sentidos. Por outro, lado apresenta inúmeros estudos que apontam para uma redução das experiências ao ar livre. As famílias passam mais tempo diante das telas dos aparelhos eletrônicos. Um cenário no qual as crianças são capazes de identificar mais personagens do Pokémon⁸ do que espécies de animais. O autor cita Jane Clark, professora da Universidade de Maryland, Estados Unidos, que utiliza o termo “crianças enlatadas”, para as crianças que passam cada vez mais tempo em bancos de carro, cadeirões e até cadeirinhas para ver televisão. Louv (2016) traz um estudo sobre a atividade de crianças de colo, publicado no periódico de medicina *Lancet*, pelos pesquisadores da Universidade de Glasgow, na Escócia, Reino Unido. Os pesquisadores prenderam aparelhos na cintura de 78 crianças de três anos por uma semana para medir os movimentos e constataram que elas ficavam fisicamente ativas apenas durante 20 minutos por dia. Esses estudos caracterizam um cenário de restrição física da infância num mundo cada vez mais urbanizado com menos possibilidades de experiências na natureza, diminuição do uso dos sentidos, dificuldades de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais.

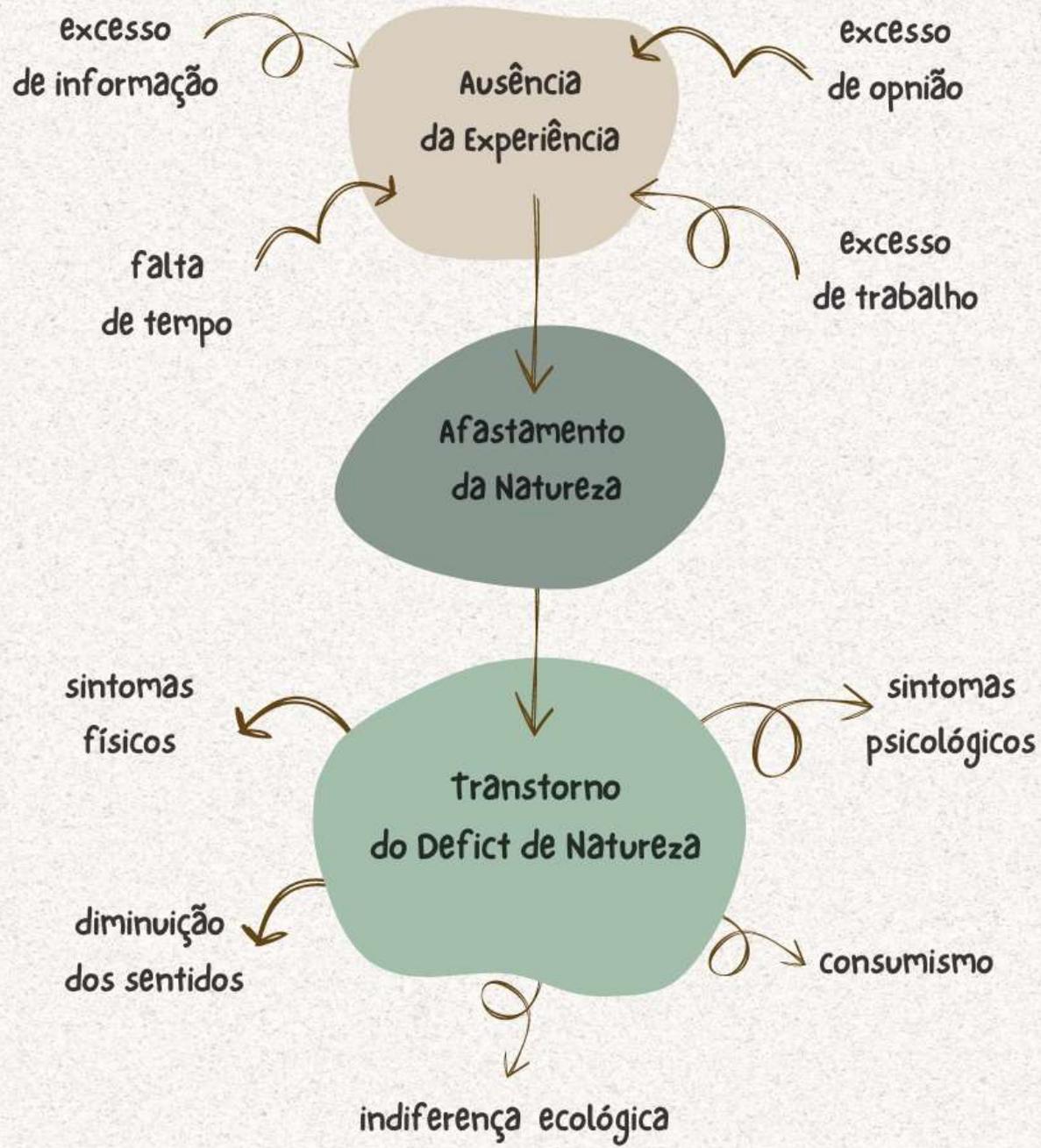
Para Louv (2016) as crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos, porém eles estão diminuindo, estão sendo eletrificados pelas tecnologias. O autor usa como exemplo a experiência de observar a paisagem natural pela janela do carro. Para a gerações passadas esse era o filme que passava no carro, no tédio útil se usava o dedo para desenhar figuras no vidro embaçado, observar pássaros nos fios elétricos, o horizonte, as nuvens. Agora tudo isso é opcional, pois temos produtos de entretenimento multimídia no banco traseiro de muitos carros, para as crianças assistirem seus programas, sem incomodar o motorista. O autor afirma:

⁸ Pokémon - abreviação da marca japonesa *Pocket Monsters*, franquia de mídia criada pelo designer de jogos japones Satoshi Tajiri em 1995. Também faz referencia às mais de mil criaturas ficticiais treinadas por seres humanos para lutarem entre si. Inicialmente um jogo que se estendeu para cartas colecionáveis, filmes, mangás, brinquedos e séries.

Precisamos de experiências diretas e naturais: precisamos dos sentidos totalmente ativados para nos sentirmos plenamente vivos. A cultura ocidental do século XXI aceita a visão de que estamos imersos em dados por causa da tecnologia onipresente. Mas, nesta era da informação, faltam informações vitais. Natureza tem a ver com o olfato, a audição, o paladar, com enxergar embaixo do ‘papel transparente em que o mundo, como um bombom, está embalado com tanto cuidado’, como escreveu D.H. Lawrence em uma descrição relativamente obscura, mas extraordinária, de seu próprio despertar para a dádiva sensorial da natureza (Louv, 2016, p. 80).

Conforme os jovens passam cada vez menos tempo em ambientes naturais, seus sentidos se restringem, fisiológica e psicologicamente, o que reduz a riqueza da experiência humana. Louv (2016, p.24) enfatiza que “[...]para a nova geração, a natureza é mais abstração do que realidade. Cada vez mais, a natureza se tornou algo a ser observado, consumido, vestido, ignorado”. Louv (2016, p.23) afirma que: “Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo”. Ter acesso a essas informações em relação a natureza não é suficiente para criar um sentimento de pertencimento e conexão com ela.

Uma outra questão pontuada por Louv (2016) é o tempo que crianças, jovens e adultos têm dedicado às telas no mundo contemporâneo, repleto de computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e outras novidades tecnológicas. Elas investem grande parte do tempo em eletrônicos e acabam se afastando tanto física quanto emocionalmente, da experiência integrada a natureza, ficando mais expostas às relações de consumo, que ocasionam um cenário catastrófico de processos destrutivos do planeta. Fato que tem acarretado inúmeros efeitos negativos nos aspectos ambientais, sociais e na saúde física e mental dos indivíduos. Em contrapartida o autor observa que diferente das telas, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. Na visão de Louv “[...] a natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos” (Louv, 2016, p.29). Nos contextos urbanos, o contato com o mundo natural vem perdendo espaço. Na imagem que segue, busco representar uma relação entre o termo Transtorno do Déficit de Natureza (Louv, 2016) e as reflexões de Jorge Larossa (Larossa, 2022) sobre os quatro pontos que roubam a experiência dos sujeitos:



INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Para tecer um breve apanhado sobre os estudos das infâncias, recorro ao pensamento de Manuel Jacinto Sarmiento (Sarmiento, 2007), a partir da sua preocupação com os processos de invisibilidade histórica da infância e a visão adulto centrada que tem propagado os saberes sobre as crianças e as infâncias. Para Sarmiento (2007) o interesse histórico pela infância é relativamente recente e essa seria uma das razões que teria levado o historiador francês Phillippe Ariès (1914-1984) a afirmar em suas pesquisas a inexistência do sentimento de infância até a modernidade. A proposição de Phillippe Ariès tem sido criticada de forma recorrente, por se basear em registros documentais provenientes apenas do clero e da nobreza, deixando de fora as crianças das classes populares.

Sarmiento (2007) ressalta que, apesar da crítica historiográfica sobre a obra de Phillippe Ariès, é inegável que os estudos da infância, de alguma maneira, sofreram mudanças significativas depois dele, a exemplo dos questionamentos que surgiram sobre as possíveis concepções de infância e sua diversificação. Nesse sentido vários autores chamam a atenção para os modos de desenvolvimentos das crianças em relação a sua cultura, porém Sarmiento (2007) destaca que:

[...]mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo étnico ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc.[...] O estudo das concepções da infância deve, por isso, ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância (Sarmiento, 2007, p. 29).

Sarmiento (2007) organiza um panorama histórico sobre a criança a partir de imagens que denomina de “imagens da criança pré-sociológica”, que corresponderiam a tipos ideais de simbolizações históricas da criança disseminadas a partir

de ideias presentes em obras filosóficas, mas que acabaram impregnando o senso comum de diferentes populações, bem como as relações cotidianas entre adultos e crianças. As imagens identificadas por Sarmento (2007) são as seguintes:

- A criança má: tem por base a ideia do “pecado original”, para o qual a criança é concebida como expressão de forças indomadas, dionisiacas, com potencialidade permanente para o mal.
- A criança inocente: fundamentada no mito romântico da infância como idade da inocência, tem como tese dominante da natureza genuinamente boa, inocente, da criança que vai ser pervertida pela sociedade, defendida pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778), no século XVIII, em seu livro *Emilio, ou Da Educação*.
- A criança imanente: baseada na ideia de um potencial de desenvolvimento da criança, a partir da aquisição da razão e da experiência, presente na teoria da sociedade de John Locke (1632-1704). Para o filósofo inglês, do século XVII, a criança é uma tábua rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista numa ordem social coesa, onde cada ser humano é um projeto de futuro, mas que depende da moldagem a qual é submetida na infância.
- A criança naturalmente desenvolvida: relacionada à psicologia do desenvolvimento disseminada por autores como o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Sinaliza duas ideias centrais: a de que as crianças são seres naturais, antes de serem sociais e a ideia de que a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios. Essa concepção tem sido criticada por correntes diretamente ligadas ao construtivismo social do psicólogo russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento.
- A criança inconsciente: essa representação está influenciada pelas noções da Psicanálise e dos estudos do austríaco Sigmund Freud (1856- 1939). Atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, a partir da

incidência de conflitos relacionais na infância, em especial com as figuras materna e paterna. A criança é vista como um projeto de adulto, esquecendo suas qualidades como ser humano completo.

As distintas representações da infância, na visão de Sarmiento (2007), se caracterizam pelos traços de negatividade, em uma ótica adultocêntrica, que considera a criança como o não- adulto, um ser humano incompleto. A infância como a idade do não está inscrita desde a palavra latina: *in-fans*- o que não fala. Compreendo a importância do exercício de se libertar de estereótipos e generalizações que impedem trabalhar as diversas infâncias. Partindo do pensamento de Dornelles (2010) para quem: “Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância” (Dornelles, 2010, p. 1). A autora sugere lançar um outro olhar para a educação que crie possibilidades para que as crianças construam “[...]seu criar, seu devir-criança” (Dornelles, 2010). Para tanto ela faz uma reflexão sobre as diferentes infâncias que emergem na atualidade, como, por exemplo, infâncias da guerra, da religiosidade, do perigo, da ciberinfância, dos bonecos, explicadas a seguir.

Infâncias da guerra são as infâncias das ruas, aquelas que estão à margem de tudo e vivem em meio a riscos e precariedades, debaixo das pontes, entre bueiros e esgotos. A autora destaca que já apareciam desde a Antiguidade clássica, como a infância dos enjeitados, as crianças recrutadas pelos gregos para servirem como soldados e futuros guerreiros. No Brasil, essas crianças são vistas diariamente em sinaleiras, vendendo frutas ou pedindo esmolas, um tipo de infância inventada como marginal e perigosa que, mesmo excluída pela sociedade, consegue viver e sobreviver sem o adulto. Dornelles (2010) explica que essa é uma forma de infância diferente, pois as crianças estão expostas a inúmeros riscos:

[...]muitas vezes exercem atividades ilícitas como roubo, compra, venda e intermediação de drogas. Outras para viverem na rua são expostas à exploração sexual, prostituição e pedofilia. Uma infância diferente que brinca, trabalha e age muitas vezes sem um cuidador adulto. Uma infância que nada mais é do que uma forma diferente de infância que envolve ao mesmo tempo prejuízos e vantagens, exigências e atribuições, sofrimento e satisfação.

Infância que se diferencia por não colaborar com o ‘desenvolvimento sustentável’ do país, tendo em vista que é excluída por não consumir [...] Sem o adulto provedor de seu consumo e que vive numa sociedade que torna imprescindível a capacidade de adquirir, muitas vezes é por vias ilícitas que esta encontra a saída para seus prazeres e necessidades (Dornelles,2010, p.7).

Infância da religiosidade é o modo como a infância é guiada através da religião. Funciona em muitas culturas para instrumentalizar a criança a servir, também é capaz de produzir o extremismo religioso. Os cultos usam conceitos modernos de infância como ingenuidade e pureza para recriar sentimentos de solidariedade, cura e salvação. Sobre os sistemas e relações de poder que se incidem sobre essa infância, Dornelles (2010) destaca que:

[...] quando se trata da política ou da maneira como a conduta de um conjunto de crianças está implicada, o exercício de poder é cada vez mais marcado, seja sobre os pequenos, seja sobre a arte de bem governar sua alma, sua vida ou mesmo sua cotidianidade religiosa. Sua infância esta cevada de significados que tem um caráter político e esta política é constituída por práticas sociais presentes na sua vivência cotidiana nos cultos religiosos que para ela planejados. Sobre estas práticas sociais infantis se articulam cultura, economia e política de constituição de sujeitos religiosos (Dornelles, 2010, p.9).

A Infância ciber refere-se àquelas crianças muito familiarizadas com as tecnologias, que desde muito pequenas acessam e interagem com diversos equipamentos eletrônicos, estão conectadas à internet e encontram uma infinidade de informações nas plataformas digitais, jogos e aplicativos. A autora ressalta que investigações diversas têm procurado compreender como as crianças processam o excesso de informação e o impacto disso na aprendizagem. Sobre os efeitos das novas tecnologias culturais sobre a infância, Dornelles (2010) afirma que:

Enquanto educadora de crianças pequenas e pesquisadora da infância, sinto que se faz urgente o investimento em novas pesquisas que tratem dos efeitos das novas tecnologias culturais sobre a infância hoje [...] bem como, se investigue acerca das propostas de entretenimento que produzem crianças nestes softwares sociais. Também se incentive estudos que tratem das novas tecnologias e das práticas discursivas ou não que inventam as crianças pós-modernas. Pensar acerca da ciberinfância na pós-modernidade é pensar problematizando os efeitos dos fenômenos intelectuais e culturais das infâncias atuais. Ou melhor, pensar sobre estas infâncias é pensar como nos

ensina Foucault, pensar diferente do que se pensava antes. Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa (Dornelles, 2010, p.11).

A Infância do brinquedo tem muito presente no seu cotidiano, ou seja, o brinquedo que, de algum modo, a educa. A exemplo dos padrões de corpos dos bonecos e bonecas, que são construídos e apresentados para as crianças, geralmente através do corpo magro, alto, musculosos, jovem e branco. Como explica a autora:

As crianças não têm tido muitas possibilidades de brincar com bonecos 'diferentes', sejam estas diferenças raciais, de gênero, geração ou étnicas. Pode-se perguntar a seus pais ou professores: onde estão os bonecos com corpos gordos, os cegos, as cadeiras de roda, os portadores de síndrome de *down*, os idosos, os gays, os que usam óculos, etc., nas salas de aulas de nossas crianças? As crianças brincam apenas com um tipo de boneca: corpo estilo Barbie ou bonecos corpo estilo Max Steel. No entanto, nos últimos anos no Brasil, a indústria, o comércio, o consumo estão atentas à produção de um conjunto de enunciados relativos à infância e ao que ela deva consumir, numa relação transpassada por um poder que é microfísico. Contudo, vê-se uma fabricação ainda que lenta, mas, cada vez maior, de materiais e objetos de consumo que atendam a toda e qualquer diferença. Por exemplo, a primeira linha de bonecas da *Mattel Barbie So In Style*, lançada no Brasil em 2010, como a primeira coleção de bonecas negras da linha Black Barbie, onde suas personagens são uma *cheerleader*, uma apaixonada por música e apaixonada por arte acompanhadas por suas irmãs. Entram nesta coleção, no mercado brasileiro, bonecas e bonecos negros com fenótipos da raça negra (Dornelles, 2010. p.14).

EMPAREDAR E DESEMPAREDAR

Dornelles (2010) entende que as concepções de infâncias na atualidade são "[...] produto de uma trama histórica, cultural e social na qual o adulto que com ela convive busca gerenciá-la através da produção de saberes e poderes" (Dornelles, 2010, p.1). A autora considera que a invenção da infância moderna repercutiu em um modelo de criança excluída das práticas cotidianas da comunidade, tornando-a passível de controle e normatizações específicas. Nesse sentido, pontua:

[...]cada sociedade enuncia a infância que lhe convém, que lhe é interessante e desse modo, pensar acerca da desconstrução dos discursos sobre as infâncias, ou seja, daquilo que eles nos possibilitam desfazer sem nunca destruir, ferir ou desmanchar a força ou necessidade de uma ação. Reinterpretar as infâncias fazendo transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como uma outra possibilidade de viver e, viver de outra forma o ser criança (Dornelles, 2010, p.4).

Nessa mesma linha de pensamento, Lea Tiriba e Christiana Cabicieri Profice (Tiriba; Profice 2023) trazem questionamentos semelhantes ao indagar quais concepções de criança e de infância habitam o imaginário brasileiro ao traçar macro e micropolíticas públicas voltadas para elas. As autoras constatam que através da falta de sensibilidade e de uma óptica adultocentrada, as crianças seguem ignoradas nas sociedades ocidentais e estão submetidas à uma situação de emparedamento, conceito esse relativo a "[...] condição de aprisionamento das crianças entre paredes, as quais são submetidas em instituições escolares" (Tiriba; Profice 2023, p. 89), o que tem gerado o movimento de distanciamento das crianças e jovens da natureza e do cosmos.

[...] o emparedamento é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental, ideia fundante da modernidade cartesiana: a de que os humanos são uma coisa e a natureza é outra coisa; pressuposto que assegura aos humanos o lugar de 'donos' de tudo que não é humano, que institui a hierarquia antropocêntrica, raiz da ação predadora capitalista, devoradora de tudo que é vivo. Mas atende também aos pressupostos epistemológico e

antropológico: a razão como via exclusiva de conhecimento, por um ser definido por sua racionalidade. (Tiriba; Profice, 2023, p. 91).

As autoras observam que, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconhecer as crianças como cidadãs, elas são vítimas de: políticas excludentes, injustiça ambiental e emparedamento escolar. Alertam para a falta de atenção e desrespeito a direitos como o livre ir e vir nos territórios escolares, como está previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 5/2009, bem como o direito à vida em estado de interconexão com a natureza, como afirmam as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental, Resolução CNE/CP n.2/2012. Sobre esse aspecto, Tiriba e Profice (2023) atribuem a situação de não-direitos à ordem socioambiental capitalista-colonialista e à produção histórica do Antropoceno. As autoras explicam esse conceito como a referência espaço-temporal do impacto da ação da humanidade sobre o planeta, que vem interferindo em seus processos naturais, causando alterações da dinâmica planetária como a intensificação e aceleração de fenômenos climáticos.

O adultocentrismo, profundamente enraizado nas culturas dos povos colonizados, é vetor potente de controle, domínio e subalternização. Assegura, via emparedamento, o isolamento ecológico, a imobilidade dos corpos e a exaltação dos processos superiores da mente, essenciais para a apropriação de conhecimentos e valores que dão sustentação ao capitalismo, sistema de domínio político e ecológico (Tiriba; Profice, 2023, p. 92).

Em contraponto ao adultocentrismo, as autoras pontuam a necessidade de investir em contracolonialidades, com base nas culturas originárias e tradicionais, que reconhecem e legitimam as falas infantis. Citam como exemplo, a visão do povo Guarani sobre as crianças, que são concebidas como seres que se constituem nas interações sociais "[...] o ser recém-chegado ao mundo humano advém de outros domínios cósmicos, precisa ser cativado para permanecer entre os seus" (Tiriba; Profice, 2023, p.97).

Segundo Tiriba e Profice (2023) as relações dos povos originários brasileiros com a infância se dão através de fundamentos que acolhem a criança e reconhecem a sua integração com a natureza e ancestralidade, demonstrando também

uma preocupação com as futuras gerações. Para as autoras, as crianças indígenas desfrutam de atenção e respeito às suas vontades, possuem liberdade para circular nas áreas da aldeia e brincar livre, o que falta para as crianças urbanas de hoje em dia, pois “O corpo-criança demanda por espaço e tempo para viver em plenitude, em busca de encontros que geram alegria. A colonialidade do poder aposta na infância: confinadas entre paredes e muros, sem verde, sem azul, sem água, sem terra, sem planta, sem bicho, sem vento e sem luz, elas padecem” (Tiriba; Profice, 2023, p.106).

Baseadas nas contracolônialidades e inspiradas nas culturas originárias e tradicionais, as autoras propõem o desemparedamento como condição para o des-silenciamento das crianças, pois as paredes e muros obstaculizam o conhecer de corpo inteiro. Paredes limitam as potencialidades inconclusas do humano. A pesquisa realizada por Tiriba e Profice (2023) revela que “[...]as mentes das crianças de corpos aprisionados estão em risco de apreender menos, porque, na contramão da perspectiva complexa, sistêmica, holística, elas seguem submetidas a um modelo escolar racionalista que limita, submete” (Tiriba; Profice, 2023, p. 95).

DEVIR-CRIANÇA

Walter Omar Kohan (Kohan, 2005) considera que a pergunta sobre as infâncias e as crianças ressoam sem parar desde o século XVIII. O autor supõe que talvez nos interroguemos sobre nossa relação com a infância porque: “[...]a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (Kohan, 2005, s. p.). Nesse sentido, o autor entende que estamos sempre entre uma infância majoritária, o entendimento de infância como etapa de vida, da cronologia, que se educa conforme um modelo e uma outra infância como experiência, como criação, a que se situa em lugares inusitados e inesperados. Nesse entendimento, Kohan (2005) destaca o conceito "devir-criança", apresentado por Gilles Deleuze e Felix Guattari, no volume quatro da obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*.

Kohan (2005) afirma que o devir-criança não é o tornar-se criança, mas um encontro entre duas pessoas: “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2005, s. p.) Para o autor “O discurso pedagógico está cheio de pessoas e ideias bem-intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver” (Kohan, 2005, s. p.).

A partir dessas observações penso que as experiências de ensino/aprendizagem que acontecem no quintal-ateliê não tem o objetivo de desenvolver habilidades e capacidades com os elementos visuais, com as Artes Visuais para que as crianças se constituam em pessoas melhores do que já são, mas sim em como podemos consolidar nossas aprendizagens conectadas com a teia da vida planetária, que “[...]busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós

mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (Kohan, 2005, s. p.).

Ricardo Burg Ceccim e Analice de Lima Palombini (Ceccim; Palombini, 2009) também se apoiam no conceito devir-criança de Gilles Deleuze e Felix Guattari para pensar sobre uma relação “[...]que não remete às exigências do futuro, mas às experimentações em que a ‘criança-em-nós’ exerce suas potências, compondo-se com os diferentes meios com que convive” (Ceccim; Palombini, 2009, p. 301). Esses autores consideram que a criança moderna estaria representada em uma imagem da esperança, de um vir-a-ser futuro. Relaciono essa noção de criança moderna de Ceccim; Palombini (2009) com as imagens de Sarmiento (2007) sobre a criança naturalmente desenvolvida e inconsciente por encarnarem esse projeto futuro de adulto. Porém, Ceccim; Palombini (2009) observam que ao invés representarmos a criança como vir-a-ser, podemos reconhecer o devir-criança, sem exigir o que elas deverão ser no futuro, mas exercitar suas potências atuais que se constituem com as pessoas e meios com os quais convivem no momento.

Os adultos e suas grandes teorias tendem a eliminar essa potencialidade da criança, fazendo dela um pré-adulto, devolvendo-a sistematicamente às compreensões únicas e verdadeiras, interpretando suas atitudes e condutas segundo as grandes referências (como se fossem únicas e verdadeiras). A criança não existe só pela faixa etária, ser criança é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, percursos e emoções. Ser criança é aceitar a ousadia das viagens nômades, a coragem de se transportar para diferentes universos incessantemente, ao sabor de suas experiências cognitivas e afetivas, para extrair conhecimentos e vivências intensivas (Ceccim; Palombini, 2009, p. 308).

A partir dessa citação, compreendo que a criança realiza experiências de pensamento com o corpo todo não compartimentado em momentos de ensino/aprendizagem e brincadeiras, conversas sérias com adultos e conversas divertidas entre crianças, porque elas se compõem nas aprendizagens que os diferentes momentos oferecem. Ceccim; Palombini (2009) afirmam que “O que diferencia a criança do adulto é que este prefere mapas que indicam os percursos a seguir, localiza onde

está, decide aonde quer chegar, compra o mapa com roteiros já delimitados e migra de um lugar para o outro” enquanto que a criança “[...]prefere a viagem” (Ceccim; Palombini, 2009, p. 308).

Para esses autores a criança cronológica, que se torna adulta, é aquela que aceitou as imposições que a sociedade faz, que pais e professores acharam belos, bom e honrados, porém “[...]um devir-criança é a resistência a esses agenciamentos, e a criança sobrevém no adulto, sobressai-se em seus acessos de alegria, em sua curiosidade risonha, no bom-humor ou quando detecta uma nova suavidade nos encontros” (Ceccim; Palombini, 2009, p. 308). Esses autores relacionam o devir-criança com o devir-artista ao considerarem que o estado de envolvimento da criança no brincar permite que elas entrem em zonas de vizinhança entre o que são e o que simulam nas brincadeiras. Esse estado do brincar seria o mesmo que levaria artistas à produção artística ao entrarem de zonas de vizinhança entre o racional e o sensível, ao tornarem visível as sensações experienciadas.

A experiência da sensação é a experiência do devir-artista; ela é equivalente às simulações da criança, é a experiência da conexão por afetos e da escuta áptica (escuta que capta o universo de fragmentos e os encaixa em uma dimensão cognitiva não racional). O devir-criança e o devir-artista comungam a constituição de complexos de subjetivação e cognição que agenciam possibilidades individuais e coletivas e criam modalidades inéditas de aprender e conviver. A simulação da criança é o aprendizado que os artistas entendem e os adultos deveriam se permitir. A simulação infantil nos serviria para forjar figuras reterritorializadoras, sem recorrermos aos modelos identitários ou de verdade, mas às figuras finitas que dilatam as probabilidades da realidade e introduzem novas marcações de temporalidade. A diferença de um devir-artista ou de um devir-criança-em-nós está no fato de que com a primeira composição produzimos obras de arte e com a segunda composição produzimos a própria vida (Ceccim; Palombini, 2009, p. 309).

Foram essas reflexões que despertaram meu interesse em desenvolver uma investigação que ultrapassasse as barreiras coloniais impostas sobre a existência das crianças e seus estudos. Nesse sentido, também trago o debate proposto pelas autoras Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (Abramowicz; Rodrigues, 2014) a partir dos conceitos de infância, criança

e pedagogias descolonizadoras. Para as autoras descolonizar é produzir possíveis experiências sociais singulares, que descentralizem ou fujam dos padrões hegemônicos, “[...]produzindo e criando novas/outras possibilidades de vida, de criança (s), de infância (s) e de pesquisa(s)” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p.462).

As autoras problematizam a ideia de naturalização da infância como fase igualmente sobreposta a todas as crianças, abraçando o desafio de descolonizar as pesquisas com crianças, através do conceito devir-criança. Nesse sentido Abramowicz e Rodrigues (2014) apontam os três obstáculos para a realização de pesquisas descolonizadas com crianças.

O primeiro obstáculo é pensar como a universidade se constitui para além da lógica do poder/saber e do capital. Esse é um obstáculo relacionado diretamente à subtração do tempo na lógica neoliberal que as universidades aderiram, cujos efeitos são a competição, o ranqueamento e o produtivismo. As autoras apontam a importância dos processos criativos para que as pesquisas com crianças aconteçam de forma descolonizada:

[...]sem que ninguém nos obrigue, trabalhamos e produzimos incessantemente, e nosso tempo – o tempo de infância no qual a criação acontece, pois ninguém cria sem um tempo largo e generoso – nos foi tomado, abrimos mão do tempo, da infância, e nos deixamos colonizar pelo capital, pelo poder, e vivemos sem o tempo para a criação. Os processos criativos são imprescindíveis para que a pesquisa aconteça, porque, ao pesquisar, investigamos numa linha extremamente tênue daquilo que não sabemos, pois se pesquisar é achar o que já vimos, isto nada tem a ver com pesquisa; e se pesquisamos o desconhecido, é preciso experimentar estas forças, as forças do caos, da incompletude, da indeterminação... Enfim, precisamos da criação e da arte – que são totalmente afins com o caos e com o pensamento – para que possamos daí extrair uma nova/outra possibilidade de vida (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p.468).

O segundo obstáculo está relacionado ao desejo de prescrição, já estrutural na pedagogia. Professores e muitos estudantes estão à procura de formulas pré-existentes para atuarem em seus campos, como se fosse possível uma prescrição elaborada para condições distintas e modos de produzir o fazer.

Há que se opor à prescrição. Mas não tem sido fácil, pois há aqueles que se arrogam capazes de responder e inundam o campo teórico e prático de manuais: ensino de ciências, matemática, português, inglês, judô na educação infantil, o que ensinar aos bebês, quem tem medo de ensinar, como ensinar, em que momento etc. Precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas. Não há descolonização que possa ser feita sob o desejo voluntário de servidão. Não é fácil escapar, pois em nome da escola colonizou-se a pré-escola e as creches. Por isso, a questão de um pesquisador não é apresentar opiniões – para serem debatidas –, mas constituir problemas – para serem pensados –, o que não é fácil (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p.469).

O terceiro obstáculo está relacionado ao processo de descolonização. Os aspectos das diferenças étnico-raciais, de gênero, entre outras e as dificuldades de enfrentar essas questões, tornaram-se temas centrais para as políticas públicas. Esse obstáculo origina propostas com base na tolerância, que são ineficazes, tendo em vista que a tolerância ainda significa manter as hierarquias intactas do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a possibilidade de ampliar o campo do capital, que adentra cada vez mais nas subjetividades. Esses e outros aspectos partem de um entrave epistemológico inicial, como é apresentado pelas autoras:

O primeiro entrave epistemológico é a própria linguagem e a própria gramática. Somos totalmente prisioneiros de uma linguagem que se constitui como hegemônica e de sua gramaticalidade. Nesta linguagem não se pode gaguejar, não se pode ter lapsos, esquecimentos e nem mesmo hesitação. A centralidade desta linguagem é a escrita, a oralidade é subalternizada. Neste jeito hegemônico de falar e de constituir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles que não se expressam deste modo como as crianças, por exemplo. As crianças não escrevem. E há sociedades com uma forte ênfase oral. A história oral é um instrumento que preserva o entrelaçamento entre história e subjetividade. Para isso, é preciso levar-se em conta os gestos, o timbre e o tom da voz, a política do rosto, a expressividade do olhar etc., e pouco entendemos sobre isso (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p.470).

A partir dos autores apresentados até o momento, optei por trabalhar com a noção de crianças e não infância, pois a noção de infância pode nos distanciar das crianças com as quais interagimos no cotidiano. Muitas das imagens da criança pré-sociológica também estiveram presentes no meu senso comum durante um bom tempo, mas nesse processo de

investigação tenho me afastado do senso comum e conectar meu devir-criança com o devir-criança daquelas que participam do quintal-ateliê. A partir das ideias de Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014) busquei descolonizar meu olhar para as crianças e com elas desenvolver as experiências de ensino/aprendizagem conectadas com a teia da vida planetária.



Quem são as
crianças do
Quintal-Ateliê?



AS CRIANÇAS DO QUINTAL-ATELIÊ

Os fragmentos anteriores desta dissertação revelam como pude apropriar-me dos conceitos de diferentes autores para desenvolver a reflexão sobre as crianças que participaram do quintal-ateliê durante o ano de 2023. Muitas delas já participavam antes do processo de investigação e permanecem conosco. São crianças entre 4 a 9 anos que, em sua maioria, residem no bairro do Altiplano, onde também está localizado o quintal-ateliê, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. O bairro do Altiplano começou a ser ocupado a partir do final da década de 1970, com a implantação do Conjunto Habitacional do Altiplano Cabo Branco, financiado com recursos do Sistema Financeiro de Habitação empreendido pelo Instituto Nacional de Orientação das Cooperativas Nacionais da Paraíba (INOCOOP-PB). Paula Dieb Martins (Martins, 2019) em um trabalho do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB destaca que, na década de 1980, foram instalados equipamentos comunitários e iniciou a formação de duas comunidades irregulares: a Vila São Domingos e a Comunidade Rabo do Galo. Por volta dos anos 2000 formou-se outra comunidade denominada Vila Nova. O início do século XXI marcou o bairro com alterações na legislação urbana que, até então, protegia a área e caracterizava-a como patrimônio ambiental e paisagístico do estado da Paraíba. O Decreto nº 7.073 de 29 de novembro de 2010 estabeleceu um novo índice de aproveitamento do solo e permitiu a construção de edifícios altos na área.

Martins (2019) observa que a valorização da área do Altiplano Cabo Branco resulta da atuação do poder legislativo em conjunto com promotores imobiliários transformando o bairro em “lugar de monopólio”, espaços criados ideológica e contextualmente a partir de uma lógica baseada na diferenciação sócio espacial, na distinção social e status para aqueles que consomem tais espaços. A autora destaca que as campanhas publicitárias das incorporadoras criaram uma nova denominação

para o bairro “Altiplano Cabo Branco Nobre”. Essa denominação carrega consigo uma noção de que a condição econômica do grupo social que ali habita está composta por classes de alta e média rendas que desfrutam de um modo de viver aliado às tecnologias da automação residencial, sistema de segurança biométrico e equipamentos de lazer, entre outros, que dispensam a necessidade de seus moradores interagirem com a cidade.

Dessa forma é possível identificar dois cenários distintos, um caracterizado pelos condomínios de luxo e o outro pelas casas antigas que ainda mantém a estrutura do conjunto habitacional, preservando também os quintais, que é o caso do quintal-ateliê.

Nesse contexto, as crianças que frequentam o quintal-ateliê estão muito familiarizadas com as tecnologias, imersas no mundo dos celulares, *tablets*, *iphones* e *ipads*. Poderia classificá-las como a “criança naturalmente desenvolvida”, a partir das imagens propostas por Sarmiento (2007), como também crianças que compõem a “infância ciber e do brinquedo”, propostas por Dornelles (2010), pois acessam e interagem com diversos equipamentos eletrônicos, estão conectadas à internet, sabem encontrar informações nas plataformas digitais, jogos e aplicativos, além de interagir com o que considero mais que brinquedos, o que denomino *games* e explico com mais detalhes no fragmento *Os Bichos da Minha Cabeça*.

Apesar das possíveis classificações que possa fazer a partir dos autores já mencionados anteriormente, busquei as pistas que as próprias crianças foram me oferecendo por compreender que: “Os sujeitos desenham suas identidades que, de modo dinâmico, se adaptam a uma genealogia de mudanças, em acordo com suas necessidades e interesses em ainda, necessidades e interesses da rede social que delinea o espaço cultural de suas comunidades” (Pereira, 2010, p. 209-210).

As pistas oferecidas pelas crianças do quintal-ateliê, ao longo do processo de investigação, também guiaram nossas conexões a partir de nossos devires-criança, delas e o meu, acolhendo nossas potências atuais sem fazer exigências de futuro

a nós mesmas. Por isso, as frases que aparecem em *itálico* nos próximos fragmentos de texto são falas das crianças que emergiram em nossas interações no quintal-ateliê.

N DE NATUREZA E DE NETFLIX

No período de férias escolares, que tradicionalmente ocupam os meses de janeiro e julho, o quintal-ateliê abre as portas para oferecer uma programação para as crianças. No mês de janeiro de 2023 propomos experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais elaboradas na perspectiva do “Ser Natureza”. Em uma dentre tantas conversas com as crianças sobre a necessidade de se reconhecer natureza, optamos pela criação de um mural com o tema “Defensores da Natureza”. Começaram a brotar na parede desenhos de flores, árvores, animais. No cantinho do muro uma das crianças de 9 anos desenhou dois elementos que chamaram a atenção das demais. Um era a letra “N” pintada de vermelho dentro de um quadrado preto e outro o ícone de “*play*” em branco, com vermelho no fundo e preto no contorno.



Imagem 9. Parede com pintura de crianças do quintal-ateliê feito em 2023

Naquele momento surgiram várias indagações das demais crianças. Algumas crianças reconheceram os símbolos de imediato e, demonstrando um certo descontentamento, se manifestaram:

- *“Isso que você está fazendo não tem nada a ver com a natureza!”*

O autor do desenho logo se prontificou a explicar:

- *“Esse “N” é de Netflix, mas também é “N” de natureza!”*

Imediatamente outra criança retrucou:

- *“Mas esse outro é do YouTube, eu sei disso! Não tem nada a ver com natureza!”*

O autor novamente explicou:

-“*Tem sim! Nesse outro desenho eu estou pedindo likes⁹ para a natureza!*”

Essa pista me fez perceber que as crianças que participam o quintal-ateliê estão vivenciando um momento de transformação digital, com acesso as novas maneiras de entretenimento que, imediatamente, me conectam a outro plano temporal. Como em um *flashback* visualizo o ano de 1992, quando eu tinha 8 anos e acordava cedo para acompanhar toda a programação infantil da TeVê: Xuxa, Chaves, Pica Pau, Tom e Jerry, Ursinhos carinhosos, O fantástico mundo de Bob e, também algumas séries, desenhos japoneses como Jaspion, Jiraiya: O Incrível Ninja, Cavaleiros do Zodíaco. Uma época em que a maioria das crianças parava para ficar diante do televisor por horas, com uma enxurrada de propagandas dirigidas ao público infantil que chegou a ser considerada prejudicial e abusiva. Com a redução da programação infantil em canais de TeVê aberta, crianças com acesso aos serviços de *Streaming*¹⁰ vem migrando para esses serviços. Pesquisas indicam o *Youtube* como a plataforma mais acessada pelas crianças brasileiras, mas as do quintal-ateliê além de conhecerem bem *Netflix*, também escolhem o que assistir, podem criar e compartilhar seus vídeos pela internet.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹¹ promotor da pesquisa TIC Kids Online Brasil¹² tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no

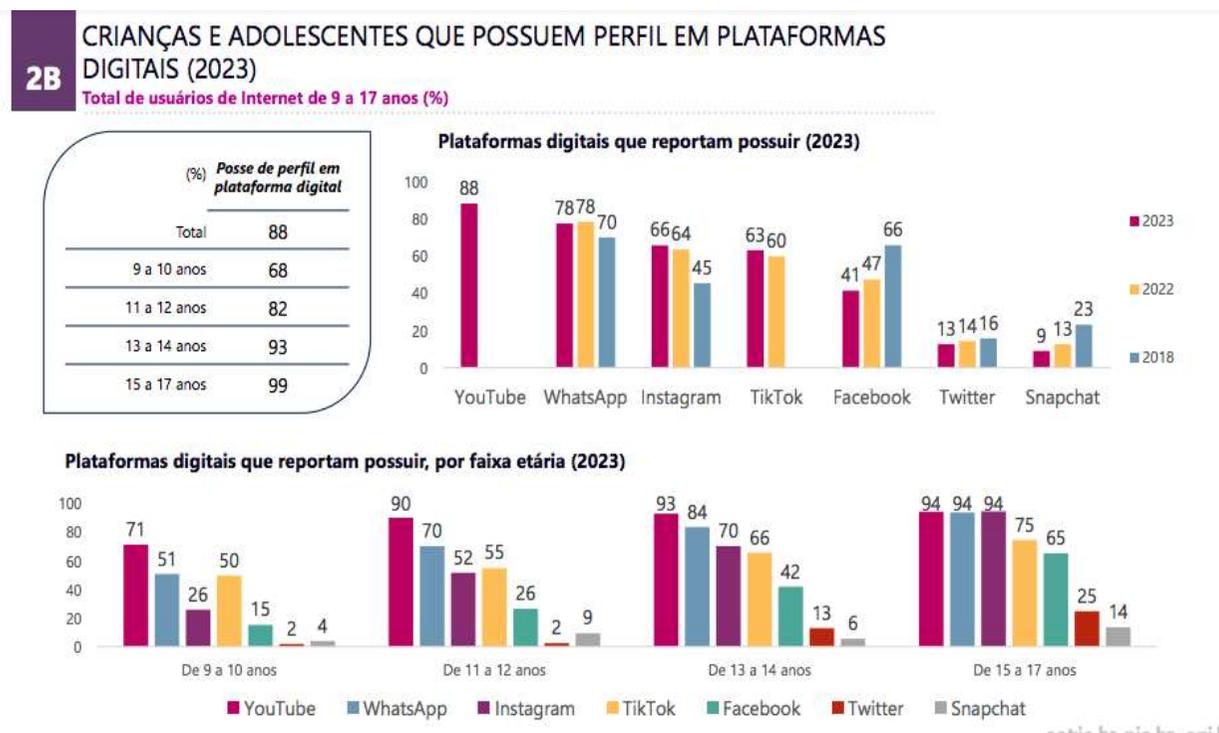
⁹ Na comunicação dos criadores de conteúdo para *youtube*, pedir *likes* é uma forma de pedir apoio para engajar o canal.

¹⁰ Tecnologia de transmissão de conteúdo online que permite acessar conteúdos pela internet em qualquer dispositivo com conexão e em tempo real sem a necessidade de baixar o conteúdo no dispositivo.

¹¹ O Cetic.br tem a missão de monitorar a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre/>

¹²TIC Kids Online Brasil Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

Brasil. Realizada desde o ano de 2012, a pesquisa produz indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação on-line da população de 9 a 17 anos no país. A pesquisa do ano de 2023, com crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, identificou que crianças de diferentes idades possuem perfil *no YouTube*. Dentre as crianças de 9 a 10 anos 71 % acessa YouTube, 51 % WhatsApp, 26% Instagram, 50% TikTok, 15% Facebook, 2% Twitter e 4 % Snapchat, como podemos observar no gráfico a seguir:



(Imagem 10. Perfil de crianças em plataformas digitais. Fonte: CETIC.BR, 2023, p. 10)

Nessas plataformas digitais é possível encontrar uma gama de personagens que saem das telas para os brinquedos, lancheiras, acessórios e vestuário das crianças, gerando desejos e criando necessidades de consumo, forjando um “currículo cultural imagético” em palavras de Irene Tourinho e Raimundo Martins:

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo ‘cultural-imagético’, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente, informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades. Além disso, a cultura infantil da mídia tende a naturalizar uma estetização da violência que tem profundo impacto sobre o pensamento e comportamento das crianças” (Tourinho; Martins, 2010, p. 42).

O amplo acesso as tecnologias disponibilizam para as crianças diversos artefatos visuais que se propagam com velocidade e efemeridade, a cada dia novos personagens surgem e vão compondo o acervo de imagens que refletem a Cultura Visual das crianças, essas imagens formam suas subjetividades e modelam suas vivências. Segundo Suzana Rangel Cunha (Cunha, 2008) as imagens produzem impacto sobre nossas vidas e se manifestam diversas vezes através da memória, que é acionada por circunstâncias, uma espécie de biografia visual. A autora faz uma reflexão sobre como a Cultura Visual produz visões sobre nós e sobre o mundo, enfatizando que: “Muito além de uma ‘neutralidade’, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados” (Cunha, 2008, p.107).

Cunha (2008) observa que os questionamentos sobre as imagens e seus efeitos no mundo contemporâneo resultaram no campo interdisciplinar dos Estudos da Cultura Visual ou Cultura Visual, que se caracteriza pela confluência entre diferentes campos disciplinares, como a: Estética, Antropologia, Arquitetura, Crítica e História da Arte, Fenomenologia, Psicologia, Semiótica, Sociologia, Estudos do Gênero, de Mídia e Étnicos, entre outros. Cada campo desse contribui com

elementos teóricos e metodológicos de análises sobre os materiais visuais. A autora traz o crítico de arte inglês John Berger (1926 – 2017) como precursor sobre a discussão das imagens como produtoras de realidade.

O Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da UFPB/UFPE, vem acompanhando a consolidação do campo de estudo da Cultura Visual no Brasil. As publicações do GPEAV destacam que a problematização sobre a experiência visual vem ganhando espaço em dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-graduação nas áreas de: Artes, Comunicação, Letras, Educação e História (Sardelich, Garcia, Alves, 2016). O debate que vem se configurando nas áreas de Arte e Educação apontam para as visualidades como formações discursivas, o que implica questionar sobre o que e como vemos, como também os modos pelos quais somos levadas a ver. Essa produção acadêmica vem se ampliando com questões referentes ao corpo, memória, performance, gênero e sexualidade nos processos de ensino e aprendizagem em ambientes com forte presença das tecnologias digitais.

Maria Emilia Sardelich, Erinaldo Alves do Nascimento e Camylla Paiva (Sardelich; Nascimento; Paiva, 2015) consideram que o conceito de visualidade, entendido como modos de ver, articula a Cultura Visual como campo de estudo próprio que, por sua vez, se diferencia de outras propostas de trabalho com as imagens, sejam da arte ou não, por focar na interpretação daquele que vê e não o objeto que é visto, nem o produtor desse artefato, explorando os discursos que constroem relatos do mundo e favorecem determinadas visões sobre o mundo e nós mesmos. Para essas autorias posicionar-se no campo de estudo da Cultura Visual estende as fronteiras do ensino de Artes Visuais que não é consequência da mera inclusão de imagens da mídia e ou do cotidiano pelo fato das crianças consumirem essas imagens, mas sim pelo posicionamento pedagógico que:

[...] prioriza quem vê, a subjetividade que se relaciona com as visualidades, aberta a outras interpretações e modos de ver e pensar. Esse posicionamento pedagógico explicita o poder das imagens compreendendo que toda e

qualquer imagem, inclusive as eleitas para a mediação pedagógica, também são produzidas a partir de uma visão que, conseqüentemente, coloca o discente em uma determinada posição. Desse modo, o que importa não é a imagem, pois nenhuma imagem aliena ou empodera por si mesma, apesar da intencionalidade do produtor da imagem, mas é a ação das pessoas, o que elas fazem com e a partir das imagens para suas próprias vidas. É um posicionamento pedagógico que fomenta oportunidades de interpretação, chances para discentes e docentes construírem outra narrativa, outro modo de se colocar diante das imagens, em seu contexto, seu mundo (Sardelich; Nascimento; Paiva, 2015, p. 159).

O IMPOSTOR!

Assim como surgem novas maneiras de entretenimento para as crianças através das transformações digitais, novas maneiras do brincar também acabam acontecendo. No quintal-ateliê as brincadeiras acontecem de forma muito espontânea, o brincar livre também é uma forma de sentir-se integrado ao microcosmo do quintal. As crianças ficam à vontade para criar suas próprias brincadeiras e comunicar visões de mundo. Em um desses momentos observei a fala de uma criança para outra, que me intrigou:

-“ *Você é o impostor!* ”

Fiquei intrigada com a palavra impostor e, na medida em que fui me aproximando, percebi que se tratava de uma brincadeira de “investigação”. Prontamente perguntei onde haviam aprendido aquele “jogo” e uma das crianças foi explicando que se tratava, na verdade, de um jogo *online* chamado *Among Us*¹³.

Curiosa, fui em busca do jogo e percebi que já conhecia aqueles personagens de algum lugar, eram exatamente as mesmas figuras que as crianças sempre traziam nas produções artísticas. Considero essa pista como sendo a pista dos *games*, dos jogos *online*. Ela aparece constantemente no quintal-ateliê sempre com novidades. Para me conectar com esses devires-criança relembro alguns *games* que fizeram parte da minha infância. Em 1994, aos 10 anos de idade, eu costumava jogar no

¹³ *Among Us* é um jogo multiplayer, não é possível jogar sozinho sendo necessário um mínimo de 4 e máximo de 10 jogadores, produzido pelo estúdio *InnerSloth*, lançado originalmente em 2018, para os sistemas Windows, Android e iOS. Um jogo de dedução social pois em uma nave espacial há um alienígena entre humanos. O alienígena impostor tem a missão de eliminar humanos, enquanto humanos tentam descobrir o alienígena e realizar inúmeros reparos na nave.

vídeo game *Sonic*¹⁴ e *Mario Bros*¹⁵. Conversando com as crianças do quintal-ateliê percebo que esses personagens são populares até hoje, atravessaram gerações, se tornaram “clássicos”, porém não alcançam o mesmo favoritismo que o jogo *Minecraft*¹⁶ ou os jogos da plataforma *Roblox*¹⁷, que permitem também aos jogadores criarem do zero seu próprio mundo virtual e interagir com outros jogadores.

Sobre *Among Us*, Rodrigo Guerra (Guerra, 2022) afirma que durante a Pandemia de Covid 19¹⁸ foi o *game* mais baixado nos celulares. Para o autor, o jogo se aproxima dos jogos de tabuleiro como os jogos de detetives, porém jogar no ambiente seguro de *Among us* ensina, no entendimento do autor, sobre liderança, criatividade e empreendedorismo, pois quem joga tem que administrar um cenário complexo: correr contra o tempo para cumprir as próprias pessoas e mobilizar essas pessoas para alcançar as metas da equipe. Guerra (2022) considera que o jogo é muito similar aos jogos corporativos, pois fomenta uma reflexão se nos sentimos membros de uma equipe ou um impostor.

Conecto as observações de Guerra (2022) com o pensamento de Luciana Borre Nunes (Borre Nunes, 2010) para quem:

As imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas. Formam um imaginário social sobre os comportamentos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas

¹⁴ *Sonic the Hedgehog* é uma franquia de jogos eletrônicos japonesa criada pela *Sony Team* em 1991.

¹⁵ *Mário Bros* é um jogo eletrônico de plataforma para arcades desenvolvido pela Nintendo Research & Development em 1983.

¹⁶ *Minecraft* é um jogo eletrônico de sobrevivência criado pelo desenvolvedor sueco Markus "Notch" Persson que teve sua propriedade intelectual comprada pela Microsoft em 2014.

¹⁷ *Roblox* é uma plataforma de criação e distribuição de jogos online que permita aos usuários jogar como também criar e compartilhar suas experiências interativas. Para criar jogos com Roblox é necessário aprender a linguagem de programação Lua.

¹⁸ Pandemia de Covid 19, declarada pela Organização Mundial de Saúde entre 11 de março de 2020 e 5 de maio de 2023.

situações sociais. Nas salas de aula, as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico, no momento em que percebemos suas influências para/com/nas crianças. Elas não só vivenciam uma nova cultura visual, como também interagem e corporificam os discursos por ela produzidos e transmitidos. As crianças carregam suas percepções do mundo visual em seu cotidiano e apresentam conflitos sobre relacionamentos interpessoais importantes de serem trabalhados (Nunes, 2010, p. 165).

Os jogos da plataforma *Roblox*, *Minecraft* ou *Among Us* também vão dando forma a esse imaginário social para as crianças, instituindo falas e comportamentos aceitáveis das exigências de futuro que lhes pensam em postos de liderança de um mundo corporativo, para administrar esse cenário de correr contra o tempo para cumprir tarefas. Desses jogos saem inúmeros personagens, sejam heróis ou vilões que acabam habitando os espaços por onde as crianças passam, a exemplo do personagem “azul babão”, muito presente entre as crianças do quintal-ateliê no ano de 2023.



Imagem 11. Still do vídeo: Azul babão me reconheceu?!
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=PILwloHhXsE>

A influência das imagens que circulam por essas plataformas digitais também emerge nas produções visuais das crianças, independente do tema proposto. Em muitas situações tenho percebido como as crianças sentem o desejo de trazer seus personagens favoritos em suas produções visuais. Não é meu interesse discutir o repertório presente no cotidiano das crianças que frequentam o quintal-ateliê, muito menos impor um determinado repertório modelo, mas, como propõe Hernández (2007) o interesse está em criar conexões com as representações visuais atreladas às crianças, numa perspectiva crítica. Aqui se faz necessário registrar que as mídias utilizam muitos desses personagens preferidos pelas crianças para vender produtos, exercendo uma pressão sobre seus desejos de consumo, criando uma narrativa vinculada à felicidade e *status* social. A proposta do brincar livre na natureza e a busca por conectar seus devires-criança com a produção contemporânea de Artes Visuais, e especialmente com Arte Indígena Contemporânea, emerge em contraponto a essa perspectiva consumista e sintonizada com o princípio de criar corpos vivos para uma Terra viva (Krenak, 2020).

NO MEU TABLET EU FARIA MAIS RÁPIDO!

No mundo contemporâneo das grandes ondas tecnológicas, o tempo parece escorrer cada vez mais rápido e com prazo de validade, a informação chega de maneira instantânea nos aparelhos móveis e na mesma velocidade que se espalham se apagam, dando lugar ao próximo *Trending Topics*¹⁹ de alguma rede social. Não há tempo a perder, passamos o dedo na tela na ilusão de acompanhar tudo que está acontecendo. Temos pressa para olhar e para ouvir. Os vídeos do *TikTok* duram no máximo alguns segundos, o suficiente para manter milhares de usuários vidrados nas telas, num *loop* de dopamina que nos paralisa. Certa vez em uma atividade que envolvia pintura em tela, uma das crianças soltou a seguinte frase:

- “*No meu tablet eu faria mais rápido!*”

Não satisfeita com o sucinto comentário, na sequência a criança continuou explicando que com o dedo selecionaria as tintas e iria preenchendo os espaços que precisava colorir com um único toque. O que a fala dessa criança está indicando para nossa reflexão? O que essa criança valoriza? O tempo empregado em uma atividade? O processo vivido em atividade? A experiência? Em palavras de Jorge Larossa (2002) o saber da experiência ou o tempo cronológico empregado na atividade? Essa excessiva preocupação com o tempo e a sensação de falta de tempo nos faz desejar produzir tudo muito rápido sem as paradas necessárias para a reflexão. Sem dúvida o excesso de informação e a sensação de falta de tempo vem afetando nossa relação com o mundo e as consequências já são visíveis em uma sociedade com sentidos e emoções anestesiados.

Martha Borges e Silvine Avila (Borges; Avila, 2015) apontam para a visão da “modernidade líquida” do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) para definir a sociedade contemporânea marcada por relações econômicas e

¹⁹ *Trending Topics* pode ser uma palavra, frase ou tópico que mencionado em uma taxa maior do que outros em uma rede social e passa a ser considerado um tópico de tendência.

sociais cada vez mais instáveis e instantâneas que acabam afetando as condições humanas:

Assim como os líquidos, as condições humanas atuais vêm se tornando mais líquidas, escorregadias e instantâneas, propensas a se desfazerem ou a se locomoverem diante de qualquer perturbação. Houve um “derretimento dos sólidos. Estamos vivendo um momento em que tudo se torna mais maleável, no qual os objetivos individuais e momentâneos estão em ascensão em comparação aos interesses das instituições sólidas e fixas. Relacionamentos, laços sociais, afetividade, empregos, economia, segurança, liberdade e, inclusive, o amor tendem, com a modernidade líquida, a estarem sempre em luxo como que “desenraizados”. (Borges; Avila, p.60, 2015,)

Em interlocução com as ideias de Zygmunt Bauman, as autoras questionam sobre quais infâncias estão se desenvolvendo na sociedade contemporânea, tendo em vista a expressiva incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas e brincadeiras das crianças. No texto, as autoras ressaltam que as infâncias abordadas fazem parte do contexto urbano ocidental que se desenvolvem nos processos políticos, sociais e históricos de uma sociedade extremamente tecnológica, são aquelas intituladas por Dornelles (2010) de *ciber* infância.

As crianças convivem com a falta de garantias, as incertezas e as inseguranças da modernidade líquida. Esta também é a sua realidade e, desde muito cedo, elas lidam de diferentes formas com estas questões. Por mais que os sujeitos adultos tentem protegê-las e excluí-las desta situação, percebemos que este modo de vida já é intrínseco à identidade e às subjetividades de todos os envolvidos (Dornelles, 2010, p. 64)

Borges e Avila (2015) concluem que as crianças estão se adaptando a um novo modo de vida caracterizado por sua rapidez e instantaneidade. No entendimento das autoras as crianças parecem preparadas para lidar e sobreviver com esta forma de organização social, pois já convivem com a modernidade líquida desde os seus primeiros minutos de vida e por fazerem parte desta realidade, têm mais possibilidades para buscar soluções diante dos desafios. Nesse sentido as autoras alertam:

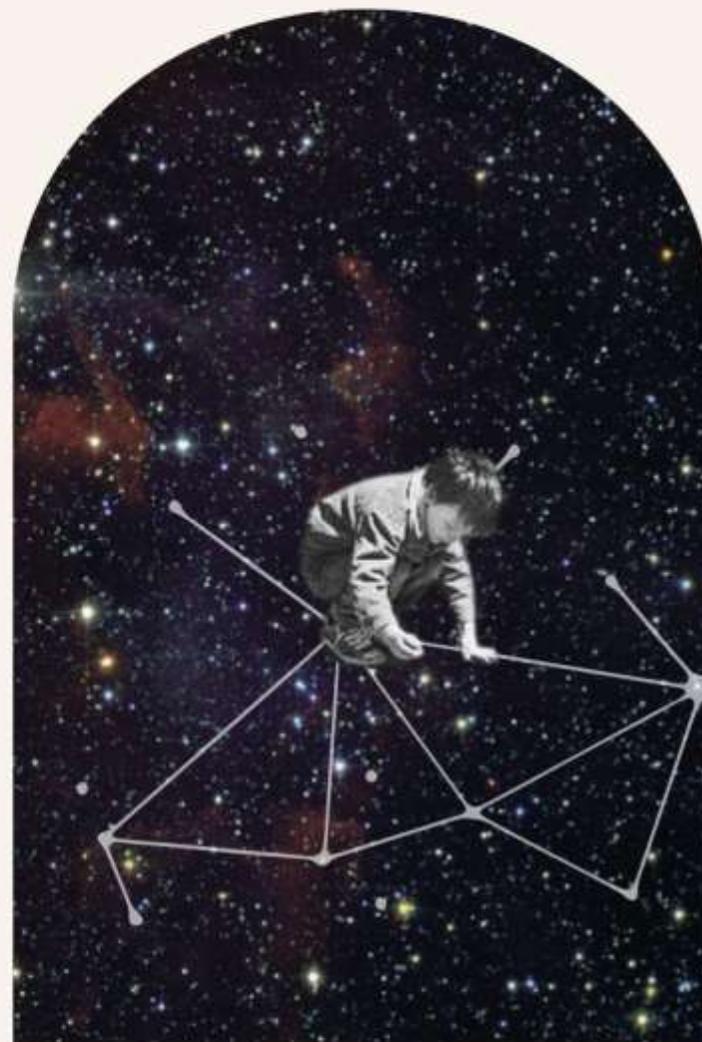
Entretanto, é preciso compreender que a cultura digital que pode ser utilizada a favor da constituição destes novos

sujeitos, também pode desenvolver subjetividades sem a criticidade e as competências para lidar com a avalanche de informações diárias, as quais as crianças e futuros adultos têm acesso. Além disso, elas lidam constantemente com aspectos sociais individualistas e consumistas constituidores da modernidade líquida, o que pode trazer novos desafios para a sociedade e mesmo para o desenvolvimento das crianças (Borges; Avila, 2015, p.70).

Dessa forma a cultura digital pode desenvolver subjetividades sem a criticidade necessária para lidar com o atual cenário do excesso de informações, incluindo as notícias falsas, contribuindo inclusive para a destruição ambiental em decorrência de inverdades sobre as florestas, clima, aquecimento global. São interesses atrelados ao modelo produtivista e consumista do capitalismo, com sua visão predadora sobre os recursos naturais à custa do esgotamento da natureza. Penso que as tecnologias são ferramentas importantes para o compartilhamento de políticas que se mobilizam para as causas ambientais, porém o diálogo com os conhecimentos tradicionais, o bem-viver e a cosmovisão de povos ancestrais são fundamentais para romper com a lógica predatória do consumismo.

Trago novamente a reflexão de Larossa (2002) ao afirmar que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é cada vez mais rara visto que o sujeito da informação sabe muitas coisas, mas o excesso de informação faz com que nada lhe aconteça. Estamos caminhando para uma sociedade na qual a habilidade de sentir e reagir aos estímulos ambientais, a estesia, é cada vez mais rara. Esta afirmativa se reflete também no declínio do contato físico das crianças com a natureza na contemporaneidade e, conseqüentemente, da experiência humana com seus sentidos.

TECENDO TEIAS



SENTIR E PENSAR AS EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS DO QUINTAL-ATELIÊ

Em um fragmento reflexivo já apresentado nesta dissertação - *“Entre ter e ser natureza”* - aproprio-me do pensamento de Krenak (2020) sobre “[...]criar corpos vivos para uma Terra viva” (Krenak, 2020, p. 19) e, na busca em sentir e pensar como as experiências de ensino/aprendizagem das Artes Visuais também podem criar esses corpos, encontrei no pensamento do artista Jaider Esbell a noção de “acontecer artisticamente”, que me levou a vislumbrar um processo educativo na perspectiva do vivente e não do disciplinar, que fale sobre a vida, sobre esse imponderável do processo educativo em Artes Visuais que não se pode quantificar, pesar, que não se prevê, mas que pode alterar uma situação.

Neste momento em que busco relatar meu fazer com as crianças, mais especificamente descrever a criação de experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, retomo o termo acontecimento apresentado por Nicola Abbagnano (Abbagnano, 2007) em seu Dicionário de Filosofia como sendo “[...]um fato ou um evento que tem certo caráter acidental ou fortuito ou, pelo menos, do qual não se pode excluir esse caráter” (Abbagnano, 2007, p. 15). Por outro lado, Marinazia Cordeiro Pinto (Pinto, 2022), partindo da noção de acontecimento como algo imprevisível, que não se pode controlar, expressa pelo filósofo Jacques Derrida (1930-2004), considera que compreender os processos educativos como acontecimento se relaciona “[...] àquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculada” (Pinto, 2022, p. 1). A autora observa que as maiores críticas que a noção de educação como acontecimento recebe é em relação ao processo de planejamento. Para a autora mesmo que um acontecimento não possa ser apreendido, contado a partir de um tal qual se deu, “[...]não deve nos mover ao descompromisso, ao não planejamento” (Pinto, 2022, p. 1).

Pinto (2022) considera que no planejamento das situações educativas buscamos nos adiantar aos acontecimentos, em uma espécie de investimento radical, um movimento no qual sempre somos surpreendidos por um não saber o que virá: “Não há nada que sirva de terreno seguro e imutável para a decisão. O imprevisto pode ser entendido como constituinte do que chamamos educação” (Pinto, 2022, p. 2). Assim planejar uma situação de ensino/aprendizagem em Artes Visuais é um compromisso de planejar no movimento de um imprevisto constituinte desse processo em que nada está pronto e acabado.

Como também já mencionei em outro fragmento desta dissertação, ao longo do processo de investigação com as crianças questionei-me muitas vezes sobre o que via e como via as crianças e as experiências de ensino/aprendizagem. Muitas vezes duvidei se chegaria ao “destino certo” (Hernández, 2010) e se não seria melhor permanecer na “monotonia reguladora” de fazeres que já conhecia o resultado, porém as pistas que as crianças me ofereceram, e continuam oferecendo, também colaboraram para transformar meu olhar para mim mesma, meu fazer de artista/professora/investigadora e as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais conectadas com a teia da vida do planeta que fomos capazes de criar. Considero que essas experiências foram criadas em “comunhão” (Freire, 1987), na solidariedade dos nossos existires, dos nossos devires-criança conectados sem que eu abandonasse a responsabilidade de planejar essas experiências.

Apesar de planejar previamente, buscando me adiantar aos acontecimentos, o planejamento em movimento incorporou as pistas oferecidas pelas crianças e os vários pensadores enunciados nessa dissertação com os quais sigo mantendo uma interlocução. Ao olhar atentamente para meu próprio fazer, venho percebendo que como artista/professora/investigadora abro um caminho próprio, mesmo que em interlocução com todas as referências teóricas que me acompanham desde a graduação e mencionadas em páginas anteriores. Vou tecendo estratégias de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com as crianças tal qual uma aranha que anda em ziguezague e círculos, lançando, puxando, unindo, esticando e, por vezes, deixando outros fios mais soltos para os imprevistos, em torno de:

Temas: que geram a construção de poéticas visuais com as crianças;

Materialidades: que engendram a exploração e experimentação de materiais que possibilitem a construção de poéticas visuais;

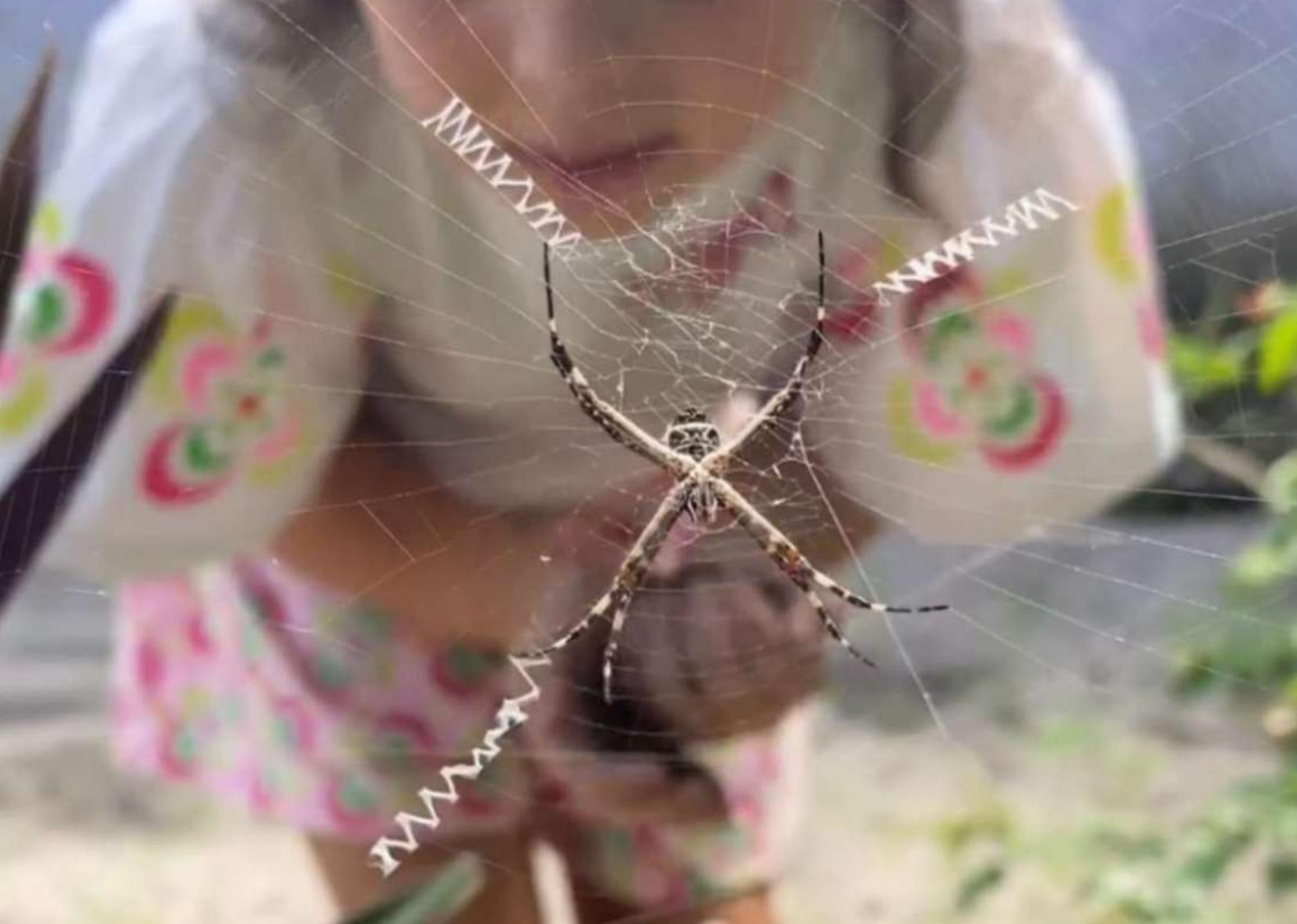
Referências: “devires-artistas” (Ceccim; Palombini, 2009), como as diversas maneiras de existir como artista, buscando não produzir padrões e estereótipos sobre genialidades.

A criação de uma estratégia de ensino/aprendizagem não ocorre a partir de uma sequência determinada entre temas, materialidades e referências. Algumas vezes os fios da teia se lançam em ziguezague, entre idas e vindas das materialidades às referências ou aos temas, em outras o movimento é circular. Muitas vezes o imprevisto de um encontro com uma materialidade não pensada inicialmente abre espaço para uma experiência. De qualquer modo, a conexão entre os devires-criança são o fundamento que orienta minha busca de adiantar os acontecimentos - o processo de planejamento- e concordo com Nascimento (2010) no entendimento de que em momentos de reflexão sobre projetos e planos:

O princípio básico que pode evocar um devir, é o de não repetir processos de ensino e aprendizagem que não nos foram significativos quando éramos crianças. É usar a criança que há em nós para encontrar outras possibilidades educacionais no presente [...] Reconhecer que a infância é invenção dos adultos, faz-nos elaborar outras perguntas: Como seriam as instituições de Educação Infantil se ouvíssemos mais as crianças e atentássemos mais para suas expectativas e necessidades? Como seria a visualidade dessas instituições se atentássemos mais para os desenhos e demais produções elaboradas pelas crianças? Como seriam as atividades realizadas nessas instituições se prestássemos mais atenção ao universo infantil? Como seriam essas instituições se considerássemos as crianças como sujeitos pensantes? (Nascimento, 2010, p. 34)

A partir da citação de Nascimento (2010) também questiono: Como pode ser o quintal-ateliê ouvindo as crianças e percebendo suas expectativas e necessidades? Como pode ser a visualidade do quintal-ateliê? Como podem ser as atividades do quintal-ateliê estando atenta às produções visuais elaboradas pelas crianças pensantes? Essas são questões que busco responder no fazer com as crianças do quintal-ateliê e que vem sendo contadas nas páginas desta dissertação.

Na criação de estratégias de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, seja a partir de um tema, das referências ou das materialidades, tenho como foco a autorrealização das crianças e os imprevistos do processo, promovendo assim a oportunidade e a liberdade para que elas exerçam suas escolhas a partir das opções oferecidas a partir das pistas que oferecem. Entendo que o meu trabalho com as crianças acontece em comunhão sem a necessidade da validação do olhar adulto sobre sua produção artística.



BETINA, AS LAGARTAS E OUTROS BICHOS DO QUINTAL-ATELIÊ

Por mais que busque adiantar-me aos acontecimentos planejando as atividades de ensino/aprendizagem, os imprevistos estão sempre conosco e agregam personagens inesperados, vindos do quintal. É inegável que muitos insetos despertam “nojinho”²⁰ e aversão em crianças e adultos, porém a convivência com esses bichos no quintal-ateliê é inevitável, pois onde tem planta tem bicho e as crianças acabam desenvolvendo curiosidade, fascínio e também, posso dizer que afeição por esses seres.

Certa vez, percebemos no quintal uma enorme teia que se conectava de uma planta para a outra e, bem no meio dela estava uma aranha que parecia querer saltar sobre nós a qualquer momento. Algumas crianças correram assustadas e diziam não querer mais brincar por ali. Outras decidiram que, antes de comermos o extermínio desse diminuto ser, eu poderia pesquisar no *Google* para saber quem era a intrusa do nosso quintal. Embora a tecnologia dos aparelhos celulares facilite o acesso à informação e seja uma ferramenta útil para obter informação, no quintal-ateliê consideramos que o uso desse dispositivo pelas crianças durante as atividades criativas é dispensável. Em geral as crianças não levam e quando, uma ou outra criança, leva deixa o aparelho na bolsa, pois as crianças se envolvem com o quintal e as atividades propostas.

Assim sendo, no episódio que relato, fui eu quem encontrei a informação sobre a aranha e soubemos que estávamos convivendo com uma “aranha-de-prata” ou *Argiope argentata*, espécie comumente encontrada em áreas urbanas, que se

²⁰ Uma citação ao filme de animação *Divertidamente*, direção de Pete Doctre, produzido pelos estúdios Pixar. No cérebro de uma garota de 11 anos que necessita acompanhar sua família em uma mudança de cidade, convivem diferentes emoções como: Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza.

alimenta de pequenos seres invertebrados e dificilmente deixam suas teias. As aranhas-de-prata são seres colaboradores, que cooperam no controle de insetos e são inofensivas para seres humanos.

Apesar de Larrosa (2002) afirmar que que o sujeito da informação sabe muitas coisas, busca estar sempre bem informado, mas o excesso de informação faz com que nada lhe aconteça, nesse imprevisto relatado, a informação nos ofereceu a oportunidade de um respiro aliviado. A informação sobre a aranha-de-prata nos tranquilizou e decidimos que poderíamos compartilhar o quintal-ateliê com a aranha-de-prata.

Com o passar dos dias as crianças passaram a interagir com a aranha que recebia frases de: *Bom dia, como vai?* A intimidade com a aranha e sua teia levou as crianças elegerem, por meio de uma votação, um nome para ela, que ficou batizada como *Betina*.



Imagem14. Lagartas do quintal. Cris Calaço, 2023.

Em outra ocasião recebemos a visita de lagartas que chamavam atenção pela cor e pela grande quantidade, o que também assustou algumas crianças e, a mim, por achar que poderia ser uma “praga” capaz de acabar com toda vegetação do quintal. Mais uma vez a informação nos tranquilizou ao reconhecermos que a lagarta era uma *Pseudosphinx Tetrio*, colorida e

inofensiva, que habita apenas a árvore de Jasmim Manga, no período do Outono, se alimentando das folhas que precisam cair, cooperando para o processo de troca de folhas da árvore.

Os episódios relatados nos fazem pensar sobre a vida em cooperação entre espécies. A bióloga estadunidense Lynn Margullis (1938-2011) destaca que a “[...] maneira de olhar dá forma ao que vemos e como sabemos” (Margullis, 2022, p. 6). Estudiosa da teoria da evolução de Charles Robert Darwin (1809-1882) -que enfatizou a adaptação e a competição como aspectos fundamentais no processo evolutivo das espécies- Lynn Margullis foi capaz de ver a cooperação entre as espécies por meio da simbiose. Para a bióloga, a simbiose é o sistema em que membros de diferentes espécies vivem em contato físico, porém sem consciência do processo de cooperação que acontece entre elas. Seres que vivem em simbiose são simbiontes e é por essa razão que a autora afirma que “Somos simbiontes em um planeta simbiótico e, se prestarmos atenção podemos encontrar a simbiose em todos os lugares. O contato físico é um requisito inegociável para muitos diferentes tipos de vida” (Margullis, 2022, p. 21). A autora afirma que cooperamos e não competimos para a manutenção da vida no planeta e recomenda que estejamos atentas aos impedimentos aprendidos da nossa percepção. Me aproprio dessa metáfora da simbiose para pensar sobre as visualidades e subjetividades que estão sendo produzidas pelas crianças do quintal-ateliê e seus referenciais imagéticos. Será que de alguma forma reforçam a ideia de que humanos e natureza estão separados e que os humanos possuem domínio sobre outros tipos de vida, num sistema hierárquico e não simbiótico?

Betina, a lagarta e outros bichos, como as cigarras e cigarrinhas, são personagens não chegaram a nós por meio dos brinquedos, nem dos games que as crianças conhecem, mas também nos ofereceram pistas, de que a cooperação entre espécies, a convivência com as diferentes espécies é importante para um entendimento de que a natureza também habita o urbano e que esses animais fazem parte de um ciclo importante para o equilíbrio do planeta.



OS BICHOS QUE HABITAM MINHA CABEÇA

Como já mencionei em fragmento anterior, ao observar meu fazer de artista/professora/investigadora, que não se isenta da atividade de planejamento, por mais que busque adiantar-me aos acontecimentos planejando as atividades de ensino/aprendizagem, os imprevistos também chegam a partir dos encontros com o cotidiano. Desse modo, a proposição de um tema, ou a chegada à redação do tema, pode vir pelo encontro com situações imprevistas, como, por exemplo, o título de uma canção do músico paraibano Paulo Ró, com letra original do poeta mineiro Ronald Claver, no disco “*O Jardim dos Animais*”.



Imagem16. Capa do disco O Jardim dos Animais, de Paulo Ró e Ronald Claver.1998

Os bichos que habitam minha cabeça foi uma das experiências de ensino/aprendizagem que partilhamos no quintal-ateliê a partir das pistas que as crianças e o ambiente nos ofereceram. Dentre as várias imagens produzidas pelas crianças, algumas chamaram minha atenção.



Imagem 17. Pintura produzida por criança participante do quintal-ateliê em 2023

Em um primeiro olhar que lancei para a imagem acima, imediatamente associei à duas referências diferentes que estiveram presentes nas pistas que as crianças participantes do quintal-ateliê me ofereceram ao longo do ano de 2023. Associei essa imagem aos personagens *Among Us* e *Pikachu*²¹. Como já comentei anteriormente, a presença de *Among Us* foi

²¹ Pikachu uma das criaturas ficticiais da franquia *Pokémon* que é treinada por seres humanos para lutar com as demais criaturas *Pokémon*.

recorrente, bem como a das mil e umas criaturas fictícias *Pokémon*, que ganham espaço no quintal-ateliê pelos brinquedos e brincadeiras, roupas, acessórios das crianças, como também em suas produções visuais ao longo do ano de 2023.

Entre os brinquedos que as crianças costumam trazer para o quintal-ateliê, os *cards* ou jogos de cartas, são os mais comuns. As crianças exibem seus *decks*²² com cartas consideradas “raras”. No caso do jogo *Pokémon* o objetivo é que os seres fictícios lutem no campo de batalha entre si, podendo utilizar as “habilidades de ataque” que cada ser fictício tem a fim de vencer a “evolução” do *Pokémon* para atacar o oponente com poderes ainda mais fortes.

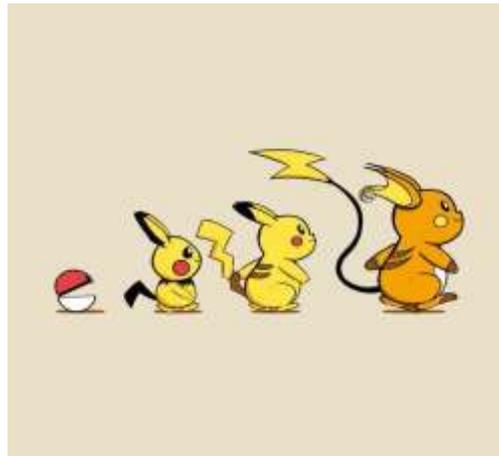


Imagem18. *Pokebola, Pichu, Pikachu e Raichu* © 2024 Pokémon

²² Um *deck* de *Pokémon* é um conjunto de 60 cartas. Para realizar uma partida de *Pokémon* no campo de batalha, cada jogador necessita de um *deck*, marcadores de dano e uma moeda. Para saber mais ver Glossário *Pokémon*. Disponível em: <https://copag.com.br/pokemon/blog/detalhes/11589-2>



Imagem19. Pintura produzida por criança participante do quintal-ateliê em 2023

Minhas primeiras impressões sobre a imagem anterior foi a de associar à animais como cachorro, coelho, talvez um urso, porém com algumas características bem peculiares. Conversando com a criança que produziu a imagem, pude compreender que para produzir os bichos que habitam na sua cabeça, a criança tomou por referência os personagens do jogo

*Five Nights at Freddy's*²³, também conhecido como FNAF. A série de jogos apresenta várias diferenças nos seus enredos de mais de 13 jogos até o momento deste relato, porém a trama comum a todos tem em comum o jogador principal desempenhar o papel de segurança noturno de uma pizzaria que entretém seus clientes com bonecos animatrônicos²⁴, que cantam e dançam. Os animatrônicos apresentam um comportamento amigável durante o dia, porém a noite são hostis e necessitam ser vigiados, controlados pelo segurança que permanece confinado em um escritório com um sistema de monitoramento por câmeras espalhadas pelos corredores da pizzaria. Luzes se acendem e se apagam para verificar se algum animatrônico está prestes a atacar. Portas se abrem e se fecham simulando a vulnerabilidade do jogador que, por vezes necessita dar corda em uma caixinha de música para manter-se à salvo de *Freddy Fazbear*, o urso, *Bonnie*, o coelho, *Chica*, a galinha e *Foxy*, a raposa pirata. Além desses personagens principais, outros robôs atacam o sistema de vigilância, prejudicando o jogador no papel de vigia noturno que necessita manter todos os sistemas de segurança funcionando.

Em 2023 o jogo ganhou uma versão em filme, intitulado *Five Nights at Freddy's - O Pesadelo Sem Fim*, exibido nos cinemas para a faixa etária de 14 anos mais, por apresentar um forte conteúdo violento e imagens sangrentas. Esses enredos me levam a conectar as temporalidades de nossos devires-criança. Se por um lado as crianças da década de 1990, costumávamos colecionar papéis de carta com cheirinho de lavanda e desenhos de “bichinhos fofos” em cenários oníricos, por outro, as crianças de hoje interagem com “bichinhos” tecnológicos que assumem uma identidade fora do convencional em narrativas aterrorizantes.

Posto isso, não quero levantar nenhum tipo de comparação nostálgica de uma possível temporalidade melhor que outra, mas sim relacionar com os elementos da Cultura Visual que se apresenta. Penso que as imagens presentes nos papéis

²³ *Five Nights at Freddy's* (FNAF) franquia estadunidense criada por Scott Cawthon. Seu primeiro jogo apareceu em 2014.

²⁴ Animatrônicos ou Animatrónicos são dispositivos robóticos que reproduzem seres vivos reais ou fictícios.

de carta, não só as de “bichinhos fofos”, mas também os laços cor-de-rosa, as cestinhas de flores sejam representações da “criança inocente” identificada por Sarmiento (2007), fundamentada no mito romântico da infância como idade da inocência, da natureza genuinamente boa da criança que vai ser pervertida pela sociedade. Por outro lado, imagens do jogo FNAF, entre outras que circulam na contemporaneidade, exacerbam a metáfora da competição, da guerra e não da “cooperação simbiótica” de Margullys (2022) que pretendo fazer circular entre as crianças do quintal-ateliê. Identifico as imagens do jogo FNAF como pertencentes à infância *ciber* e do brinquedo, apresentada por Dornelles (2010), porém percebo algumas diferenças nesse brinquedo do videogame que caracteriza o que posso nomear como “crianças gamers”.

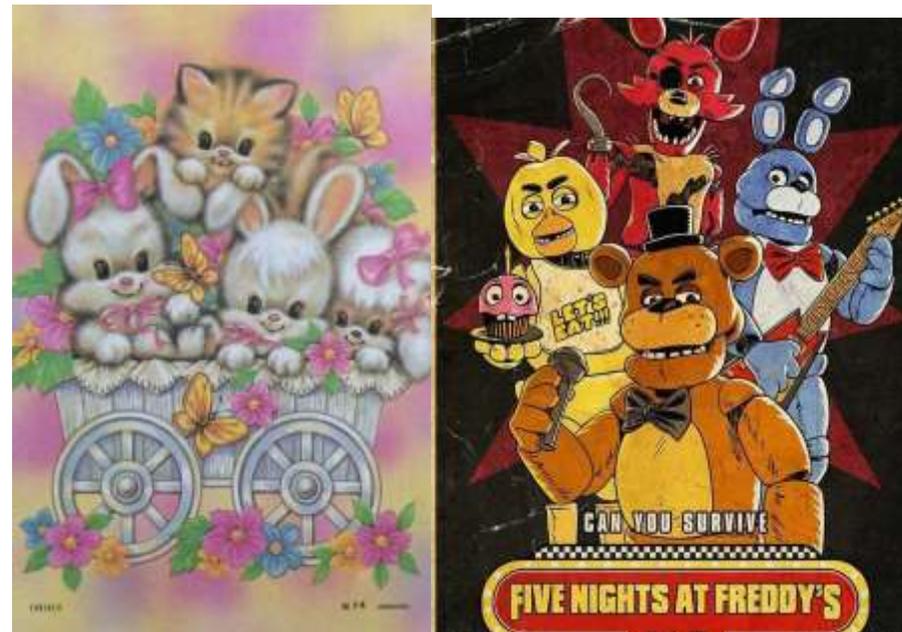


Imagem 20. Montagem com papel de carta e pôster de Five Nights At Freddy's

A palavra *gamer* começou a ser usada para diferenciar os jogadores de videogame daquelas que jogavam casualmente, como por exemplo, eu que na década de 1990 costumava jogar *Sonic* e *Mario Bros*. Os videogames são jogos de imersão em um “mundo virtual” que faz uso de um vocabulário peculiar, quase uma língua própria, como: *Agility* – a habilidade da personagem - *Grief Player* – jogador que tem como objetivo atrapalhar a vida de outros jogadores no jogo- *Guilda ou Clan* - grupo de jogadores que possuem objetivos semelhantes e se juntam um certo tempo para realizar as tarefas dentro do jogo – *Frag* – ponto por ter matado algum personagem ou jogador – *Drop Rate* – espólios de guerra ou dos monstros derrotados. Essas são, apenas, algumas palavras tomadas como exemplo do vocabulário peculiar que podemos tomar como uma pequena amostra das possíveis situações vividas em algum “mundo virtual dos games” que as crianças *gamers* experimentam.

Os videogames ainda despertam muita polemica entre pais e estudiosos. Algumas pesquisas, como a do psiquiatra Bader Charani²⁵, do Colégio de Medicina da Universidade de Vermont, Estados Unidos, com quase duas mil crianças, sobre o controle de impulsos e memória de trabalho revelou que crianças que jogam videogame por três horas ou mais por dia tiveram melhor desempenho em testes de habilidades cognitivas envolvendo controle de impulsos e memória de trabalho em comparação com aqueles que não jogam. Sem dúvida nenhuma, a habilidade de responder a um determinado estímulo visual que o videogame propicia se exercita na medida do tempo empregado nesse exercício, porém o aspecto que orienta as experiências de ensino/aprendizagem que acontecem no quintal-ateliê não se preocupa com o automatismo da ação, do responder rápido, ou do “*fazer mais rápido com o tablet*” como algumas crianças manifestam, mas em:

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar

²⁵ Entrevista de Bader Charani e material sobre suas pesquisas disponível em website da Universidade de Vermont:

https://www.med.uvm.edu/ahec/news/2024/02/02/charani_interviewed_by_wcax_about_new_study_to_probe_the_effects_of_screen_time_on_kids

para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002, p. 24).

Minha estratégia para que as crianças tenham acesso e conheçam imagens que possam fazer um contraponto à essas visualidades hegemônicas dos desenhos animados, filmes, games, tem sido a de trabalhar com as crianças a Arte Contemporânea Indígena (AIC), com as referências de devires-artistas e obras que envolvidas na relação com a natureza, confluindo para os valores que orientam essa investigação e com o entendimento de “cooperação” (Margullis, 2022), entre “corpos vivos para uma Terra viva” (Krenak, 2020, p. 19) contrário a guerra, a violação, a devastação, a exploração desenfreada que coloca o planeta e toda forma de vida existente no mesmo em perigo. Acredito também na importância dessas referências para refletir sobre os estereótipos reproduzidos em diversos meios, inclusive livros didáticos a respeito dos povos indígenas. Muitas crianças ainda carregam em seu imaginário a única figura possível sobre a pessoa indígena, aquela que está distante do urbano, distante das tecnologias e da arte.



Imagem 21. Imagens estereotipadas da pessoa indígena em atividades escolares

Na procura por alternativas que dialoguem com as experiências que reforçam a relação de cooperação entre espécies, cheguei ao game *Huni Kuin: Yube Baitana*²⁶ - Os caminhos da jiboia - e *Huni Kuin: Beya Xinã Bena*²⁷ - Novos Tempos – desenvolvidos para uma imersão na cultura do povo indígena Huni Kuin. Guilherme Pinho Meneses (Meneses, 2020) apresenta a experiência de desenvolvimento do game *Huni Kuin: Yube Baitana* por artistas indígenas do povo Huni Kuin,

²⁶ Game *Huni Kuin: Yube Baitana* -Os caminhos da jiboia- foi produzido entre 2012 e 2016. O jogo conta cinco histórias do povo Huni Kuin e está disponível gratuitamente para PC, Mac e Linux, em: <http://www.gamehunikuin.com.br/aboutk/>

²⁷ O Game *Huni Kuin* também conta com um canal no You Tube, disponível em: <https://www.youtube.com/@gamehunikuin>

do Rio Jordão, no Acre, antropólogos e programadores, o seu processo de construção, como também os conhecimentos, transformações e criatividades de participantes, empreendidas ao longo do projeto.

O enredo do jogo conta que os personagens principais são um casal de gêmeos que foram concebidos pela jiboia Yube em sonhos e herdaram seus poderes especiais. O casal, que compreende um jovem caçador e uma pequena artesã, ao longo do jogo, passa por uma série de desafios para se tornar, respectivamente, um pajé e uma mestra dos desenhos [kene]. Nessa jornada, eles adquirem habilidades e conhecimentos dos animais, das plantas e dos yuxin; entram em comunicação com seres visíveis e invisíveis da floresta, para se tornarem, enfim, seres humanos verdadeiros - huni kuĩ- (Meneses, 2020, p. 95-96).

Meneses (2020) relata que a produção do jogo foi uma criação coletiva da equipe dos Huni Kuĩ e de pesquisadores *nawá*, não indígenas, que buscaram uma tradução entre culturas, mídias e formatos na interdisciplinaridade de diferentes conhecimentos como: Antropologia, Ciência da Computação, História, Narratologia, Artes Visuais, Música, Ludologia, entre outros. O processo de criação coletivo teve por base as pessoas Huni Kuĩ mais velhas que contaram inicialmente na língua *hãtxa kuĩ* e posteriormente em português, sendo que as narrativas em língua *hãtxa kuĩ* tinham uma duração maior com grande riqueza de detalhes. O autor considera que: “Apesar de os games serem hoje uma das formas mais populares de entretenimento, não há como entendê-los como formas esvaziadas de sentido. Ignorar isso é perder de vista a dimensão de seus efeitos. Jogos eletrônicos têm efeitos práticos nas tarefas de criação e circulação de significados e podem ser ferramentas poderosas para a circulação de conteúdos” (Meneses, 2020, p. 89).

O entendimento de Meneses (2020) se aproxima do campo da Cultura Visual e das considerações de Cunha (2008) ao pontuar que:

Os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas, dão existência aos materiais visuais atribuindo-

se significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e histórico. Assim, cada época, cultura, produz seus regimes escópicos (Cunha, 2008, p.111).

Portanto, como os significados são construídos nas interações sociais que realizamos com as imagens, busco apresentar referências para as crianças do quintal-ateliê que sinalizem diferentes devires-artista, diversas maneiras de existir como artista, buscando não produzir padrões e estereótipos sobre genialidades. Dentre as inúmeras referências possíveis tenho buscado ampliar suas referências sobre Arte Indígena Contemporânea, como um contraponto às visualidades das “crianças gamers”, produzidas pelas grandes franquias do entretenimento globalizado.

ÁRVORE DA VIDA COM JAIDER ESBELL E O POVO TICUNA

Partindo da Arte Indígena Contemporânea (AIC) como referência para as experiências de aprendizagem com as crianças, propus o tema “Árvore da Vida” a partir da obra do artista indígena Jaider Esbell, conhecido por reivindicar a retomada indígena no mundo das artes visuais. Sua obra aborda temas tais como: a ancestralidade, críticas socioambientais e discussões sobre colonização dos territórios indígenas. Como já comentei anteriormente, a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa tem sido uma das referências teóricas presentes no meu fazer desde a graduação em Artes Visuais, por isso a contextualização sobre o artista sempre está presente nas estratégias de ensino/aprendizagem que proponho, porém neste caso mais que contextualizar sobre a produção do artista, conversamos sobre as relações dos povos indígenas com a natureza e o que a árvore simboliza nessas culturas, a conexão entre os ancestrais e os descendentes, entre a natureza e a humanidade.



Imagem 22. A descida da pajé Jenipapo do reino das medicinas, 2021, Jaider Esbell. Acrílica e posca sobre tela, 111 x 160 cm

As crianças foram convidadas a criarem suas próprias árvores da vida. As materialidades disponíveis para essa produção foram folhas de papel A4 na cor preta e tintas metalizadas de diversas cores, para remeter a obra do artista Jaider Esbell. Com o material em mãos foram surgindo os primeiros esboços, inicialmente feito com grafite. Para obter a ideia de destaque, a maioria optou em deixar a árvore centralizada ocupando a maior parte do papel. Pude perceber em muitos desenhos a presença de diferentes tipos de galhos, folhas, flores e frutos que fugiam do modelo estereotipado de árvore que costumamos observar, aquele da árvore com copa redonda e repleta de maçãs. Para compor o cenário noturno algumas crianças acrescentaram elementos como a lua, estrelas e vaga-lumes, as tintas metalizadas permitiram dar um efeito cintilante todo especial.

Durante o processo de criação das árvores, uma das crianças me perguntou se poderia desenhar um “*Pokémon*” junto à árvore. Obviamente disse poderiam incluir todos elementos que considerassem significativos para estarem ao lado da árvore da vida, afinal as produções visuais das crianças revelam as referências de suas bagagens com a minha bagagem que interagem nesse processo de criação no quintal-ateliê. Oferecer outros repertórios visuais para as crianças não significa eliminar os que já possuem. Enquanto professora investigadora percebo a influência das visualidades dos games na produção infantil como referências da cultura visual que as crianças compartilham, mas não considero desenhos estereotipados. Talvez, em um outro momento do meu fazer artista/professora/investigadora eu tivesse desencorajado a criança que mencionou *Pokémon*, talvez eu tivesse barrado para que o mural com as diversas criações estivesse preenchido somente com figuras verdejantes, por que muitas vezes calamos as crianças ao invés de escutarmos o que elas têm a dizer a seu modo.



Imagem 23. Produção feita por crianças do quintal-ateliê em 2023.

Além da referência do artista Jaider Esbell, busquei referências na diversidade dos povos originários e seus entendimentos sobre a natureza sagrada, como as que são possíveis encontrar na publicação “O livro das árvores”, organizado por Jussara Gomes Gruber e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (Gruber, 1997), através do projeto “A natureza segundo os Ticuna”, com o intuito inicial do levantamento de dados através da elaboração de desenhos do próprio povo Ticuna sobre a flora e fauna locais. Posteriormente a proposta se voltou para a conservação dos recursos naturais nas áreas demarcadas, na qual os professores ticuna decidiram publicar o material levantado. publicação “O livro das árvores”, organizado por Jussara Gomes Gruber e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (Gruber, 1997).

“O livro das árvores” (Gruber, 1997) apresenta a rica relação dos Ticuna com as árvores que constituem a floresta, na tentativa de preservar as espécies a partir das suas memórias, como uma herança transmitida de geração em geração. O livro traz o olhar dos Ticuna sobre a floresta através de imagens que representam suas concepções do real e do imaginário. Compartilhei o livro com as crianças do quintal-ateliê, que ficaram fascinadas com a riqueza das imagens e dos textos fantásticos que acompanhavam cada página. Após conversarmos sobre a relação de conexão dos Ticuna com a floresta, as crianças tiveram a oportunidade de criar suas árvores, seguindo a diversidade e riqueza do que tinham visto.

Essa estratégia buscou promover um diálogo com a diversidade cultural, ampliando não só os repertórios visuais das crianças do quintal-ateliê, mas valorizando o respeito as diferentes manifestações artísticas e os saberes indígenas. Cada criança recebeu uma tela em branco e tintas, enquanto esboçavam suas árvores, elas comentavam entre si:

- *Como seria se existisse uma árvore arco-íris com folhas coloridas?*
- *Já imaginou uma árvore que fala?*
- *E se as árvores pudessem atacar os “lenhadores” que tentassem corta-la?*

Logo em seguida ouço as típicas frases:

- Tia, pode fazer isso?

-Ah, mas eu não consigo fazer!

-Meu desenho é feio!

-Eu sou péssimo com tintas!

Essa sequência de falas me faz pensar que essas crianças estão cheias de ideias, mas muitas vezes desencorajadas. Provavelmente por já terem ouvido de algum adulto um comentário que acabou interferindo no seu processo criativo, um comentário que talvez estivesse conectado com as expectativas dos adultos de que uma boa arte não pode ter borrões. É nesse sentido que percebo, enquanto professora/artista, a importância de as crianças confiarem em seus potenciais durante os processos artísticos e fora deles também. Já presenciei em determinada ocasião, o fazer de um professor munido de borracha e sempre pronto para apagar aquele traço “torto” que a criança fez. Esse definitivamente não é meu intuito, pois percebo em cada traço “torto” o esforço que existiu pra que ele estivesse ali. Abaixo selecionei alguns dos desenhos que as crianças produziram:



Imagem 24. Produção feita por crianças do quintal-ateliê em 2023.

MÃE NATUREZA COM DAIARA TUKANO

A artista e educadora Daiara Tukano²⁸ é uma forte referência feminina da luta indígena. Em 2020 Daiara pintou no centro da cidade de Belo Horizonte, o maior mural feito por um artista indígena no mundo, intitulado “Selva Mãe do Rio Menino”. A obra reflete o seu entendimento de natureza como ser sagrado e organismo vivo que merece o nosso amor e cuidado.



Imagem 25. Selva Mãe do Rio Menino, de Daiara Tukano para o CURA - Circuito Urbano de Arte 2020. Arte mural em empena de 1000m² na avenida Amazonas em Belo Horizonte, Minas Gerais.

²⁸ Daiara Hori Figueroa Sampaio - Duhigô, do povo indígena Tukano – Yé'pá Mahsã, clã Eremiri Häusiro Parameri do Alto Rio Negro na amazônia brasileira, nascida em São Paulo. Website da artista disponível em: <https://www.daiaratukano.com/>

A partir da obra de Daiara Tukano, elaborei uma estratégia de ensino/aprendizagem que nos convidasse a reconhecer que somos natureza. A proposta também teve a preocupação de destacar as mulheres como figuras centrais para a manutenção da vida do planeta e potentes nas artes, apesar de muitas vezes invisibilizadas na história.

Durante a conversa com as crianças sobre a artista e sua obra, levantei a seguinte questão: Quais outras artistas mulheres, vocês já ouviram falar? A sala ficou silenciosa, até que uma das crianças respondesse:

-Frida Kahlo!

Então reelaborei a pergunta: Quantas artistas mulheres brasileiras, vocês já ouviram falar?

Uma das crianças levantou a mão animada:

-Tarsila do Amaral!

Lancei então uma nova pergunta: Quantos artistas homens vocês conhecem? Nesse momento todos começaram a falar nomes de artistas que conheciam, entre eles: Picasso, Van Gogh, Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Dalí, Portinari, Romero Brito...

Através das respostas das crianças pude perceber que o referencial de artista para elas está bastante conectado ao gênero masculino do contexto europeu, alguns poucos brasileiros e do gênero feminino, adquirido provavelmente através da própria escola e dos livros didáticos, deixando evidente a necessidade de construir um repertório visual com as crianças que dialogue com a diversidade cultural e também de gênero.

Após refletirmos sobre a figura feminina nas Artes Visuais, as crianças tiveram a oportunidade de criar suas próprias representações da mãe natureza. O suporte utilizado para este trabalho foi o papelão. Cada criança encontrou diferentes soluções de representação para a mãe natureza: algumas abraçavam o planeta como uma mãe segura um bebê, outra a figura feminina surgia das montanhas e em outra ela trazia a natureza em suas vestes. Foram bastante presentes os tons de verde e azul, inclusive utilizados para os cabelos, a maioria buscou evidenciar a figura feminina colocando-a no centro da composição. Como é possível observar nas imagens abaixo:



Imagem 26. Pinturas realizadas por crianças do quintal-ateliê em 2023

SERPENTE UNIVERSO COM DENILSON BANIWA

Denilson Baniwa, nascido na aldeia Dari do povo Baniwa, localizada na região do Rio Negro, Amazonas, produz sua obra conectada com sua ancestralidade. Entre diversas cores e grafismos tradicionais representa animais mitológicos e sagrados como gavião-real, a onça e a serpente-canoa, um espírito ancestral que trouxe dentro do seu corpo os primeiros seres do planeta.



Imagem 27. Cobra do Tempo, 2017, Denilson Baniwa, pintura sobre parede.

Ao compartilhar com as crianças sobre a vida e obras do artista, pude observar que muitas crianças ainda carregam estereótipos do imaginário popular sobre a existência dos povos indígenas. Ao ver a foto do Denilson Baniwa, uma das crianças exclamou:

- Mas ele não parece índio!

Na mesma hora outra criança retrucou:

- Não é índio, é indígena!

As falas dessas crianças trouxeram um debate importante para a turma, aproveitei o momento para enfatizar que é necessário reconhecer que existem diversos povos e diferentes culturas indígenas no Brasil. Ainda causa surpresa entre as crianças o fato de muitos indígenas viverem em áreas urbanas, se vestirem e morarem em casas como pessoas não indígenas, além de possuírem acesso as tecnologias digitais, sendo que nada disso os torne menos indígenas. Considero como dever de todos os educadores romper com essa imagem cristalizada e padronizada dos povos indígenas.

Logo em seguida partimos para a produção das "serpentes". Cada criança teve a oportunidade de criar sua própria narrativa através da representação deste animal, considerando também o que foi visto na obra do artista Denilson Baniwa, a serpente como um espírito ancestral que trouxe dentro do seu corpo os primeiros seres. As crianças receberam telas em branco e foram criando serpentes de vários tamanhos, cores e formas, inclusive serpentes quadradas, remetendo a obra de Denilson e ao joguinho da serpente, aquele que a serpente cresce ao comer quadradinhos.

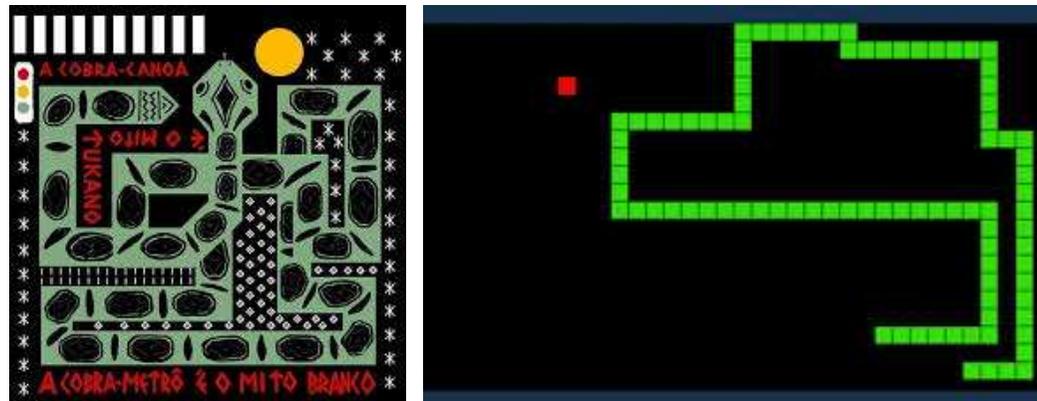


Imagem 28. Painel com obra 'Metrô-Pamuri-Mahsã', Denilson Baniwa. 2019 e Jogo da cobrinha.



Imagem 29. Crianças criando no quintal-ateliê em 2023

OS QUATRO ELEMENTOS

No processo de desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, seja a partir de um tema, das referências ou das materialidades, a perspectiva assumida é a do vivente e não do disciplinar. Estratégias de ensino/aprendizagem que falem sobre a vida, sobre esse imponderável do processo educativo em Artes Visuais que não se pode quantificar, pesar, que não se prevê, mas que pode alterar uma situação.

Nessa perspectiva do vivente, considere que não poderíamos prescindir dos quatro elementos: fogo, água, terra e ar, como forma de compreender que somos natureza. No quintal-ateliê esses elementos se fazem presentes, seja através da fluidez de um barquinho de papel sobre a água, nas “comidinhas” de terra, brincadeiras com lanternas ou aviões de papel que sobrevoam os territórios imaginários.

Na conversa com as crianças do quintal-ateliê sobre a temática dos quatro elementos se fez presente uma referência que, para mim, foi inesperada e, mais uma vez, o imprevisto se introduziu na nossa conversa. A bagagem das crianças incluiu nas nossas atividades referências que, para mim, naquele momento eram muito recentes e que, até então, não havia sido capaz de adiantar-me aos acontecimentos. As crianças fizeram referência às imagens do filme “Elementos”²⁹, lançado no ano de 2023.

²⁹ Elementos, produzido pela Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures, dirigido por Peter Sohn, escrito por Brenda Hsueh e produzido por Denise Ream. Disponível em: <https://www.disney.com.br/filmes/elementos>



Imagem 30. Foto do cartaz da animação Elementos, da Pixar e Disney. Disponível em: <https://www.disney.com.br/filmes/elementos>

Na animação os elementos são representados por figuras antropomórficas e conta a história de amizade entre Faísca e Gota, personagens que desafiam as crenças sociais sobre as diferenças entre eles.

As crianças se dividiram em quatro grupos de acordo com cada elemento. Durante o planejamento da construção do painel, conversaram entre si quais imagens iriam compor o grande painel e iniciaram os esboços. O grupo ÁGUA criou um cenário de chuva com muitas gotas, de todos os tamanhos e até com rosto. Já o grupo TERRA decidiu criar um jardim com flores fincadas na terra. O grupo FOGO trouxe um personagem alaranjado que possuía o poder do fogo e vivia cercado de faíscas. O grupo AR decidiu representar as nuvens e o vento. Nos grupos ÁGUA e FOGO notei que as crianças buscaram o

recurso das figuras antropomórficas, assim como as do filme “Elementos”. Considero válidas as referências das crianças, mesmo que vindas da grande indústria do entretenimento. Quando ofereço outras referências e sobretudo da Arte Indígena Contemporânea é para ampliar os repertórios das crianças para que percebam outras possibilidades de devires-artista, mas não posso negar as referências das crianças a partir do que elas estão sendo em suas relações com suas histórias e culturas, bem como os sentidos que encontram no mundo em que vivem.



Imagem 31. Painel com fotos das crianças criando mural dos 4 elementos. Cris Calaço.2023

ATANDO OS FIOS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste processo de investigação vim tecendo gestos, linhas e palavras em busca de responder sobre como as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem com as crianças do quintal-ateliê podem consolidar aprendizagens conectadas com a teia da vida planetária. Tal qual a aranha Betina, que anda em ziguezague e círculos, lançando, puxando, unindo, esticando e, por vezes, deixando outros fios mais soltos para os imprevistos, vim me aproximando deste momento de atar alguns fios a modo de uma conclusão.

Ao revisitar referências teóricas que me acompanham desde a graduação e incorporar outras não conhecidas por mim no início desta dissertação, fui tomando consciência de como os papéis de artista/professora/investigadora são inseparáveis e que não se trata, portanto, de usar determinados métodos ou práticas artísticas, mas de nos relacionarmos de outro modo com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar, que reconhecemos no processo artístico e que nos permite vislumbrar outras metáforas para um modo de estar no mundo em comunhão, como ser natureza que forma corpos vivos para uma Terra viva. Corpos capazes, talvez, de se posicionar contra e, quem sabe, escapar do extrativismo predatório.

Chegada a hora de atar alguns fios, afirmo que as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais que acontecem no quintal-ateliê conectam nossos devires-criança por meio dos afetos e da escuta sensível acolhedora, sem a intenção de desenvolver habilidades, capacidades para um futuro em que, talvez, venham a se constituir em pessoas melhores do que já são, mas na aceitação do que estamos sendo hoje. Diferentes temporalidades que aprendem e convivem explorando seus corpos vivos plenos de sensações que, por vezes, atemorizados se percebem em um mundo que queima em incêndios

incontroláveis, afoga cidades com suas pessoas e animais, mata milhares de peixes e outros bichos indiscriminadamente com os dejetos do extrativismo predatório.

Diferentes temporalidades que permitem o acontecimento, o acidental, o fortuito, o imprevisível, que não se pode controlar, que desestrutura o estabelecido, que cria em comunhão, na solidariedade dos nossos existires, na cooperação simbiótica dos nossos corpos. Diferentes temporalidades que olham para o movimento, o imprevisto, que vêem a singularidade à espera da atribuição de sentido, de ser significada. Diferentes temporalidades que admitem as fissuras e os desvios.

Devires-criança conectados em devires-artista, em acontecimento artístico, que nos faz criar, dizer e escrever. Devires-criança conectados em devires-artista que expõem pistas de seus existires em movimento nas visualidades que oferecem. Devires-criança e devires-artista conectados em uma experiência singular que transcende uma habilidade manual, visual, a ser treinada para o automatismo, para responder rápido ao produtivismo insano da competição, da hierarquização, da monocultura de pensamento. Devires-criança e devires-artista conectados em cooperação simbiótica para a manutenção da vida de todas as espécies do planeta. Uma conexão que se permita o tempo necessário para olhar, escutar, sentir, esperar, cultivar a atenção e a gentileza. Uma conexão que acontece em um quintal que desconstrói a noção de educação sanitária em que crianças não mexem na terra para não sujar as mãos.

Uma conexão em um quintal-ateliê com terra para explorar e conviver com diferentes seres que não apenas se somam à sua paisagem, mas o transformam. Um quintal-ateliê com poucas paredes de separação entre seres da natureza, que des-silencia devires-criança e devires-artista em uma conversa que manifesta como cada interlocutor se coloca diante de si, dos outros e do mundo. Um quintal-ateliê que desempareda crianças e adultos em sociabilidade profissional, em que devires-criança e devires-artista propõem intervenções, são coautores e participantes da proposta e da produção visual.

Quintal-ateliê sem fórmulas pré-existentes, que acredita na construção, no respeito das bagagens, posicionamentos, escolhas e encantamentos, seja no interesse pelos *games* ou *streamings*. Considerando que não se tratam de desenhos estereotipados, mas referências da cultura visual que as crianças que participam do quintal- ateliê compartilham. No entanto, não deixando de investir em estratégias de ensino/aprendizagem que decolonizem nossos pensamentos, como no caso da Arte indígena Contemporânea (AIC), através das diversas maneiras de existir como artista, sem produzir padrões e estereótipos sobre genialidades. Estratégias de ensino/aprendizagem que valorizam o bem-viver de corpos vivos em terra viva, como sugerido por Krenak, para sensibilizar questões da vida planetária e ampliar a percepção de que somos natureza, somos a mesma matéria, somos água, terra, fogo e ar.

Estratégias de ensino/aprendizagem que passam pelo desenho, pela pintura, sem segregar elementos da linguagem visual, mas que transcendem uma habilidade visual e uma monocultura de pensamento. Quintal-ateliê que se abre para estratégias de ensino/aprendizagem para além de objetos e conteúdos, que exige respeito, criticidade, corporificação do dizer no fazer. Estratégias de ensino/aprendizagem que promovam a oportunidade e a liberdade para que devires-criança e devires-artista exerçam suas escolhas a partir das opções oferecidas e as pistas que esses devires oferecem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Maritins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 461 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BEBEL, Maria Isabel Amando de Barros. Prefácio da Bebel. In: QUINTAIS BRINCANTES. Brasil: Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf> Acesso em 8 fev. 2024.

BRITO, Raquel; SARDELICH, Maria Emilia. **Triangulações da artista, crítica, educadora pernambucana Ladjane Bandeira**. João Pessoa: Editora do CCTA UFPB, 2024.

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. **Revista Fundamentos**, v. 1, n. 1, p. 51-59, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863> Acesso em 26 ago. 2023.

CETIC.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Tic Kids Online Brasil 2023**: Principais resultados. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 131-161.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. In: 31 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu, MG, outubro de 2008.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. Investigação Baseada em Arte em tempo de mudança da Arte Educação. In: VENTURELLI, Suzete; ROCHA, Cleomar (org.). **Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia**. Brasília: Editora PPG/ARTE UNB, 2016. p. 7-24. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/belidson_dias.pdf Acesso em 26 ago. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias.V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. Anais. Rio de Janeiro, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira, MARQUES, Circe Mara; Mas o que é infância? Atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Revista Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015

ESBELL, Jaider. Makinaima, o meu avo em mim. Porto Alegre, **Revista Iluminuras**, v. 19, n. 46. P. 11-39, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/85241> Acesso em 9 out. 2023.

ESBELL, Jaider. Entrevista concedida a Caroline Oliveira e Raquel Setz. **Brasil de Fato**, 3 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo> Acesso em 26 ago. 2023.

ESBELL, Jaider. **Abril indígena 2020 – O sistema AIC**. 16 de abr. 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/04/16/abril-indigena-2020-o-sistema-aic/> Acesso em 27 ago. 2023.

ESBELL, Jaider. **A arte indígena contemporânea como armadilha para armadilhas**. 9 de jul. 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/> Acesso em 27 ago. 2023.

FACCO, Marta Lucia Carginin. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espço em processos de criação em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria v. 10, n. 2, p. 213 – 227 – mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/26890> Acesso em: 23 mar.2024

FREIRE, Paulo. **À sombra de uma mangueira**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GUARALDO, Laís. O ensino da Linguagem Visual. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (orgs.) **Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022. p. 75-86.

GUERRA, Rodrigo. O que o game 'Among Us' me ensinou sobre liderança. **Terra Economia**, 24 novembro de 2022. Disponível em: https://www.terra.com.br/economia/o-que-o-game-among-us-me-ensinou-sobre-lideranca,ccfbc05ffa31c02fe18e44077f61bfd4pozfy95.html?utm_source=clipboard Acesso em: 15 mar. 2024.

GRUBERM Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. 2 ed. Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1997.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Editora do MAM, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para a Erina ninguém diz nada...E nós não podemos fazer o que queremos. A Educação da Cultura Visual na Educação Infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 71-85.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> Acesso em: 8 set. de 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização: Bruno Maia, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARGULIS, Lynn. **Planeta simbiótico: um novo olhar para a evolução**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2022.

MENESES, G. Saberes em jogo: a criação do videogame Huni Kuin: Yube Baitana. **GIS – Gesto, Imagem e Som**, Revista de Antropologia, v. 2, n. 1, pp. 83-110, 2017.

MIRANDA, Lívia; MORAES, Demóstenes de. **Reforma Urbana e Direito à Cidade**: Paraíba. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022. Disponível em: https://www.observatoriodasmetroles.net.br/wp-content/uploads/2023/03/Reforma-Urbana-e-Direito-a-Cidade_PARAIBA.pdf Acesso em: 8 set. de 2023.

NASCIMENTO, E. A. do. Colonialidades na relação entre educação e visualidades. **Revista Digital Do LAV**, (11), p. 59–72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/10727> Acesso em 9 out. 2023.

NASCIMENTO, Erinaldo. Visualidade e Infância até seus anos: versões em imagens e os desafios da Educação Infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 15-36.

OLIVEIRA, Marilda de O.; CHARRÉU, Leonardo. Contribuições da perspectiva metodológica investigação baseada nas artes e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. Educação em revista, v..32 n..1 Belo Horizonte, p. 365-382, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YdsHyKtWKvFHHmKJGKyXpH/> Acesso em 26 ago. 2023.

PATROCÍNIO, Patrícia. Síndrome da Impostora. **Instituto de Psicologia da USP Comunica**. 19 maio 2021. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/noticia/sindrome-da-impostora/> Acesso em: 26 ago. 2023.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209-226.

PINTO, Marinazia Cordeiro. Educação é Acontecimento. In: 7TH WORLD CURRICULUM STUDIES CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES 6TH LUSO-AFRO-BRAZILIAN CONFERENCE ON CURRICULUM ISSUES6 CONFERENCE ON CURRICULUM STUDIES, Braga, Universidade do Minho, 20 a 22 de junho de 2022.

QUINTAIS BRINCANTES. Brasil: Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf> Acesso em: 8 fev. 2024.

REICHERT, Maiquel Cristian. Deleuze, Educação e Acontecimento: um percurso rizomático. **Revista Kalagatos**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8533> Acesso em: 13 set. 2023.

ROSENDO, Daniela; KUHNEN, Tânia. **Ecofeminismos**. Blog enciclopédia mulheres na filosofia.v.7 n.2 São Paulo, p. 16-40, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ecofeminismos/> Acesso em: 05 set. 2023.

SALES, Andrea Porto. **Entrevista ao BdF/PB**. 10 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2024/05/10/em-entrevista-ao-bdf-pb-a-geografa-andrea-porto-sales-explica-paralelos-entre-a-tragedia-no-rio-grande-do-sul-e-o-planejamento-ambiental-vigente-na-paraiba> Acesso em: 13 mai. 2024.

SARDELICH, Maria Emilia. Exercícios de curadoria compartilhada para decolonizar o ensino de arte.. In: SANTOS, Elzanir; FERREIRA, Vinicius Varella. (org.). **Formação e prática docente: estudos e proposições**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2020. p. 68-94. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-e-pratica-docente/elzanir.pdf> Acesso em 26 ago. 2023.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 36, n. 128, p. 451-472, ago. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2023.

SARDELICH, Maria Emilia; NASCIMENTO, Erinaldo A. do; PAIVA, Camylla R. M. Projetos de cultura visual na educação básica: Outros modos de ver a cultura escolar. **Revista Palíndromo**, n. 14, p. 147-162, ago./dez. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/6741> Acesso em 15 de outubro de 2023.

SARDELICH, Maria Emilia; GARCIA, Ana; ALVES, Bianca Taiana S. L. Cultura Visual no Brasil: um panorama sobre a construção do campo de estudo. **Revista Discurso & Imagem Visual Em Educação**, v. 1. n. 1, p. 158 -175, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdiver/article/view/30407> Acesso em 4 de março de 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25 -52.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, a. XXVI, n, 56, p. 89 – 112, mai-ago. 2023

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da infância e da imagem “aconteceu um fato grave, um incidente global”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 37-55.

ZORDAN, Paola. Ateliê como prática de liberdade. **Palíndromo**, v. 11, n. 25, p. 50-63, set - dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771> Acesso em: 05 set. 2023.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MÃES / PAIS E / OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança [NOME DA CRIANÇA], sob sua responsabilidade, está sendo convidada por mim, Cristina Calação Garcia, professora do Ateliê XXXX, para participar da pesquisa que desenvolvo no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação da Professora Maria Emilia Sardelich, intitulada EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS CONECTADAS COM A TEIA DA VIDA PLANETÁRIA.

O objetivo desta pesquisa é mostrar como as crianças criam, junto comigo, as experiências de ensino/aprendizagem conectadas com a questão de um planeta sustentável.

É uma pesquisa sobre a minha própria prática como professora de Artes Visuais e como as crianças colaboram realizando as atividades para aprender. O nome da/o sua /seu filha/filho não vai aparecer em nenhum momento da pesquisa. Também não farei nenhuma fotografia em que sua/seu filha/filho possa ser identificada/o. Eu vou fazer registros no meu diário de pesquisa. Sua/seu filha/filho não vai sofrer nenhum tipo de risco nem constrangimento para participar desta pesquisa. Pode ser que em algum momento ela / ele se sinta insegura/o por não conhecer algumas artistas que vamos apresentar, mas vamos fazer a experiência juntos e se ela / ele não conhecer os artistas não vai interferir no desenvolvimento das atividades. Mesmo que a /o senhora /senhor autorize a participação, ela/ele poderá abandonar a pesquisa em qualquer momento.

Eu espero que possamos ter alguns benefícios com esta pesquisa, que é mostrar como as crianças colaboram com o trabalho da professora.

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa e queira conversar comigo, eu estou disponível no Ateliê nos dias XXXXX e XXXXX de XXX horas a XXXX horas. Também pode enviar uma mensagem para mim no e-mail: XXXXXX ou para o email da professora que orienta esta pesquisa, que é: XXXXXXXXXXXXX

Agradeço a sua colaboração e solicito que assine abaixo e rubrique os dois lados desta página:

Eu, [NOME DA/O mãe /pai], li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa para qual autorizo a participação de [PREENCHER O NOME DA CRIANÇA], sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para [NOME DA CRIANÇA].

Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

João Pessoa, XX de XXXXX de 2023.

[Assinatura de preencher o NOME DA/O mãe /pai ou Responsável Legal

Assinatura de Cristina Calaço Garcia

Assinatura de Maria Emilia Sardelich - Orientadora desta pesquisa