



REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

## Artes produzidas por crianças na Escola de Tempo Integral: para além do território escolar

Arts produced by children in a full-time school: beyond the school grounds

*Artes producidas por niños en una escuela a tiempo completo: más allá del recinto escolar*

Valdicélio Martins dos Santos  
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

### RESUMO

O presente artigo propõe discutir a arte na infância, aliada à defesa do tempo integral. Tem como objetivo compartilhar a experiência vivida com um grupo de crianças, na cidade de Governador Valadares/MG, sobre os seus modos de fazer arte na escola em tempo integral. Os resultados indicam a marginalidade da arte no espaço escolar e as possibilidades de apropriação dos territórios. As conclusões permitem refletir sobre a necessidade de ampliar o debate sobre o tempo integral na infância, redesenhando os espaços e os tempos da escola para incorporar efetivamente a arte como um direito da criança.

**Palavras-chave:** arte; educação infantil; tempo integral; território.

### ABSTRACT

This article aims to discuss the art in childhood, allied to the full-time school defense. The goal is to share an experience lived with a group of the children in the city of Governador Valadares/MG, and their ways of making art at full time school children. The results show the marginality of art in the school space and the appropriation of territories possibilities. The conclusions enable us on reflecting about the need of increasing the debate about the full-time school in childhood, redesigning spaces and school time to effectively incorporate the art as a child's right.

**Keywords:** art; childhood education; full-time school; territory.

### RESUMEN

Este artículo propone discutir el arte en la infancia, combinado con la defensa del tiempo completo. Pretende compartir la experiencia vivida con un grupo de niños de la ciudad de Governador Valadares/MG, y las formas de hacer arte en la Escuela de la Tiempo integral. Los

resultados indican la marginalidad del arte en el espacio escolar en las posibilidades de apropiación de territorios. Las conclusiones permiten reflexionar sobre la necesidad de ampliar el debate sobre la infancia a tiempo completo, rediseñando los espacios y tiempos escolares para incorporar efectivamente el arte como un derecho del niño.

**Palabras-clave:** art; educación infantil; tiempo integral; territorio.

## Introdução

As pesquisas com crianças têm ganhado força nas últimas décadas, explorando diferentes temáticas, como: a participação infantil, a agência, os direitos das crianças, a circulação, a mobilidade, a apropriação de crianças em diferentes espaços, as políticas públicas, dentre outros. Sobre as experiências das crianças e sobre as suas relações entre pares, vividas durante as conversas cotidianas, as brincadeiras, as produções artísticas, entre outros fazeres, são lançadas múltiplas interpretações feitas a partir de discussões teóricas sobre, com e para crianças.

É sobre este cenário que este artigo se desenha ao apresentar resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> que buscou compreender as experiências de um grupo de crianças, moradoras da cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, sobre os seus modos de fazer arte, em uma escola em tempo integral.

Nosso exercício interpretativo se faz na defesa da arte na educação infantil e se alia a duas outras defesas: a educação em tempo integral e a apropriação dos territórios pelas crianças, para além do território escolar, no tempo a mais, diário, vivido na escola. Reconhecemos, assim, o direito das crianças a ter mais tempo na escola, mas esse tempo não se reduz “a mais do mesmo” (Moll, 2012), ou a noção de educação infantil aproximada da “forma escolarizada”, que conforma as práticas escolares no ensino fundamental, como alertam pesquisadores dos Estudos Sociais da Infância (Sarmiento, 2015; Barbosa, Richter, Delgado, 2015).

A partir das experiências vividas entre as crianças, apresentamos, no processo de alteridade, como elas reinterpretem o mundo no qual vivem, por meio de suas produções artísticas e no movimento de seus corpos, que se fez presente na fruição (imaginação, percepção, imersão e sentidos) e nos modos

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares, MG. Processo nº 2.554.255. Apoio financeiro da Capes e Fapemig. Entre os acordos estabelecidos, adotamos o uso de nomes fictícios para identificar as crianças.

como elas representam seu território vivido, como sujeitos potentes e produtores de culturas.

## **Capturando e deslocando a arte no tempo integral: a experiência das crianças no território**

Nas últimas décadas do século XX, com o advento da Sociologia da Infância, as crianças deixaram de ser meros objetos de pesquisa, isto é, passaram de ser somente observadas para serem sujeitos de pesquisa, participando ativamente dos estudos e opinando nas tomadas de decisões (Campos-Ramos; Barbato, 2014). Essa mudança demarca um espaço epistemológico em que se reconhece a infância como categoria geracional (Sarmiento, 2008) e as crianças como atores sociais (Sarmiento; Pinto, 1997) imersas em sua cultura.

Estudiosos do campo dos estudos da infância (Sirota, 2001; Sarmiento, 2008; Corsaro, 2009) compartilham visões de que as crianças se apropriam das informações de seu cotidiano e criam, entre pares, um processo de reprodução interpretativa. Elas atribuem, em sua cultura, significados que dão sentido ao mundo ao seu redor e, em suas interações sociais com seus pares criam “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses” (Corsaro, 2009, p. 32). A criança é, pois, um sujeito singular que partilha e participa de uma dinâmica social e se faz construtora de rituais e de uma cultura própria. Sendo assim, elas “devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais” (Sirota, 2001, p.19).

Nessa perspectiva, as crianças ganham visibilidade em suas vozes, a partir de seu reconhecimento como sujeitos ativos e participativos, o que permite ultrapassar a visão idílica da criança, romantizada como um vir a ser. As crianças passam a ser percebidas como um sujeito ativo, capaz de construir seus próprios significados a partir da sua história.

Em seu território, a criança é produtora de cultura e, nele, deixa registrada suas territorialidades e espacialidades demarcadas pelas experiências que faz consigo mesma e com seus pares, uma vez que “o sentido de infância é atravessado pelas dimensões do espaço e do tempo que,

ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos” (Lopes, 2008, p.67).

Pesquisadores do campo da Geografia (Lopes, 2008, 2018; Lopes; Vasconcellos, 2006) têm voltado sua atenção para as infâncias, para as suas histórias e geografias, buscando compreender que relações as crianças estabelecem no território mediadas pelas interações culturais. Estes estudiosos reconhecem, pois, a criança como um sujeito sociocultural, histórico e geográfico em seu processo de humanização no mundo.

Partindo dessas reflexões, levamos em consideração que a criança nasce em um momento histórico, imersa em um grupo cultural, no qual estabelece interações sociais e constrói relações identitárias. Lopes (2018, p. 61) considera que, desde o nascimento, as crianças “vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico”, e nessas experiências vão se tornando autônomas, expressando-se por meio dos seus modos de ser e estar no mundo. As crianças deixam suas marcas nos territórios onde transitam apoiadas pelas experiências e relações que estabelecem com seus pares e com base na representação do seu mundo social e de acordo com a sua realidade vivida.

As posições teóricas trazidas permitem elaborar reflexões sobre as relações das crianças em seus territórios e contrapor-se à narrativa da ausência ou da invisibilidade das crianças nos territórios, o que instiga a pesquisar, a registrar e a interpretar o cotidiano das crianças a partir de suas territorialidades. Dessa forma, ao sugerir uma pesquisa com crianças, propomos compreendê-las como sujeitos da pesquisa, participando ativamente de todo o processo: circulando pelos territórios e construindo obras de artes.

A escola, campo de pesquisa, está situada na cidade de Governador Valadares, cidade de médio porte, localizada na região leste do estado de Minas Gerais. A escola funciona em tempo integral das 7h às 15h. É a única escola de Educação Infantil disponível no bairro em que se situa. Atende, diariamente, a 302 crianças distribuídas em sete turmas, com idades que variam entre 1 e 7 anos. O espaço escolar é reconhecido como o principal lugar para interação social e cultural da comunidade, especialmente por meio da realização de eventos em que as famílias participam ativamente e as crianças protagonizam suas experiências e ações sociais.

Reconhecendo a necessidade de estabelecer uma relação de alteridade entre adultos e crianças e, ancorados nos estudos de Corsaro (2005), compreendemos que pesquisar com crianças significa agir como um adulto atípico, o que requer adentrar cautelosamente em seu espaço para, desse modo, fazer parte do lugar. Essas recomendações foram importantes para o exercício de aproximação às crianças, de respeito às suas formas de participação e de estabelecimento da confiança para poder captar seus modos de fazer arte.

A turma de 5 anos, que foi convidada a participar deste estudo, era composta de 13 meninos e 7 meninas. A escolha foi intencional, uma vez que, nessa faixa etária, as crianças utilizam, de modo mais independente, os materiais gráficos como lápis, pincéis, tintas, canetinhas, recortes e colagens, entre outros, em suas produções artísticas.

O movimento inicial da pesquisa foi o de perceber as interações das crianças em sala de aula: como elas se agrupavam, o que gostavam de fazer, se conheciam materiais artísticos, como negociavam com os pares, se havia algum problema com a presença de outros adultos, como agiam e como a arte se fazia presente naquele cotidiano.

Logo nas primeiras observações, percebemos que o espaço e o tempo não eram adequados, pois a rotina das crianças era repetitiva, com pouca oportunidade para a criação e a fruição artística. Esse aspecto repetitivo pode ser observado no quadro de rotina (Figura 1), afixado na sala de aula.

Figura 1 – Quadro de rotina

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 as 7:15	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:15 as 7:35	Referência	Referência	Referência	Referência	Referência
7:55 as 8:15	Cafê	Cafê	Cafê	Cafê	Cafê
8:10 as 9:00	Referência	Varanda	Referência	Referência	Referência
9:00 as 10:00	Referência	Referência	Referência	Varanda	Referência
11:05 as 11:25	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:25 as 12:30	Sono e escovação	Sono e escovação	Sono e escovação	Sono e escovação	Sono e escovação
12:30 as 12:40	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
12:40 as 13:25	Referência	Referência	Recreação	Referência	Referência
13:25 as 13:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:45 as 15:00	Recreação	Referência	Referência	Referência	Referência

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

Notamos que a maior parte do tempo das crianças é destinado à sala “referência”, local onde são desenvolvidas atividades de roda, de alfabetização, de letramento e de numeramento. No espaço “recreação”, as crianças vão para a quadra e, no espaço “varanda”, dirigem-se para o parque. Nas duas primeiras semanas de contato com o campo, constatamos poucas atividades destinadas à arte. O que predominava eram as tarefas escolarizantes, em detrimento dos momentos de produções artísticas ou brincadeiras. As poucas atividades de arte eram realizadas por meio de desenhos prontos para que as crianças pudessem colorir.

Com essa observação, mesmo em uma escola em tempo integral, confirmamos o movimento histórico de marginalização da arte e a predominância de cópias de desenhos prontos. Esse movimento é tensionado desde a década de 1980, quando a arte é reconhecida como cultura e, desde então, busca-se retirá-la da zona da marginalização (Barbosa, 2004), movimento nem sempre exitoso, como se constatou no campo de pesquisa.

Com base nas observações realizadas em campo, propusemos uma proposta de trabalho em que as crianças pudessem experienciar diferentes tipos de materiais das artes visuais e, no período da pesquisa, também pudessem experimentar outra configuração da rotina diária, apresentando a elas novas formas de produzir arte.

Embasados pela Abordagem Triangular, propomos o “ver, fazer e apreciar arte” (Barbosa, 2004), de modo que a criança não só faça, mas compreenda e sinta todo o processo para que haja prazer e encantamento na produção de suas obras. Assim, compartilhamos, na próxima seção, uma das experiências vivenciadas com as crianças, buscando mostrar dois movimentos: a saída das crianças da escola em direção ao bairro; e, o modo como reinterpretaram essa experiência por meio do seu fazer artístico.

## As crianças no território

Carvalho e Silva (2017, p. 32) enfatizam a necessidade, na escola de tempo integral, de um maior diálogo com o entorno, pois, conforme argumentam,

ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. E ainda pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

Partindo dessas reflexões, compreendemos que a produção da cidade também ocorre pela presença das crianças no território, “cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares” (Gobbi *et al.*, 2022, p. 18). Ou seja, a cidade é um território de pertencimento das crianças que pode ser usado ou transformado por elas por meio de suas ações cotidianas. Dessa maneira, desejando estreitar os vínculos com as crianças, conhecer o território vivido por elas e propiciar atividades de arte, nas quais elas pudessem reinterpretar o vivido, propomos às crianças uma circulação pelo seu território.

O bairro, no qual a escola se localiza, é dividido em duas partes: uma parte baixa e plana, mais próxima ao centro da cidade, e, uma parte alta, conhecida, na cidade, como “morro”. Na parte baixa, estão localizados comércios como lojas e supermercados, serviços de correios, agências bancárias e igrejas. Na parte alta, local de moradia das crianças, localizam-se pequenos comércios, duas escolas, igrejas e uma Unidade Básica de Saúde. Essas diferenças topográficas, além da vulnerabilidade social e a ausência de investimentos públicos, produzem e demarcam as diferenças nas ruas e nos



modos de circulação: na parte baixa, temos ruas maiores e avenidas; na parte alta, becos e vielas. O “morro” é também conhecido, na cidade e em estudos acadêmicos, por suas marcas da vulnerabilidade e violência (CRISP, UFMG, 2016), carregando, pois, na própria cidade, o estigma da marginalização. Com efeito, é um território marcado por fronteiras invisíveis, em uma “contenção simbólica” (Haesbaert, 2014, p. 262) para quem vive nos limites da vulnerabilidade e violência.

À despeito dessa demarcação de fronteiras, à medida que caminhávamos pelo bairro, as crianças nos apresentavam seus modos de apropriação do território, construídos por seus sentidos, expressados pelo seu andar, pelo seu jeito de falar e agir com seus pares, por meio de diálogos que eram tecidos entre elas ao longo do trajeto.

A cada estabelecimento comercial que passávamos, várias crianças cumprimentavam as pessoas conhecidas, adultos e crianças, que por ali transitavam. Era como se formassem uma teia familiar tecida pelos moradores, o que possibilitava um diálogo entre as crianças, entre as crianças e as pessoas de sua comunidade. Essas relações podem ser conferidas em excertos capturados das conversas realizadas durante a caminhada:

Entramos e passamos por diversos estabelecimentos comerciais. Em muitos deles, as crianças queriam me contar o que era feito em cada lugar e se elas conheciam as pessoas dos estabelecimentos e passantes. Em outros momentos mostravam as suas casas e dos colegas. Elas demonstraram muito animadas com a circulação, principalmente quando apontavam cada lugar.

Lucas – Tio, aqui na frente é o lugar onde o pai do Pedro trabalha.

Pesquisador – Onde é?

Lucas – Ali ó. Ele faz pizza.

Nesse momento, Pablo interrompe a conversa para me mostrar onde ele morava.

Pablo – Tio, eu moro ali ó.

Pesquisador – Lá no alto?

Lígia – É. Minha vó vende balas ali na porta.

Lucas – Eu vou ali naquela igreja.

Pablo – Eu também vou. No domingo.

Lígia – A tia canta lá também.

Pablo – E eu vou na escola dominical (Diário de Campo, 2018).

Notamos, no diálogo, algumas especificidades culturais percebidas durante a caminhada. As crianças conhecem seu território e dele se apropriam como, por exemplo, quando mostram sua relação com a religiosidade. Claval



(2007) argumenta que as experiências humanas são repletas de significados e que o sagrado se impõe no lugar. Sob essa perspectiva, foi possível perceber, na rua principal do bairro, a existência de três igrejas evangélicas e uma católica. As crianças sempre nos mostravam esses lugares como usuais para elas e suas famílias.

Carvalho e Silva (2017, p. 17) apontam que os processos educativos “ocorrem na relação com a comunidade e com a família, por meio de seus sujeitos e espaços de convivência e trocas culturais”. Assim, as crianças passam também a reconhecer e valorizar saberes ligados à cultura local e à identidade de seus grupos familiares e sociais.

Durante certo momento do percurso realizado, encontramos um monumento tombado como patrimônio histórico que as crianças desconheciam. A obra causou admiração entre o grupo de crianças: era uma caixa d’água construída na década de 1960 (Figura 2). O monumento foi tombado como patrimônio histórico da cidade, sendo a primeira caixa d’água do bairro. Possui o formato de um bilboquê (brinquedo infantil) e, por isso, é reconhecido pelos moradores da cidade como o “Bioquê do Prefeito”. Exploramos o monumento visualmente e, aos poucos, as crianças foram se apropriando espacialmente da obra: circularam, tocaram, correram em volta, mediram com o olhar.

**Figura 2** – Caixa d’água: “Bioquê do Prefeito”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse exercício, no território, exploramos a “caixa d’água” como um objeto artístico, visando garantir às crianças a percepção sobre o mundo a sua volta, considerando-as como atores sociais em sua condição histórica, sem negar sua condição geográfica (Lopes, 2008).

No trajeto, as crianças demonstraram apreender novas culturas, sem carteiras e sem lápis, mas por meio da linguagem e da corporeidade. Não houve a dicotomia entre o momento certo entre ensinar e aprender. Esse processo aconteceu o tempo todo por meio da interação entre pares e com o que o território nos oferecia. Entre uma fala e outra, um movimento e outro, as crianças nos apresentaram seus modos de apropriação do território: onde ficavam as igrejas, quem as frequentava, a sua casa. Também mostravam onde desciam para brincar. Durante a caminhada, cumprimentavam as pessoas, entravam nos estabelecimentos comerciais para falar com alguém ou perguntar algo.

Com essa atividade, foi possível capturar pistas para sugerir novas formas de produzir arte com as crianças a partir de seus interesses. Ao retornar para a escola, propusemos que as crianças desenhasssem suas percepções sobre a circulação realizada. Elas podiam desenhar o que quisessem, ou seja, aquilo que mais chamou a atenção delas. Durante esse exercício, não houve intervenção na maneira como elas desenhavam, ou indução para que desenhasssem algo específico. Cada uma fez aquilo que tinha vontade ou que fazia sentido para si, mostrando que, se o território é simbólico, o desenho também pode ser. Vejamos as manifestações de duas crianças (Figura 3).

**Figura 3** – Desenho de Ana (esquerda) e Yana (direita)



Fonte: Acervo da pesquisa.

À medida que as crianças desenhavam, conversávamos com elas sobre o que faziam, buscando compreender o que mais as marcou na experiência. De acordo com os desenhos, percebemos que Ana desenhava a caixa d'água de um lado e, do outro, as casas que ficam em frente a um beco. Ela é detalhista ao mostrar as pessoas que estavam olhando para o beco durante a caminhada. Por sua vez, Yana desenha a caixa d'água e uma das igrejas, ambas bem grandes. Ela ainda faz um cachorro, pois esse animal estava próximo ao monumento.

Os desenhos colocam em evidência as lembranças dos lugares e o sentimento das crianças a partir da sua experiência de caminhar pelo território. Por meio dos desenhos, elas dizem algo sobre como elas se entrelaçam com seus territórios, evidenciando um diálogo entre cultura e identidade. Dessa forma, as representações infantis, manifestadas por meio da arte, da imaginação e da corporeidade, são formas de expressão cultural das crianças. A arte coloca em cena as marcas do real, permeadas por um universo de sensações que atravessam o imaginário da criança, em que as representações simbólicas se tornam significativas, uma vez que “as imagens têm conteúdo simbólico. O território também” (Claval, 2008, p. 17).

Explorar as percepções das crianças sobre o trajeto realizado, expressadas por seus desenhos, ofereceu-nos pistas sobre como elas

vivenciam o território, expressam suas vidas e seus modos de habitar. Notamos, ainda, como o monumento da caixa d'água foi marcante durante a experiência de caminhar pelo bairro, visto que, das 17 crianças que participaram da atividade, 14 delas desenharam o monumento.

Na próxima seção, relatamos como capturamos outros sentidos e outras sensações das crianças por meio de um outro modo de fazer arte: a modelagem. Com essa forma de fazer arte, as crianças manifestaram novas formas de apreensão do território vivido.

### **Na tecitura do barro**

Caminhar pelo território significa reconhecer novas possibilidades de vida e convivência, o que pode também nos levar a perceber novas formas de potencializar a criatividade e as sensações dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Os modos de fazer arte, seja pelo desenho ou pela modelagem, permitem refletir sobre as possibilidades de fruição e de produção artística na escola em tempo integral. Além disso, os objetos criados por meio da modelagem se entrelaçavam ao experienciado na caminhada, e as crianças apresentavam seus modos de ser e habitar, intermediados pelo real e pelo imaginário.

Reconhecemos, desse modo, que as infâncias precisam ser vistas com respeito e seriedade, cabendo ao adulto não subestimar o potencial das crianças. No ato de produzir arte, as crianças se mostraram atentas a cada detalhe de seu fazer artístico. Esse momento nos permitiu compreender a criança como um sujeito competente, capaz de formular teorias, levantar hipóteses e criar justificativas para seus próprios questionamentos e produções. As crianças são determinadas, cheias de vontade de viver e de fazer descobertas; elas estabelecem relações e interação com os outros e com o mundo; elas possuem potencialidades criativas e uma imaginação que vai muito além da realidade.

No sentido de promover a participação das crianças, capturamos algumas cenas durante o exercício de modelagem. As cenas são descritas e, em alguns momentos, entrelaçadas pelas narrativas das crianças, sendo analisadas por meio da Abordagem Triangular: apreciar, fazer e contextualizar (Barbosa 1998, 2004, 2008).

**Contextualizar:** Durante a caminhada pela comunidade, as crianças se deparam com um monumento histórico, o Bioquê do Prefeito. Porém, desconheciam o monumento e sua história. Após a caminhada, na sala referência das crianças, apresentamos para a turma a contextualização histórica do monumento para ampliar o conhecimento daquele grupo em relação ao território percorrido.

**Fazer:** As crianças curiosas experimentam formas de fazer arte, primeiramente por meio de desenhos. O pesquisador levantou os conhecimentos das crianças a respeito da modelagem e a única forma que conheciam era a massa de modelar. Elas experimentam a massinha, que já lhes era familiar. Após esse momento, o pesquisador questionou o grupo o que eles(as) entendiam por escultura e lhes apresentou um novo material de arte: a argila.

**Apreciar:** As crianças experimentam o fazer artístico da modelagem em argila. Estranham no início, mas se acostumam. Cada criança poderia criar aquilo que sentisse vontade, mas a atenção delas voltou-se, novamente, para o monumento visto na caminhada. Exploravam sensações do processo de manipular o barro. Após cada arte pronta, apreciam e percebem que é preciso pintar as obras de arte e assim o fazem.

Ao iniciar o exercício da modelagem, houve estranhamento por parte das crianças: “Isso é barro?”, perguntou uma das crianças. Outra enfatizou: “Estou sentindo o gosto da argila”. Percebemos que as crianças não mascaram suas sensações, pois elas exprimem o que sentem no contato direto com o material artístico, deixando seus corpos falar, sentir e agir, demonstrando as sensações tidas quando do toque no barro.

Ficamos atentos a cada fala, gesto ou ação das crianças e, à medida que elas modelavam o barro, iam lembrando a experiência da caminhada, relatando o que estavam fazendo uma para a outra, ou permaneciam concentradas às suas atividades.

As crianças, ao tocarem no material próprio de fazer arte, começaram a atribuir sentidos e significados às suas obras, permitindo-nos perceber as dimensões da cultura vivida que estava sendo materializada naquele momento, a partir de suas criações e fruições, demarcando os seus territórios, mostrando uma geograficidade no sentir e no fazer arte. A caixa d’água, construída no mundo dos adultos, foi marcante na vida das crianças, pois permitiu-lhes fazer

um paralelo entre o real e o simbólico, provocando devaneios infantis, possibilitando-lhes novas formas de sentir-se participante daquele território.

A imersão artística das crianças começou antes mesmo da produção. Já na contextualização da proposta, elas imaginavam o que gostariam de produzir. Isso acontece porque a criança tem a capacidade de relacionar o mundo real com o imaginário, sem se preocupar com possíveis questionamentos.

Durante a produção, percebemos que o contato das crianças com a argila se deu de forma sensorial, visto que a atividade estimulava a percepção pelos sentidos, de modo que elas criaram o que sentiram vontade, abrindo um mundo de significações e percepções, garantindo-nos a ideia de que tudo é apreendido, primeiro, pelos sentidos, como se o corpo registrasse cada momento de sua criação em um contato único com o seu ser criança.

O ambiente da sala foi tomado por música, barro, mãos sujas e corpos inquietos. As crianças na escola em tempo integral precisam muito mais que atividades escolarizantes. Elas necessitam vivenciar a experiência do sensível. As crianças ficavam atentas em suas produções, permitindo-se estranhar, conflitar com as possíveis possibilidades de produção do processo íntimo com o material bruto da arte.

A educação do sensível permite que as crianças sintam no corpo e na imaginação a presença daquilo que querem produzir. Não existe certo ou errado nas produções espontâneas, o que existe é a apreensão do mundo, dos sentimentos, das relações emocionais estabelecidas, as quais guiam o pensar e a experiência estética, por meio da reprodução interpretativa (Müller, 2008; Müller; Carvalho, 2009).

As crianças reinterpretem suas vivências nas brincadeiras, nos artefatos, nos modos de fazer arte, dentre outros, e os fazem nos diálogos com seus pares e com os adultos. Sarmiento (1997) argumenta que, na reflexão sobre as culturas infantis, é preciso considerar os processos de significação específicos, mas não redutíveis à cultura dos adultos. Por isso, falar de cultura infantil é falar de significados, formas, objetos, que traduzem modos de compreender e apreender o mundo nas produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.



Nesse exercício, capturamos alguns diálogos entre as crianças; buscamos não fazer perguntas, para não interferir em seu processo de produção. O que exercitamos foi uma escuta e olhar atentos às obras criadas, que eram repletas de dinamismo e significados; por meio delas, as crianças teciam sua própria identidade e participação na cultura.

As expressões produzidas pelas crianças por meio da argila levantaram registros de suas descobertas singulares, uma oportunidade de reconhecimento de suas emoções vividas ou das representações do seu universo real e/ou imaginário, ressignificando e transformando sua cultura, construindo novas relações simbólicas.

Foi possível observar, no fazer artístico das crianças, o barro transformado pelo calor das pequenas mãos, agora firme e seco, mudança esta que atribuiu significados àquilo que elas produziram (Figura 4).

**Figura 4** – Arte com argila



Fonte: Acervo da pesquisa.

As crianças sentiram-se atraídas pelo monumento (Bioquê do Prefeito) e por sua história naquela comunidade. Várias delas o reproduziram em argila, pintando-o com cores variadas. Outras fizeram bolos de aniversário que, segundo elas, era o bolo do próprio aniversário. Algumas crianças modelaram suas famílias e, outras, fizeram bolas ou palitos, experimentando o material (Figura 5).



**Figura 5** – Arte com argila produzidas pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse sentido, Barbosa (1998) propõe a arte como desenvolvimento da criatividade para educar nossos sentidos, como meio de avaliar o sentido estético das imagens por meio daquilo que o sujeito já vivenciou, sendo esta uma ampliação necessária à livre expressão, pois resulta do que foi mais significativo ao sujeito-criador. Dessa maneira, fazer arte com argila leva-nos a apreender algo sobre as conexões estabelecidas pelas crianças entre o visível e o invisível.

Durante o processo de investigação, percebemos momentos vividos pelas crianças em seu território na construção de sua cultura, por meio dos processos de fazer arte. Esse processo também permitiu refletir sobre a criança como um sujeito histórico, que constrói sua vida durante sua vivência no mundo e, ainda, como criança que sente, pensa, age e faz algo também neste mundo.

### **Considerações finais**

Com as experiências vividas no campo de pesquisa, percebemos que as crianças produzem arte e reconhecem o território em que vivem. Fazendo arte, cotidianamente, as crianças reconstróem suas culturas, afirmam sua identidade individual e coletiva, constituindo suas geograficidades em um processo de alteridade, contando-nos um pouco sobre suas vidas no território, transitando entre o real e o imaginário.

As crianças produzem suas culturas junto às demais crianças por meio das interações existentes entre elas e com os adultos. A experiência com a arte, nesta pesquisa, permitiu que as crianças explorassem as relações entre o real e o imaginário, que se encontram demarcados, neste estudo, pelo gosto, pela curiosidade, pelas memórias, pelos jeitos de ser criança na própria comunidade em que vivem. Ao se entregar e fruir, as crianças vão mostrando seu território durante a caminhada ou em suas produções, permitindo apreender um pouco dos modos como elas reinterpretem, por meio da arte, a sua experiência de vida na comunidade.

A arte pode ser umas das aliadas da escola em tempo integral. No entanto, vimos que ela permanece marginalizada, mesmo quando se tem mais tempo na escola, “perdendo” espaço para atividades alfabetizadoras, tomadas, de modo geral, como mais importantes para o aprendizado da criança. Experienciar a arte com as crianças leva-nos a afirmar que o olhar para a arte na infância precisa ser ampliado a fim de que o conhecimento dessa modalidade como fruição das possibilidades de reconhecimento das sensações estabelecidas entre os sujeitos em suas interações com seus pares e com o território vivido possam ser favorecidas.

A ampliação do tempo escolar na educação infantil como um direito da criança demonstra o seu reconhecimento como sujeito e protagonista de sua história e como construtora de sua cultura, como pessoa capaz de conhecer a si e ao outro a partir do contato direto com seus pares. Nesse sentido, faz-se necessário ampliar o debate sobre o tempo integral na educação infantil, redesenhando espaços e tempos educativos capazes de incorporar, efetivamente, a arte como um direito da criança.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004. 184p.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008. 208p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. *Educação infantil: Tempo Integral ou Educação*

Integral?, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.31, n. 4, pp. 95-119, out/dez, 2015.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos, *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, p. 189–199, jul. 2014.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correa. *Educação integral nas infâncias*: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 1.ed. São Paulo: Aprendiz, 2017. 113p.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. 3.ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007. 454p.

CORSARO, Willian. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 443-464, 2005.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Araujo. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. pp.31-50.

CRISP - CENTRO DE ESTUDOS DE CRIMINALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA. *Pensando a Segurança Pública*: Edição Especial – Homicídios. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: CRISP, 2016. Disponível em: <https://www.crisp.ufmg.br/>. Acesso em fev. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. *O direito das crianças à cidade*: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2022. 467p. Disponível em <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804>

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite*: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320p.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias, *Revista Contexto & Educação*, Santa Rosa, n. 79, pp. 65–82, jul/2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e Educação Infantil*: espaços e tempos desacostumados. Rio de Janeiro: Mediações, 2018. 112p.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania. Geografia da infância: territorialidades infantis, *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v.6, n.1, pp.103-127, Jun/2006.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças, *Revista Educar*, Curitiba, n. 32, pp. 123-141, abril/2008.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. 213p.

SARMENTO, Manoel. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. pp.17-39.

SARMENTO, Manoel. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da infância. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (org.). *Educação infantil em jornada de tempo integral*. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. pp. 57-88.

SARMENTO, Manoel; PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. pp.10-30.


SIROTA, Regina. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, pp. 7- 31, mar/2001.

Recebido em: 01/10/2023.

Aceito em: 01/05/2024.

### **Valdicélio Martins dos Santos**

Docente do curso de Pedagogia na Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Doutorando em Educação na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil (UFMG). Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (NIESD/Univale) e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEIE/UFMG). Estuda e pesquisa Infâncias, Cidades, Raça, Arte-educação e Educação Infantil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.


 [martinscelio360@gmail.com](mailto:martinscelio360@gmail.com)


 <http://lattes.cnpq.br/4858966150633550>

 <http://orcid.org/0000-0003-1903-8335>

### **Maria Celeste Reis Fernandes de Souza**

Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Pesquisadora dos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (NIESD/Univale) e Educação e Contemporaneidade da Universidade Federal de Sergipe (Educon/UFS). Estuda e pesquisa no campo da educação em seus entrecruzamentos com estudos territoriais.

 [celeste.br@gmail.com](mailto:celeste.br@gmail.com)

 <https://lattes.cnpq.br/2703384157059932>

 <http://orcid.org/0000-0001-6955-5854>