

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

HANDIARA OLIVEIRA DOS SANTOS

RABISCANDO O SER CRIANÇA: PRODUÇÕES, INTER-RELAÇÕES E
EMOÇÕES DA EXPOSIÇÃO À ESCOLA

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

HANDIARA OLIVEIRA DOS SANTOS

**RABISCANDO O SER CRIANÇA: PRODUÇÕES, INTER-RELAÇÕES E EMOÇÕES
DA EXPOSIÇÃO À ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção de grau de Mestre pelo Programa de
Pós-graduação em Ciências Sociais da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Área de concentração: Sociedade e Democracia

Orientadora: Fernanda Bittencourt Ribeiro

Porto Alegre
2023

Ficha Catalográfica

D722r dos Santos, Handiara Oliveira

Rabiscando o ser criança : Produções, inter-relações e emoções da exposição à escola / Handiara Oliveira dos Santos. – 2023.

139 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro.

1. crianças. 2. emoções. 3. etnografias. 4. inter-relações. 5. produções de crianças. I. Ribeiro, Fernanda Bittencourt. II. Título.

Dedico este trabalho a minha avó Laura Silva dos Santos, que me apoiou incondicionalmente nesta trajetória, proporcionando que fosse possível seguir em frente com estudos, mesmo enfrentando dificuldades financeiras e emocionais.

AGRADECIMENTOS

Desenvolver esta dissertação em plena a pandemia, não foi fácil, muitas vezes precisando reformular métodos e estratégias de campo, repensar conceitos e literatura, ao mesmo tempo permeei por momentos alegres de descobertas, de carinho e admiração pelas pessoas participantes deste estudo e seus campos, pelas autoras lidas e relidas. Nestes altos e baixos pude contar com uma rede de apoio incrivelmente maravilhosa, que sem ela definitivamente eu não teria concluído esta dissertação.

Agradeço primeiramente a minha avó Laura que sempre acreditou que eu estava fazendo algo importante e por isso me incentivava diante de suas rezas que as coisas iam dar certo. Meu companheiro, amor da minha vida e amigo Augusto que se virou nos trinta diante das dificuldades financeiras para que nada faltasse em casa, com muito humor e perspicaz me apoiou em todas as decisões absurdas em busca dos meus sonhos. Obrigada as minhas amigas Érika, Raphaela, Ana Luisa, Juliana, Camila, Ellen, Manuela e Ana Homem que com sua fé inabalável sobre mim e minha pesquisa, me faziam crer no meu potencial enquanto estava em meio aos desesperos e bloqueios de escrita. Um agradecimento especial a minha amiga de infância Taane que nesses quase 20 anos de amizade nunca deixou de segurar a minha mão mesmo estando a 375 km de distância, te devo a minha eterna gratidão.

A minha irmã Haridyane que é meu alicerce de toda a vida, que mesmo passando por momentos difíceis nunca deixou de falar palavras certas e reconfortantes, lembrando que saímos do interior do Rio Grande do Sul, com uma educação precária, com inúmeros problemas sociais durante a infância e juventude e que precisávamos nos manter em pé com toda a nossa força e acreditar em nossas realizações pois, não fazia sentido desistir agora diante do tanto que conquistamos. Mãe obrigada por mostrar que como mulheres precisamos batalhar por nós mesmas e que o estudo é uma das coisas mais importantes da vida.

Aos professores que me acompanharam junto e de longe nessa jornada, que foram inspiração para seguir na carreira acadêmica, muito obrigada Professora Fernanda Bittencourt pela orientação sensível e acolhedora, Professoras(es) Teresa, Emil, Airton, Lúcia, André e Rafael que desde a graduação colocaram a sementinha da incansável busca pelo conhecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Outras vezes, audaciosa, eu me afastava mais da casa e me deitava de costas na terra morna no meio de uns pés de milho no pomar. Ver o céu daquele prisma , recortado entre as folhas como espadas, era espiar por muitas portas. A perspectiva diferente que dali, deitada, eu tinha do mundo e de mim mesma era como balançar na borda de um penhasco bem alto, acima do mar. (LUFT, 2004, p. 159)

RESUMO

O presente trabalho visa analisar emoções e inter-relações de crianças em ambientes com brincadeiras e propostas artísticas a partir de estudos socioantropológicos da infância e das emoções. Trata-se de uma pesquisa etnográfica com a aplicação do método empírico de observação indireta e participante, realizada em dois ambientes distintos: uma exposição interativa e imersiva de artes voltada para crianças inspirada nas obras da artista Tarsila do Amaral. E uma escola de educação infantil que desenvolve atividades interdisciplinares que fomentam criatividade e autonomia. A partir das observações realizadas na exposição e numa turma de educação infantil, investigo como as crianças desenvolvem suas relações e interações e expressam suas emoções durante as produções artísticas, criativas e do brincar nestes ambientes específicos. Nesta pesquisa as produções infantis são consideradas cruciais para a compreensão dos saberes e vivências das crianças. Elas servem também de suporte para cumprir o papel de dar maior visibilidade às diferentes formas de comunicação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: crianças; emoções; etnografias; inter-relações; produções de crianças.

ABSTRACT

This research intends to analyze emotions and interrelationships of children in environments with play and artistic proposals based on socioanthropological studies of childhood and emotions. This is an ethnographic research with the application of the empirical method of indirect and participant observation, carried out in two distinct environments: an interactive and immersive art exhibition for children inspired in the works of the artist Tarsila do Amaral. And a children's school that develops interdisciplinary activities that foster creativity and autonomy. From observations made at the exhibition and in a children's education class, I investigate how children develop their relationships and interactions and express their emotions during artistic and creative productions and playing in these specific environments. In this research children's productions are considered crucial for the understanding of children's knowledge and experiences. They also serve as a support to fulfill the role of giving greater visibility to the different ways in which children communicate.

KEYWORDS: children; emotions; ethnographies; interrelationships; children's Productions.

HANDIARA OLIVEIRA DOS SANTOS

**RABISCANDO O SER CRIANÇA: PRODUÇÕES, INTER-RELAÇÕES E EMOÇÕES
DA EXPOSIÇÃO À ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais da
PUCRS como requisito final para a
obtenção do título de Mestrado em
Ciências Sociais

Aprovada em: 27 de março de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Dra. Emilene Leite de Sousa

Dra. Maria Luisa Celia Escalona de Dios

Porto Alegre
2023

Sumário

1	INTRODUÇÃO	11
2	ESTUDOS PARA PENSAR CRIANÇAS	17
2.1	Crianças como agentes construtoras de si e do mundo.....	17
2.2	As emoções como campo de análise.....	26
3	CRIANÇAS NA EXPOSIÇÃO: TEXTURAS, SONS, CHEIROS E CORES	32
3.1	O museu com crianças: a exposição Tarsila para Crianças.....	32
3.2	Crianças na exposição: Adultocentrismo e transgressões.....	49
3.2.1	<i>Danças, conversas, letras e desenhos coloridos: agências na exposição</i>	51
3.2.2	<i>O frenesi dos corpos: as emoções e experimentações das crianças</i>	54
3.2.3	<i>Os adultos na exposição Tarsila para Crianças</i>	55
3.2.4	<i>Interações das crianças com os espaços e objetos</i>	59
4	RELAÇÕES NA ESCOLA: ENTRE CORES, RISOS E LÁGRIMAS	62
4.1	A pesquisadora na escola.....	62
4.2	As emoções a “flor da pele”: diálogos e corporalidades.....	78
4.2.1	<i>Cenários com emoções e diálogos</i>	79
4.2.2	<i>Corporalidades</i>	86
4.2.3	<i>Brincadeiras</i>	93
4.2.4	<i>Produções</i>	99
4.2.5	<i>Desenhos</i>	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

Os estudos na área da antropologia sempre me fascinaram desde a graduação, e influenciaram profundamente as minhas escolhas teóricas. Mas a minha trajetória com a temática “crianças” iniciou com o meu ingresso no programa de iniciação científica¹ (IC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 2019 junto ao projeto Tempos e circulações no acolhimento institucional de crianças e adolescentes com a professora Fernanda Bittencourt Ribeiro. Nesse projeto participei de diversas atividades acadêmicas da área de infância como também acompanhei visitas na instituição de acolhimento pesquisada. A partir desse contato, meu interesse sobre a área foi crescendo e resolvi desenvolver meu trabalho de conclusão do curso de graduação sobre a temática infância, abordando o tema das emoções das crianças a partir de dossiês institucionais que registram suas passagens pelo serviço. Assim que finalizei a graduação ingressei no mestrado na mesma universidade, com o projeto de pesquisa na mesma área.

Desta vez resolvi avançar no campo e analisar outros vieses que permeiam as experiências de infância, no caso as dimensões emocionais e interacionais enquanto participam e realizam atividades artísticas (produções) e do brincar (construções durante as brincadeiras), que revelam fragmentos de suas criatividades como crianças. Esta pesquisa tem o intuito de investigar a expressão de emoções e inter-relações das crianças, durante atividades específicas em dois ambientes distintos, considerando as suas produções realizadas nestes contextos. Viso analisar, a partir da antropologia e sociologia das emoções, e de estudos já desenvolvidos sobre crianças, a expressão das emoções e as relações engendradas por elas. Minha intenção é colaborar e participar dos novos estudos das áreas da infância e das emoções, trazendo reflexões focadas na estimulação de sentidos, controles, relações e direcionamentos das crianças.

Com base na literatura etnográfica realizo a parte empírica da pesquisa de duas formas: a primeira pela observação indireta sem interação com as crianças em uma exposição de arte interativa e imersiva voltada para o público infantil chamada Tarsila para crianças, instalada no salão principal do Museu Farol Santander entre junho e

¹ Proporciona a atuação dos estudantes durante a graduação a inserção em projetos de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, exercitando assim atividades de pesquisa. A Iniciação Científica busca, além da formação, a capacitação e qualificação de recursos humanos voltados para a pesquisa científica.

setembro de 2021. A segunda parte da pesquisa empírica foi realizada mediante observação participante em atividades diversas com as crianças, proposta pela educadora da turma. A pesquisa foi realizada na escola particular de educação infantil e fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), em Porto Alegre onde são desenvolvidas práticas internas e externas que proporcionam às crianças autonomia através de atividades e brincadeiras artísticas.

Nessa exploração sobre emoções e inter-relações das crianças com o mundo, observei que as emoções têm um papel relevante, por isso utilizo conceitos da socioantropologia das emoções para analisá-las em relações específicas das quais as crianças participam. Outra razão para essa escolha tem a ver com o grau de aproximação com a antropologia da criança, que compartilha da ideia de contextualização, ou seja, ao tratar de um indivíduo é fundamental considerar questões socioculturais de seu desenvolvimento, situando os sentidos produzidos em seus devidos contextos (FONSECA, 1999). Estas perspectivas debatem contra o consenso de “natureza universal”, na ideia de desconstruir a visão universalista sobre os indivíduos e seu modo de agir. Os estudos das emoções desenvolvem o entendimento de que as emoções são carregadas de intencionalidade, construídas a partir dos contextos socioculturais em que estão inseridas.

As emoções são, portanto, emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo. Elas não são espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros, elas mobilizam um vocabulário e discurso: elas provêm da comunicação social. O indivíduo aplica suas peculiaridades sobre um tecido coletivo reconhecível por seus pares, ele as desenha de acordo com sua história pessoal, sua psicologia, seus status social, seu sexo, idade, etc. As emoções são a matéria viva do fenômeno social. A base que orienta o estilo das relações nutridas pelos indivíduos, distribuindo os valores e as hierarquias que sustentam a afetividade. (BRETON, 2009, p. 120)

Dito isso, podemos conectar os âmbitos dos estudos das emoções com os estudos antropológicos das crianças, que reconhecem as crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura considerando seus contextos e as relações de poder (SOUSA, 2018). Marcia Gobbi pesquisadora dos estudos da criança, expõe sobre a importância de olhar para as relações entre pesquisadora e crianças que permeiam as pesquisas etnográficas com/sobre crianças, refletindo sobre as percepções do sentir, das práticas de campo e do escrever (GOBBI, 2022).

Neste trabalho usarei diferentes conceitos dos estudos das emoções, entre eles a abordagem da micropolítica das emoções, desenvolvida por Lila Abu-Lughod e Michele Rosaldo na década de 80. Estas autoras situam-se na vertente contextualista da Antropologia das Emoções que nos coloca em situação de entender uma expressão emocional em sua forma micropolítica, considerando as relações de poder existentes e seus contextos específicos. As emoções na perspectiva da Antropologia das emoções são construções aprendidas, compreendidas e reproduzidas culturalmente durante a ação dos indivíduos sociais em interação com os outros e o mundo ao redor. Diante disso se faz necessário deixar registrado qual entendimento de emoções acionarei neste trabalho, conforme a definição proposta por Arlie Russel Hochschild (2013, p. 169): “Defino emoção como cooperação corporal com uma imagem, um pensamento, uma lembrança – uma cooperação da qual o indivíduo tem consciência.” Nesta abordagem, o sujeito é ciente da emoção que expressa.

A antropóloga Clarice Cohn (2013) desenvolve uma discussão onde trata o fazer pesquisa com crianças a partir de métodos antropológicos e argumenta que estes oferecem insumos relevantes que proporcionam um diferencial nos resultados. Além disso, manifesta em seu livro “Antropologia da Criança”, que para a execução de um estudo antropológico não basta usar um método oriundo da antropologia, é preciso que o pesquisador esteja aberto a novas aprendizagens, sempre considerando o seu contexto e do estudo, buscando assim evitar a visão de conhecimento prévio. Portanto, ao pesquisar com e sobre crianças, como no caso deste estudo, é preciso estar aberto ao campo, ou melhor, estar disposto a “aprender a viver no contexto do outro, aprender outras dinâmicas de vida e aprendizagem” (SOUZA, 2022, p. 82)

Parto da premissa que o contexto cultural ou social irá proporcionar desenvolvimentos infantis diferentes e conseqüentemente formas distintas de ser criança. Inúmeras pesquisas são produzidas sobre e com crianças e muitas serão mencionadas nesta dissertação. Um vasto campo de estudos se apresenta sobre o tema, sendo fundamental, pois as relações sociais e o desenvolvimento humano nestas últimas décadas, tem-se modificado de forma muito veloz. Logo, as compreensões sobre as crianças se tornam cada vez mais desafiadoras e constantes. Muitos caminhos foram percorridos na área, novos métodos e conceitos foram cunhados com a intenção de realizar estudos que ajudem a compreender melhor essa fase da vida humana em múltiplos contextos.

Como resultado do desenvolvimento dos estudos com/sobre crianças, o exercício da escuta se revela como um grande aliado e recurso fundamental, servindo de acesso às suas produções e foras de ser, direcionando a atenção aos nossos *interlocutores* e valorizando as *conversas informais* que permeiam brincadeiras e atividades diversas (SOUSA, 2015). O exercício da escuta ajuda a garantir formas de trazer as vozes das crianças para serem percebidas e consideradas, potencializando os seus pontos de vista, pois é a partir de suas vozes que entendemos o que estão retratando ou produzindo (REGINATO; TOREN, 2019). No caso deste estudo, as maneiras encontradas para ouvir as crianças foram: prestar atenção ao que falavam durante suas atividades, registrar suas produções e considerá-las como formas de comunicação. Estudos atuais tratam da importância de considerar outros modos de comunicação que não somente a fala das crianças, e o desenho é uma delas, conforme Emilene Sousa e Flávia Pires (2011):

[...] os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, manifestando sua importância como uma técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos e reentrantes com as crianças. Eles também proporcionam a interpretação infantil sobre suas obras e seus contextos... (SOUSA; PIRES, 2011, P. 67)

A prática da escuta se opõe à visão adultocêntrica pois não prestar atenção naquilo que as crianças estão falando, é desacreditar na sua potencialidade de agência, o que pode provocar perda de informações cruciais sobre o que pensam e como lidam com as coisas do cotidiano. Se espera do sociólogo e antropólogo que estuda a área da infância que considere a criança como atuante nas suas construções de si e do mundo ao redor, buscando identificar e trabalhar tendências adultocêntricas que permeiam as visões dos adultos sobre as crianças.

A fim de que possamos como pesquisadores da área da infância sempre estar em constante diálogo, me parece fundamental realizar estudos que tragam diferentes âmbitos do ser criança, assim como campos variados para além da antropologia e sociologia, atualizando os assuntos e nossos modos de fazer pesquisa, localizando formas de compreender os diferentes modos de ser criança a partir de contextos distintos. Pensando nessa contribuição trarei em alguns momentos olhares multidisciplinares nesse trabalho. Por ser um tema discutido amplamente em diversas áreas que colaboram com construções valiosas, penso serem indispensáveis para os

estudos sobre infâncias. Dessa forma compartilho da ideia de Ferreira e Macedo (2021, p.1559):

O campo multidisciplinar dos estudos da infância tem contribuído para o entendimento das crianças e das diferentes formas de viver suas infâncias, fazendo-o sob um conjunto de procedimentos metodológicos, guiados pela antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, geografia e outros, que privilegiam as vozes infantis e que assumem outras formas de realizar pesquisas com crianças, nas ciências humanas e sociais. Investigar a infância requer do pesquisador conhecimentos históricos acerca da condição social da criança.

As metodologias norteadoras deste estudo incorporam contribuições e desafios que a etnografia oferece às pesquisas. A partir disso trago experiências que marcaram o desenvolvimento da pesquisa para entender a minha “condição de pesquisadora” (SOUSA, 2022, p. 5) em campo, compartilhando os sentimentos e expondo os “bastidores” da pesquisa. Ao longo das leituras para desenvolver a dissertação, era perceptível a preocupação de cada autor em dedicar uma parte de seus escritos à metodologia e a suas experiências, trazendo suas percepções a respeito do campo e outras etapas da pesquisa. Reconhecendo o quanto foram úteis o acesso a estas informações, resolvi que seria importante não só trazer fragmentos do diário de campo, mas detalhar dificuldades, sentimentos e reflexões. Também compõe esse compartilhamento as cenas e registros fotográficos que servem de guia para as percepções e análises que realizo neste estudo.

Seguindo esse pressuposto de compartilhamento de todo o desenvolvimento da pesquisa, vem a ideia de reconsiderar aqueles que estudamos, neste caso as crianças. Reflito sobre a época em que textos etnográficos recomendavam fortemente o distanciamento, considerando os sujeitos de pesquisa como objeto. Em contraponto, hoje vislumbramos um movimento que propõe “fazermos pesquisa com crianças” no lugar de “fazemos pesquisa sobre crianças”, e eis que este trabalho realiza as duas propostas. Interessantemente cada campo observado demandou um método diferente, dessa forma proporcionou acessar dois procedimentos: a observação indireta e a observação participante gerando resultantes pertinentes. Para desenvolver essa pesquisa em cada campo foi preciso “adaptar-se às condições mais adversas” (SOUSA, 2022, p. 6) impulsionando repensar como e para onde direcionar o olhar. A riqueza da pesquisa etnográfica é entender que o campo irá demandar

outras ou mais formas de condução da pesquisa. A autora Emilene Leite de Souza (2015) discorre em seus estudos:

A antropologia é uma ciência que não tem suas técnicas predeterminadas rigidamente, sendo necessário escolhê-las a cada vez, conforme as características e natureza dos problemas, construídos abstratamente pelo pesquisador, e que conformam o próprio objeto de estudo. [...] tem se dedicado cada vez mais a refletir sobre seus métodos de pesquisa, suas técnicas e instrumentos. Numa auto-reflexão, ela se despe constantemente de suas certezas e se questiona quanto à legitimidade da maneira como procede à investigação, bem como à relação entre pesquisador e sujeito de pesquisa, sendo a auto-análise uma das peculiaridades da disciplina. (SOUSA, 2015, p. 141-142)

Será a partir destes enquadramentos teóricos e de observação que discutirei nos próximos capítulos. Primeiro tratarei de dialogar sobre as teorias pertinentes e norteadoras deste trabalho de modo mais amplo do que discorrido nesta introdução. Em seguida abordarei o campo e o método utilizado descrevendo cada espaço e expondo os detalhes. A análise de cada campo estará na sequência de sua descrição por se tratar de campos distintos. Nas considerações finais reflito sobre os achados e entendimentos encontrados nesta pesquisa, pontuando as proximidades e distanciamentos entre os campos, assim como as surpresas, anseios e barreiras ao realizar pesquisa com/sobre crianças.

2 ESTUDOS PARA PENSAR CRIANÇAS

[...] as crianças são acostumadas ao entusiasmo, ao prazer rápido e alegre quando lhes é apresentada uma cor viva ou nova melodia. [...]. À criança zangada permitem que esperneie e grite, que role na lama e jogue pedras ou lenha no chão, mas não deixam tocar no companheiro.” (MEAD, 1988, p. 71.)

Sempre senti a área da antropologia como muito sedutora por seus relatos e descrições oriundas das pesquisas de antropólogas/os em sociedades distintas e muitas vezes longínquas. Porém, o que mais me fascina é como a área avança em seu olhar cada vez mais “inclinado a entender a diferença cultural e a lidar com ela” (ABU-LUGHOD, 2012). Ouvir, observar, participar e refletir buscando deixar de lado pressupostos generalistas e universalistas, aprimorando seus modos de ir a campo e de análise, avançando para o que podemos chamar de uma antropologia mais sensível e cautelosa com suas interpretações. É com uma antropologia multifacetada em constante transformação para abarcar as diferentes questões que emergem a todo instante, que trilho esta pesquisa com crianças.

A ideia neste capítulo é abordar as teorias norteadoras deste estudo, como a socioantropologia das crianças e das emoções, mostrando caminhos possíveis para se compreender as crianças e suas inter-relações a partir de conceitos basilares destes campos de estudos que de certa forma conversam entre si e se complementam. Importante mencionar que haverá colaborações de abordagens de outras áreas, visto que concordo com a ideia de estudos multidisciplinares para enriquecer e diversificar as pesquisas. O intuito é construir uma base para um olhar elucidativo sobre as questões a serem apresentadas e analisadas nos próximos capítulos. Diante disso, retomar a proposta de identificar e entender os agenciamentos das crianças, durante as relações entre si e com o ambiente ao redor, refletindo sobre como e quando as crianças expressam emoções.

2.1 Crianças como agentes construtoras de si e do mundo

Falar sobre crianças e infâncias remete imediatamente a pontos basilares para os estudos da área como: agência, adultocentrismo e contextualização, estes eixos de reflexão tratados desde a década de 90, fomentados pelo objetivo da “valorização das alteridades dos universos investigados e dos seus agentes legítimos.” (SCHUCH; RIBEIRO; FONSECA, 2013). Naquele momento, pesquisadores começam a discutir

reflexivamente sobre o que estava sendo desenvolvido sobre crianças desde a década de 1960, época que inicia os estudos da temática no Brasil, porém com teor mais de denúncia, como retratam Patrice Schuch, Fernanda Bittencourt Ribeiro e Claudia Fonseca (2013). A relevância destes conceitos desenvolvidos lá em 1990 e 2000 seguem tão presentes que ainda nos deparamos com diferentes formas de manifestação e seus desdobramentos vão ganhando significados a partir da premissa de ajudar nas formas de compreensão dos eventos com os quais nos deparamos em campo.

O conceito de **criança atuante** ou **agência** está muito presente nos textos de abordagem antropológica da infância. Esta abordagem explica que além de envolver o desenvolvimento da criança, as relações das quais ela faz parte e os papéis que assume, permite questionar a noção de passividade associada à infância. O trabalho de Emilene Leite de Sousa (2018) aprofunda o entendimento de agência e comenta que esta “deve ser considerada e analisada como forma de compreender os grandes sistemas ou a organização social geral das culturas em que estas crianças estão inseridas” considerando as suas múltiplas capacidades e vivências. A agência das crianças pode ser percebida desde um diálogo, gesto e até diante de uma produção desde que ela seja e se sinta protagonista.

Compartilho também a posição destas autoras quanto ao reconhecimento das crianças por suas “habilidades particulares de comunicação” (MORROW, 2008, citado por PRADO; FREITAS, 2018, p. 75) que associamos a agência. Este é um ponto primordial dos estudos das infâncias que consideram a criança como atuante no mundo que a rodeia. Por isso devem ser consideradas atores sociais, pois agem na reprodução e construção de suas formas de vivência, isto é, são “capazes de produzir suas próprias culturas infantis em relação com pares, adultos e objetos, sendo a infância compreendida como categoria social” (LEAL; LACERDA; SOUZA, 2021).

Abordar as produções das crianças em trabalhos acadêmicos viabiliza os diálogos sobre os protagonismos infantis gerando o reconhecimento de suas culturas, tratando assim as crianças “enquanto produtoras de cultura” (LIMA; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2019, p. 4). Como produções destaco os desenhos das crianças pois possuem potenciais formas de entender o ponto de vista dos sujeitos crianças e refletir sobre suas experiências e temporalidades (SOUSA, 2022). Importante lembrar que

para além dos desenhos, têm-se construções², brincadeiras, diálogos como outras formas importantes e interessantes para acessar suas práticas culturais.

Refletir sobre as elaborações das crianças é buscar situá-las em seus contextos simbólicos, de experiências, aprendizados, ação, entendimentos sobre o mundo que partem deles e forjam as suas maneiras de ser criança. Por se tratar de elaborações complexas e com diversas origens³, se faz importante “refletir sobre a cultura infantil, discutindo suas características, como processos singulares de construção do conhecimento e de significação do mundo” (GOUVÊA, 2011, p. 552) para caminharmos na direção de compreensões mais realistas e contextuais sobre essa fase da vida.

Enquanto a criança desenvolve o seu entendimento de si e do mundo, ela explora diferentes recursos a partir do que o meio social lhe oferece. Um deles corresponde ao que Clarice Cohn (2005) chama de “**margem de manobra**”, isto é, uma possibilidade de lidar de forma singular com uma relação/situação, mesmo que a regra social determine como ela deva agir. A criança atua no sentido de fazer valer seus gostos e desejos em relação ao outro. Mesmo que exista uma relação de parentesco entre a criança e um adulto, por exemplo, não há garantia de uma relação familiar ou amigável por parte dela. Segundo Cohn (2005) a criança cria as suas próprias relações mesmo que já estejam dadas, a intensidade que vai dar a estas relações impostas também será uma decisão dela. Isto significa que criar ou não um vínculo real e significativo depende da criança.

Diante destas visões é possível manter uma postura que evita pressupostos que colaborem com a ideia de criança como receptáculo, onde “recusa-se às crianças, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade” (COHN, 2005). Enquanto atua, a criança também cria e recria saberes de si e de tudo aquilo que faz parte de seu cotidiano, fugindo totalmente da ideia de passividade. Ainda sobre isso, (CAVALCANTI; SANTOS, 2021) retomam a ideia de *tábula rasa* para mostrar os entendimentos que antes eram associados às crianças, onde eram consideradas somente recipientes para depositar regras e culturas. Apesar de ainda existir situações em que é aceita como tal, essa caracterização sobre as crianças,

² Artefatos produzidos pelas crianças, seja artístico ou do brincar como bonecos de massinha de modelar, casas de caixinha de papelão, por exemplo.

³ Relações com ambientes e pessoas.

além de reducionista, é falha e não corresponde mais aos estudos contemporâneos sobre infâncias.

Outro ponto é o **contexto** no qual as crianças se desenvolvem, pois, modos de ser variam conforme culturas nas quais são socializadas, além das mudanças constantes, sociais e históricas. Nestes processos as crianças não ficam simplesmente estacionadas esperando que algo aconteça, mas agem, desenvolvem e provocam também alterações. Posto isso, compreendemos melhor os limites do parâmetro universalista no qual a criança é constantemente enquadrada. Isso que, pesquisadoras como Margareth Mead em seus estudos com os povos Arapesh já comentava, mostrando o quanto crianças e adolescentes desenvolvidos em diferentes culturas possuem maneiras distintas de comportamento, ou seja, o fato de estar em um certo estágio da vida não determina a forma de ser.

Nesta perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos sociais construtores de suas formas de ser e de suas culturas, seus entendimentos e linguagens partem de construções locais, isto é, todo o processo histórico, social, cultural e geográfico onde a criança cresceu, influencia o seu modo de ser, por isso se faz importante afastar a ideia universalista e considerar a criança como múltiplas formas de ser, ou melhor, modos de ser criança.

[...] a infância é socialmente construída. Participam dessa construção, por exemplo, os direitos atribuídos a ela, os espaços que elas encontram para participar da sociedade, as concepções a partir das quais as definimos, os artefatos culturais a elas destinados, além de suas interpretações acerca desses direitos e espaços, dessas concepções e desses artefatos, e das ações e produções que compartilham entre elas e conosco. (PRADO; FREITAS, 2018, p. 74)

Antes da compreensão das crianças como sujeitos de seu contexto, a visão da *infância como universal* era a predominante das sociedades ocidentais. Claudia Fonseca (1999) aborda essa ideia e nos conta como o imaginário social foi sendo colonizado pelas ideias do norte global, as quais também desempenhavam uma função nas sociedades onde foram criadas. Nesse trabalho, Claudia Fonseca traz o autor Philippe Ariès para discutir sobre como esse conceito de criança não existia antes do século XVI. A partir deste e de outros estudos antropológicos compreende-se que Infância é uma construção ocidental, como uma ideia que determina as pessoas em certos estágios da vida, delimitando-as. Para as especialistas na área da infância e das crianças, estudos que refletem sobre essas visões, como os situados no âmbito

da Antropologia, servem de suporte para a compreensão dessas diferenças, de como são sentidas e interpretadas.

A partir destas considerações tem-se em mente que crianças são afetadas pelo contexto não somente quanto aos modos de ser, mas também quanto às interpretações acerca da faixa etária, por exemplo. Pensando nas crianças brasileiras, Patrice Schuch e Claudia Fonseca (2009, p. 15) abordam o quanto a ideia de uma forma de ser criança extrapola até mesmo as infâncias do mesmo território nacional onde:

[...] ser criança não é apenas estar situado em uma determinada faixa etária, mas sim viver em um mundo com determinadas condições políticas, sociais e culturais. Tais fatores geram desigualdades no acesso à condição hegemônica da infância, definida pela inocência, necessidade de proteção e preparação para a vida adulta.

O trecho acima reforça a importância de considerarmos os contextos das crianças enquanto pesquisamos e deixar de lado as “visões naturalizadas de família e infância” conforme propõem Claudia Fonseca, Chantal Medaets e Fernanda Ribeiro (2018, p.19). Isto implica em olhar para os comportamentos das crianças de uma forma localizada e aberta, a ponto de buscarmos explicações sociais, culturais e históricas para determinadas ações, aceitando o fato que “as crianças vivem de forma diferente sua infância” (DOMINICO; LIRA; NUNES, 2021).

Estudos como os da pesquisadora Clarice Cohn, realizados com as crianças indígenas da etnia Xikrin, nos mostram como é possível existir diferentes modos de ser criança, em cada cultura, sociedade e tempo. Por isso faz tanto sentido compreender que existem pré-noções sobre a infância que são construções socioculturais e que precisamos estar cientes disso para que compreensões preconceituosas não permeiem o campo ou a escrita. Considerar o contexto em que a criança está inserida é “colocar em relevo a identidade social que lhes posiciona nos contextos em que crescem” (RIBEIRO, 2015, p. 326). Nesse sentido vale a pena atentarmos com cautela para as relações das crianças, pois compõe os seus contextos, possibilitando um acesso a informações muito ricas que nos auxiliam na compreensão sobre suas ações, reações e inter-relações.

Costurando relações e contextos podemos adentrar outro âmbito trabalhado pela antropologia da criança, o **sistema simbólico**. Esse sistema é construído de modo consoante ao ambiente familiar, escolar, etc. no qual a criança interage. Em outras palavras, o sistema simbólico de referência dependerá do seu contexto de

desenvolvimento e comporta significados diversos. Por isto devemos atentar aos significados que as crianças nos mostram, ouvindo e prestando atenção ao que estão falando e fazendo. Sendo esta uma forma de “abordar as crianças e suas práticas em si mesmas” (COHN, 2005, p. 152) e assim entender o sistema simbólico das crianças com quem pesquisamos.

É nas interações com outros sujeitos que as crianças desenvolvem sua rede de sentidos, estas fazem parte das relações sociais. Os momentos de construção do sistema simbólico se configuram quando o corpo está totalmente envolvido durante uma interação, ou seja, aprendendo. Portanto, “o corpo é o caminho capaz de conduzir ao conhecimento através da experiência” (SOUSA, 2016, p. 326), seja em gestos ou expressões faciais enquanto conversam, desenham ou brincam. Para entendermos a função do sistema simbólico em nossas vidas é preciso lembrar que os movimentos corporais, posturas e gestos vivenciados e aprendidos derivam das normas sociais e culturais que orientam o modo mais adequado de comportamento perante diferentes situações em sociedade, segundo Bruna dos Santos (2021).

Relacionado ao sistema simbólico, o brincar se transforma, ao olhar dos estudos da infância, numa ferramenta interessante de compreensão das vivências do ser criança. O ato de **brincar** quando com outras crianças e adultos envolve o corpo e as experiências que participam da construção dos sentidos. Assim, dialogar no âmbito dos estudos da infância é trazer a brincadeira para outro patamar pois desloca-se o brincar de uma visão reducionista para considerá-lo um aliado das pesquisas. Compreende-se que a criança, ao brincar, está agindo intencionalmente a partir das suas experiências, ao mesmo tempo que acessa a sua imaginação.

Para nos ajudar a aprofundar nesse sentido, menciono a noção de **brincadeira como consequência** proposta por Cohn (2005). Através desta noção a autora trata da ação da criança com o mundo e do ato de elaborar e construir as brincadeiras, enquanto um momento de acionar o sistema simbólico. Nessa perspectiva a criança traz suas experiências para a brincadeira e nisso também acaba reafirmando estes aprendizados e por vezes os reformula, criando adaptações que encaixem na brincadeira, o que também resultará em novas formas de visão de mundo. Por isso, para Cohn (2005, p. 324) “a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia”, e durante as brincadeiras ela afirma esses exercícios de construção, justificando um olhar atento às brincadeiras.

Este tema é desenvolvido por Claudia Fonseca (1999) que faz um paralelo entre brincadeira e trabalho. Nesse diálogo aciona novamente o trabalho de Ariès sobre a ideia de que a brincadeira nem sempre foi algo exclusivamente das crianças. Houve um tempo em que jogos e outras distrações eram tanto para crianças como para adultos, com as mudanças na sociedade novos sentidos e novas definições foram sendo atribuídas ao brincar. Ariès comenta que esta mudança e a criação de sentimento de infância tem a ver com o “sentimento de classe”. O mesmo acontece com o trabalho, antes de se pensar sobre “os horrores do trabalho infantil” este era visto como parte fundamental da formação dos jovens.

Esses dois pontos reforçam a importância de se entender o contexto social e o momento histórico, pois outras configurações de pensamento vão sendo reelaboradas e afetam como as crianças e suas infâncias são compreendidas, quando e se consideradas. Afirma-se a ideia de infância como algo construído, além do entendimento sobre o adultocentrismo constante nas definições de infância e que servem como meio de controle sobre o corpo daqueles que são vistos como um indivíduo “a ser criado com padrões de comportamento impostos por aqueles que já passaram por esse processo” (DOMINICO; LIRA; NUNES, 2021, p. 177).

As crianças produzem artefatos interessantíssimos que servem como ótimos veículos para compreender suas culturas, seja desenhos, brincadeiras ou construções, trazer estes artefatos para as pesquisas com/sobre crianças é abrir outras possibilidades de análise e interpretação sobre essa fase da vida. Pesquisar com/sobre crianças equivale a explorar a “multivocalidade” (ROSA; FERREIRA, 2022) delas, é estar atenta e aberta as diferentes formas que as crianças “colocam o pensamento e as suas histórias, das quais elas são protagonistas.” (PASTORE, 2022, p.68). Assim, entendendo que suas produções são formas de comunicação para além da fala, a partir delas se abrem formas de acessar as suas interpretações do mundo, ao passo que, negar suas produções como potenciais interlocutores de suas culturas, nos posiciona atrás de concepções adultocêntricas.

O termo **adultocentrismo** expressa as relações de poder entre gerações. Na perspectiva adultocêntrica parte-se da ideia de que a criança não tem agência, e que ela é somente uma tela em branco ou um momento de passagem para a vida adulta. Ao tomarmos essa ideia como normativa, desperdiçamos uma fonte capaz de trazer novas perspectivas sobre o mundo e a complexidade das relações entre sujeitos de diferentes idades. Clarice Cohn (2005) nos conta dos benefícios da observação

participante como um ótimo método para entender as crianças, mas nos lembra do quanto ainda precisamos estar atentos às práticas adultocêntricas, pois não podemos acreditar que ao utilizar o método etnográfico teremos informações perfeitas e inquestionáveis. É essencial considerar as crianças em condições de igualdade, e sempre recolocar a pergunta: “como evitar que imagens adultocêntricas permeiem as observações e reflexões”?

O diálogo que desenvolvemos na pesquisa não envolve somente o pesquisador e a criança. Os autores do texto “Concepções de infância, vulnerabilidade e ética na pesquisa com crianças”, (PRADO; FREITAS, 2018) enfatizam a necessidade de considerar o contexto de cada um, tanto da criança quanto do adulto. É importante entender que se trata de uma pesquisa com crianças, mas que é importante localizar a sociedade na qual estamos inseridos e considerar que nós, como pesquisadores, possivelmente estamos sob pressupostos adultocêntricos que criam dificuldades para entender as crianças a partir de suas percepções de mundo. É preciso prática nesse modo de desenvolver pesquisa para que ela se torne parte do nosso próprio olhar:

[...] a preocupação voltada não apenas para conhecer mais as crianças e os modos como interpretam o mundo, mas também para as dificuldades que nós, enquanto adultos, apresentamos quando nos dispomos a conhecê-las e a considerá-las. Ampliar o olhar e buscar incluir nas análises das pesquisas, além das falas e da observação das crianças, reflexões sobre a escuta e a interpretação dos adultos, nos parece fundamental, de modo a reconhecer que falar do outro é também falar de si: somos não em essência, mas nas relações. (PRADO; FREITAS, 2018, p. 71)

Dizer de onde estamos falando é uma forma de contextualizarmos a nós pesquisadores, para precisamente problematizar o lugar de adulto em meio as crianças que observamos. A vigilância sobre o adultocentrismo é um exercício diário a ser feito e uma prática que deve ser refletida a cada pesquisa a fim de minimizar seus efeitos. Sabemos que é impossível nos despirmos completamente deste pressuposto, mas podemos refletir criticamente a cada momento que agimos e pensamos algo sobre as crianças. Verificar se a reflexão não está baseada totalmente no achismo adultocêntrico, buscar potencializar as produções das crianças e descentralizar o adulto.

Ainda de acordo com este conceito que aponta a incapacidade dos adultos de vê-las “como agentes e produtoras de culturas capazes de forjar outros modos de entender suas relações” (GOBBI, 2022, p. 140), existe uma dificuldade em percebê-las como integrantes ativos da sociedade. Olhar para essas questões nos ajudaria a

perceber informações fundamentais sobre as crianças, e considerar que elas não estão a parte do mundo “adulto” (outra construção social) tal como sugere a ideia da existência de dois mundos: o da criança e o do adulto. Pelo contrário, as crianças são afetadas pelas mesmas questões que afetam os adultos, tais como questões financeiras, sociais e ambientais que dizem respeito a todos. Precisamos entender que as crianças estão presentes nos acontecimentos da humanidade, inclusive como protagonistas.

Por fim trago algumas propostas interessantes para se ponderar quando pesquisamos com crianças e que se opõem às visões pré-estabelecidas de ideias universalistas. Refletir sobre estas visões, nos provoca sempre novas interpretações sobre as infâncias e as crianças. No capítulo “A criança produtora de cultura” Cohn (2005) destaca os seguintes aspectos:

- a) as crianças expressam o que os adultos não verbalizam;
- b) as crianças não sabem menos, sabem outra coisa;
- c) as crianças têm outros modos de falar a mesma coisa.

Entendo que as perspectivas abordadas neste subcapítulo nos proporcionam os fundamentos para desenvolver estudos que se aproximem das diferentes realidades das quais as crianças participam. Dessa forma, talvez seja possível uma compreensão mais detalhada e profunda sobre essa etapa da vida em contextos distintos.

Começamos então a nos aproximar de uma concepção de criança como alguém dotado de um protagonismo em primeira pessoa, mas que não passa por, ou não coincide com, sua centralidade como pessoa, e nem mesmo pela acentuação de sua individualidade. Todos esses elementos – individualidade, protagonismo, centralidade da pessoa – estão presentes nas concepções com as quais operamos em nossas vidas, mas aparecem aqui rearticulados em um modo que desafia nossa percepção e entendimento. (MACHADO; GOMES, 2019, p. 384-385)

Ao longo deste capítulo é possível perceber o quanto os conceitos vão se costurando entre si como uma teia de abordagens sobre crianças, se tornando aporte crucial para compreender aquilo que observamos no trabalho de campo. A fim de que seja possível buscar alternativas, novas construções sobre estes entendimentos ou novas questões enquanto pesquisamos. É com uma expectativa de diálogo que trago no próximo item o campo da antropologia e sociologia das Emoções com o intuito de

encontrar novas formas de interpretação das inter-relações das crianças, combinando as teorias para fomentar futuros diálogos ainda mais desafiadores.

2.2 As emoções como campo de análise

As emoções são parte do nosso cotidiano; é através delas que expressamos nossas aprendizagens e experiências vivenciadas em nosso ambiente sociocultural. São tão presentes que podemos acompanhar suas manifestações em vários âmbitos da vida: da casa à escola, do trabalho ao lazer. Encontramos também menções em contos populares, na escrita de romances, pesquisas científicas e notícias. É inegável a importância das emoções na vida das pessoas, mesmo que de maneiras distintas. Basta abrir um livro ou uma rede social e certamente haverá alguma emoção mencionada.

O entusiasmo saltou de contentamento e convenceu a Dúvida e a Apatia, ainda sentadas num canto, a entrarem no jogo. A verdade achou que isso de esconder não estava com nada, a Arrogância fez cara de desdém pois a ideia não tinha sido dela, e o Medo preferiu não se arriscar: “Ah, gente, vamos deixar tudo como está”, e como sempre perdeu a oportunidade de ser feliz (LUFT, 2004, p. 47).

A escritora Lya Luft aborda as emoções em seu conto de uma forma bem específica. Trazer esse trecho foi uma maneira de mostrar um exemplo de abordagem sobre as emoções e refletirmos de antemão sobre elas e seus pressupostos em nossa sociedade. Algumas ideias sobre emoções serão repensadas a partir das discussões presentes neste subcapítulo que aborda o que se pretende na antropologia das emoções. Ou seja, usar as emoções como uma “ferramenta a ser colocada em circulação no contexto da interação social” (SIRIMARCO; L’HOSTE, 2010, tradução da autora) e reinterpretá-las a partir de contextos precisos, afastando-se de concepções universais. Importante dizer que neste texto entrarei nas discussões e perspectivas dos estudos das emoções, trazendo um foco maior na abordagem socioantropológica em interseção com a área das infâncias.

Apesar de as emoções serem trazidas e mencionadas de diferentes formas e áreas, aqui trabalharei com a área das ciências sociais. É na década de 70 que as emoções iniciam seu percurso pela área, tornando-se foco principal de estudos, conforme demonstram de maneira cronológica, Koury (2005) e Rezende, Coelho (2010). Menciono também as obras de Émile Durkheim, “As regras do método

sociológico”, e Georg Simmel, “Fidelidade e Gratidão” por serem exemplos importantes que ilustram esse início da abordagem das emoções na área, ainda que possuam ambiguidades que remetem ora à psicologia, ora a experiência individual.

As emoções são experiências humanas e assim devem ser consideradas, ainda que frequentemente as emoções sejam tomadas como algo inato e/ou irracional. Desde a década de 1980 novas interpretações foram elaboradas de modo a pensar o tema das emoções para além do indivíduo, considerando a seu contexto. Essa ideia opõe-se à ideia universalizante ainda muito difundida em algumas sociedades, tratando as emoções como inatas. Por muito tempo as emoções foram consideradas periféricas, relacionadas à parte irracional do indivíduo, hoje não cabe mais tratá-las dessa maneira, é importante considerá-las como categoria de análise nas pesquisas com pessoas, pois, são “produtos relacionais entre os indivíduos, a cultura e a sociedade” (KOURY, 2004, apud KOURY, 2005, p. 239).

Se considerarmos a natureza da emoção e a natureza da nossa capacidade de tentar modelá-la, ficaremos espantados com a dimensão imperativa das regras sociais. Laços significativos emergem, então, entre a estrutura social, as regras de sentimento, o gerenciamento emocional e a experiência emotiva... (HOCHSCHILD, 2013, p. 169-170)

Em seus estudos sobre emoções, Koury (2005) traz um pressuposto fundamental da sociologia das emoções que considera emoções e sentimentos como resultado do entrecruzamento relacional dos aspectos da vida, sendo que cada modo de expressar será a partir de contextos muito específicos. Este entendimento corrobora o exposto acima pela socióloga Arlie Russel Hochschild e auxilia na compreensão de que os modos de expressão das emoções não são naturais. As autoras Alessandra Hernandez e Ceres Víctora também colaboram com esta percepção quando afirmam:

Considerar que os sentimentos recobram sentido em seu contexto de uso, leva a desnaturalizar as emoções tanto como uma essência universal invariável, quanto como algo espontâneo e individual, dois modos decorrentes de lidar com as emoções no pensamento das sociedades ocidentais modernas (HERNANDEZ; VÍCTORA, 2019).

Nesta perspectiva compreendemos o quanto nossas formas de ser e expressar são regidos por regras sociais e que nossas emoções resultam de construtos e contextos socioculturais. Seguindo com as discussões sobre contextos das emoções, Alessandra Hernandez e Ceres Víctora observam que a linguagem também colabora

para a construção das emoções, e a chamam de “**gramática emocional**” onde se considera os sentimentos como uma linguagem. Em outras palavras, as emoções permeiam as relações entre as pessoas e o mundo, regidas por regras sociais pré-estabelecidas (HERNANDEZ; VÍCTORA, 2019).

O entendimento de que a contextualização é condição primordial nas pesquisas antropológicas com crianças está também presente na área das emoções. Tanto que existe uma vertente específica na antropologia das emoções que desenvolve estudos baseados na corrente **contextualista** que opera com o conceito de **micropolítica das emoções**. Elaborado pelas antropólogas Lila Abu-Lughod e Michele Rosaldo este conceito parte das reflexões de Michel Foucault sobre práticas discursivas. O filósofo argumenta “serem as práticas discursivas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 58). Nesta perspectiva, relaciona-se as emoções com as relações de poder entendidas como seus potenciais influenciadores e considera-se a relação com o interlocutor e o contexto como fundamentais para formar a expressão emocional (REZENDE; COELHO, 2010).

Dessa forma, afasta-se “a ideia essencialista de que as emoções seriam somente estímulos descontrolados como reações corporais” (SANTOS, 2022). A capacidade emocional tem um poder crucial no desenvolvimento de cada pessoa, principalmente no seu sentido micro das relações com os demais indivíduos da sociedade. A abordagem contextualista reorienta a análise das emoções para o âmbito mais local (micro). Nessa perspectiva, o “micro” relaciona-se à abordagem da emoção como expressão singular do indivíduo naquele momento e lugar, mas não deixa de considerar o social, no caso a relação existente entre as pessoas (SANTOS, 2020).

Dito isso, qualquer ação ou reação emocional reflete um conjunto de vivências que orientam se determinada reação é aceita ou não naquele momento, isto é, estas reações estão apoiadas nas “relações sociais e no contexto cultural em que emergem” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 11.). As emoções são sentimentos carregados de experiências aprendidas, sentidas e expressas pelo corpo. Não nascemos com elas e ainda são regidas por relações de poder. Reforço isso justamente para lembrarmos que as relações de poder, são delineadas por cada cultura a partir de fatores específicos como o ambiente, a família e a época. Dessa forma, a maneira como as emoções serão expressas em cada sociedade ou mesmo no próprio núcleo familiar poderá diferir.

Quando falamos de emoções, estamos falando da relação entre indivíduos carregados de experiências e vivências, sendo que através delas construímos e reelaboramos nosso modo de ser. A todo momento se experiencia esse mundo que se constrói a partir das vivências do e com o corpo, tecendo relações de trocas, sutilezas e instabilidades oriundas do cotidiano, do universo particular e do coletivo (LEPORACE; FONSECA, 2021). Nesse sentido trago os **“pensamentos incorporados”**, **sentimentos corporificados** ou **“antropologia do self”** como Michele Rosaldo elabora na década de 80. Nesta perspectiva o foco da análise recai sobre o indivíduo e seu corpo como “construção cultural” (COELHO; REZENDE, 2011), considerando o corpo como parte da construção de sentidos das emoções, o que nos permite associar inúmeros gestos e ações corporais à expressão das emoções. O corpo e os sentimentos são assim percebidos como um sistema de engrenagem, em que um depende do outro para aprender, criar, recriar, expressar e consequentemente viver em sociedade.

O cotidiano de cada indivíduo é repleto de expressões emocionais carregadas de sentidos, das vivências relacionais e ambientais, mostrando o quanto uma emoção possui uma intencionalidade e utiliza todos os sentidos corporais para se expressar.

Conforme já abordado, as relações entre as pessoas são cruciais para as emoções, seja no aprendizado (pensamentos incorporados) ou ao expressá-las (micropolítica das emoções). Posto isso, gostaria de abordar o conceito de **“trabalho emocional”** oriundo da sociologia das emoções. Este conceito trabalha com a ideia de gerenciar as emoções, isto é, que o indivíduo despense um esforço para chegar a uma emoção diante de sentimento gerado por uma situação específica associada a uma troca (HOCHSCHILD, 2013).

A necessidade de utilizar este conceito se dá pelas situações observadas em campo. Apesar de poderem ser abordadas através da micropolítica das emoções, elas pareciam estar comunicando algo a mais, além das relações de poder. Como colaboração para o entendimento deste conceito, Arlie Hochschild (2013, p. 198) observa que “O trabalho emocional é um gesto numa troca social; tem uma função ali e não deve ser entendido apenas como uma faceta da personalidade”. A ideia de trabalhar uma emoção tem o sentido de gerenciar. Ou seja, moldar a emoção e o sentimento como se cogita expressar, pensando na relação existente entre o sujeito e seu interlocutor.

Porém, não há garantia de que a expressão da emoção seguirá exatamente como o indivíduo espera. Nem sempre gerenciar a emoção é conseguir efetivá-la à sua maneira. O ato de tentar gerenciar a emoção é considerado trabalho emocional, ao forçar um sentimento de raiva ou de compaixão buscando motivos para desenvolver o sentimento que deseja. Ainda segundo Arlie Hochschild, “Trabalho emocional tem um sentido mais amplo, referindo-se ao ato de evocar ou modelar, bem como o de suprimir o próprio sentimento” (HOCHSCHILD, 2013). Trabalho emocional é como um guarda-chuva, o ato de “trabalhar” incorpora diferentes formas de tentar gerir o sentimento e a emoção, seja sufocar (*supressão*) ou desenvolver (*evocação*) um sentimento, depende do que a pessoa deseja sentir diante daquele momento em relação a determinada pessoa.

Para o indivíduo trabalhar a supressão e evocação das emoções e dos sentimentos existem técnicas dadas em três tipos cognitiva, corporal e expressiva. Segundo Arlie Hochschild (2013) elas são acionadas da seguinte forma: a *cognitiva* é forçar a mudança de sentido de coisas ou fatos relacionados ao sentimento, como insistir em pensamentos bons ou ruins sobre algo ou alguém, a técnica *corporal* tem a ver com modificar os sintomas físicos resultantes de um sentimento que pode ser na forma de controlar o tom de voz, já a *expressiva* é mudar o sentimento a partir da expressão física como exemplo disso forçar o choro para tentar sentir tristeza.

Sendo possível controlar os sentimentos e emoções diante de nossos entendimentos da situação, também podemos controlar a sua intensidade segundo Cláudia Rezende e Maria Claudia Coelho. As autoras trabalham a ideia de controlar a intensidade das emoções, e a chamam de **autocontrole**. Partem das reflexões de Norbert Elias sobre controles sociais do corpo.

A crescente diferenciação das funções sociais gerou uma maior interdependência entre as pessoas. Como consequência, o comportamento de cada indivíduo passou a ser ajustado em relação ao dos outros, criando assim a necessidade de um controle de si mais uniforme, mas estável e mais amplo. (REZENDE; COELHO, 2010, p. 105).

Esse conceito de **autocontrole** corresponde à sociedade em que vivemos, uma sociedade ocidentalizada onde preocupar-se “com a consequência de cada ato tornou-se elemento importante das interações.” (REZENDE; COELHO, 2010). Seria como um controle interno regido pelas regras sociais, sendo o medo da retaliação o principal fator de autocontrole. O fator social é o grande cerceador das emoções e por

isso devemos estar atentos às relações nas quais se situa o instante da expressão da emoção.

Compreender sobre o quanto as emoções são construídas e elaboradas a partir de cada contexto é fundamental para estarmos atentos aos comportamentos e situações, principalmente se estamos estudando as crianças. Cada detalhe será importante para entender aquele modo de ser criança em seu contexto. Atualmente, a abordagem das emoções como ferramenta de análise avança cada vez mais, ganhando espaço na academia. Atribuo esse fato ao aumento de pesquisadores que identificam e consideram as emoções como pontos importantes das relações entre os sujeitos. No próximo capítulo e principalmente no subcapítulo de análise ficará mais evidente como as emoções permeiam nossas vidas e o quanto a atenção a elas pode trazer contribuições ricas e interessantes para as pesquisas com crianças.

3 CRIANÇAS NA EXPOSIÇÃO: TEXTURAS, SONS, CHEIROS E CORES

Quando resolvi abordar outras esferas do cotidiano das crianças, imaginei que o viés da arte seria interessante para investigar. Mas não só isso, ao considerar o potencial das crianças de construir múltiplas formas de ser, vasculhar como essas formas se dão no âmbito das atividades artísticas, me pareceram pertinentes para uma abordagem sobre/com crianças, poder acompanhar como elas se comportam e demonstram sua criatividade e imaginação. A arte surge como uma ferramenta para a criança se expressar, sua atenção no aprender e no fazer arte, está direcionada para aquele momento, proporcionando informações valiosas sobre os interesses daquelas crianças durante as atividades (BARBIERI, 2012). A etnografia é uma ótima parceira para nos ajudar a olhar para as crianças e suas atividades de uma forma que possamos identificar informações sobre as interpretações e ressignificações que elaboram. Sendo assim podemos contribuir com diferentes percepções de comportamentos das crianças, contemplando não só as suas produções, mas também seus diálogos e modos de agir.

Refleti de que maneira eu poderia acompanhar as inter-relações das crianças com a arte, e vários lugares passaram pela minha cabeça, como cinema, teatro, música e museus. Porém, em meio a tantas possibilidades não sabia por onde começar.

3.1 O museu com crianças: a exposição Tarsila para Crianças

Ao visitar o Farol Santander deparei-me com a preparação de um ambiente para crianças com a temática das obras de arte da pintora Tarsila do Amaral. É a exposição Tarsila para Crianças que estava sendo montada. Tudo muito colorido, formas diferentes; as obras pareciam estar “vivas”. Confirmei a importância com a minha orientadora e decidimos que seria uma oportunidade interessante acompanhar a exposição. Solicitei liberação à direção do Museu, que concedeu trinta dias para acompanhamento da exposição sem custos. Dessa forma realizei observações por um mês, porém de forma intermitente por não ser possível meu deslocamento todos os dias. Então dividi esse tempo em dias e horários distintos buscando acessar a maior diversidade de crianças que frequentariam a exposição.

A exposição dispõe de ambientes interativos e imersivos, que exploram, cheiros, formas e cores tudo baseado nas obras da pintora Tarsila do Amaral, uma artista brasileira que fez parte do movimento modernista em meados da década de 1920. Em suas obras preocupava-se em retratar o Brasil desde as ruas, a fauna, a flora, o folclore, trazia também cores vibrantes e ousava nas suas estéticas sendo diferentes das usadas por outros artistas contemporâneos. Através de um viés fantástico transmitia emoções em suas pinturas e trazia memórias principalmente de sua infância. A artista nasceu em 1886 em Capivarí, cidade do interior de São Paulo, sua obra mais conhecida é o Abaporu que inaugura o movimento antropofágico⁴, Tarsila faleceu em 1973 na cidade de São Paulo.

mas antes de entrarmos nesse universo gostaria de mencionar brevemente a sua localização. O Museu Farol Santander fica em um prédio histórico da cidade, que foi sede do Banco Nacional do Comércio. Atualmente é um centro cultural mantido pelo Banco Santander, localizado na Rua Sete de Setembro, 1028, no bairro Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, numa praça também histórica chamada Praça da Alfândega. O prédio é rodeado de outros museus e prédios históricos. A praça localiza-se no centro comercial da cidade, próxima a livrarias, lojas, bares, mercados, etc. inúmeros prédios e casas também fazem parte do entorno. Tem-se de tudo para quem é morador do bairro, arte, lazer ao ar livre e comércio.

Minhas observações ocorreram em julho de 2021. No primeiro dia, quando estava em frente ao Farol Santander esperando o local abrir, percebi um grupo escolar de crianças chegando para a exposição. O dia estava nublado e frio um pouco antes das 9 horas da manhã. Fiquei de longe observando as crianças. Apesar do frio elas estavam muito empolgadas, riam, conversavam, batiam com os pés no chão, algumas brincavam, outras mais quietas, mesmo assim interagem com os colegas e professores. A porta gigantesca do museu se abre, as professoras organizam as crianças em fila, sobem a escada. Parecem muito ansiosos quando começam a acessar o salão principal da exposição.

Entro logo em seguida e imediatamente ouço um som de piano bem ao fundo, o que confunde a calma de um ambiente silencioso de museu com outros sons que se misturam, como o da exposição e das crianças: as conversas, os passos durante

⁴ Se trata de uma manifestação artística com cunho vanguardista que inaugura a semana de Arte Moderna (1922) e a primeira fase do modernismo no Brasil, liderados pelos artistas Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade. Com o propósito de assimilar outras culturas ao invés de copiá-los. (AIDAR, 2023)

as brincadeiras e atividades interativas. Somam-se à exposição, sons que caracterizam cada ambiente, por exemplo, no local da obra “Sol poente” havia som de pássaros. Este e os demais sons fazem parte estratégica da imersão na exposição. O interessante era ouvir todos esses sons simultaneamente e buscar de onde saíam, as crianças reagiam a eles, comentavam e apontavam.

Antes de seguir, preciso falar sobre a “Tarsila para Crianças”, e sua proposta de interação e imersão nas obras de Tarsila do Amaral. A exposição proporciona um universo de exploração para o público infantil. Instalada no salão principal do museu, é organizada em onze ambientes que se configuram em formato circular apresentando personagens, cores e sons inspirados nas lembranças da infância da artista Tarsila do Amaral e nos quadros pintados por ela. Cada ambiente é nomeado e descrito para guiar os “exploradores”; os chamo assim por entender que a exposição visa instigar a exploração criativa. Ao entrar no hall é possível observar superficialmente que existem ambientes diversos, sendo que cada estação possui uma descrição com informações em braile e em algumas um pequeno quadro com texturas, como complemento das informações dadas, destinado às pessoas com deficiência visual.

Pensando em como trazer as informações do caderno de campo de uma forma mais fluída como se juntos fizéssemos o trajeto, organizei as informações sobre a exposição conforme o que presenciei com foco na descrição do ambiente e das crianças durante a sua exploração. Já os fluxos de pensamento enquanto observava e algumas reflexões desenvolvidas no diário de campo serão abordadas no subcapítulo a seguir, buscando não quebrar a descrição e deixando a narrativa talvez mais fluída. A fim de orientar o leitor de maneira espacial na exposição, farei a descrição de cada ambiente no sentido horário partindo da entrada principal.

Ao passar por uma catraca que registra a entrada ao museu, após alguns passos é possível enxergar parte do ambiente da entrada. Neste ponto inicia a apresentação de alguns seres fantásticos em seus habitats, como a Cuca⁵ atrás de árvores e plantas e uma centopeia azul e amarela acima de uma placa enorme e verde que convida e sinaliza a exposição dizendo: “Tarsila para crianças”. A **Vila dos Sentidos** abre a exposição ainda no corredor que serve como o hall de entrada ao salão principal. Aqui já nos deparamos com quatro casinhas, duas em cada lado do corredor ambientadas em uma fazenda que remete ao local onde Tarsila do Amaral

⁵ Inspiração na obra de Tarsila do Amaral de 1924 intitulada A Cuca.

passou a sua infância, que também é representado em suas obras. Cada casa é parte de uma composição do que seria uma casa completa. Internamente as casas possuem alguns objetos móveis, sendo possível mexer nas gavetas e ver o que tem dentro.

A primeira Casa corresponde a uma cozinha, a segunda, ao banheiro, a terceira é um quarto e a última casa, uma sala. Estes espaços são em perspectiva tridimensional, provocando a imersão proposta pelos idealizadores, pois é possível entrar nas casas e observar os detalhes que compõem cada cômodo, além dos sons que trazem elementos presentes naquele ambiente específico. Podemos ouvir o som de um trem ao pressionarmos um botão localizado internamente na casa. Cada casa possui no seu interior, uma pintura emoldurada de tamanho médio, podendo ser associada a uma janela. Abaixo dela está um botão vermelho que ao ser pressionado emite um som característico relacionado à imagem produzida na pintura. O trajeto das casinhas inicia com a de cor verde. Nela a pintura retratada é de uma estrada de terra, na segunda vemos um touro, a seguinte nos mostra uma lua e a casa final tem um enorme galo colorido.

Essas casas são em formato simples com telhado, janelas como aquelas características dos livros infantis. Na exposição elas possuem uma proporção menor do que uma casa real, mas não tão pequenas. A percepção é de que estão em um tamanho ideal para que as crianças fiquem em pé na casa e que adultos possam entrar com um leve esforço de se abaixar, mas não muito. Suponho que a ideia aqui, talvez seja uma forma de aguçar o modo investigativo e curioso das crianças, com a pretensão de trazer um ambiente acolhedor, combinando com as vivências da pintora. As cores e decorações fazem com que as crianças se aproximem, entrem nas casas e se sintam convidadas a tocarem as imagens do interior da casa. Elas vão passando as mãos como se buscassem sentir aqueles objetos desenhados ali.

“as crianças tocam todo o espaço por dentro das casas”⁶

⁶ A partir daqui todos os trechos recuados e em itálico são notas retiradas do caderno de campo da autora.

Figura 1 - Casa da Vila dos Sentidos



Fonte: Acervo da autora (2021)

Assim que termina o corredor das casas, logo em frente, está um gigante Abaporu⁷. Posicionado em sua frente uma miniatura do quadro onde se pode experimentar as texturas, ao lado contém um totem com quiz virtual sobre a pintora. É possível ouvir os sons tanto dos acertos no quiz quanto dos erros, seguidos da informação correta. O espaço **Papo com o Abaporu** emite uma música que se soma aos demais sons da exposição, criando algo como uma atmosfera “mágica”.

⁷ Inspiração na obra de Tarsila do Amaral, 1928 intitulada Abaporu.

Figura 2 - Papo com o Abaporu



Fonte: Acervo da autora (2021)

O Abaporu fica centralizado no salão, dos dois lados ficam posicionados espelhos gigantes com a mensagem “Teste aqui a sua pose do Abaporu”. Em frente aos espelhos têm pufes coloridos que servem para apoiar a pose como também descansar. Este espelho provocou muita interação das crianças, tanto que a maioria delas parava em frente ao espelho, olhava e fazia alguma pose. Poucas tentaram de fato fazer a pose do Abaporu, mas notei que todas pareciam se divertir ao se olhar no espelho.

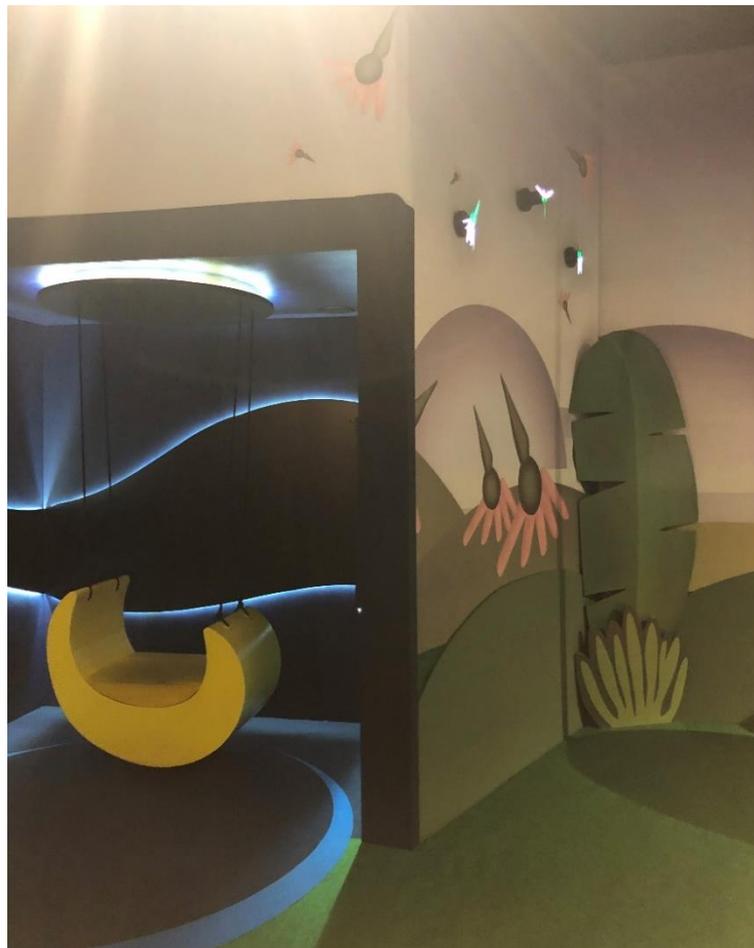
“Uma menina vai bem devagar, olha pra trás, senta no pufe e faz uma pose, como se fosse tirar uma foto. Outras meninas sentam no pufe, se olham e fazem pose.”

Caminhando para a esquerda encontramos a **Lua** na sua forma minguante. Ela “materializa-se” no espaço como um grande balanço amarelo. Os tons de azul e branco remetem a um céu estrelado; aqui o som que se ouve é o dos grilos. O balanço chamava a atenção das crianças, mas não tanto quanto os outros brinquedos. Elas pouco ficavam neste espaço. Associo isso às outras atrações mais instigantes como a do balanço pincel que se movia mais livremente. No balanço Lua era necessário um

impulso maior para se mover muito pouco, mesmo assim aparentavam estar confortáveis ao sentar-se no balanço. Curiosamente o que chamava mais atenção das crianças naquele espaço era uma porta bem ao canto esquerdo que ficava fechada, presenciei muitas crianças indo no canto e tentando abrir a porta.

“vejo as crianças sentadas na lua, elas sentam e conversam.”

Figura 3 - A Lua



Fonte: Acervo da autora (2021)

Bem ao alto, pequenas lâmpadas em forma de flores, parecem guiar para a próxima atração e auxiliam nessa mudança de ambiente. **O Ovo** branco e gigante está posicionado no meio do espaço apoiado em uma base cor de rosa, ele possui quatro pontos coloridos ao seu redor. Próximo do ovo tem um quadro com uma mensagem “qual animal vai nascer desse ovo misterioso? se estiver curioso e quiser observar o Animalzinho antes que ele comece a quebrar a casca aproxime-se e espie por um dos buraquinhos você vai se surpreender.”.

Ao se aproximar destes buracos, como são muito pequenos, é preciso olhar somente com um dos olhos. Nessa investigação, através do buraco percebe-se uma espécie de luneta que provoca a sensação de que estamos olhando dentro do ovo. Ao olhar através destes buracos enxerga-se pequenos seres coloridos que nos lembram minhocas. As crianças se aproximavam com expressões muito curiosas. Cada criança reagia diferentemente, abraçam e conversam com o ovo ou tentam olhar pelos buracos. Algumas crianças tocam ou batem com as palmas das mãos no ovo.

“as crianças tocam, olham dentro do ovo e falam: - “meu deus” “jesus” “nossa” “tem sangue” “uau!”.

Figura 4 - O Ovo



Fonte: Cláudio Veríssimo (2021)

Após passar pelo Ovo chegamos no Touro, que parecia sair de um desenho animado, com longos chifres, o corpo cor de terra parecia formado por bolas, seus olhos eram brancos e fundos com “ar de assustado”. **O Touro** está posicionado entre pilares coloridos que além de compor a decoração da exposição guardavam um sensor que emite um mugido cada vez que alguém se aproxima. Apesar de despertar interesse das crianças no momento que passavam por entre os pilares para acessar a próxima atração, ouvir o mugido e ver o touro não parecia ser suficiente para manter o espaço movimentado como os demais. Observei que poucas crianças se aventuravam nele. Durante as minhas visitas este era o ambiente que ficava mais

vazio. Alguns momentos presenciei sendo visitado, mas nada comparado ao Universo Tarsila, por exemplo. As interações no espaço O touro, eram sempre curtas e esporádicas.

Uma menina bem pequena agarrou-se nos chifres, foi passando as mãos, abraçou e por fim passou a mão no rosto do touro delicadamente.

Figura 5 - O Touro



Fonte: Acervo da autora (2021)

Ao contrário do Touro, o próximo ambiente era o mais concorrido pelas crianças. Ali se acumulava a maioria delas, houve momentos com filas para acessar esse único espaço. O **Universo Tarsila** resumiu muito bem a união da tecnologia com a arte oferecendo de maneira digital desenhos e cores baseados nas obras da pintora. Em uma pequena tela se apresenta uma paleta simples de cores onde as crianças escolhem o desenho e as cores que irá compor a sua pintura. Ao finalizar o desenho, imediatamente ele se materializa na tela gigante que praticamente cobre todo o corredor.

Todas as imagens que compunham a tela faziam um movimento que de fato chamava a atenção das crianças, tanto que a maioria tentava se aproximar e tocar na tela, mas eram impedidas pelos monitores do museu, alegando que não poderiam fazer isso. A equipe organizadora anexou uma sinalização de modo a impedir o acesso e orientar os responsáveis sobre a tela. As crianças demonstravam surpresa ao serem informadas que não poderiam acessar a tela, o que não as impedia de realizarem algumas tentativas de aproximação.

“duas meninas se aproximam da tela onde tem algumas bailarinas coloridas, a mãe pede para fazer uma foto, as crianças imitam a pose da bailarina e a monitora chama atenção, “atrás da faixa”.

Figura 6 - Universo Tarsila



Fonte: Acervo da autora (2021)

Finalizando a primeira parte da exposição, no lado esquerdo do salão, bem ao canto, fica a **Floresta dos Ovos Rosas**, onde ovos saltitam conforme os pulos das crianças. Esse espaço, que remete a uma floresta com um lago, se transforma numa espécie de piscina de bolinhas, pois no chão tem inúmeros ovos virtuais de um tom rosa esbranquiçado que parecem de fato estar no ambiente. Esses ovos reagem ao

movimento no lago, se espalham e somem. No momento em que cessam os movimentos das crianças naquele espaço específico, os ovos vão retornando ao ambiente até preencherem o espaço do lago por completo. Ao fundo ouve-se pássaros cantando o que chama a atenção das crianças, além disso, neste espaço tem um pequeno escorregador também rosa que liga a Floresta ao próximo ambiente no caso, o Sol poente.

Figura 7 - Floresta dos Ovos Rosas



Fonte: Acervo da autora (2021)

O **Sol poente** que parece representar um dia ensolarado é o lugar mais iluminado da exposição. Ele segue por todo o corredor com tons quentes de laranja e amarelo além de tons verdes que compõe a representação. No chão, estrategicamente posicionados, tem bichos de pelúcia que no primeiro olhar parecem “focas”⁸ são amarelas e roliças. Junto delas tem um aviso: “Abraçe, acaricie e brinque”. Algumas crianças abraçam as “focas” carinhosamente pressionando contra as suas bochechas e apertando os olhos como se estivessem satisfeitas. Outras se atiram em cima delas como almofadas, depois riem e abrem os braços parecendo

⁸ Foca foi o animal que mais se aproximou do entendimento do que seria aquele bicho de pelúcia específico. Como abordarei mais sobre estes bichos de pelúcias achei por bem nomeá-los.

serem afagadas pelas focas, algumas pulam em cima ou entre elas transformando-as em obstáculos.

Neste ambiente tem algumas poltronas redondas alaranjadas que compõem o espaço, que acredito servir para dar um alívio durante o percurso. O cenário mostra uma mescla de imagens do deserto como cactos e plantas rasteiras junto de um pôr do sol com vários sóis que parecem estar em igual pulsação de brilho. Assim como o Sol poente e a Floresta de ovos rosas, em quase toda a exposição, o chão estava coberto por uma proteção verde, como um tapete ou uma espécie de grama sintética. Coberturas em tom de azul cobriam outros espaços. Imagino que a intenção seja a de provocar a sensação de um passeio pela natureza.

“as crianças vão direto nos bichos de pelúcias, e sentam com elas

Figura 8 - Sol Poente



Fonte: Acervo da autora (2021)

Quando terminamos o corredor do Sol poente chegamos na **Toca da Cuca**, situada no outro extremo da exposição. É como uma floresta escondida cheia de animais exóticos que lembram coelhos, jacarés, sapos, centopeias e cigarras. Estes animais passeiam próximo ao lago e quando surpreendidos se escondem. O sistema de interatividade é semelhante ao da Floresta dos ovos rosas. Aqui tem a mesma ideia de sensores de movimento, só que ao invés de ovos pulando no chão, temos estes animais em imagens verticais correndo pelo espaço da pequena floresta.

“eles tentam pisar nos animais que aparecem no chão”

Figura 9 - Toca da Cuca



Fonte: Acervo da autora (2021)

Ao saírem do espaço em que se divertem com os “animais” da Toca da cuca, as crianças encontram uma estrutura de balanços suspensos em cima de uma tela gigante. Conforme o movimento do balanço, as imagens e cores se misturam e rodopiam em uma espécie de redemoinho criativo. Isso acontece propositalmente,

pois os balanços seriam os pincéis e o chão é a tela, por isso as imagens aparecem colorindo conforme os movimentos. Ao lado dos balanços tem muitos objetos que representam lápis de cor, eles são gigantes e coloridos, são elaborados a partir de flutuadores espaguete mais conhecido como “boias espaguete”. Alguns bichos de pelúcia inspirados nas pinturas de Tarsila, como no caso das “focas”, são deixados escondidos atrás de cercas e arbustos que são parte do cenário que compõe a exposição. O que percebo instigar a curiosidade e exploração das crianças pelo ambiente.

“no balanço de pincel ela senta e desce do balanço olhando e pisando na tela, ela acha a pelúcia branca que parece um cão”

Figura 10 – As cores de Tarsila



Fonte: Acervo da autora (2021)

Na figura 10, a imagem acima, é possível constatar no canto superior direito da foto um corredor colorido com alguns quadros. Este faz parte do espaço **As Cores de Tarsila**, bem como os balanços pinceis onde são apresentadas as principais cores

presentes nas obras de Tarsila. Ao final deste mesmo corredor tem outro totem com quiz sobre as cores e obras apresentadas. Dessa vez o jogo é sobre adivinhação: a imagem fica quadriculada, sendo preciso adivinhar qual dos quadros está sendo camuflado. Ao todo são dez quadros e quando se acerta aparece um sinal verde e no erro um x vermelho. Interessante é a mensagem que aparece quando se erra “quase”. Apesar do corredor representar uma galeria com as obras expostas, os quadros ali são réplicas das pinturas da artista. Observei que os olhares atentos de quem passava no corredor eram na maioria de crianças maiores, adolescentes e adultos, pois a altura dos quadros não estava acessível à altura das crianças menores, ou de baixa estatura. Talvez seja a forma encontrada para atender às crianças maiores e aos adultos.

Chegando ao fim da exposição encontramos a estação chamada de **Jardim Afetivo** que apresenta cores vivas, com sons que ambientam os quadros expostos. Alguns bichos de pelúcia posicionados de diferentes formas integram o local, tudo na configuração para remontar um carrossel. Em formato circular com quatro miniestações de diferentes cores (amarelo, verde, azul e vermelho) envoltas por algo que parecem arbustos e árvores. Cada miniestação possui uma tela com uma obra da pintora emoldurada pela mesma cor da estação e uma poltrona. Nesta estação, normalmente tinha crianças explorando, o que me impedia de tirar fotos sem registrar seus rostos.

Uma das premissas da diretoria do Museu para liberar o meu acesso à exposição era a de que eu não entrasse em contato com as crianças nem realizasse registro delas. E justamente pelo cuidado em fazer registros de maneira a não capturar o rosto das crianças, algumas imagens parecem ter perspectivas mal enquadradas. Esse fato também dificultou o acompanhamento das crianças de forma mais próxima, impediu a observação das inter-relações, como as conversas mais particulares entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos.

Figura 11 - Jardim Afetivo



Fonte: Acervo da autora (2021)

O percurso finaliza no Jardim Afetivo, e a saída indicada é pela escada posicionada bem no centro da exposição. Esta escada dá acesso ao subsolo do local onde fica instalada a exposição histórica do Museu. A escada e o corrimão preto com tons dourados chamam a atenção. Talvez a equipe tenha esperado por reações, por isso, a decorou com um dos personagens do universo Tarsila, a **Cuca**: um ser grande e amarelo, com olhos pretos, um longo fuço e patas. Ainda na escada observa-se arbustos característicos da obra que seguem espalhados pelos ambientes, compondo a ideia imersiva da exposição. Mesmo sendo a saída, as crianças gostam de tocar no corrimão, olhar por entre as arestas. Muitas param a pedido de seus pais para fotografar ao lado do personagem amarelo.

“um menino faz gestos como se estivesse lutando ou fosse lutar com a Cuca”

Figura 12 – Escada e a Cuca



Fonte: Acervo da autora (2021)

O percurso da exposição não necessariamente obriga a percorrê-lo no sentido horário. O fiz assim algumas vezes, mas a forma que as crianças iam ocupando cada uma das estações ou agrupando-se em algumas delas era próximo do orgânico, o que quero dizer com isso é que parecia funcionar de maneira fluída justamente por não haver regras no sentido de como realizar a visitação pois cada espaço tinha sua narrativa própria no Universo Tarsila. As crianças entravam no corredor principal e passavam reto pelas casinhas, após um tempo retornavam, brincavam por ali e saíam para outros ambientes. Quando as crianças percebiam o espaço muito lotado, esperavam, às vezes não, então seguiam para a próxima atração que podia ser na sequência ou do outro lado do salão.

Essa pequena liberdade de poderem transitar pela exposição, irem e virem retornar ou nem passar por um dos espaços fazia com que o museu parecesse estar sempre cheio e em movimento com várias formas de ser criança acontecendo no mesmo instante, onde as inter-relações aconteciam simultaneamente. Dessa forma me parece que assim se criava de fato o Universo Tarsila para crianças, pois eram as obras com seus sons, cheiros e movimentos combinado com as conversas, brincadeiras das crianças.

3.2 Crianças na exposição: Adultocentrismo e transgressões

A relação entre arte e cultura é pendular. A arte é a singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades e vai além delas. No vai e vem do pêndulo, a arte e a cultura vão se constituindo, bebendo das experiências singulares e criando experiências coletivas. (BARBIERI, 2012, p.29)

A exposição é muita encantadora, iniciando com a rua de casas coloridas, sons de pássaros, luzes e uma decoração que traz a sensação de um mundo diferente daquele que conhecemos. Cores vibrantes, seres “mágicos” permeiam a exposição do início ao fim. Isso tudo não foi suficiente para me deixar tranquila, pois com a intensidade de movimentações acontecendo em simultâneo e o alto fluxo de crianças e adultos visitando a exposição, senti estar um pouco confusa e ansiosa tamanha quantidade de informações.

Já no primeiro dia de observação identifiquei a necessidade de organização, para isso ponderei passear por toda a exposição sem fazer anotações, realizando primeiro uma visita despretensiosa. Passados os primeiros dias refleti sobre algumas formas que eu poderia testar para observar e realizar um reconhecimento e mapeamento dos espaços. Entre as possibilidades que pensei, uma delas era acompanhar uma criança por toda sua visita. Assim fiz algumas vezes, mas não deu certo, por dois motivos: os responsáveis ficavam nitidamente incomodados e segundo fui surpreendida com olhares das crianças reprovando ou talvez incomodadas com a minha presença. Digo isso porque algumas crianças ao me notarem paravam o que estavam fazendo, sendo exatamente o que eu gostaria de evitar. Minha expectativa era representar um visitante em uma exposição, a diferença é que eu estaria fazendo anotações, o que não passou despercebido e em alguns momentos senti que incomodei mesmo assim.

Diante das tentativas, optei por escolher um ambiente e permanecer o máximo de tempo nele, dividindo o período da observação do dia por cada ambiente da exposição. Por fim conseguia perceber a reação da criança ao chegar no ambiente, o que comentava, com quem estava, como se comportava, que movimentos fazia, o que e como tocava nas superfícies, qual emoção expressava. Acreditei que essa forma de observação funcionaria bem, tanto para os registros e elaboração do diário de campo quanto para a análise. A observação ficou mais estável e minhas anotações foram tomando um rumo mais organizado. Até o momento que comecei a identificar que

algumas informações se assemelhavam, então diminuí o número de horas e a frequência das idas, até finalizar o período de observação.

As crianças acessavam cada estação encantadas e curiosas. Seus olhos bem abertos e atentos, seus dedinhos apontando para todos os lados, apostavam na corrida para conhecer logo todo aquele universo. No entanto, monitores atentos ao espaço todo, às telas, aos estofados e materiais expressavam algo próximo de preocupação e/ou tensão. A minha percepção sobre os monitores diante de falas, gestos e semblantes era a de que precisavam garantir a integridade dos espaços e materiais o que acusa ações adultocêntricas que, necessariamente, associam crianças a estragos e prejuízos. Conforme acompanhava as interações, observei que a ação dos monitores se transformava em intimidação, que em alguns momentos afetava o aproveitamento integral da experiência das crianças na exposição.

Havia muitas crianças, correndo, olhando, tocando, conversando, brincando e chegando nas estações ao mesmo tempo. Eu ficava impressionada com a rapidez com que demonstravam o entusiasmo com algo e em seguida localizavam outra coisa que lhes despertava maior interesse. Como uma pressa por conhecer tudo e decidir o que mais gostou. Essa movimentação de ir e voltar, o ato de decidir é uma forma de demonstrarem e exercerem agência o tempo todo e de diferentes maneiras.

“No espelho, se olham fazem pose, giram e saem correndo, uma das crianças corre e desliza no chão. Tocam o espelho, pulam no pufe amarelo, apontam e conversam. São 5 crianças juntas, passam a mão no espelho, se olham e mexem no cabelo.”⁹

“Algumas meninas vão de fininho tocar a tela colorida que fica no chão.”

“se joga e abraça a almofada do pufe e pede “tira uma foto minha aqui!” fica de joelhos no pufe amarelo, não demonstra muito interesse nas telas, mas passa as mãos nas texturas da parede”

“O menino testou todas as telas da sala, ele olha e vê as outras crianças, dá um sorriso quando caminha na parte amarela, a mãe chama, mas ele quer ir próximo a tela”

“corre em cada uma das casinhas apertando os botões e saem correndo”

⁹ Neste subcapítulo também haverá trechos recuados e em itálico que correspondem as notas retiradas do caderno de campo da autora.

3.2.1 Danças, conversas, letras e desenhos coloridos: agências na exposição

No Universo Tarsila as ressignificações observadas são por mim entendidas como formas de agência. Ao testar formas de colorir o desenho, elas criavam seus próprios meios de pintá-los comunicando a sua mensagem criativa e emocional, através de listras, formas, letras, nomes e às vezes deixavam em branco. Ainda que os desenhos para colorir e as cores fossem pré-determinados, as crianças encontravam formas de se expressar através da pintura do desenho, transgredindo ou ressignificando aquelas linhas e orientações impostas pelas formas e cores pré-definidas pela exposição.

Na figura 13, vê-se alguns exemplos desses desenhos: o coração centralizado e acima no céu com a letra L em vermelho, os coelhos, centopeias, polvos, sapos e peixes com listras e pontos coloridos. Próximo das casas estão as palmeiras pintadas de modos diferentes. Lembrando que são desenhos inspirados nas telas da artista, que segue a versão imaginária “fantástica” dos animais vivenciados durante a infância da pintora, instigava-me observar quando as pinturas não estavam somente coloridas, mas os desenhos eram demarcados e pintados de outras maneiras. Revelando registros significativos das crianças que passam no local.

Figura 13 - Tela Gigante



Fonte: acervo da autora (2021)

Os desenhos pintados carregavam criatividade e expressividade. Observando a tela e refletindo sobre hipóteses acerca do que as crianças queriam contar, lembrei o que Stella Barbieri (2012) menciona sobre o quanto “é preciso apreciar

generosamente a produção infantil”. Mais do que isso, segundo as antropólogas Emilene Sousa e Flávia Pires (2021) estes desenhos são recursos que nos dão acesso aos saberes infantis, aos retratos de suas experiências, nos conectando de maneira mais profunda com as crianças. Ainda que nesse caso estejam desenhando dentro de outro desenho a ser colorido.

Figura 14 - Desenhos Coloridos



Fonte: acervo da autora (2021)

Infelizmente houve uma barreira nesse campo, impedindo meu acesso às crianças, não pude questioná-las diretamente sobre as suas obras, pois as orientações do Museu para a minha liberação no espaço, era a de que eu não entrasse em contato com as crianças. Busquei alternativas diante da situação, como prestar atenção no que diziam enquanto estavam desenhando. Porém, não foi suficiente para trazer as percepções das crianças sobre os desenhos que finalizavam. A descrição e os fios que puxo com as teorias, partem das reflexões e dos trabalhos consultados sobre a temática crianças e desenhos. Apesar de compreender o quanto é fundamental obter junto da análise o entendimento da criança sobre o seu próprio desenho, acredito que não preciso descartar estas informações oferecidas através desta forma de comunicação. Por isso aqui reforço a ideia de trazer hipóteses de

interpretação e não a de restituir significados que as crianças atribuem a estes desenhos pintados.

Outra informação importante sobre os desenhos são as suas identificações. No caso da exposição, como eles estavam associados a quatro telas digitais, várias crianças pintavam concomitantemente e suas pinturas eram projetadas na tela principal conjuntamente. Os desenhos pairavam na tela até que novas pinturas preenchessem a totalidade do espaço que era limitado. Por este motivo e pela distância das crianças não pude identificar a autoria das obras.

De qualquer forma, é possível observar a multiplicidade de traços sobre estas pinturas evidenciando o quanto cada criança dedicou de tempo para realizar esta atividade: pensando na mesclagem das cores, onde colocar cada bolinha na pintura, como colorir cada parte do desenho e onde inserir registros diversos, seja a inicial do próprio nome ou de alguém que importa para ela. Cada criança refletiu durante aquela pintura mesmo que brevemente, ela pensou naquilo que fazia sentido para ela, como pintar um coração colorido e inserir a letra “A”.

Figura 15 - O coração com a Letra A



Fonte: acervo da autora (2021)

3.2.2 O frenesi dos corpos: as emoções e experimentações das crianças

No ambiente das pinturas a colorir, chamado de Universo Tarsila, havia algumas barreiras na observação, mesmo assim pude acompanhar as expressões que faziam quando chegavam no ambiente, quando iniciavam a atividade de pintar na tela: a escolha do desenho, as cores, como mexiam o dedo, como pintavam.

Observei que se concentravam na pintura do desenho e assim que finalizavam a atenção era direcionada para a tela gigante buscando pelas suas criações. Ao localizarem seus desenhos arregalavam os olhos e expressavam uma emoção que mesclava euforia com admiração. Demonstravam nas suas feições o orgulho em relação ao que faziam. Com os braços e mãos esticadas em direção à tela buscavam tocar seus desenhos, e o corpo inteiro expressava um frenesi no chacoalhar das mãos, dos pés, da cabeça e o tom de voz agudo. Visualizar este cenário rapidamente se transforma em uma ótima forma de compreender o conceito de **pensamentos incorporados**. São as emoções tomando o corpo inteiro para demonstrar o quanto estavam envolvidos naquele momento e atividade.

Uma criança atenta, entregue à brincadeira, com sua atenção direcionada para a atividade, seja qual for, está em estado de concentração onde “todos os seus sentidos estão despertos a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento.” (BARBIERI, 2012). Esse momento de a criança estar atenta é quando o corpo e suas emoções estão mobilizando os seus sentidos e experiências, isto é, trabalhando no que chamamos de “estar envolvido” identificado pelos estudos das emoções como **pensamentos incorporados** (REZENDE; COELHO, 2010). Colorir só mais uma bailarina ou sapo, pisar mais vezes nas bolhas que parecem flutuar no chão (Floresta dos ovos rosas), querer tocar e conversar com os animais que estão correndo no lago (Toca da Cuca). Estar envolvido não diz respeito somente a atividades artísticas como desenhos e pinturas, pode ser em qualquer atividade em que se observa envolvimento.

A partir disso podemos reconhecer a intensidade nas atividades que observei para pensar as brincadeiras e compreendê-las para além do brincar, pois é a partir das experiências que elas aprendem e constroem novos significados, o que a antropologia da criança chama de **brincadeira como consequência**. As crianças na exposição testam e experimentam o que lhes parece novo: as bolhas no chão que não podem pegar, um ovo gigante, um balanço em formato de lua ou um lago que não

molha. A partir do que já conhecem e quando sentem liberdade para experimentar, produzem novos manejos para aquelas ferramentas que estão conhecendo. Estão aprendendo, criando e recriando significados enquanto brincam na exposição.

“Duas meninas que estão juntas, esperam na fila para usar o balanço, elas tocam no lápis colorido, puxam, tem uns buracos onde enfiam os dedos, olham, passam as mãos delicadamente apertam e cheiram.”

“A menina dança com a imagem da bailarina na tela.”

“A criança se balança de diferentes formas, empurra com os pés, tenta aumentar a velocidade do balanço.”

As brincadeiras são momentos importantes nas construções e entendimentos de si e de suas relações. Existem imposições na sociedade sobre o brincar, seu significado e o momento “adequado” para fazê-lo. Na exposição podemos pensar nessas imposições quando pais, monitores e professores tentam controlar as crianças enquanto brincam “ensinando” como fazer ou chamando a atenção para não brincar naquele momento ou lugar. De qualquer forma, a criança colocará energia nesse tempo, espaço e ação. Tudo o que observa, interage e sente no universo do cotidiano dela é base para desenvolver aquela brincadeira. Conforme Stela Barbieri autora do campo de estudos da educação da arte na infância, todo o tipo de referência poderá ser acionado naquele instante, porque a criança se doa naquela atividade, ela está “criando seu território expressivo e de ação” (BARBIERI, 2012).

“está na sala da cuca, olha para o chão fica acompanhando os bichos se movendo, ela corre e pula, tenta ir atrás dos bichos que se movem, ela fica com a mão na parte de trás da calça (não tem bolso na calça) as vezes corre e pula, da risada, ela gira, fica parada no centro da sala quando para, põe as mãos no bolso (imaginário).”

3.2.3 Os adultos na exposição Tarsila para Crianças

Pensando sobre o tema da brincadeira preciso relatar um fato que vivenciei como pesquisadora e que se relaciona com próximo o tópico que tratarei, o **adultocentrismo**.

Como descrevi na primeira parte deste capítulo, a exposição era interativa, logo, a maioria dos espaços demandava interatividade dos visitantes. Na estação as cores de Tarsila, havia balanços acima de uma tela cujas imagens se modificavam a cada embalo. Nos primeiros dias acompanhando a exposição fui abordada por um monitor. Primeiro ele questionou a minha atividade e depois me convidou a

experimentar alguns “brinquedos”, esse convite talvez venha da ideia do monitor de proporcionar algum tipo de ajuda à pesquisa, por ter me apresentado como pesquisadora. Porém a minha resposta imediata foi “não quero interferir, só vou observar”. Particularmente senti vergonha de experimentar um brinquedo de criança sendo adulta. O monitor insistiu afirmando que “você não vai saber como é se não experimentar”, constrangida testei, mesmo achando que não era correto. Ao iniciar meu diário de campo refleti sobre a minha resistência em não querer testar os brinquedos enquanto observava a exposição, confrontei a minha objeção e percebi minha atitude como adultocêntrica.

A importância de buscar entender esse fato tem a ver com algumas das recomendações dos autores Prado e Freitas, (2018). Trata-se de dar atenção não só às ações das crianças, mas também às nossas ações enquanto pesquisadores. Principalmente quando se trata de pesquisas com crianças, pensando que esta é uma forma de enfrentar o adultocentrismo. Podemos nos permitir experimentar algo do campo quando o intuito é entender um pouco da sensação de estar naquele espaço e não no sentido de julgar, fazendo daquela experiência mais uma ferramenta de entendimento para a pesquisa.

É importante mencionar que quem visitava a exposição não eram só crianças, os adultos também estavam lá. Não só acompanhando-as, mas visitando e observando. Alguns se arriscavam a usar os “brinquedos”, mas sempre de maneira muito breve. Quando mães, pais ou qualquer outro familiar ou responsável acompanhava as crianças, tentavam fazer com que elas aguardassem, ouvissem o que estavam falando. Na maioria das ocasiões as crianças protestavam e queriam sair para ver o restante da exposição e isso às vezes gerava conflitos porque as crianças queriam fazer do modo delas. Muitas vezes as crianças estavam acompanhadas de seus professores e monitores escolares e chegavam em grupos de quinze a vinte crianças, de diferentes turmas. Na sua maioria ficavam todos agrupados seguindo as orientações, mas houve algumas turmas que se espalhavam mais. Observei que as professoras buscavam fazer com que aquela visita se tornasse uma atividade escolar. Acompanhei momentos em que todas as crianças se sentavam no chão e ouviam o que a professora falava ou, após circularem pelos espaços, as crianças eram questionadas sobre o que tinham visto.

Ao primeiro olhar parece uma atitude comum dos grupos escolares quando realizam esse tipo de experiência com as crianças, porém sendo aquele ambiente

chamado de “Tarsila para Crianças” poderíamos esperar que elas estivessem livres para explorar a exposição sem prescrições. No entanto, com frequência, acabava por se transformar em mais uma atividade cheia de limites, tornando-se uma extensão de ambientes comumente cerceadores como a casa e a escola. Claramente havia ações que buscavam controlar as crianças “em fila!”, “olhem isso!”, “o que viram?”, “agora vamos sentar!”.

“Em outra sala pulam e gritam porque a interação é mexer na tela que fica no chão piscando. As professoras pedem para ficarem quietos. Vai um de cada vez, surge uma nova fila.”

Atitudes adultocêntricas permeiam nosso cotidiano, disto já estamos cientes, ainda mais quando se trata de situações que contemplam responsabilidades sobre outras pessoas. Mas é importante pontuar situações como esta, simples e corriqueira entre professoras e sua turma, mas que também poderiam ocorrer com mães, pais, avós e até mesmo comigo. Assim vamos entendendo sobre as diferentes formas que o adultocentrismo toma em nossas atitudes com/sobre as crianças, nos fazendo agir de maneira a impor nossas vontades, sem considerar a capacidade de atuação das crianças. Ao percebermos o adultocentrismo como vigente nas atuações cotidianas, outra atuação se mostra presente nas relações, no caso a agência das crianças.

“Mãe e filho param por um tempo, ela lê sobre O Touro, em seguida pede para o menino ler. Ao final ele disse à mãe “eu pensei que tinha tipo um segredo”.

“o pai quer tirar foto do filho, ele parece ansioso e desconfortável fica com as mãos retas, mas depois corre pelo ambiente parece curioso.”

Sendo uma exposição destinada a crianças, a interferência do adulto é notável nas interações e em suas expressões de emoções. Um exemplo disso é quando os monitores orientam as crianças a não tocarem ou se aproximarem da tela, essa tela contém as pinturas das crianças quando finalizadas naquela estação da exposição, quando são chamadas atenção é nítida a expressão de estranhamento/decepção. Diante disso reflito o quanto somos induzidos a proteger as coisas e espaços das crianças, agimos dessa forma quando a intenção é garantir segurança enquanto brincam, sofremos com um preconceito incrustado de que espaço com crianças, é problema, mesmo que o ambiente seja voltado para crianças como a exposição, o deixar livre se torna incômodo, como pude presenciar nos familiares e monitores, pois

era possível perceber a expressão de preocupação enquanto observavam as crianças.

Práticas inibidoras como os comandos “atrás da faixa”, “não pode passar a faixa” aconteceram quando a organização da exposição buscava impedir o acesso das crianças à tela (Universo Tarsila). Foi instalada uma faixa posicionada no chão ficando em frente a tela, impedindo que a tocassem ou se apoiassem. Este é um exemplo de reação dos monitores ao comportamento das crianças em relação à tela. Os comandos “não toque na tela” e “não pode subir” eram para aquelas crianças que conseguiam ultrapassar a faixa e se aproximar da tela ou ficavam em pé onde a princípio “deveriam” estar sentados ou de joelhos. Às vezes as crianças subiam nos bancos antes de sentarem ou queriam ficar em pé, para chamar um colega ou responsável que os acompanhava. Presenciamos aqui a urgência dos monitores em impedir o acesso e não prestar atenção no que exatamente a criança estaria pretendendo.

No entanto, onde o adultocentrismo exerce seu poder, é bem possível que haja uma criança exercendo sua agência. Nota-se isso quando algumas crianças não se dobravam às determinações e exploravam diferentes formas de acessar aquilo que desejavam, como presenciei nos ambientes Universo Tarsila, As cores de Tarsila e o Jardim afetivo mencionados anteriormente. Ainda assim, houve crianças que visivelmente se entristeciam com a chamada e paravam de agir (brincar, conversar, explorar). Algumas mudavam suas feições de sorrindo para séria, de agitadas para cabisbaixas, às vezes saiam para outro local ou modificavam a postura ao notar que alguém estava olhando. Aqui, explicitamente, as reações das crianças compõem a **micropolítica das emoções** que se expressam ao longo da visita, durante as falas dos monitores ou dos pais, que também provocam por vezes reações parecidas nas crianças.

“o menino pisa nas bolhas, elas se mexem ele corre, ele olha na minha direção e percebe que olho para ele. Se senta rapidamente, toca nas bolas no chão vagarosamente, tenta pisar nas bolhas enquanto está sentado. Depois em pé fica parado e olhando as bolhas se mexendo.”

3.2.4 Interações das crianças com os espaços e objetos

Considerando o que presenciei durante as observações, arrisco a dizer que as crianças, na sua maioria, aparentavam um encantamento no sentido de estarem deslumbradas com todas aquelas informações de cores, sons e atividades. Foi interessante observar como as crianças passavam por cada estação, como reagiam quando chegavam, se permaneciam bastante ou pouco tempo, como exploravam e brincavam. Se percebiam o funcionamento do brinquedo ou não, como no balanço pincel, onde muitas chegavam, se balançavam e não notavam o chão colorido que rodopiava abaixo de seus pés. Em alguns momentos também presenciei a dificuldade para poderem experimentar alguns elementos da exposição. Trago dois exemplos que ficavam no corredor entre o balanço pincel e o jardim afetivo: os quadros e o totem do quiz, estavam posicionados em uma altura que impossibilitava que algumas crianças não só o percebessem, mas pudessem vê-los e acessá-los sem precisar estar no colo ou ficar na ponta dos pés. Duas atividades interessantes, mas pouco acessíveis.

Dependendo da estação, pude observar diferentes níveis de participação. Alguns elementos de certa forma promoviam a atuação das crianças, como as “*focas amarelas*” que ficavam estrategicamente em um espaço pouco visitado como o Sol poente. Enquanto observava a aproximação da criança com o bicho de pelúcia, identifiquei expressões de emoções opostas, pois teve a criança que abraçou instantaneamente e teve aquela que chutou a foca, o que podemos enquadrar de maneira geral no sentimento de amor/carinho e agressividade/raiva respectivamente.

Figura 13 - As Focas



Fonte: acervo da autora (2021)

Esse ambiente foi provavelmente pensado para promover interação das crianças com os objetos, mas elas passavam abraçavam e saíam, não permaneciam ali por mais do que poucos instantes. Seria a falta de algo? Ou as outras atrações eram mais urgentes e convidativas do que estas? O ambiente com as focas é lindo, mas se mostra limitado. Já as casinhas conseguem despertar maior atenção por mais tempo pelos botões sonoros e objetos nas casas. Algo que provocou reações foi a distribuição dos bichos de pelúcia ao longo dos diferentes ambientes. Como se estivessem escondidos, atrás de arbustos, em cestas, ao lado das casinhas ou em cima delas. Observei que quando as crianças percebiam demonstravam curiosidade, gesticulavam com as mãos queriam tocar, apertavam os olhos com uma expressão de alegria.

Figura 14 – Os Bichos de Pelúcia



Fonte: acervo da autoria (2021)

O ambiente da exposição se mostrou muito rico para observar e analisar as inter-relações e emoções que permeavam as descobertas e brincadeiras durante a visitação. Apesar das barreiras impostas já mencionadas até aqui, outro limite foi igualmente desafiador: a utilização de máscaras. Ainda estávamos em plena pandemia e a vacinação estava em andamento. Por segurança era obrigatório o uso de máscaras, até porque o risco de contaminação era maior se tratando de um espaço fechado como o Museu, mesmo que medidas sanitárias fossem tomadas como a limpeza periódica de cada espaço com álcool e a ventilação adequada. E por que as máscaras foram uma barreira? Elas dificultavam a minha percepção acerca das expressões de emoções e a escuta sobre o que elas falavam.

Para enfrentar essa dificuldade, pois o que restava não coberto pela máscara eram os olhos, cuja expressão é fundamental para confirmar algumas emoções como alegria e tristeza, acabei direcionando o olhar não só para o rosto, mas também para as mãos, os pés, o tom de voz e expressão corporal na sua totalidade (postura). Esse redirecionamento que o campo me forçou foi importante e fundamental como aprendizado. Bem como uma preparação para o próximo local de observação: uma escola com crianças onde o uso de máscara ainda era obrigatório.

O próximo capítulo será dedicado às observações feitas numa turma de crianças de educação infantil. O foco nas inter-relações e expressão de emoções que orientaram as observações na exposição serão retomados de modo a criar contrapontos com os temas que se destacaram neste primeiro local que a princípio seria menos controlado do que a escola: as transgressões e ressignificações, as práticas adultocentradas e as corporalidades.

4 RELAÇÕES NA ESCOLA: ENTRE CORES, RISOS E LÁGRIMAS

Observar a exposição Tarsila para Crianças foi muito interessante e me permitiu refletir e aprender sobre fazer pesquisa com crianças. Todavia me interessei por ampliar a observação para complementar ou contrastar com os achados resultantes da observação na exposição. Outro motivo foi a falta de oportunidade de estar entre as crianças, poder vê-las executando as atividades artísticas, acompanhar suas conversas e estar entre os diálogos, observar as inter-relações enquanto brincam e produzem, identificar quais emoções evocam, em quais situações e os motivos aparentes nas convivências no ambiente escolar. Diante das inquietações expostas minha orientadora sugeriu realizar observação participante numa escola de ensino fundamental CID (Centro Integrado de Desenvolvimento), que desenvolve seus processos educacionais com propostas multidisciplinares que promovem a autonomia e educação inclusiva. A proposta da pesquisa foi muito bem acolhida. Já existia uma relação de proximidade com a orientadora o que pode ter contribuído para o acesso às dependências da escola.

Neste capítulo apresento as observações realizadas no espaço escolar do CID e suas dinâmicas, trago um breve relato sobre os atores que acompanho sendo uma turma de aproximadamente 10 crianças entre 4 e 6 anos chamada Integrado C. Conto também sobre a experiência de observar e participar com as crianças durante o período em que estão na escola, bem como a análise elaborada a partir das teorias já explanadas neste estudo.

4.1 A pesquisadora na escola

Ao longo dos dias durante a observação fui me colocando à disposição das atividades da turma, indo no pátio e brincando com eles, prestando atenção no que faziam, ouvindo e conversando com eles, acompanhando enquanto elaboravam suas produções fosse de brincadeira ou artísticas. A minha disponibilidade mostrou a eles que eu queria estar ali, ao menos é isso que eu esperava, de qualquer forma a minha aceitação perante eles foi ficando cada vez maior e assim foi crescendo os pedidos para brincar e conversar comigo, a recepção foi modificando a cada dia, de um oi passou para uma saudação feliz e um abraço, as vezes com indagações como as do José mostrada na Cena 5 da página 83. A inserção aconteceu de maneira gradual e

chegou um momento em que se agarram em mim, às vezes era preciso pedir para que me soltassem por uns instantes para que eu pudesse dar dois passos até a cadeira, dar atenção a outra criança que pediu ajuda ou até mesmo lavar a xicara de café, mas de forma alguma, essas atitudes foram para mim negativas eu as vi como muito positivas, pois fizeram me sentir parte.

O acolhimento acontecia de ambos os lados, pois no momento que eu os ouvia e prestava atenção, era a minha forma de acolher, a atenção dada fez com que eles se aproximassem, minha atitude é de acolher cada vez mais fazendo com que eles me acolhessem cada vez mais até que eu fizesse parte de suas brincadeiras, sendo convidada na maioria das vezes com entusiasmo. Tudo isso eu entendia como um privilégio dado por eles a mim, ser digna de estar junto deles, o que me deixava imensamente feliz. Sem dúvida essa era a forma que eu me sentia pois nos meus registros de diário de campo tem mensagens como: *“Me senti feliz de estar no meio deles.”*. Esse acolhimento vai acontecendo de modo recíproco e gradual, mas nunca igual, era como um jogo de etapas, “aproximar, confiar e ganhar acesso,” onde cada criança a partir de suas experiências reagia de maneiras diferentes comigo, então estávamos sempre recomeçando, a cada dia era uma nova partida em que eu deveria solicitar a minha entrada (ROSA; FERREIRA, 2022).

Após contar um pouco sobre a minha inserção na turma, parto para a apresentação do ambiente de pesquisa, penso em apresentar a escola no sentido físico e visual da estrutura, para que o leitor visualize e se situe quando menciono os espaços¹⁰ em que as cenas ocorrem, descrevendo como se caminhássemos juntos durante a minha primeira visita a escola. Trarei informações sobre como são organizadas e se desenvolvem algumas atividades. Antes de iniciarmos a análise apresentarei breves descrições de cada criança pertencente a turma observada.

O Centro Integrado de desenvolvimento (CID) é uma escola particular que atende crianças desde o berçário até o quinto ano do ensino fundamental, localizada no bairro Bom Fim na cidade de Porto Alegre região que contém o Parque da Redenção (Parque Farroupilha) conhecido por sua grande área arbórea, o espelho d'água, o arco e as feiras dos finais de semana. É nesse mesmo bairro que está

¹⁰ Gostaria de mencionar que existe a possibilidade de algumas informações divergirem com a realidade em relação aos espaços, não por negligência, mas porque a memória nos prega peças e como não realizei imagens de cada espaço da escola talvez eu tenha confundido as disposições e cores dos espaços e objetos de cada ambiente.

localizado o prédio do Instituto de Educação General Flores da Cunha referência em educação por muitos anos na cidade. Além de igrejas, inúmeras lojas, bancos, mercados e hospitais, bares e restaurantes, a rua Oswaldo Aranha é uma das principais do bairro. É uma região bem desenvolvida com diversas atividades e acesso a transporte público já que o corredor de ônibus fica nesta mesma rua. Um ambiente de muito convívio e alta circulação de pessoas o que torna o Bomfim um bairro intenso.

Espaços da Escola

O que um dia foi um prédio residencial com alguns apartamentos ou uma casa com vários cômodos, hoje é uma escola, com portões brancos, um banco “de lápis de cor”, flores e uma réplica de carro feita de toras de madeira, a entrada na escola já remete à imaginação e criatividade. Ao tocar a campainha um olhar cuidadoso e um sorriso de quem está na recepção libera o portão que por segurança permanece fechado. O acesso interno ao prédio fica na parte lateral, é preciso subir uma pequena escada ou uma rampa, que estão lado a lado. Ao passar por uma segunda porta chega-se à sala da recepção onde me apresento e pedem para que eu aguarde uns instantes. A sala da direção fica na sequência mais ao fundo, são duas salas pequenas com janelas que estão direcionadas para a frente da escola.

A pessoa que me recebe aponta para onde posso aguardar pois cheguei um pouco antes do combinado. Sento-me em uma das cadeiras do que me parece um hall ou sala de espera, enquanto isso observei o que havia ao meu redor e deparei-me com a frase “*toda a criança é um artista*”¹¹ escrita acima da entrada que dá acesso ao corredor. As paredes são brancas com texturas que instigam passar a mão para sentir os relevos, mas me contenho, olho para o chão e percebo uma composição de quadradinhos em tons de marrom claro e escuro formando desenhos geométricos e em cada ambiente é possível acompanhar um arranjo diferente. Ao meu lado, tem uma mesa com um enfeite de girafa articulada em madeira. Após alguns minutos uma pessoa sorridente chega e se apresenta como Lia,¹² é ela que vai me acompanhar na visita pela escola, vamos conversando enquanto andamos pelos ambientes.

¹¹ Frase do artista espanhol Pablo Picasso (1881 – 1973)

¹² Lia – pedagoga da escola

O espaço do CID é composto pelo térreo e dois andares com salas, corredores, banheiros, sacadas, refeitório e área externa com playground. Lia inicia a visita pelo térreo, entramos no corredor, ao lado esquerdo tem inúmeros quadros coloridos com fotografias das crianças na escola, sorrindo, abraçadas, realizando diferentes atividades ou comemorando datas especiais. Os quadros deixam divertido aquele longo corredor, no lado direito temos várias portas que dão acesso às salas de aula e ao final do corredor fica o refeitório.

Ao chegar no refeitório, à primeira vista depara-se com uma pia branca que estava na altura das crianças com sabonete líquido ao lado da torneira; acima tem um armário na altura de adultos. Ali guarda-se as canecas utilizadas pelos professores e funcionários. O suporte de toalha de papel fica próximo do lado esquerdo da pia. Ao longo da pesquisa observei que antes de ocuparem as mesas as crianças fazem fila em frente a pia para lavar as mãos. Espremem o dispenser nas mãos da forma que conseguem, abrem a torneira e esfregam as mãos ao sentirem que está pronto, puxam o papel e secam as mãos, largam o papel no lixo e seguem para as mesas. São em torno de 6 mesas brancas típicas de refeitório, onde as crianças são organizadas por diferentes estágios escolares. A cozinha possui passa pratos dos dois lados e de fora avista-se as funcionárias preparando e servindo o alimento, elas saúdam a todos, interagem com as crianças e professores puxando conversa perguntando como estão, brincam e oferecem a refeição. As crianças pequenas ficam numa mesa redonda e as crianças maiores¹³ já se estabelecem nas mesas compridas com bancos acoplados. A primeira mesa é menor do que as demais, redonda com pequenas cadeiras e da cor amarela (ou laranja). Esse espaço é dedicado às crianças pequenas; a alguns passos estão as mesas grandes com cadeiras. Ali ficam as crianças que acompanho e as demais turmas. O intervalo é realizado conforme uma escala para que todos fiquem confortáveis.

O refeitório que de longe é só um lugar para fazer refeições e pausas, serve também para outras interações entre as crianças, para experiências com alimentos, brincadeiras e conversas entre as crianças da mesma ou de diferentes turmas e com os professores e demais funcionários. Ali ocorrem reencontros com os professores que não acompanham mais, com amigos, vizinhos e irmãos que estão em outras turmas. São momentos muito interessantes para se acompanhar. Na escola pude

¹³ Crianças pequenas me refiro àquelas de em torno de 3 anos e as maiores são as demais crianças.

observar que esse momento no refeitório que acontece três vezes no dia, uma pela manhã, outra ao meio-dia e uma a tarde, são tratados como importantes para dar uma pausa nas atividades tanto para as crianças como para os professores.

Existe uma saída do refeitório que dá acesso ao corredor externo da escola à direita o caminho é acompanhado inicialmente por um jogo de amarelinha desenhado no chão que nos levará à área de entrada da escola. Andamos para a esquerda e chegamos a um pátio aberto, onde fica as bicicletas, em seguida uma horta com alguns temperos e um espaço fechado como um ambiente de convivência que serve para atividades diversas. A alguns passos estamos no pátio. Este ambiente é sem dúvida o mais desejado e pedido pelas crianças, pelo menos para as que acompanhei a ida para o pátio era o momento mais alegre; assim que começava a manhã já perguntavam se teria pátio: “Vamos para o pátio!” Ou através das suas insistentes perguntas “Hoje vamos para o pátio?”, “Hoje tem pátio?”. Vibram quando recebem a notícia positiva, mas eram lembrados que iriam ao pátio após guardar os brinquedos da sala de aula, mas isso não os abalava seguiam visivelmente felizes e agitados.

O pátio é um espaço aberto e grande, com algumas árvores, tem um enorme playground com diversas estruturas de madeira como escorregadores, gangorras e diferentes tipos de balanço. Em frente do playground tem um banco coberto com mais um espaço para subir. Ao lado, mais uma estrutura de madeira com balanços feitos de pneu, onde as crianças adoram andar com bastante embalo. Ainda no pátio tem uma caixa de areia, uma pequena casa onde se guarda os utensílios para atividades físicas e de brincadeiras que normalmente permanecia trancada sendo necessário pedir a chave para abrir e muitas vezes eram as próprias crianças que iam buscar a chave na diretoria. Ao final desse espaço tem uma quadra coberta para atividades com bola, com goleiras e uma cesta de basquete.

Após visitar o local pelo qual as crianças demonstram mais apreço, caminhamos pelo corredor externo e chegamos novamente no hall de entrada. Subimos para o segundo andar; as escadas e paredes possuem decorações coloridas e divertidas que deixam o caminho mais simpático, uma tela de proteção faz o contorno da escada até o último andar.

Turma integrado C

A primeira sala após a escada é da turma Integrado C. com a professora Isadora uma artista plástica e estudante em antropologia da criança. Ela trabalha já há alguns anos com o integrado C: é nesta turma e com esta professora que farei a observação participante. Desta pequena sala com grandes janelas voltadas para a frente da escola é possível enxergar a rua e quem chega na escola. Por ali entram os raios e o calor do sol criando um ambiente muito agradável. Em frente à porta tem uma mesa com cadeiras de um tamanho pequeno, ainda deste lado tem os nomes das crianças fixados em uma madeira na parede, junto dos nomes alguns desenhos pendurados por prendedores decorados; são desenhos e recortes de dinossauros pintados por eles.

Figura 15 - Dinossauros e raios de sol



Fonte: acervo da autora (2022)

Em cima da mesa tem diversos desenhos das crianças feitos de lápis de cor e canetinhas hidrocor, os papéis são de diferentes cores e texturas, os desenhos têm temáticas variadas. Algumas crianças realizavam uma atividade na mesa e pareciam concentrados vestindo longas camisetas brancas manchadas de tinta, que são usadas

para atividades que envolvem algo que possa “sujar”. Neste dia mexiam com argila, cada criança possuía uma grande porção de argila vermelha; próximo deles havia um pequeno copo com água, onde a professora mostrava como umedecer a argila, caso julgassem estar muito sólida para manusear, havia alguns palitinhos de madeira que usavam para compor suas construções.

Espalhadas pela sala nem todas as crianças realizavam a mesma atividade. Algumas estavam juntas, outras sozinhas dividindo-se em atividades diferentes como desenhando, montando um quebra-cabeça ou uma casinha com peças de papelão e animais de brinquedo. Enquanto estão realizando as atividades percebo que conversam, cantam ou imitam personagens. Também noto que na turma há mais meninos do que meninas. Do lado esquerdo da porta tem um pequeno armário branco onde ficam as caixas de brinquedos, em seguida outro armário grande e branco. Ali são armazenados materiais de todos os tipos: papéis, tintas, canetas e lápis de cor, bolinhas e palitos de madeira, folha de isopor, retalhos de tecidos, massinha de modelar entre outros. Ainda do lado esquerdo há mais uma mesa com cadeiras pequenas, preso à parede um cartaz com a imagem de um Arco-Íris que possui os nomes das crianças que pertencem à turma da tarde.

Permaneço um período observando as crianças enquanto converso com Lia e a professora Isadora, mas ainda precisamos seguir na visita da escola, então me despeço das crianças e seguimos pelo corredor do segundo andar. Vamos passando nas salas que possuem estruturas variadas como as classes em grupos ou separadas, outras possuem uma única mesa longa. Passei por turmas de bebês a crianças um pouco mais velhas que a do integrado C. Fui sendo apresentada como a estudante de antropologia que está pesquisando, eu acenava e dava bom dia, perguntava se estavam bem, retornavam com oi, sorriam, abanavam, olhares curiosos outros nem tanto só seguiam concentrados em suas atividades. Ainda no segundo andar, além das salas de aula, tem banheiros e outros espaços de convívio com mesas, bancos e pias. Ao final deste corredor tem um espaço com sacada que possui tela de proteção onde fica um pequeno playground e brinquedos modulares.

Estamos nos encaminhando para o final da visita e subimos no terceiro e último andar que contém mais algumas salas de aula e ao final do corredor tem uma sala para reuniões. Enfim descemos as escadas combinando o início das observações que se daria a partir do mês de agosto de 2022, sendo dois dias da semana no turno da

manhã durante quatro semanas, acompanhando as atividades de criação, elaboração, as brincadeiras dentro e fora da sala.

A seguir acrescento algumas informações que acredito serem importantes para o entendimento sobre as dinâmicas da escola e principalmente da turma que acompanho, servindo como pano de fundo para as cenas e diálogos que apresentarei neste capítulo.

A chegada e permanência das crianças na escola varia conforme os horários e turnos do dia, umas chegam as 7:30, outras a partir das 8 horas ou mais tarde entre as 9 e 10 horas da manhã, algumas vão embora logo após o meio-dia e outras chegam no período da tarde. Algumas crianças passam o dia na escola outras só um turno e assim as atividades vão sendo propostas de acordo com o dia e a quantidades de crianças. Às vezes ocorre uma mescla das turmas.

O intervalo que acontece no meio da manhã é um dos momentos no refeitório que costuma durar em torno de 15 minutos. Em fila, as crianças descem as escadas carregando suas garrafinhas de água, o que é sempre lembrado pela Professora; passam pelo corredor e chegam até a pia para lavar as mãos, em seguida ocupam as mesas sentando-se em pares e de frente para um para o outro. Recebem uma caneca de plástico colorida com algum líquido podendo ser achocolatado ou suco com um prato de frutas, bolachas diversas como as de mel ou de polvilho, bolo e às vezes até pipoca dependendo do cardápio da semana definido por uma nutricionista. Nem sempre as crianças querem comer ou beber algo e o motivo nem sempre é por não gostar, mas porque as vezes não estão com fome pois já tomaram café em casa. Por isso, diante da negativa, a Professora costuma perguntar se querem ou se desejam experimentar, dialoga tentando entender por que não quer ou não gosta de determinado alimento. Enquanto isso ela reforça que após pedirem é importante honrar o alimento tomando ao menos um gole, buscando terminar todo o pedaço recebido, mas, que não precisam forçar. Enquanto isso além de conversarem, as crianças brincam e após finalizarem ajudam a limpar a mesa com álcool, fazem fila do lado de fora e seguem para a sala.

Cada professora e turma possuem dinâmicas diferentes de atividades, a professora Isadora propõe temas muitas vezes de acordo com as experiências que as crianças trazem de seu convívio fora da escola, como uma ida ao teatro, a um show infantil ou qualquer outro evento que esteja em alta em suas conversas. A maneira de propor, normalmente, é convidando a conhecer os temas, explicando as atividades e

depois questionando se desejam realizá-la ou não, deixando em aberto para quem quiser entrar na atividade. É interessante como a professora faz a disposição das tintas e utensílios para as atividades artísticas: ela prepara a mesa de uma forma instigante, deixando um ambiente colorido com os materiais organizados por cores e distribuídos aleatoriamente pelos cantos e centro da mesa.

Isadora me explicou que ao invés de cada criança possuir individualmente sua caixa de lápis e canetinhas hidrocor, o que às vezes causa conflitos sobre empréstimos ou perdas, a professora coloca os materiais em vidros reciclados só organizados por cores. Assim as crianças têm autonomia de escolher o tom e o material que desejam utilizar em determinada atividade. Durante as atividades ela costuma informar e conversar sobre as cores com as crianças, explica sobre a limpeza dos pinceis e da colaboração dos materiais, o cuidado com a roupa e os espaços como a mesa e as cadeiras. Mas conforme observei, a professora não fica em cima da turma como uma fiscal. Enquanto pintam, após as instruções, ela os deixa livres para desenvolverem suas criações, às vezes elogiando suas produções, perguntando o que estão fazendo, o que é tal elemento no desenho ou na pintura.

Figura 16 - Organização da mesa



Fonte: acervo da autora (2022)

Assim como no momento da refeição as crianças não são forçadas a comer ou beber quando não querem, a respeito de atividades artísticas o mesmo se aplica quando não estão com vontade de fazer a atividade proposta ou deseja mudar de atividade. A partir das observações e das conversas com a professora, nestes momentos, ela sugere que guardem o desenho ou qualquer outro material que estejam trabalhando, mas que depois finalizem, relembra sobre o combinado de que, quando pedem para pintar é importante que aproveitem aquele material que sendo o papel, eles devem lembrar que vem da árvore e se estão preocupados com a natureza é importante dar valor ao material.

Tem um momento do dia bem importante para as crianças. É o momento de escolher o ajudante do dia. Na turma Integrado C. eles têm algumas formas de fazer essa escolha dentre elas, as duas que eu acompanhei foram: os nomes das crianças são colocados numa garrafa de vidro, a professora Isadora os avisa e convida a fazerem uma roda, sentam-se no chão e uma das crianças, aleatoriamente, chacoalha a garrafa e outra tira um papel, o nome sorteado será o ajudante do dia. Porém, se sai um nome repetido na semana é recolhido e realizam um novo sorteio até que saia o nome de uma das crianças que está presente e que não tenha sido ajudante recentemente. Outra forma é o jogo do palito: a professora pega os palitos e cada criança escolhe um, depois colocam no chão, elas medem para ver de quem é o menor, aquele que estava com o palito menor é o ajudante do dia seguindo os mesmos critérios de elegibilidade. A criança ajudante do dia será incumbida de chamar os nomes da turma para formarem a fila. A ordem desta chamada fica à critério do ajudante que também fará algumas outras atividades de auxílio da professora, como marcar o calendário do dia, ir buscar algo na secretaria ou distribuir os materiais de artes para os colegas durante as atividades.

Na sala de aula as crianças vão se espalhando, ocupando os espaços e montando suas brincadeiras. Às vezes ocupam a sala de uma maneira que torna difícil a locomoção. Então a Professora precisa alertar para uma reorganização, pedindo que ocupem as extremidades da sala e deixem o centro livre para circulação.

A seguir mostrarei brevemente um pouquinho das características e curiosidades de cada criança que compõe a turma Integrado C. A intenção é dar “rosto” para as cenas e diálogos que serão mencionados a seguir. A ideia é que por traz das informações das inter-relações que menciono durante a análise, uma imagem

mesmo que figurativa seja lembrada, onde as crianças nomeadas sejam relacionadas às suas características como sujeitos singulares. E mais que isso, minha intenção é trazer um pouco mais destas crianças que colaboraram com este trabalho e está me parece uma boa forma de fazê-lo, em contraste com o anonimato das crianças que observei na exposição. Não se trata de características físicas, mas de agência, criativa ou emocional.

Gostaria de mencionar o porquê de as produções das crianças estarem como “retratos” compondo suas características. Bom, as produções são das crianças de diferentes atividades e momentos na escola, são criações delas, independentemente da carga de experiência de cada um, algo deles está ali. Considero essas produções como versões de cada um, sobre o que gostam, o que lhes importa. Lembrando que as características expostas junto das imagens partem da minha visão como pesquisadora, adulta, mulher, hétero e branca sobre crianças de uma turma de educação infantil. Cada criança possui relações específicas com o ambiente escolar, tem irmãos que frequentam, ou estudam no próprio CID, podem ter vindo de outra escola ou não.

Figura 17 - Desenho do Ricardo



Fonte: acervo da autora (2022)

Ricardo é um menino astuto, que sorri muito, ele é gentil e dependendo das emoções ele é mais reservado, gosta de estar sempre em movimento. Tão carinhoso que às vezes não mede as forças durante as brincadeiras e ao perceber isso ele

sempre pede desculpas. Adora aprender técnicas novas de desenhos com os colegas. Um dos seus colegas é seu amigo fora da escola, o Michel.

Figura 18 - Desenho do Arthur



Fonte: acervo da autora (2022)

Arthur é uma criança metódica, inteligente, conversa bastante e adora dar abraços. Dependendo do dia gosta ou não de brincar com os colegas, quando algo não sai como espera fica muito chateado e chora. Quando deseja algo aciona o seu modo carinhoso, com fala mansa e longos abraços.

Figura 19 - Dobraduras do Carlos



Fonte: acervo da autora (2022)

Ao Carlos é o garoto que ama dobradura; quando é ajudante do dia gosta que a fila fique organizada, quando não consegue mantê-la, fica bravo. Gosta de livros e

jogo de adivinhação. Adora levar coisas diferentes para a escola, mas tem medo de estragar, então fica receoso quando os colegas querem pegar.

Figura 20 - Desenho da Betina



Fonte: acervo da autora (2022)

Betina é uma menina genial e objetiva. Na sala de aula está sempre brincando com a colega Natália, construindo brincadeiras divertidas e complexas. Às vezes se diverte com o jogo do “sério”. Aprendeu a desenhar de lápis com a sua irmã mais velha, seus desenhos usualmente possuem personagens graciosos. Dona de um vocabulário certo para as respostas, sempre mexe as mãos quando se comunica, conversa quando se sente à vontade. Não gosta quando adultos ficam próximos enquanto brinca.

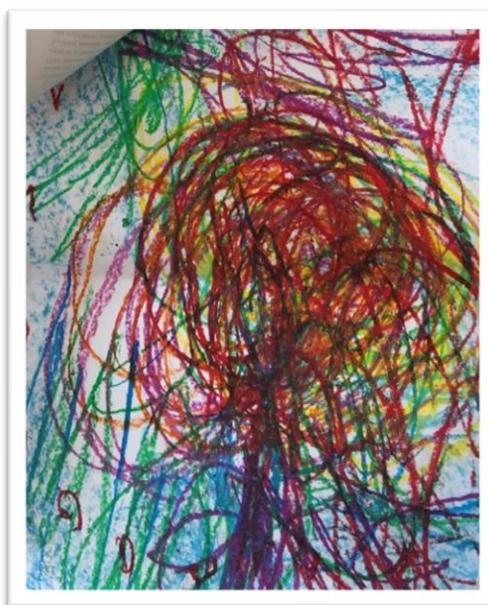
Figura 21 - Desenho da Natália



Fonte: acervo da autora (2022)

Natália é observadora, sempre atenta, olhos curiosos, demonstra suas emoções de forma muito sutil e só fala quando julga ser necessário. Prefere ficar mais sossegada nas suas atividades. Gosta de construir casas para os bonecos com todos os tipos de materiais, usa bastante a sua criatividade, quando brinca com massinha de modelar faz perfeitas sereias e lindos pratos de refeição. Ao brincar no pátio libera mais suas emoções enquanto corre e ri.

Figura 22 - Desenho da Aline



Fonte: acervo da autora (2022)

A Aline possui uma voz de comando como nenhuma outra criança, adora as coisas organizadas, seus desenhos e brincadeiras de massinha partem de estruturas miúdas para grandes formas complexas e coloridas. Prefere brincar sozinha, mas houve um tempo que era líder da turma. Enquanto brinca gosta de ficar contando histórias, é metódica e astuta nas suas construções e não gosta de deixar o cabelo preso.

Figura 23 - Desenho do Michel



Fonte: acervo da autora (2022)

Michel é um garoto comunicativo e animado, sempre inventando músicas, aquele que canta enquanto brinca, desenha e desce as escadas. Adora explicar sobre qualquer coisa, se possível conversa o tempo todo. É um ótimo ator, encena grandes batalhas na sala e no corredor. Normalmente brinca com os colegas, mas quando está sozinho gosta de imitar as falas de personagens. Apesar de toda a disposição, às vezes não está muito a fim de guardar os brinquedos, mas adora escondê-los. É uma criança bastante sensível, extremamente carinhoso, mas às vezes passa a manhã reclamando quando está ansioso e quando chateado chora copiosamente.

Figura 24 - Pintura do José



Fonte: acervo da autora (2022)

O José é querido e curioso, adora fazer perguntas, mas não gosta muito de desenhar, prefere brincar de bombeiros ou com o caminhão. Quando fica chateado precisa respirar fundo para ficar mais calmo. Uma criança atenciosa que ao perceber um colega triste tenta colaborar, é cuidadoso, antes de conhecer alguém se mostra mais tímido. Quando está brincando não gosta que mexam nas disposições dos brinquedos, fica muito aborrecido quando isso acontece.

Figura 25 - Desenho do Pedro



Fonte: acervo da autora (2022)

Pedro é um menino que adora super-herói, vai à escola quase todos os dias com alguma peça de roupa que seja de herói. Não gosta que o vejam chegando porque adora fazer surpresas; quando não consegue ele fica tristonho. Gosta de brincar sozinho e construir diálogos. No pátio costuma ir sempre no mesmo balanço e ficar quietinho, mas se o chamam para brincar ele vai correndo ainda mais se é pega-pega. É atencioso e gosta de conversar, se está com algo novo gosta de mostrar.

Figura 26 - Desenho da Maria



Fonte: acervo da autora (2022)

A Maria adora desenhar e quando faz são coloridos e felizes, gosta de dar seus desenhos como presentes. Sempre faz perguntas importantes como, “já escolheram o ajudante do dia?” ou “o que vai ser de lanche hoje?”. Apesar de sua voz ser em um tom mais baixo, é firme quando quer falar. Gosta de saber das coisas e tem horário para as suas rotinas quando algo sai diferente ela se sente contrariada e acaba triste.

Poderia passar mais algumas páginas falando deles, mas ao longo da análise através das cenas, de seus diálogos e construções conheceremos um pouco mais dessas crianças. Espero que esta breve apresentação possa ter dado uma ideia de como cada criança é no cotidiano escolar, pela lente dessa pesquisadora. A seguir dou início à análise sobre os achados da observação participante na escola CID com a turma de crianças, onde abordarei as reflexões pertinentes sobre emoções, corpo e inter-relações entre si e os adultos, além dos objetos e os espaços da escola.

4.2 As emoções a “flor da pele”: diálogos e corporalidades

O corpo é a condição primeira para a existência humana. Assim podemos refletir sobre o corpo como a base a qual tudo se constrói: as pessoas enquanto totalidade e as sociedades que elas habitam. (SOUSA, 2016, p. 325)

A turma Integrado C. é tão espontânea que cada dia de observação proporcionava novas surpresas através de suas invenções, brincadeiras, conversas interessantes e produções cheias de história e criatividade. A quantidade de cenas e

diálogos que eu presenciei e poderia trazer para a análise é gigante, foi uma tarefa difícil selecionar quais estariam neste texto. Como parâmetros para essas escolhas foram as reflexões teóricas possíveis a partir de cenas do cotidiano e a intensidade emocional com que as situações eram vividas e expostas pelas próprias crianças. Nesse sentido, apresentarei suas produções, cenas, diálogos longos e curtos comentando e analisando a fim de levantar hipóteses e identificar achados a partir dos pressupostos teóricos que apoiam esta pesquisa. Tendo em vista que o ambiente é a escola e que cada criança possui um saber e um modo de ser particular, as emoções expostas nessa análise “falam sobre as maneiras pelas quais o mundo social é aquele em que estamos envolvidos.” (ROSALDO, 2019, p. 39). É importante que se considere que a escolha destas cenas e diálogos partem também da perspectiva da pesquisadora sobre a articulação entre teorias e etnografia.

4.2.1 *Cenários com emoções e diálogos*

Cena 1 Sala de aula

A turma estava espalhada pela sala brincando quando ouço o Michel com uma fala chorosa (em pé com as feições do rosto que demonstram que está prestes a chorar):

- Depois eu posso usar? por favor!

Ele conversava com duas colegas, tentando convencer a Betina e a Natália (no chão, sentadas sobre os joelhos) sobre o empréstimo de um brinquedo, quem responde é a Betina (com o rosto sério), a Natália (como olhar tímido) fica calada, mas também não insinua que quer emprestar. Michel pede novamente:

- Então, por favor me empresta um pouquinho?

A Betina fala:

- Pega a tampa da caixa!

O Michel fala pausadamente cada palavra suplicando:

- Por, favor, deixa, eu, usar!

Elas negam e seguem brincando, o Michel continua:

- Gente não é justo uma pessoa pedir, por favor, vocês não querem emprestar. (ele vai se aproximando cada vez mais das meninas)

Ainda querendo o carrinho de madeira começa a chorar e falar (nariz e olhos vermelhos, os pés se mexendo pausadamente, as mãos gesticulando):

- Eu "tô" tentando falar com elas e elas não falam, só falam entre elas, eu quero conversar com elas, mas elas não deixam, eu não vou brincar com elas eu só queria o carrinho emprestado!

A Betina explica que elas já estavam brincando, responde de forma tranquila, a professora tenta intervir conversando com eles, mas o Michel segue chorando e começa a bater os pés, elas seguem brincando, olham de longe e ele rispidamente fala:

- E, parem de me olhar! Vocês já estragaram a minha brincadeira, nunca mais vou brincar nessa escola chata!

Elas aparentam se importar pois seguidamente olham para ele e para mim, mas não abrem mão do carrinho. Demonstrando tristeza Michel vai para de baixo de uma das mesas e segue chorando (fica abaixado sob a mesa, encostado na parede, com os braços envolvendo os joelhos dobrados). O José se preocupa e leva um outro carrinho para ele. Com a situação me sento no chão próxima da mesa e começo uma conversa com o Michel dizendo que ele poderia brincar com o carrinho que o José trouxe, que foi muito legal da parte dele trazer, mas o Michel (chorando muito) nega e diz que queria aquele. Tento explicar que ele pode pegar depois que elas terminarem a brincadeira, com uma voz trêmula e chorando ele me responde:

- Mas vai demorar, elas vão brincar para sempre com isso.

Com lágrimas nos olhos demonstra estar magoado, o nariz escorrendo, a voz embargada e manhosa, respirando fundo, entrego um papel para ele assoar o nariz e sigo conversando com ele e o convido para brincar mostrando outros carros, ele nega:

- Eu não quero outros brinquedos, eu quero chorar! (apesar de olhar para mim, ele segue na mesma posição, sentado com os joelhos dobrados)

Digo que sei, que está chateado e triste, sigo conversando com ele, tento puxar outros assuntos, as vezes argumenta e chora, e de repente começa a me contar sobre a casa da avó (é a partir daqui, ele começa a mudar as feições de tristes para mais calmas, começa a parar de chorar, e vai se aproximando mais de mim) como é ir lá, que precisa viajar de avião, que gosta de ir, aos poucos vai parando de chorar e se empolga ao contar sobre a avó. Após alguns minutos o Ricardo vai se aproximando do Michel e começam a brincar com massinha de modelar em algum momento um toma do outro (puxando as massinhas com força das mãos um do outro, tentando escondê-la, estão sentados em cima da mesa, as feições começam a mostrar algo como raiva) e Michel começa a chorar, a Prof. pergunta o que houve e tenta apaziguar, falando com os dois. Soluçando o Michel demonstra estar aborrecido, então ele vai para debaixo da mesa novamente (pula da mesa, se abaixa e vai se arrastando), a Prof. Isadora o chama e o convida para sair,

que dessa forma não dava para conversar, ele faz sinal com a cabeça que não quer (com os olhos tristes e a boca apertada, mexe a cabeça de um lado para outro), nesse momento ele desaparece por detrás da toalha da mesa. Me aproximo novamente e levanto a toalha que cobre a mesa coloco minha cabeça em baixo e pergunto se ele quer brincar, com o rosto carrancudo e encostado na parede, (segurando os joelhos dobrados) mexe a cabeça que não, e fala que está triste, eu o chamo novamente e pergunto:

-tu está chateado ne? Magoado? Quer ficar quietinho um pouco?

Me responde que sim (na mesma posição com o rosto tristonho), faço mais uma tentativa de convidá-lo para brincar, em seguida ele sai para brincar de massinha de modelar. Mas ainda aparenta estar sentido pois se senta em cima da mesa, cruza os braços, enquanto isso somos chamados para o pátio, e ele fala em voz alta apontando para o Ricardo:

- Eu não quero que ele vá mais na minha casa! (enquanto fala, estica o braço apontando o dedo indicador para o amigo, nesse momento seu rosto muda novamente, a testa franzida e as bochechas cheias).

Eu pergunto por quê? Ele responde que está cansado de brincar com o Ricardo, enquanto vamos nos preparando para descer as escadas olha para o amigo e reforça a informação:

- Deixa eu ficar do lado de alguém por favor! (com um tom de voz, mais pedindo do que de bravo)

Falando de forma arrastada e semblante tristonho:

- Por favor!

Digo ao Michel que fico triste com isso, porque são amigos, ele demonstra não se importar com o que falo e segue:

- Eu só vou ir se o Ricardo parar de me seguir.

O Ricardo ouvia e me olhava com um sorriso murcho e seguia próximo do amigo (o rosto demonstrava estar surpreso com as falas do amigo), já o Michel demonstrava estar aborrecido e fala:

- E também para de brincar comigo, porque eu já "tô" cansado de você.

Eu pergunto com quem ele iria brincar? E o que teria acontecido que estava assim hoje? com uma voz fina em tom de reclamação e tristeza ele me responde:

- Porque eu quero ficar na minha avó, só que "tá" demorando pra ir na vó!
(Diário de campo, Agosto, 2022)

Esta cena se destaca por se tratar de um dos diálogos mais carregados de sentimentos que pude acompanhar. As emoções e o discurso que o Michel expõe ao amigo e aos colegas e todo o desenrolar daquela manhã, me parece interessante para

pensar as emoções por vários ângulos. Apesar de atacar o amigo após uma desavença, a sua maior motivação para estar aborrecido é o fato de querer ir para a sua avó. Infelizmente o Ricardo que está próximo acaba sofrendo uma reação agressiva do amigo com teor de mágoa, mesmo que quisesse estar mais afastado do amigo as palavras “não quero mais ser seu amigo” foram levadas com estranheza pelo Ricardo, principalmente porque ele não saiu de perto e não revidou em nenhum momento.

Sobre as dinâmicas da amizade Claudia Rezende trabalha sobre as diferentes formas que o sentido da amizade pode ter em lugares e pessoas diferentes, afirmando que “o discurso sobre a amizade é cortado por tensões que espelham uma dinâmica muitas vezes difícil entre os desejos de preservar uma privacidade absolutamente individual e de relacionar-se com o outro.” (REZENDE, 2002, p. 74). Diante de duas crianças que ainda estão conhecendo o que é a amizade e ter amigos, faz sentido até explorar a ideia de que naquele contexto e do que estava sentindo, conhecendo o amigo, Michel entendeu que poderia expressar a emoção que sentiu, o que se configura no reconhecimento do “fato de que o sentimento se forma sempre através do pensamento e que o pensamento é carregado de significado emocional.” (ROSALDO, 2019, p. 38). A partir das duas autoras é possível uma interpretação interessante sobre uma situação vivida entre as duas crianças, nos mostrando que as relações de amizade são complexas inclusive na infância.

Ao pensar na avó e sentir tristeza, dentro do contexto e da relação que possui com o amigo, ele “explode” carregando de emoção o seu discurso. Em um primeiro momento meu foco foi no Michel e nas suas emoções, mas a partir do trecho citado abaixo do texto ‘mágoas da amizade’ de Claudia Rezende, percebi que a relação entre os colegas era importante a ser comentada, pois nos mostra como as crianças podem lidar em determinadas situações:

[...] o elemento emotivo pode figurar de várias formas nessa relação, tanto em termos de discurso quanto de práticas. Aqui, uma abordagem pragmática das emoções pode ser extremamente rica, revelando não apenas os significados distintos de conceitos emotivos que figuram em diversos discursos sobre a amizade, como também os sentidos e efeitos que estes têm nos contextos em que são acionados. (REZENDE, 2002 p. 85)

Outro ponto a ser destacado são as mudanças de emoções do Michel em uma manhã, como se a “tristeza profunda” gerasse uma “montanha russa” de emoções e

reações evocadas, mas até que ponto o sentimento pela avó foi a única provocadora? O sentimento sobre a avó sem dúvidas faz parte da intencionalidade sobre suas emoções, porém considero que as situações que foram acontecendo alimentaram sentimentos negativos até a "explosão" contra o amigo. As expressões emocionais no Michel podem se configurar até como raiva devido a intensidade com que se expressava, o que também "justificaria" talvez a forma com que responde ao amigo e os demais colegas, pois segundo Michele Rosaldo (2019, p. 39):

A raiva sentida pode ser expressa, mas se negada ou pior ainda - reprimida, é "voltada para dentro" de uma maneira que pode levar a qualquer coisa, da melancolia à explosão. Podemos "desabafar" a raiva, arbitrariamente, em inocentes infelizes dentro de nossa visão.

O trecho acima, serve para pensar sobre o quanto Michel guardou desde o primeiro incidente com o brinquedo e depois com a massinha de modelar e ao fundo sua saudade da avó, ao acumular tudo isso, sua mágoa cresce gradualmente eclodindo por fim na raiva, ao cogitar não querer mais ver o amigo.

Na cena 1, apesar do protagonista ser o Michel, os demais personagens aguçam reflexões. Ricardo e Natália tiveram reações muito parecidas diante das situações em que poderiam reagir tanto pelo discurso quanto pela emoção, porém na micropolítica das emoções exercem agência se mantendo calados. Seria pelo fato de compreenderem que havia algo diferente com o amigo e colega? No sentido de "o que sinto depende de como eu entendo o que aconteceu e construí as minhas opções em resposta." (ROSALDO, 2019, p. 39).

Talvez a amizade entre os colegas seja um fator crucial para determinadas reações acontecerem e não acontecerem. Pensando na relação do Michel e do Ricardo, essa dinâmica entre eles corresponde ao comentário, "ainda que a relação seja perpassada por afeição e companheirismo, ela também é atravessada por divergências e implicâncias." (LARA; CASTRO, 2016, p. 230). Nessa ideia de companheirismo também podemos destacar a ação do José ao se preocupar com o Michel a ponto de levar um carrinho para ele, encaixando-se de maneira interessante sobre o que os autores falam sobre a existência de "aspectos de cuidado e cooperação" (LARA; CASTRO, 2016, p. 239) entre as crianças como uma forma de responsabilidade.

Ainda sobre a cena 1 é possível perceber uma dinâmica importante a ser analisada, na frase: “*E, parem de me olhar! Vocês já estragaram a minha brincadeira, nunca mais vou brincar nessa escola chata!*”. Ao pedir um brinquedo e não ser atendido pelas colegas, a mágoa carregada de outro sentimento (tristeza por querer ver a avó), acaba sendo expressa de maneira mais exacerbada. Ao definir a situação como injusta, ele reage dessa forma, mais abrupta para provavelmente encerrar aquela situação, o modo como o Michel aciona o discurso emocional me faz entender a atitude como encerramento da situação entre ele e as colegas. O objetivo nesse momento é desconsiderar o drama vivido por Michel por querer ver a avó, focando na mágoa expressa com as colegas, porém o que não podemos negar é que o sentimento de mágoa é o possível intensificador da exposição aflorada através das lágrimas e discursos.

Ainda sobre essa questão de *mágoa/ressentimento* sentido por Michel diante da ação de “*desconsideração*” das colegas, mesmo pedindo “por favor”, não acatam o seu pedido, a situação pode ter causado um sentimento negativo com o retorno oposto do esperado por ele, gerando algo como um “insulto moral” (OLIVEIRA, 2019). O que está provavelmente relacionado com experiências já vividas por Michel, onde possivelmente aprendeu que pedir “por favor” é um ato educado e que será atendido. O autor Leandro de Oliveira (2019) fala sobre o sentimento de mágoa e explica que o contexto interfere na interpretação do sujeito sobre a situação, causando sentimentos de inferiorização ou como se estivesse recebendo “agressões à sua dignidade”.

Pode-se também compreender a partir dessas breves discussões o quanto as emoções e sentimentos são vinculadas aos regramentos sociais e culturais. David Le Breton (2009, p. 114) comenta de forma muito completa sobre esse assunto:

Sentimento e emoção nascem de uma relação com um objeto, da definição, pelo sujeito, da situação em que se encontra, ou seja: eles requerem uma avaliação, mesmo que seja intuitiva e provisória. Essa última baseia-se sobre um repertório cultural que distingue as diferentes camadas da afetividade, misturando as relações sociais e os valores culturais ativados pelos sentidos. Ela se exprime numa série de mímicas e gestos, em comportamentos e em discurso cultural e socialmente marcados, sobre os quais também exercem influência os recursos interpretativos e a sensibilidade individual.

Breton também nos auxilia na compreensão sobre o quanto as emoções são fundamentais para entender as relações e como na cena 1 e nas próximas a serem mostradas neste trabalho, fica muito explícito as emoções como presença permanente

no cotidiano das crianças. Diante disso reflito que, para conhecer as diferentes formas de ser crianças, precisamos prestar atenção nas suas emoções.

CENA 2 Sala de aula

Durante uma brincadeira, Betina se preocupa comigo, pergunta se eu me machuquei, pois estamos brincando de arremessar coisas, eu digo a ela que não estou machucada e afirmo que se acontecer eu aviso (ela se aproxima de mim demonstrando uma preocupação que transparece na forma com que faz a pergunta, olhando nos meus olhos e falando pausadamente, eu estou sentada enquanto ela esta de pé). Em seguida percebo que seu cabelo cai no rosto, a professora também percebe e oferece algo para segurar o cabelo, ela nega, avisto um retalho de tecido sobrando e ofereço a ela como tiara porque é o que ela usa normalmente, ela se interessada e deixa colocar, (mexendo a cabeça e sim) ao colocar esboça um sorriso (tocando o cabelo de cima a baixo). Nisso ela se aproxima e percebe meu alargador¹⁴ e comenta (em tom de voz firme) “- furou bem heim!”, eu respondo que sim e digo “- é bem grande, né?” ela confirma com a cabeça (mexendo para cima e para baixo, a sua expressão era de afirmação e não de curiosidade) e segue a brincadeira. (Diário de Campo, Agosto 2022)

Essa breve cena traz uma questão significativa sobre os modos do ser criança, que evidencia uma *preocupação* com a pesquisadora, mesmo se tratando de uma adulta, e revela uma atitude de responsabilidade muito pouco reconhecida quando se trata de crianças, mas que tem ganhado visibilidade a partir de estudos que revelam situações muito parecidas. As pesquisadoras Juliana de Lara e Lucia de Castro (2016) se deram conta que o fato de serem adultas não às condicionou como “autossuficiente” perante as crianças, durante as brincadeiras e passeios elas identificam essa proteção das crianças com as autoras, o trecho a seguir exemplifica um dos momentos em que percebem essa preocupação:

Yasmim, aluna do 6º ano de 12 anos, foi uma das crianças de quem mais me aproximei. O nosso contato foi estabelecido, principalmente, através da brincadeira do Queimado. Yasmim jogava muito bem este jogo e era quem, frequentemente, acertava mais bolas em outras pessoas. No início da minha inserção nesta brincadeira, por anunciar que eu não tinha certeza das regras e ser nomeada como café com leite, ela disse, então, para eu não me “preocupar”, pois ela iria me “proteger”. Eu, curiosa com a fala dela, perguntei:

¹⁴ Possuo um alargador de 32 mm na orelha, uma espécie de body modification (modificação corporal) apesar de grande as vezes passa despercebida pois os cabelos encobrem, mas se notado pode causar talvez um certo espanto pelo tamanho que pode chegar a ser próximo de um brinco de argola.

“Me proteger? E eu preciso ser protegida?”. E ela me respondeu: “Claro, né tia? Você não joga bem ainda!”. Diante da fala dela e curiosa com a sua postura, eu concordei que ela, então, me protegesse no jogo. (LARA; CASTRO; 2016, p. 235)

Apesar da compreensão sobre a *responsabilidade* que muitas crianças desenvolvem em seu convívio familiar, outros fatores também as fazem agir de forma responsável para com outras pessoas inclusive adultos. Um destes fatores tem a ver com “momentos de interação” transformando aquele que era um desconhecido em “familiar”. Esse ato de responsabilidade, parece sugerir uma ideia de margem de manobra, já que parte da criança a construção da relação que está sendo apresentada a ela, no caso deste estudo é quando a Betina se preocupa comigo, enquadrando assim um momento como familiar para ela.

Além da questão de responsabilidade, a rápida observação de Betina sobre a minha orelha, foi um ponto de vista certo. O que me intriga, pois entre diferentes possibilidades de ação ela decide apenas trazer a sua opinião sem nada a mais. A segurança com que ela expõe a ideia diz muito sobre a sua alteridade, na frase “furou bem, hein!”, retrata a singularidade da sua forma de expressão (GOUVÊA, 2011). Ao perceber e comentar, sua agência e todo o seu conhecimento prévio adquirido em suas experiências está presente naquele comentário.

As situações expostas até então nos ajudam mais uma vez, a ver o quanto “sentimentos e emoções estão sempre inseridos em uma dinâmica de laços e relacionamentos” (SIRIMARCO; L’HOSTE, 2010, p. 313, tradução da autora), sendo capaz de nos mostrar a infinidade de regras sociais e culturais em que estamos inseridos e o quanto o contexto nos ajuda a conhecer a diversidade dos modos de ser criança em um único ambiente. Agora entraremos em uma abordagem mais direcionada para o corpo considerando-o como centro de aprendizagem de si e do mundo.

4.2.2 *Corporalidades*

Cena 3 Sala de aula

A professora Isadora convida as crianças para olharem juntos o livro do circo, orienta que sentem no chão formando uma roda, o primeiro a se sentar é o Michel que coloca a cabeça no ombro da professora. Ele deixa as mãos entrelaçadas como esperando algo. Após um tempo relaxa e vai se

encostando cada vez mais na professora. Os olhos mais relaxados observando o livro. Em seguida desentrelaça as mãos e apoia uma delas no braço da professora. Em paralelo ao Michel eu olhava o Ricardo que estava sentado ao lado do colega, também com o rosto atento e as mãos entrelaçadas permanecendo assim por um tempo. Quando me dei conta disso, olhei para as outras crianças reparando em como acomodavam suas mãos, percebi que a forma de deixá-las mesclava entre entrelaçar e desentrelaçar. Também percebi que quando começam a questionar e conversar sobre o livro, as mãos são usadas para indicar, servindo de apoio para chamar a atenção, elas mexem mais na medida que o tom de voz aumenta. (as feições das crianças sempre demonstravam estar atentas, elas de fato estavam ouvindo e prestando atenção, pois olhavam o tempo todo para a professora enquanto lia o livro e para o colega que comentava algo). (Diário de Campo, Agosto, 2022)

A cena descrita acima traça dois caminhos interessantes para pensar as corporalidades, muito porque elas muitas vezes são sutis podendo passar despercebidas nas situações cotidianas. A primeira está no ato carinhoso com a professora, o que valida uma relação de proximidade e confiança onde o relaxamento da cabeça em seu ombro denota uma tranquilidade no ato, como no caso do Michel. O corpo do Michel naquele momento demonstra um certo grau de experiência em relação ao seu próprio comportamento por não aparentar receio, mas tranquilidade. Esse fato representa a intencionalidade das emoções, visto que as reações emocionais do sujeito partem de interpretações e vivências de acontecimentos coletivos ou não (BRETON, 2009). Neste caso a postura corporal expressa *afetividade*, numa situação em que o Michel, identifica a situação e a relação como propícia para evocar esse sentimento, e assim demonstrá-lo.

O segundo ponto a ser analisado tem a ver com as mãos e o quanto podemos pensá-las para além do tato, o entrelaçar e desentrelaçar dos dedos. Pode-se sim, supor que fazem parte das formas de expressar, o que e como se sentem em relação àquele contexto e situação, podendo variar entre ansiedade e curiosidade pela atividade que estão desenvolvendo. O que faz muito sentido se associarmos o corpo a um “veículo de comunicação” (VELÁZQUEZ, 2019, p. 32, tradução da autora). As ações corporais são carregadas de emoções e as emoções são expressas através do corpo, sendo impossível desassociar as expressões corporais das emoções, assim como as relações das emoções. O mesmo pode se dizer em relação ao corpo e a

aprendizagem. Como pontua Emilene Leite Sousa (2016, p. 326) “se aprende com o corpo, o corpo é o caminho capaz de conduzir ao conhecimento através da experiência” e complementa “todo o corpo é, ele mesmo, objeto de conhecimento e instrumento dele” (SOUSA, 2016, p. 327). Estes autores ressaltam o corpo como uma ferramenta de conhecimento do indivíduo.

Assim como as mãos, a voz compõe o corpo (SOUSA, 2016) e colabora também com as emoções nivelando a intensidade delas. Percebi diversas vezes a voz manhosa junto dos olhos cheios de lágrimas ou a voz alta junto de uma testa franzida indicando um descontentamento, buscando reconhecimento, justiça ou atenção. Estar atenta as conversas, cantorias, risadas, choros e brigas foi importante para identificar essa faceta tanto da agência como das emoções através dos diferentes sons. A Aline fornece um ótimo exemplo para conversarmos sobre essa questão:

Cena 4 Sala de aula

Estávamos em alguma brincadeira eu e Aline, quando fui chamada por outra criança. Nesse momento a Aline começou a aumentar o tom de voz comigo, seu rosto aparentava estar brava, suas bochechas ficavam levemente vermelhas, a testa franzida, ela cruza os braços até que dá um grito de comando:

-Olha!

Enquanto não prestei total atenção nela, sua fala seguia aumentando o tom, repetindo o que falava até perceber que eu estava de fato voltada para ela. (Diário de campo, 2022)

O uso da voz como forma de comando é bem comum aos adultos, mas esquecemos que elas fazem parte do cotidiano das crianças e são empregadas por elas a fim de serem atendidas. No caso da Aline ela lidou comigo de forma diferente até o momento que sentiu ser "deixada" de lado, no instante em que presto atenção no colega ela aciona esse meio como forma de reivindicar a minha atenção. O que também demonstra experiências presenciadas em situações parecidas a esta, seja com ela ou não.

Poder ouvir os diálogos e fazer parte de alguns foi um privilégio, as conversas se desenvolviam de maneiras distintas, as crianças conversavam entre si e as vezes consigo mesmas dentro e fora de suas atividades. Os diálogos se atravessam, em mais uma dinâmica que envolve o corpo e as emoções “legitimando seus lugares

como atores sociais” (ROSA; FERREIRA, 2022, p. 124). A agência das crianças está presente nessas respostas, embutida nestes diálogos. É curioso acompanhar as diferentes formas através das quais as crianças podem responder às nossas perguntas. É preciso ter em mente que nem sempre receberemos respostas no sentido positivo, respostas negativas são inevitáveis como: “Nada”, “não sei”, “uma coisa”. O que poderia gerar um afastamento do pesquisador, o que não ocorreu neste caso.

Reflito algumas possibilidades sobre estas respostas negativas: (i) a de que elas não querem falar do assunto sobre o qual é questionada, (ii) ainda não sabem e estão em processo de entendimento sobre algo ou alguma coisa, (iii) simplesmente estamos atrapalhando e querem “se livrar” e por isso respondem de uma forma que encerre o assunto e possam seguir realizando suas atividades sem serem incomodados. Essas são só algumas ideias que gerei ao refletir sobre o assunto, mas muitas outras podem ser possíveis para pensar a questão das respostas negativas.

Como pesquisadora fui surpreendida com as respostas negativas das crianças, qual seria o motivo para elas responderem de tal forma? Infelizmente não tenho esta resposta. Prestar atenção no que dizem e refletir sobre as diferentes respostas, julgo como fundamental para compreender a *multivocalidade* das crianças. Essa multivocalidade é entendida como as diferentes formas e possibilidades de comunicação, no caso do estudo em questão, me refiro à potencialidade das crianças de se comunicar de diferentes formas. (ROSA; FERREIRA, 2022). Ainda me pergunto se sentir surpresa perante as respostas das crianças não seria uma expectativa adultocêntrica, no sentido de esperar que as crianças sempre respondam “positivamente”, fica essa questão como insight para futuras pesquisas.

E quando nós (adultos, pesquisadores) somos questionados? Entendo que os questionamentos evidenciam o **modo participativo** das crianças se relacionarem. Como um campo de ação, a curiosidade funciona como ferramenta do saber. Na busca de entendimentos, as novas informações somam-se àquilo que já se sabe e orientam o modo de agir. Esse agir vai se modificando ou não, dependendo das informações que vão sendo adquiridas na experiência cotidiana. Como diz Daniel Revillion Dinato (2019, p. 436) “A curiosidade das crianças em mim, ...e em minhas coisas é gritante. A minha curiosidade nelas e em seus mundos, também.” Ou seja, nós enquanto pesquisadores inseridos dentro de ambientes com as crianças enquanto pesquisamos suas relações, também estaremos sendo passíveis de análises pelas

crianças, querem saber quem é, o que faz, porque entre elas, a curiosidade faz parte do mecanismo de agência de nós e das crianças.

Cena 5 Sala de aula

Estou feliz que o José está se aproximando de mim, já faz alguns dias que frequento a escola, ele foi uma das crianças que não se entregou de “cara” na relação com a “outra profe”. Mas hoje eu cheguei na sala de aula ele veio na minha direção:

Tu veio hoje!, vai ficar até a hora do almoço? Vai almoçar em casa?

Respondo que sim, então ele se aproxima mais e pergunta:

Tem filha?

Respondi que não, mas digo que tinha um gato

Tem mãe?

Digo sim

Tem irmãos?

Também falo que sim.

Tem pai?

Eu respondo que já tive.

Após as minhas respostas ele dá um sorriso leve e volta a brincar.

(Diário de campo, Agosto, 2022)

Sobre essa cena, as perguntas que o José faz são importantes para ele. Segundo a professora Isadora, ele começou a fazer esse tipo de pergunta após saber que uma de suas colegas não tinha mãe. E são importantes para mim também no sentido de poder ouvi-lo e iniciar uma relação mais próxima com ele. Suspeito que as perguntas do José fazem parte do sentir interesse sobre quem sou ou de se aproximar, o que pode fazer sentido se acrescento algumas informações, como por exemplo o José após as perguntas, quis descer comigo as escadas segurando a minha mão, começou a me incluir em suas brincadeiras. A curiosidade sugiro ter a ver com o interesse, na ideia de que supostamente haveria uma vontade de construir uma relação. Perguntar, responder, investigar, tomar decisões e executar, constituem técnicas das crianças como “protagonistas do seu próprio processo investigativo” e das “realidades em que se encontram.” (LEAL; LACERDA; SOUZA, 2021, p. 269-278). Estar inseridos em ambientes com crianças aumentará as chances de questionamentos, estarmos abertos e atentos a estes questionamentos podem ser interessantes para as nossas pesquisas. Os próximos diálogos a serem trazidos

fazem parte da cena 6 com a Betina onde legitimamente ela “brinca” com suas respostas provocativas.

Cena 6 Sala de aula

Betina está entretida com alguma coisa que não lembro muito bem o que é, só sei que me aproximo dela e pergunto:

- Oi Betina! Que legal isso aí, quem te ensinou?

Ela me olha com uma expressão de surpresa e me responde exatamente dessa forma:

- Ninguém! um peixe que nada, sabe que quem nada é peixe, porque peixe que nada! (ela esta de pé na minha frente e não olha muito nos meus olhos, fala olhando para o lado)

Fico olhando para ela, sorrindo e ao mesmo tempo procurando entender o que havia me dito, eu devo ter feito uma cara de incógnita tão explícita que eu suponho ter até despertado dela uma certa pena, pela pergunta idiota que fiz. Em seguida ela diz:

– O peixe que me ensinou. (agora olhando para mim)

Resolvo entrar no jogo (afetar) e pergunto se o peixe tem nome, ela me respondeu:

- Peixe beta. (agora o corpo todo dela esta virado para mim, que estava sentada encostada na parede e da mesa)

Como ela segue próxima de mim, ela para o que está fazendo, pega algo em mãos e resolve me entrevistar:

- Me conta, o que você gosta de fazer? (segurando o “microfone com as duas mãos, e depois com uma só apontando para mim, fala rápido e alto)

Respondo que gosto de andar de bicicleta, prontamente ela comenta.

- A minha irmã ela anda de patins. (aproximando o microfone da boca, intercala o olhar entre mim e o microfone, o corpo se move junto)

Percebo que o que ela faz de microfone é uma pequena luminária que doe para a turma brincar. Ela faz mais algumas perguntas sobre o que gosto de comer e em seguida me fala para cantar, olhando para mim ela começa a cantar, me oferece o microfone e eu digo que não sei cantar, ela insiste e diz que vai me ensinar: (a postura é firme como se interpretasse uma reporter)

- Olha pro céu e larga a voz grossa! (com o microfone em mãos, ela olha para cima e fecha os olhos, e canta novamente)

- Nossa tu entende de cantar (eu digo)

- Eu sei cantar bem. (ela responde)

Segurando o microfone ela canta uma música que inventa naquele instante, mas não é em português, talvez seja algo como se fosse inglês. Ela assume uma postura como se estivesse em um palco parecendo bem à vontade e concentrada, abria e fechava os olhos, (o interessante é que ela sempre

demonstrava estar séria, sentindo que estava fazendo algo importante).
Presto atenção e faço elogios ela. (Diário de campo, Agosto, 2022)

Se em algum momento esquecemos da agência das crianças, elas mesmas se encarregam de nos lembrar e nos mostram como a nossa forma de enxergá-las é carregada de adultocentrismo. Diálogos como esse são tão potentes que nos fazem refletir sobre como as crianças podem lidar com o mundo ao seu redor. Essa cena com a Betina também expressa a mudança de comportamento dela comigo. No momento em que *me deixei afetar* e perguntei sobre o nome do peixe, entrei no “jogo” dela me abrindo para a brincadeira e isto provocou uma virada na nossa relação. Assim suponho, pois, essa cena aconteceu nos últimos dias de observação e até então minha relação com a Betina era de pouca proximidade se comparada com as demais crianças. Digo isso porque poucas vezes ela me chamou, seja para conversar, pedir algo ou convidar para brincar, quando eu chegava ela não fazia questão de cumprimentar ou responder às minhas perguntas.

Falando sobre relações de proximidade é interessante o quanto as crianças criam suas próprias **regras de convivência** nas **margens de manobra**. Na minha experiência como pesquisadora essas regras foram identificadas nos primeiros dias de observação na escola, nas formas como cada criança desenvolve o contato comigo e como elaboram suas relações com os colegas e a professora. Nas cenas expostas até agora é possível ver nuances das regras elaboradas pelas crianças, que atravessam relações e situações de acolhimento de uma nova pessoa no ambiente. Digo isso por perceber que cada criança me recebeu e foi construindo uma relação de maneira distinta. Essa construção parte de cada criança, e não funciona na mesma medida de tempo e forma. Algumas crianças levaram semanas até falar comigo, além de frases monossilábicas e me convidarem para brincar. Antes disso recebi respostas mais simples e recepções mais sucintas. Se no início eu fui considerada e chamada segundo eles de “*outra profe*”, até o fim da observação eu já estava sendo cogitada para brincar de pega-pega. Parece-me que ao longo das semanas essa relação foi se modificando e se estreitando, o que também tem a ver com as suas próprias experiências, além da maneira como me porto em relação a eles.

4.2.3 Brincadeiras

Figura 27 – Brincadeiras de restaurante



Fonte: acervo da autora (2022)

CENA 7 Sala de aula

A turma ganha uma cozinha de brinquedo e alguns utensílios de cozinha usados, por iniciativa deles começamos a brincar de restaurante, eu sou a cliente segundo eles, então me sento na cadeira do canto ao lado da mesa, eles ofereceram algumas coisas, pergunto o que tem, e o Michel responde (todos estão de pé, se mexendo de uma ponta a outra na mesa e lidando com os objetos ao redor, se mostram concentrados e falantes):

- vai tomando devagarinho pra você deixar pra mais tarde, tem massinha parafuso, primeiro tô fazendo café!

Enquanto me serviam, o Michel (enquanto falava ele ria, apertando os olhos, andando em minha direção), enchia o prato e dizia que eu ia ficar gorda, eu questionava:

- Será? (eu ria também)

Enquanto isso pergunto ao Arthur o que ele construiu

- Uma churrasqueira (responde, mas esta prestando atenção na brincadeira, no “prato” que esta preparando)

eu pergunto o que tem ali?

-Aqui são as carnes e aqui o pão.

Pergunto o que está fazendo, ele responde:

- Churrasco! (responde como se não acreditasse que eu estava fazendo aquela pergunta)

Dando risada o Michel fala:

- Barriga gigante, vai ficar gorda na barriga.(rindo ele esfrega a barriga empurrando ela para a frente e sai caminhando em minha direção)

O José se aproxima, olha para a mesa e fala:

- Oi Arthur, quanta coisa!

Ele abre os compartimentos da cozinha e comenta:

- Tá vazio a geladeira!

Vai olhando as coisas da cozinha e nomeando e informando a professora, nisso ela pergunta se ele não vai cozinhar também, Rapidamente responde:

- O Arthur vai cozinhar! (o tempo todo ele, conversa sem olhar para os colegas ou a professora, se concentra nas “funções” que esta fazendo).

Ele resolve fazer uma outra função, coloca a mão na orelha e imita como se estivesse com um telefone, vai oferecendo algo do restaurante. (agora ele olha para mim)

- Quer almoço?

- Alo!

- é para você a batata?

Eu imito o José colocando a mão na orelha e respondo que sim, ele me traz um prato e diz que é batata sem molho. Então faz o barulho de telefone.

- Oh Betina, quer almoço? quer sobremesa? (ele parece estar se divertindo com a brincadeira, seu tom de voz parece alegre)

Ela responde que não. (sempre séria)

Enquanto os meninos estavam em uma mesa as meninas estavam em outra com as massinhas de modelar, a Betina e a Natália montam pratos coloridos e as mesas vão se enchendo de pratos “fartos” e criativos, vai acontecendo uma colaboração entre eles sobre as tarefas de cada um.

Quando recebo mais um prato transbordando “comida” o Michel olha para mim, rindo, com uma voz de zombaria fala:

- A Handi vai ter tanta comida que, vai ficar barriguda, vai ficar gorda, tu vai ficar gorda, hahaha!!!”.

Passamos praticamente a manhã toda nessa brincadeira.

(Diário de campo, Agosto, 2022).

Figura 28 - Brincadeiras de restaurante (churrasco)



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 29 - Brincadeiras de Restaurante (prato)



Fonte: acervo da autora (2022)

As imagens acima e a cena 7 correspondem a brincadeira de restaurante, que nos proporciona olhar a brincadeira como experiência, onde as crianças vivem, criam, recriam e testam objetos, ações e diálogos. Enquanto compartilham a brincadeira do restaurante, dividem os materiais e a forma como que se comunicam e integra na brincadeira. Eles distribuem papéis através da organização, da materialização do ambiente como um restaurante, dos alimentos sendo preparados, servidos e oferecidos. Os materiais orgânicos (folhas, sementes) misturados com recicláveis de vários tipos (caixas, plástico, madeira) e utensílios de cozinha parecem aguçar a imaginação. As experiências com esse tipo de ambiente influenciam suas falas e a disposição das coisas. As falas do José e do Michel parecem vir de convivências particulares onde presenciaram os mesmos diálogos; o Arthur parece satisfeito ao informar que está fazendo churrasco, outra possível vivência. Chama atenção a diferença das construções em relação aos pratos: aqueles executados pelas meninas possuem mais cores, mas um pouco menos de elementos variados como as dos meninos. Suas construções são carregadas de desejos, experiências e imaginação.

A criatividade é fundamental para sinalizar a existência e estabelecer relações consigo mesmo e com o outro, de forma saudável, pois o sujeito se percebe como o autor de suas ações, sabendo que pode fazer realizações de diferente natureza.

(SILVESTRE; MARTHA, 2016 p. 2019)

A autora citada acima, retifica em seus estudos que o momento em que as crianças estão realizando atividades, onde se tem mundo ao redor de objetos e pessoas, são momentos da criação de si como sujeitos atuantes e dos significados das situações e de tudo que os rodeia.

Nem sempre as brincadeiras compartilhadas ocorrem de maneira amigável, onde dividem suas tarefas e o roteiro vai se desenrolando. Há momentos em que sequer desejam ficar próximas quem dirá brincar juntas, o que depende muito do dia e em como a criança está se sentindo. Presenciei dias mais “nebulosos” o que é muito comum visto que estou em um ambiente com dez sujeitos singulares e complexos. Devido a intensidade de suas brincadeiras muitas vezes estão concentradas em suas atividades e qualquer coisa fora do que esperam pode gerar brigas e choros. Na primeira cena apresentada acompanhamos o quanto o Michel estava chateado e que

podemos perceber em seus diálogos que não queria saber de mais ninguém, somente da avó. Outras crianças na escola apresentaram um comportamento que nomeei como “brincar sozinho”. Mesmo que as crianças passem o dia juntas e por muitas vezes dividam a mesma brincadeira por horas, tem dias que eles não estão com vontade de compartilhar a brincadeira, o que faz parte da personalidade de cada criança.

Trazendo brevemente alguns exemplos desse “brincar sozinho”, a primeira é entre a Aline e o Arthur. Ela construía uma “fazenda” para as miniaturas de animais, o Arthur se aproxima e pede para brincar junto, mas a Aline diz “*não*” (*estão sentados no chão, junto das caixas de brinquedos e dos brinquedos*). Ele começou a chorar, demonstrando tristeza, o rosto vermelho e lágrimas escorrendo, ele resmungava que quer brincar junto, sem recuar ela fala, “*mas não é tua fazenda!*”. Ele (com o rosto agora sem chorar, mas sério) insiste tentando montar algumas coisas ao redor da Aline (enquanto brinca, demonstra concentração), que segue firme na decisão de brincar sozinha, após alguns minutos, Arthur resolve fazer outra coisa, desistindo de tentar brincar com a Aline. O segundo exemplo ainda é com o Arthur, porém, dessa vez ele está do outro lado, se negando a brincar com o José que insiste enquanto o Arthur foge dele (eles fazendo isso, se arrastando ou engatinhando no chão da sala). A professora percebe que os ânimos estão exaltados e começa a conversar com o José (que já demonstra estar prestes a chorar), explicando que agora o Arthur não quer brincar (fica virando de costas para o José), pedindo que respeite o colega. José aparenta estar magoado, chora e grita. A professora Isadora afaga os cabelos de José (agora está em pé) e pede para que ele respire fundo, o Arthur segue fugindo começa a chorar e diz que não quer brincar (começa a subir na mesa para sentar), agora ambos choram alto. Passa alguns minutos até que se acalmem.

Outra situação que se repetiu algumas vezes, foi com o José. Ele inicia uma briga por brinquedos com o Carlos, começam a chorar alto e a professora Isadora intervém dizendo que precisam decidir se dividem os brinquedos ou brincam juntos. O José briga e diz “*não, não pode, não, não, não*”, ele está irritado, chora e grita (está de pé e se abraça nos brinquedos), percebo que é por causa da cozinha de brinquedo que ele brincava naquele momento e o Carlos queria brincar também. A professora explica que não é legal fazer isso com os colegas “- o Carlos é teu amigo”, “*respira*”, o Carlos tenta pegar as coisas que o José estava brincando (é possível ver no rosto do Carlos um sorriso diante da situação). O José grita “*não, sai daí*” ele tenta bater

(está muito nervoso, o corpo todo parece estar agitado). A professora segue conversando (ela está o tempo todo próxima dele, afagando e conversando com a voz tranquila), e explicando que todos os colegas podem brincar com a cozinha, ele demora para se tranquilizar, mas acaba entendendo.

Agressões verbais ou físicas não eram comuns entre a turma, mas algumas vezes presenciei cenas de agressão. As discussões iniciavam normalmente diante de um brinquedo ou brincadeira, justamente o momento em que estavam muito envolvidos, evidenciando o quanto estão “ligadas ao ato da criação, mostrando a potencialidade de cada ser e favorecendo a aprendizagem, na relação com o outro.” (SILVESTRE; MARTHA, 2015, p. 222), reforçando mais uma vez o quanto os momentos de produções (brincar ou artísticas) das crianças são carregadas de sentidos. Perceber essas situações opostas como querer brincar junto ou separado acontecendo com a mesma criança, fala muito da dinâmica das inter-relações. A mágoa ou ressentimento fazem parte dessas dinâmicas principalmente se falarmos de relações de amizade. Uma questão que intriga, é não ter um tempo maior nesse campo para compreender, se fosse possível, o que determina as decisões das crianças por brincar sozinhas.

Essas ações mais enérgicas não permanecem somente entre seus pares, também estão sujeitas a acontecer com os adultos presentes nesse cotidiano da sala de aula. Houve um momento desafiador entre a turma e a professora Isadora. As crianças estão brincando e algumas (que estão sentadas nas mesas e cadeiras) batem os pés. Com a preocupação de atrapalhar a aula do andar inferior a professora comenta que seria legal se parassem, eles se olham (como se apoiando), se unem e batem os pés no chão com maior intensidade (as demais crianças entram na jogada, ficam em pé para bater os pés), Isadora olha para eles e explica por que devem parar de bater os pés só que dessa vez em um tom mais sério, eles cessam (se olham como se dissessem “agora podemos parar”, eles de fato se olham, alguns olhares de desconfiança outros apertados quase rindo). Esta situação pode ser vista como transgressão, onde as crianças mesmo advertidas ultrapassam os limites postos. Preciso pontuar que nem todas as crianças bateram os pés, umas pararam na primeira vez, outras aderiram ou pararam depois, mas todas prestaram atenção no que estava acontecendo e praticamente todas deram risada (sorrisos com ou sem som). Uma reflexão que fiz, mas não terei a resposta é, porque quase todas riram da situação, seria o fato de desafiar a professora? Como um ato de rebeldia?

4.2.4 Produções

Durante as brincadeiras e atividades artísticas as crianças se empenham em construções bem interessantes, onde misturam brinquedos, massinha de modelar e materiais diversos como retalhos de tecidos, fios, plásticos, caixas e cartolinas. Com esses materiais eles criam, adicionam pinturas, colagens, fazem recortes e amarram. Das produções para alguma brincadeira muitas vezes passam para produções artísticas, misturando por vezes as atividades de brincar com as artísticas e vice e versa, rendendo estruturas geniosas e bonitas. Quando pensei em abordar atividades artísticas em sala de aula, esperei ver diversidade e as minhas expectativas foram atendidas despretensiosamente através das atividades desenvolvidas pela turma: maquetes, pintura em madeira e papeis diversos, recortes e dobraduras etc. Isso tudo proporcionou diversas possibilidades de acompanhar diferentes formas de ser criança e suas potencialidades.

Iniciarei uma abordagem sobre as atividades artísticas e do brincar trazendo algumas imagens que retratam estas atividades realizadas pelas crianças. A figura 30, corresponde a um brinquedo antigo chamado “malabarista”, as crianças escolhem o personagem que querem dentro do universo do circo, então elas pintam com tinta, esperam secar e depois é feita a montagem com fios e suportes de madeira. O tema surge a partir da ideia da professora de resgatar alguns brinquedos antigos e promover uma atividade um pouco diferente do habitual. Para as crianças entrarem no clima do circo, a professora mostrou-lhes um livro de poesias sobre o circo, assim já conheciam melhor os personagens que futuramente iriam escolher.

Figura 30 - Pintura do boneco de madeira



Fonte: acervo da autora (2022)

Abaixo as imagens 31 e 32 apresentam um momento de pintura na madeira, a ideia vem de uma viagem da professora a casa de seus pais. Ela apresenta a “tela” para as crianças e informa que podem fazer pinturas livres, nem todas querem fazer naquele momento, as que decidem revelam produções interessantes a partir da experiência de tinta na madeira.

Figura 31 - Hora da pintura



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 32 - Pinturas finalizadas



Fonte: acervo da autora (2022)

As pinturas mostram alguns padrões como os pontinhos já característico em algumas produções como as da Aline. Percebe-se também a presença de algo que representa o sol ou a luz solar em cinco dos seis trabalhos, as camadas também fazem parte da composição das obras, no geral todos utilizam as cores primárias. De maneira resumida aos olhos de uma pesquisadora de ciências sociais e não de artes, quase todas as crianças usam cada cor, tanto em relação a cada uma das cores disponíveis, mas, somente uma se arrisca em de fato misturá-la produzindo outros tons que é o caso do segundo trabalho que contém a cor rosa, outro ponto interessante é a semelhança entre algumas pinturas, que sugiro fazer parte do aprendizado quando se está em coletividade. Durante esse momento da pintura foi possível vê-los concentrado, quase nem conversavam, molhavam o pincel na tinta escolhida passavam na madeira, observavam, em seguida passavam na água e limpavam no pano o pincel “sujo”, como um ciclo até finalizarem a obra, mostravam felicidade quando mostravam a professora que respondia o quanto estava legal e bonito.

Outras atividades como atividades com massinha de modelar também são requisitadas pelas crianças para brincar, e quando a massinha é parte de alguma atividade artística normalmente acontecem de misturam com as brincadeiras enquanto estão criando, virando uma coisa só, onde a produção é o brinquedo e elas se divertem elaborando objetos e personagens. Muitas vezes o material que recebem é composto não só pela massinha de modelar, mas de elementos já utilizados em outras brincadeiras e produções artísticas, como palitos de picolé, bolinhas de madeira, folhas, flores, galhos, tecidos e materiais diversos.

Enquanto modelam parecem estar instigadas a experimentarem formas e texturas e a explorarem o que sabem. As imagens a seguir exibem as composições criativas tanto dos personagens que constroem quanto de seus conhecimentos/imaginação.

Figura 33 - Sereias de massa de modelar



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 34 - Produção com massa de modelar e outros materiais



Fonte: acervo da autora (2022)

Como já havia comentado, nem sempre as propostas são feitas exclusivamente pela professora Isadora, muitas vêm de experiências pessoais das crianças, como a do Carlos, que começa a produzir dobraduras com qualquer papel que vê, mesmo sendo um pequeno retalho. Carlos aprende a técnica de dobraduras com a colega de escola que também é sua amiga, quando a colega vai embora da escola,

concomitantemente Carlos começa a demonstrar uma grande vontade de fazer dobraduras. Então, todo o papel que ele encontrava realizava dobraduras, desenhando e pintando nelas também. Nem sempre sabemos das histórias por trás de cada produção da criança. Mas, deparar com a história do Carlos, sua amiga e a técnica de dobraduras foi uma surpresa, o que inevitavelmente me fez olhar cada dobradura com muito carinho. É possível refletir o quanto as produções podem ter um caráter de expressão emocional, revelando produções cheias de sentido e agência.

Figura 35 - Dobraduras e desenhos do Carlos



Fonte: acervo da autora (2022)

Sabe-se que as experiências fazem parte do arcabouço de construções das crianças para lidar com o mundo, por isso se faz importante pensar nos espaços em que podem se expressar, buscar ouvi-las considerando suas diferentes formas de comunicação é outra maneira de apoiá-las. Atividades colaborativas e aberta a ouvi-las possuem esse potencial, como a maquete da cidade que as crianças construíram (ver imagem 36). Importante salientar que essa produção já estava em andamento quando iniciei a observação e seguia sendo construída quando finalizei o acompanhamento. É interessante o quanto as crianças se envolvem neste projeto e a forma que ele vai tomando obtendo um pouco de cada criança. A partir dessas produções vislumbramos outras formas de conhecer estas crianças e de ouvi-las.

Figura 36 - Maquete da cidade



Fonte: acervo da autora (2022)

Minha primeira impressão sobre a maquete (figura 36) foi de deslumbre pelo tanto de informação que contam. Ela se fecha como uma caixa de papelão. Quando não usada pelas crianças, pode ficar guardada no armário e são elas que pedem para brincar com a maquete ou para reconstruí-la. Desde o início entendi essa atividade como uma forma de considerar a criança como coautora, porque era a turma que opinava sobre todos os componentes da maquete. Quando não opinavam faziam por si mesmos os personagens, árvores, casas, gramas e todo o tipo de coisa que segundo eles fazia sentido estar ali. A maquete não mostra só uma forma de incluir as crianças, mas considerá-las capazes de contribuir criativamente, sendo ouvidas e suas opiniões valorizadas. Pelas imagens a maquete pode parecer confusa ao primeiro olhar pois contém muitos elementos juntos, mas com cuidado é possível identificar uma infinidade de elementos. A maquete traduz de forma muito explícita o que quero dizer quando falo sobre produções artísticas e do brincar, pois elas faziam

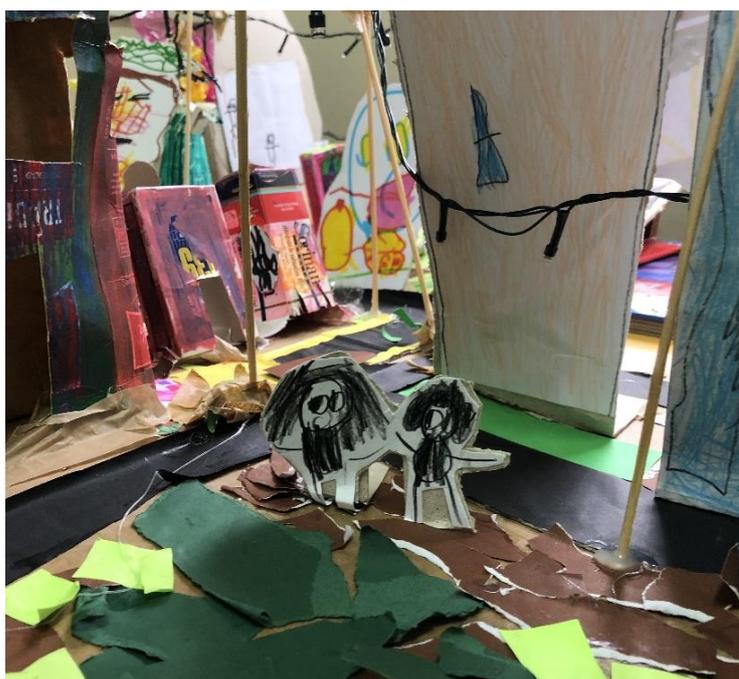
ambas as coisas, pediam para brincar e depois de instantes estavam adicionando mais coisas na maquete como os personagens em desenhos por exemplo.

Figura 37 - Personagens da maquete



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 38 - Personagens da maquete com expressões



Fonte: acervo da autora (2022)

Os personagens posicionados na maquete, possuem expressões faciais que podemos associar às emoções: algumas estão sorrindo (felizes/ alegres), outras estão assustadas (medo/pavor). Estes desenhos que compõem a maquete, me impulsionam a pensar que estes registros fazem parte do que as crianças da turma integrado C, entendem por cidade, reflexos do que elas veem e ouvem, seja através das mídias ou de outros adultos. A maquete também pode representar mais especificamente o que conhecem de seu bairro, rua, lugares que visitam, as pessoas que encontram, como também pode representar o desejo das crianças de poderem transitar por todos estes espaços. Esse trabalho desenvolvido pelas crianças manifesta uma agência coletiva pois elas constroem e reconstróem juntas o que me parece uma analogia das suas próprias formas de desenvolver as suas produções, entendimentos e modos de ser.

Seguidamente na sala de aula as crianças se dividiam em atividades diferentes, umas iam fazer um desenho ou pintura enquanto outros preferiam jogar, pegar os carros ou brincar com os bonecos entre outras brincadeiras. As crianças ficavam livres para escolher o que fazer, a Natália por exemplo fazia questão de pegar alguns bonecos, as casas de papelão e retalhos de tecido, ela enrolava os bonecos nos tecidos e os colocava com cuidado nos espaços que ela determinava como camas. Essa brincadeira chamava atenção dos colegas, tanto que em seguida outras já se aproximavam: a Betina, a Maria, o José. Aqui eles constroem personagens e diálogos nas suas histórias, vão inserindo elementos que rapidamente enchem um espaço, seja da mesa ou do canto da sala.

Figura 39 - Brincadeiras com bonecos



Fonte: acervo da autora (2022)

Algumas brincadeiras são iniciadas como em um passe de “mágica”, em questão de segundos, organizam as cadeiras e iniciam um som de trem:

Cena 8 Sala de aula

Arthur fala: “tchuuuu tchuuuu próxima parada parque de diversões”

José -“parou na estação, é o trem natal”

Eles discutem sobre o que é, e por onde o trem passa.

Arthur-“piuiii thucthucthuc! Piuii thucthucthuc piuiii”

José “é o trem natal!”.

É importante se ter em mente que as crianças “quando estão brincando, elas não estão pensando em outra coisa, elas estão fazendo e pensando, com o corpo presente, de forma presente, aqui e agora.” (BARBIERI, 2012), enquanto as crianças brincam colocam energia nesse tempo, espaço e ação, tudo aquilo que observam, interagem e sentem no universo do cotidiano dela é base para desenvolver aquela brincadeira, todo o tipo de referência poderá ser acionado naquele instante, porque a criança se doa naquela atividade, ela está “criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética” (BARBIERI, 2012). Stela Barbieri que desenvolve estudos sobre as crianças e o ensino da arte nos ajuda a refletir sobre o papel das atividades criativas (do brincar e artísticas), pois elas retratam suas ideias, sentimentos, conhecimentos e experiências.

Das cadeiras passam a pendurar fios e fitas, amarram de uma porta a outra, entre a janela e as cadeiras e os chamam de *lasers*, os fios ficam espalhados por toda a sala simulando *raios laser*. Ao chegar na sala pergunto sobre como brincar, eles cantam uma música de suspense, ao mesmo tempo que brigam para definir quem coloca mais laser, pedem fitas uns aos outros, comentam que é para combater o mal, explicam as regras que é preciso passar pelos lasers sem encostá-los, porque dá choque (contorcendo os seus corpos para ultrapassar os fios sem encostá-los). Assim como a brincadeira começa ela termina rápido, os fios ficam por mais tempo pendurados e acabam sendo utilizados para outras brincadeiras. A pesquisadora aqui também inventava umas brincadeiras com eles, houve a do “*Tictac*” em que eu transformava a criança em pêndulo, segurando pelos braços e balançando da direita para a esquerda enquanto falava “*tictac*” (rindo eles falavam junto comigo “*tic-tac*”, e deixam seu corpo solto, como de um boneco). Parece ser simples, mas elas adoravam, se embolavam na minha frente para a brincadeira. Como a capacidade da brincadeira era de apenas uma criança, eu precisava organizá-las para poder atender

a todas, às vezes se aproximavam de mim com os braços levantados prontos para a brincadeira, eles riam muito, e sempre pediam “mais uma vez!”.

Observar as brincadeiras e atividades artísticas é uma forma maravilhosa de acompanhar como cada criança lida com os outros e com as emoções. Cada produção apresenta partes do cotidiano, as mensagens que gostariam de transmitir, suas emoções e curiosidades, aquilo que entendem ou não entendem. Além de só estar presente, participar faz parte da condição crucial de uma pesquisa que busca compreender as crianças em seus contextos, então “*deixar-se afetar como forma de compreensão*” (COELHO, 2019, p. 6) numa pesquisa que pretende explorar para além das fronteiras do adultocentrismo, se faz essencial.

4.2.5 Desenhos

“Seus desenhos funcionam como alavancas que permitem questionamentos sobre as relações e apresentam pontos de vista, inclusive, em relação ao espaço vivido e produzido pelas crianças, e os modificam ao produzi-los diversamente.” (GOBBI, 2022, p. 149)

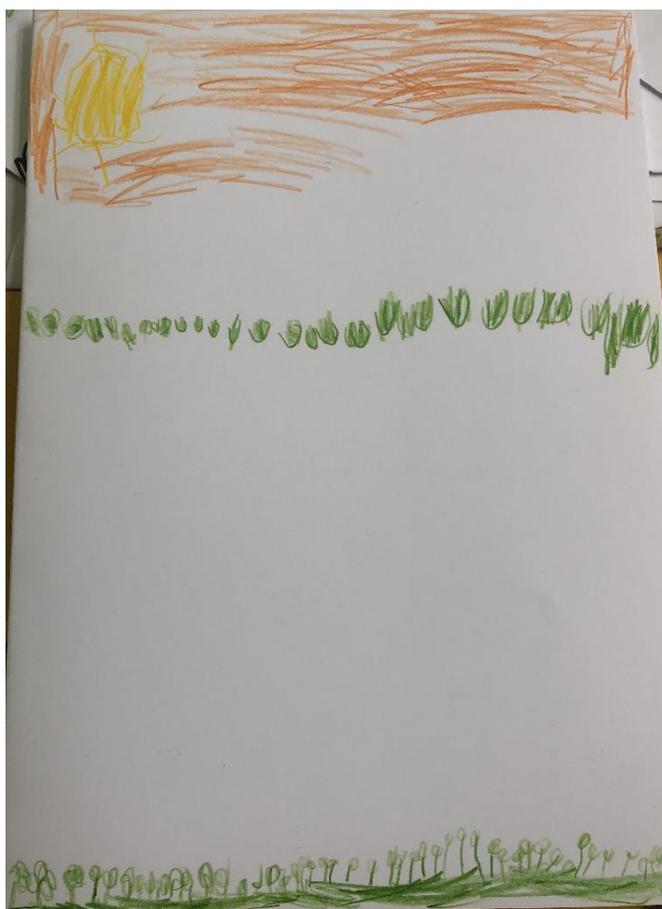
Como visto na parte em que trato da exposição, os desenhos são importantes janelas para se observar as crianças e prestar atenção sobre o que têm a dizer na linguagem que elas escolhem. O desenho é uma dessas formas de linguagem, e se mostra como mencionado por Rosa e Ferreira (2022, p.123) “outra aproximação às crianças, de escuta atenta do que tinham a dizer sobre o que lá fomos procurar”. Na escola não é diferente pois é possível perceber que suas experiências cotidianas recriadas e imaginadas mais aquilo que consideram relevante em suas vidas são por vezes representadas em linhas, cores e formas. Sendo assim, entendo como basilar trazer os desenhos das crianças, pois me deparei com eles durante as pesquisas de campo e compreendo como uma forma de “acessar o ponto de vista” (GOBBI, 2022, p. 139) desses sujeitos sociais que fazem parte das relações que investigamos.

Saliento que nem sempre as crianças estão dispostas a fazer as atividades propostas. Na turma, uns gostam mais de desenhar, outros gostam menos, preferindo fazer outras atividades. Como já havia mencionado, as propostas de atividades frequentemente tinham colaboração das crianças através de suas experiências. As temáticas seguiam suas sugestões e acabavam por retratar seus cotidianos como

desenhos e filmes assistidos, idas à eventos como o Jurassic Safari e o Gato Galáctico ou quaisquer outras formas, objetos ou história que quisessem contar. Uma informação interessante dada pela professora Isadora é que cada criança tem um estilo próprio de desenhar, as temáticas podem se aproximar, mas a forma de desenhar é particular. Observei que por vezes as pinturas se aproximavam, o que sugere uma influência da forma do outro colega de desenhar, o que é comum se tratando de atividades desenvolvidas em um mesmo ambiente pelas crianças enquanto ainda estão se desenvolvendo e aprendendo. A seguir apresento algumas produções desenvolvidas pelas crianças, antes e durante o meu período de observação:

- a) Os desenhos delicados de Natália;

Figura 40 - O dia



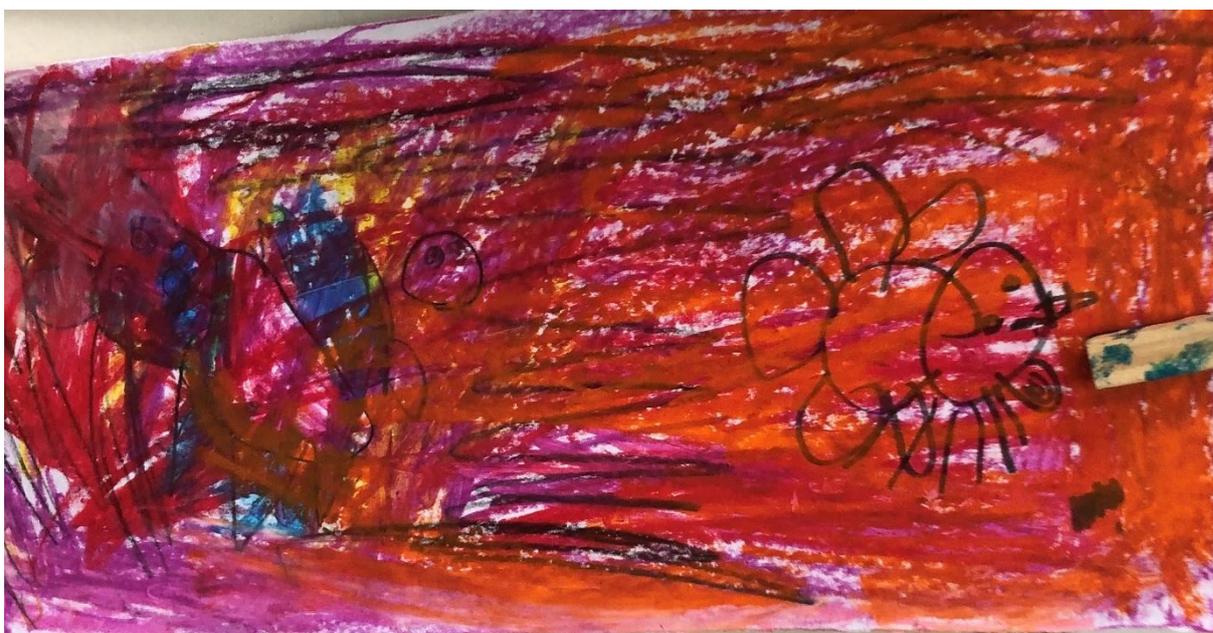
Fonte: acervo da autora (2022)

Registra um dia ensolarado, o calor sendo emanado pelos raios do sol, a parte arbórea do cenário com plantas pequenas, e as que estão mais acima são montanhas ou planície ao longe. Considerando quem desenhou faz muito sentido associar o

desenho a um lugar calmo, pois a Natália é de uma tranquilidade enorme, o desenho tem a possibilidade de inspiração a partir da programação de uma visita da escola ao parque da Redenção, mas, também outras visitas já realizadas pela turma que exploram a natureza podem ter servido de inspiração a este desenho, já que a Natália não foi tão clara nas suas declarações sobre o desenho. As respostas curtas da Natália como: “é um sol” “é um dia” quando eu perguntava sobre o desenho, deixam brechas para pensar diversas possibilidades através das poucas palavras mencionadas. Por outro lado, tem o fato de que ela é uma criança mais reservada sobre suas respostas ou que ainda não se sentia confortável para falar sobre as suas produções comigo.

b) A Aline e suas cores fortes;

Figura 41 - O desenho e muitas cores



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 42 – Primeiro desenho



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 43 – Desenho sendo complementado



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 44 – Desenho final

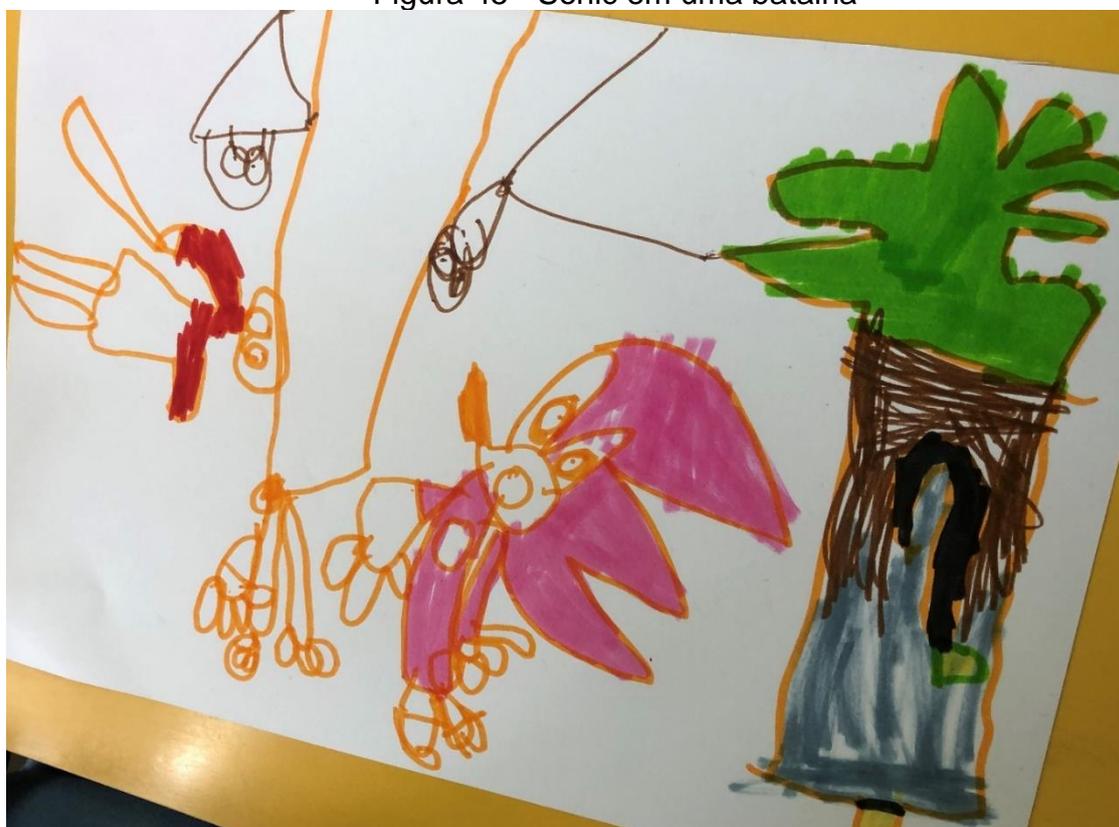


A figura 41 se trata de um desenho da Aline que ao primeiro olhar provoca uma impressão de que algo caótico está acontecendo dentro daquele universo que ela cria para o desenho. Parando para refletir sobre algum possível sentido sobre esse desenho, e olhando para os demais que seguem uma linha de criação muito próxima, onde na primeira camada se percebe um desenho “simples” e em seguida uma camada de muitas cores e traços fortes quase que encobrindo por completo o primeiro desenho. Reparando nos desenhos da Aline eu sugiro que no caso dela existe uma forte expressão de sentimentos talvez não tão positivos digamos assim, vejamos, nas figuras 42, 43 e 44 são uma sequência mostrando um pouco da construção desses desenhos da Aline. Segundo Marcia Gobbi (2022) as emoções podem ser expressas nos desenhos, adicionando nessa reflexão as conversas com a professora sobre a Aline que passa por algumas questões familiares afetando sua forma de convivência na escola, possivelmente os desenhos expressem algo do que esta sentindo. Lembrando que trago alguns pontos de reflexões para pensarmos as produções como formas de conhecer e entender um pouco melhoras crianças, nada do que trago de maneira interpretativa deve ser dado como certo, mas, sim mostrar outras possibilidades de uso dos desenhos.

Trazendo outro viés para os desenhos de Aline, pois ela não comentava sobre eles, uma característica dela era estar concentrada e ser sucinta em suas respostas quando questionada sobre seus desenhos. Alguma vez ela brincava de massinha de modelar, eu perguntei o que era, a respostas foi: “é uma coisa!”, o fato de não querer comentar pode ser também um adendo a questão acima, ou talvez não. Então, olhando em comparativo aos outros desenhos produzidos na turma, até é possível ver alguns marcados com rabiscos por cima dos desenhos, porém se mostravam mais suaves, o que em uma das respostas que obtive das outras crianças se travava de chuva, vento ou nuvem. E se na verdade ela esteja reconstruindo o desenho? Trago um achado pontual de Marina Pastore (2022), sobre desenhos pintados com cores fortes, a sugestão é que essas cores fortes estivessem ligadas com o revolucionar das crianças trazendo para dentro do desenho aquilo que se quer evidenciar, o que se pode associar aos sentimentos novamente, enquanto o que se está vivenciando no cotidiano não está sendo suficiente, sendo o desenho utilizado para mostrar também descontentamentos.

c) Michel e as batalhas nos desenhos;

Figura 45 - Sonic em uma batalha



Fonte: acervo da autora (2022)

Na exploração de formas e personagens, a sensação é que o desenho do Michel está em um movimento como em uma cena de um desenho animado ou filme, interessante que ele insere feições em cada personagem trazendo elementos emocionais, que provavelmente tenham a ver com a batalha que ele conta na sua história entre o personagem principal e os coadjuvantes. Uma interpretação possível sobre esse desenho é que o Michel estivesse vivenciando a cena enquanto desenhava, como uma vontade de estar/fazer parte, digo isso por acompanhar inúmeras vezes os seus diálogos e encenações enquanto brincava. Quando questionado sobre seus desenhos ele explicava que havia poderes saindo de um ou outro personagem, o que denota um conflito acontecendo naquele desenho. O trecho abaixo fala sobre a criatividade das crianças como ferramenta para as suas construções de significados, e nos força a considerar todas as esferas dessas construções, nos obrigada a olhar com mais cautela e sensibilidade a qualquer gesto, som e expressão feita pela criança.

“Dentro do seu “faz de conta”, as crianças criam e produzem a partir de lógicas que podem ser não formais, ou seja, variam em termos de tempo, de espaço, em modificações, com improvisos e na criação de enredos e narrativas consideradas teatrais, performáticas, de cenas cotidianas.”
(PASTORE, 2022, p. 73)

d) Os traços graciosos de Betina;

Figura 46 - Personagens carismáticos



Fonte: acervo da autora (2022)

Os traços são feitos de lápis para depois aplicar a pintura, fiquei sabendo que a Betina tem uma irmã mais velha que estuda na mesma escola e que a ensinou a usar o lápis. Acompanhando as produções dela é possível perceber que sempre inicia usando o lápis. Semblantes meigos nos personagens com olhos que aparentam brilhar, as bochechas salientes que demonstram um sorriso, as imagens se assemelham, mas não são iguais, possuem detalhes sutis, mas perceptíveis, esse estilo de desenho mais “meigo” foi percebido em outras produções das meninas da turma, o que sugere que possivelmente consomem a mesma mídia de desenhos ou artigos infantis. O fato de um personagem estar pintado por completo e o outro não, provavelmente tem relação com a forma com que a Betina lida com o momento de atividades artísticas, já que ela tem a tendência de fazer suas produções apressadamente para finalizar o quanto antes.

e) Maria e seus desenhos interessantes;

Figura 47 - Emoções, cores e personagens



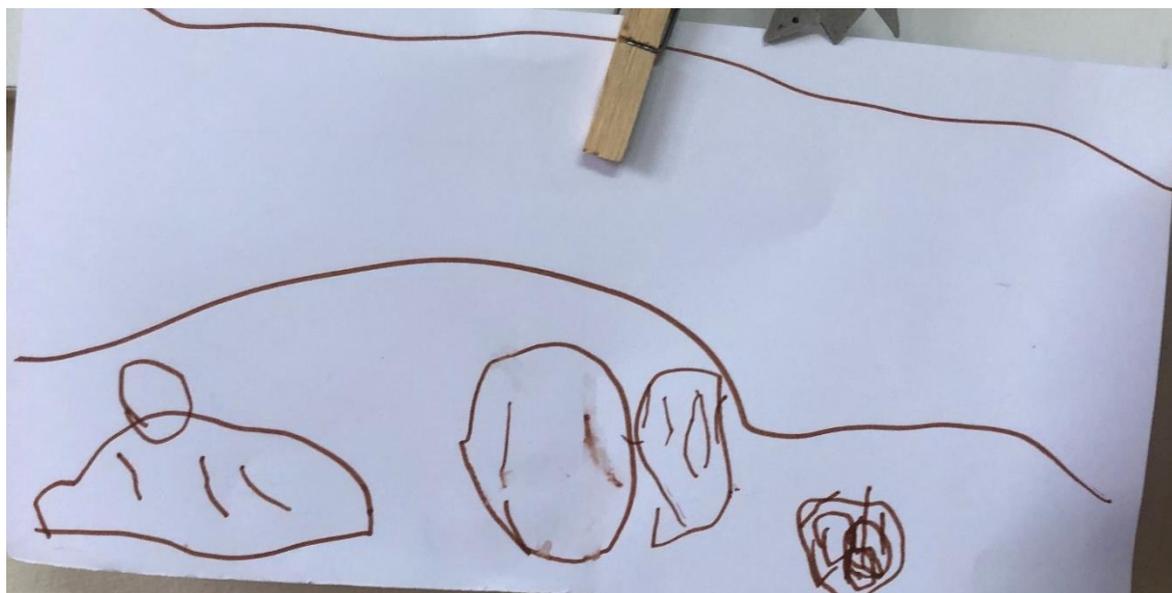
Fonte: acervo da autora (2022)

Curioso ver um desenho feito em uma folha não branca, a sensação que traz é de muita vivacidade, porém é interessante ver que a Maria esboça sorrisos e feições em quase todos os personagens, o arco-íris, a borboleta e a nuvem e apenas dois

estão sem feições o que me intriga é o fato desses dois personagens remeterem a humanos, ela desenha com os braços levantados mas não se sabe se estão contentes ou apavorados, mas se olharmos para as demais feições a possibilidade de ser de felicidade é maior. Nesse desenho é possível ver elementos misturados, bem como a imaginação faz com os elementos que conhecemos e não conhecemos, como o arco-íris com um sorriso, um olho piscando e o outro não e ainda ela acrescenta orelhas. Os personagens em forma de palito e o papel colorido não foram empecilho para utilizar diversas cores. Sobre os personagens centrais do desenho, são femininas por representarem a professora Isadora e a Maria. Afirmo isso pois se trata de um desenho feito para dar de presente a professora, ao estar presente no momento do desenvolvimento e entrega do desenho, foi possível compreender a natureza de algumas informações contidas na produção da Maria.

f) José e a sua representação de um bioma brasileiro;

Figura 48 - Um bioma



Fonte: acervo da autora (2022)

Com traços firmes, José desenvolve um desenho com poucos elementos e cores, o que eu chamaria de minimalista, pensando no fato de que ele não gosta de desenhar tanto quanto os outros colegas, pois prefere brincar. Me parece muito compreensível a realização de um desenho menos elaborado, por opção do José. Esse desenho corresponde o dia em que obtiveram como inspiração o livro do Carlos sobre biomas brasileiros. Onde havia rios, pedras, árvores e animais (ver figura 51), com essa informação podemos entender um pouco sobre o seu desenho e imaginar

o que são cada elemento, infelizmente neste dia acabei não conversando com o José sobre o seu desenho.

g) A criatividade do Ricardo;

Figura 49 - Cores vibrantes e imaginação



Fonte: acervo da autora (2022)

Vibrante! Tem tanta vida nesse desenho, o Ricardo traz pelo menos dois elementos que identifico como presentes em outras produções da turma, o primeiro é a paisagem e o segundo são os corações, o uso de cores vibrantes é uma característica percebida em outros de seus desenhos. Existe uma narrativa do personagem que não consigo identificar por não estar presente no dia da sua elaboração, porém o personagem central do desenho faz parte de um gosto compartilhado entre ele e o amigo Michel pois ambos desenhavam o mesmo personagem. Em uma olhada rápida parece correr em direção aos corações, quando se olha os detalhes é possível perceber que possui feições e que representam algo próximo do assustado. É interessante ver que ele não economiza nas cores. Ele as usa até deixar no tom mais intenso. Sobre os corações eles parecem a versão um do outro melhorada, o primeiro de cima para baixo está com os traços mais soltos já o segundo parece ter sido uma versão bem-sucedida. As produções nos mostram não

só os desenhos finalizados ou inacabados, mas as tentativas de traços e cores, as misturas de estilos que se aprende com os colegas.

h) Os traços de Arthur;

Figura 50 - Animais no rio



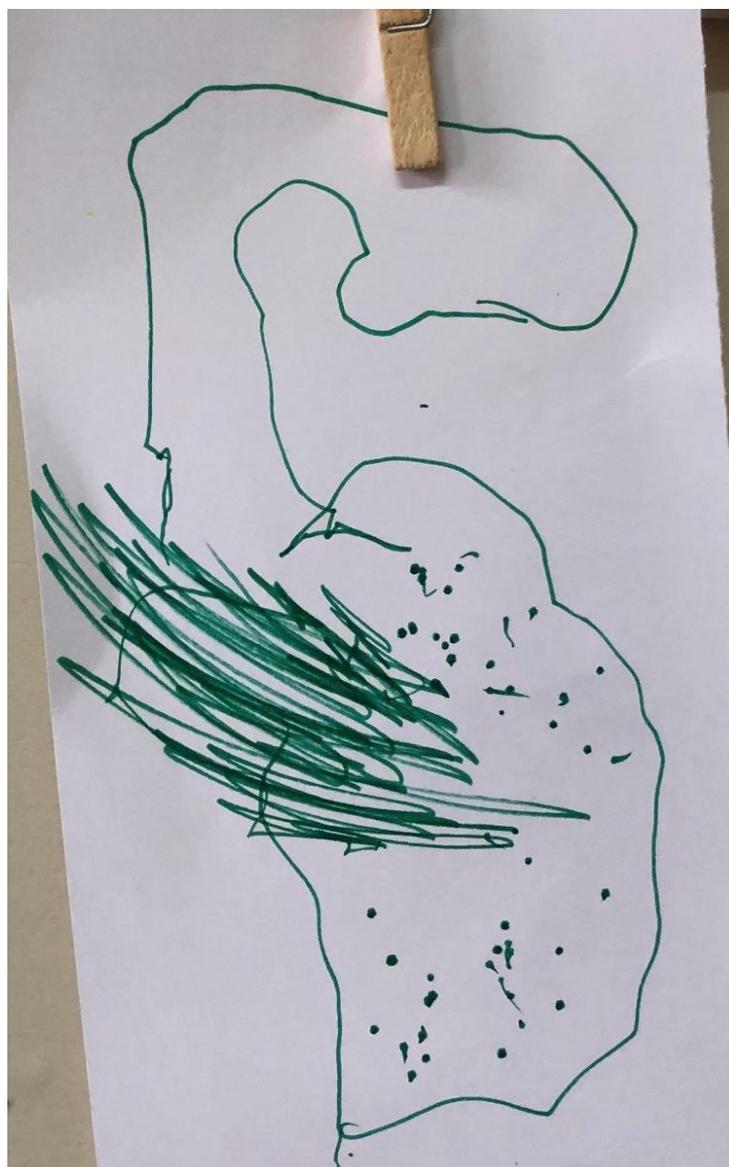
Fonte: acervo da autora (2022)

As linhas e contornos produzidos pelo Arthur se aproximam bastante das do José, são desenhos mais simples sem arriscar muito nas cores, usa as linhas e os rabiscos como uma forma de compor o cenário que está visualizando e o elabora da forma como consegue materializar. A parte azul do desenho refere-se à água e por isso pode-se perceber que o personagem está dentro da água, por isso a pintura azul está por cima, os demais elementos podem se tratar dos animais ou das plantas aquáticas. O cenário desenvolvido pelo Arthur tem referência a um dos biomas do Brasil sendo este o tema para uma manhã de produções. A ideia surgiu quando o Carlos trouxe um livro que continha essas imagens, o livro foi pendurado próximo da mesa onde desenhavam, assim poderiam usar de referência para as suas produções se assim desejassem.

Carlos em suas produções utiliza bastante as linhas de forma criativas e interessantes, a mistura das cores é algo mais pontual, percebe-se que a predominância é do traço firme de tom mais escuro que dá a forma de dois cães, outro elemento no desenho é a ideia de que algo está atingindo ou sendo atingido pelos cães. Suas produções acabam por ter personagens que remetem a animais pois demonstra que gosta bastante do tema ao levar livros que falam de animais ou meio ambiente.

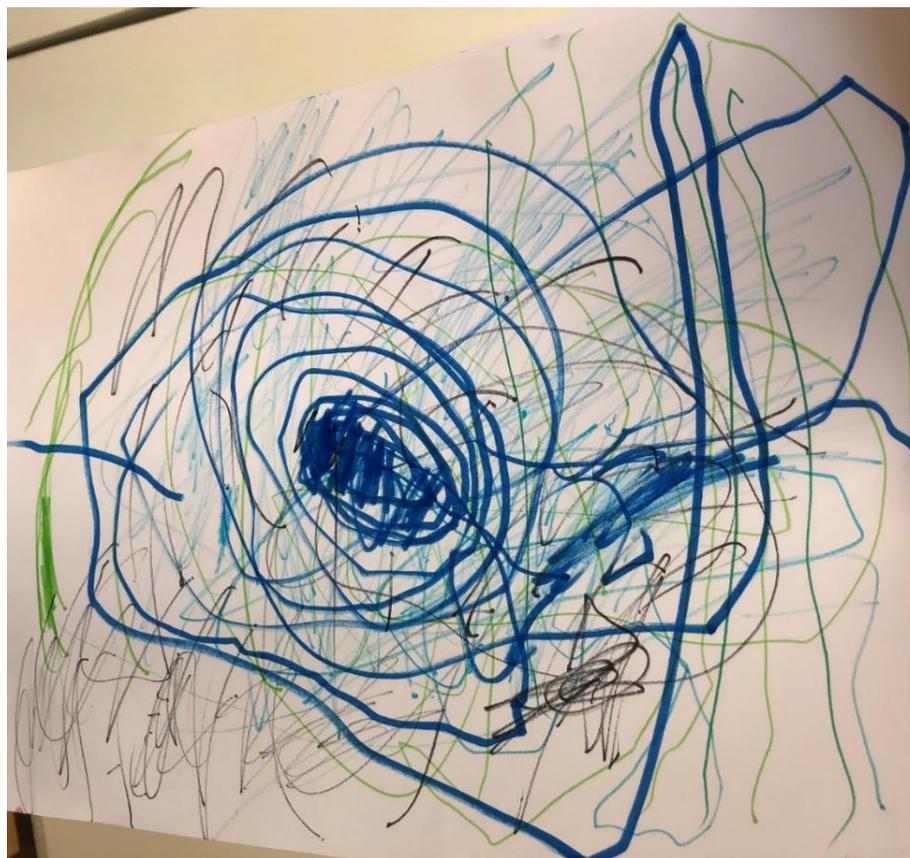
j) Pedro e as linhas criativas.

Figura 53 – Linhas, pontos e formas



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 54 - Os círculos



Fonte: acervo da autora (2022)

Os rabiscos estão presentes em quase todas as produções, elas indicam ação, movimento, algo que encobre, que preenche ou em colaboração com cores fortes pode “expressar as marcas” (PASTORE, 2022, p. 71) quando algo incomoda. Os elementos miúdos também são presentes nos desenhos da turma seja em formas de pingos, círculos, quadrados, entre outras, servindo como composição de cenários ou de personagens. O interessante nas produções do Pedro, é o fato de possuir elementos muito parecidos como as linhas e círculos e de organizá-los de forma centralizada.

Olhar para cada desenho é muito significativo a partir da compreensão de que fazem “parte da formação enquanto pessoa” (PASTORE, 2022, p. 72). Nestes desenhos estão embutidas suas personalidades ligadas as suas experiências e imaginação. É uma tarefa delicada olhar e buscar entendê-los, pois partem da complexidade e multiplicidade dos sujeitos criança. Seus desenhos evocam “lembranças, encontros, constrangimentos, compondo um acervo de conhecimentos que permite olhar de perto, com outras lentes e outra precisão para os seus contextos.” (ROSA; FERREIRA, 2022, p. 125), e o desafio maior é interpretar essas

mensagens a partir do contexto de informações que tive acesso, mas foi uma surpresa maravilhosa poder olhar com dedicação a estes desenhos e extrair informações que entendo como muito ricas, servindo para maiores entendimentos de crianças em contextos específicos.

Como os desenhos faziam parte de atividades da escola e não eram direcionadas a mim ou a uma proposta que eu tenha realizado com as crianças, eles permaneciam guardados na sala de aula, então decidi registrá-los no decorrer dos dias, fotografava quando já estavam pendurados, mas na maioria das vezes era enquanto estavam produzindo ou recém finalizado, então eu perguntava se podia fotografar, rapidamente mexiam a cabeça que sim. Tudo era muito dinâmico, não fiz uso do caderno de campo, dessa forma algumas informações dos desenhos podem parecer insuficientes. Em vista disso, na medida que desenvolvi a análise e escrita deste trabalho, compreendi a importância de elaborar anotações mais detalhadas conforme recomenda a autora Marcia Gobbi (2022).

As vivências com a turma Integrado C. são imensuráveis e não caberiam todas neste trabalho, mas busquei trazer as mais relevantes para as discussões propostas e espero ter chegado com contribuições interessantes aos estudos das crianças. Aprendi tanto com as crianças que jamais colocarei um ponto final sobre essa jornada a cada releitura dos escritos principalmente do diário de campo compreendo a infinitude das possibilidades que as informações coletadas possuem. Enfim foram ótimas e desafiadoras aventuras antropológicas vividas durante o mês de agosto de 2022, só tenho a agradecer profundamente às crianças, a professora e a equipe da escola Centro Integrado de Desenvolvimento.

“Eu dei muita risada com eles, aprendi, e me senti muito feliz.”¹⁵

¹⁵ Nota do diário de campo da autora, Agosto de 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois espaços observados, a exposição Tarsila para Crianças e a Escola Centro Integrado de Desenvolvimento são ambientes com grandes potencialidades para se pensar as emoções e as inter-relações das crianças entre si, com adultos, espaços e objetos. Ambos trazem também a possibilidade de acompanhar diferentes formas de ser criança, onde elas não só convivem, mas experimentam, aprendem e constroem entendimentos de si e do universo que as cerca, nos aproximando da multiplicidade do ser criança.

Obviamente existem particularidades nestes locais que os diferenciam, os modos de inter-relações e as crianças que lá frequentam, mas por vezes mostram traços que se relacionam. Sobre a escola entendo como um local onde as emoções são testadas, aprendidas e reproduzidas de forma muito intensa, pois lá as situações além de rotineiras podem ser extremas, como, muitas pessoas diferentes no mesmo lugar, horários para as atividades e regras de convivência, o que pode ou não ser diferente para cada criança podendo ocasionar choques de hábitos gerando diferentes tipos de emoções e reações. Nesse ambiente as crianças estão aprendendo com seus pares e com os adultos a dividir os objetos, as pessoas, os afetos e os espaços. Percebe-se isto ao ver os apegos as vezes longos ou momentâneos sobre os objetos, brincadeiras, brinquedos e pessoas.

Passar o dia fora de casa, longe de seus familiares, desenvolver amizades, lidar com as emoções, são muitos aprendizados e por isso entende-se que a escola é um ambiente potencialmente construtor de emoções e relações. Visto pela intensidade dos momentos de conflito e/ou compartilhamentos ao demonstrar suas emoções através dos abraços, risadas largas e altas, lágrimas, gritos, socos e até mesmo uma fala sincera e/ou espontânea. Tudo isso traduz coisas muito particulares e profundas das crianças, que acabam esbarrando nos colegas ao lado. Outro ponto é o quanto a vida familiar envolve-se com a escola. Isto foi possível acompanhar durante as atividades artísticas e/ou de brincadeiras e o inverso também ocorre: o cotidiano escolar é levado para o convívio familiar, seja através dos aprendizados, experiências, coisas que saem da rotina como por exemplo uma “nova professora”.

Como uma das diferenças entre os dois locais é a forma como me senti enquanto realizava a observação, e esse fato tem a ver com a forma que me relacionei com as crianças em cada ambiente. Gosto de pensar no episódio do “batismo”, para

refletir sobre essa diferença. Ele ocorreu ainda na primeira semana de observação na escola, quando começaram a me dar apelidos, davam risada, faziam associações, até que decidem me chamar de ônibus.¹⁶ Quando começamos a falar sobre o assunto eu entrei na “brincadeira” com eles, sorri e disse que fazia muito sentido a relação que fizeram com o meu nome e sempre que ouvia “ônibus” fazia questão de responder. A forma como reagi acredito ter sido fundamental para iniciar a relação da melhor forma possível, até porque senti que no momento que aceitei o apelido, fui aceita por eles também. Sendo importante para o acesso às crianças, mas também importante pelo fato de “aliviar a solidão que o antropólogo vivencia em campo” (SOUSA, 2022, p. 5), algo que senti durante a observação da exposição, por justamente não ter acesso às crianças, não podendo me comunicar com elas.

Sobre a exposição foi possível identificar emoções, interações entre as crianças e adultos, mas havia a dificuldade de entender que tipo de relações desenvolviam entre as crianças e seus pares e quem eram esses adultos que acompanhavam as crianças que visitavam a exposição. Foi uma observação muito interessante cheia de surpresas mesmo observando as crianças de longe, sem poder ver seus rostos por causa das máscaras, sem poder ouvi-las direito muitas vezes. Faz parte das diferenças entre os ambientes, a intensidade vivida pelas crianças, como já mencionado a pouco, por entender que na escola é uma convivência diária e as visitas na exposição Tarsila para Crianças eram realizadas uma única vez no máximo duas, muito por se tratar de um lugar que cobrava a entrada. O fato de não poder acompanhar a mesma criança por muito tempo diante das situações já pontuadas traz diferentes percepções e achados na pesquisa. Mesmo assim foi uma experiência singular e de aprendizagem sobre o fazer pesquisa *sobre* crianças.

Algumas escolhas foram necessárias diante das barreiras no acesso as crianças, como no caso da observação no museu, a falta da descrição física e das idades das crianças, é pela dificuldade de acompanhá-las e registrá-las, por vezes eu as via de maneira muito rápida, que alguns detalhes iam-se junto de suas rápidas brincadeiras pelos espaços. Diante disso, reflito sobre a falta de informações e entendo que seriam interessantes, mas sem elas não invalida todas as demais que levantei, minha alternativa foi focar nos seus modos de ser e produções, de maneira

¹⁶ As crianças do CID associaram meu apelido Handi derivado de Handiara, com o ande (andar), nisso mencionaram todas as coisas que andam, principalmente automóveis e nesse jogo de ideias eles decidiram por ônibus como um novo apelido para mim.

a não ficar desparelho com a outra observação, resolvi que apesar da minha inserção ser mais profunda na escola seguiria com o mesmo foco e não traria informações de suas características físicas o que também é uma forma de preservar suas identidades por ser uma turma pequena e uma escola conhecida da cidade.

Ponto importante a salientar é da circunstância vivida em ambas as observações, que sofreram diferentes formas de interferência. No caso foi o uso de máscaras de proteção contra a Covid-19, elas impediam a observação completa das feições para analisar as emoções e para ouvi-las plenamente, junto do fato de não poder me comunicar com as crianças, foi uma grande barreira no acompanhamento da exposição. Apesar de no ambiente da escola ser obrigatório a utilização da máscara, nas primeiras semanas, o acesso mais livre às crianças foi crucial para os achados obtidos na pesquisa. O curioso sobre o ambiente da escola é perceber a diferença mesmo que sutil entre o tempo que todos da sala usavam máscara e as últimas semanas sem máscara: posso dizer que algumas crianças se aproximaram mais de mim, também pude ver que algumas que me pareciam mais sérias, na verdade sorriam de maneiras diferentes. O que gera um impasse entre as minhas próprias percepções. Essa mudança no modo de interação das crianças comigo pode ter dois motivos: (i) questão de tempo, (ii) não saber como eu estava reagindo por detrás daquela máscara. Talvez seja as duas coisas, foi inevitável não pensar sobre isso enquanto desenvolvia esse trabalho.

Foi um grande desafio pesquisar dois ambientes diferentes, identificar momentos chave para analisar a partir das teorias, localizar aproximações a partir das crianças e de suas emoções. Foi importante para pensar em como as emoções e interações acontecem nesses locais, obtendo outros entendimentos sobre os sujeitos crianças. Por vezes me questioneei por que pesquisar em dois ambientes distintos? Por que não me contentar apenas com um? No caso da exposição, essa pergunta foi respondida após iniciar a análise. Entendi que os aprendizados que obtive como pesquisadora só foram possíveis por ter desenvolvido uma dissertação em dois ambientes diferentes e a esse fato associei alguns achados relevantes por justamente terem sido observados e refletidos em paralelo na mesma pesquisa, como:

- a) O quanto as crianças em meio a suas culturas expõem de diferentes formas aquilo que lhes interessa, seja nos diálogos, pintando ou em alguma brincadeira. Apesar das diferenças entre as crianças, o corpo se apresenta

sempre como central nas inter-relações, mesmo que o ambiente e as situações sejam distintas, como no caso da exposição e da escola;

- b) Apesar da dificuldade em acompanhar as emoções, elas foram expressas e se mostraram como componentes permanentes do convívio das crianças em diferentes meios, sendo ferramentas da sua atuação no mundo;
- c) As atividades artísticas e as brincadeiras nos dois ambientes se comprovaram cruciais para o conhecimento de modos de ser criança, e estes ambientes parecem influenciar nas maneiras como as crianças expõem suas criatividade, imaginação e disposição para as relações.

Fazer pesquisa com crianças é explorar em tentativa e erro, técnicas e ferramentas na busca de acesso, interação, participação e entendimentos. Outro grande desafio foi pensar e falar sobre os desenhos das crianças, onde precisei sair da minha zona de conforto e arriscar em trazer percepções sobre estas produções, na tentativa de fazer do desenho de fato parte deste estudo. É a partir das dificuldades em campo que desenvolvemos formas interessantes para conseguir desenvolver nossas pesquisas, o campo do museu levantou algumas barreiras que gerou dificuldades para a pesquisa com crianças no museu. Como estar o tempo todo com o caderno de campo em mãos, contribuiu para a atitude de afastamento e desconfiança das crianças e dos pais. Foi a partir disso que resolvi na escola observar sem nada em mãos. Foi desafiador contar com imagens, anotações rápidas e gravações de áudios particulares que aconteciam assim que eu chegava da observação relatando as falas, sentimentos, e tudo o que havia ocorrido a cada manhã.

Sem sombra de dúvida houve diferença na experiência de pesquisa ao não utilizar o caderno de campo. Pois, se as vezes eu tirava foto e as crianças percebiam e por vezes estranhavam, como comentado na análise, imagina portar o tempo todo um caderno e ainda anotando, provavelmente eu não teria vivido entre as crianças. A minha inserção nas brincadeiras e atividades se deu pela minha disponibilidade de *estar ali*, como abordado no texto das autoras Ivana Martins da Rosa e Manuela Ferreira (2022). A decisão de não usar o caderno de campo entendo como crucial para poder ser *aceita* pelas crianças e ter *acesso* a elas (SOUSA, 2015), participando, interagindo ouvindo-as de perto, observando junto o que estavam fazendo e comentando, como e porque as coisas aconteciam, os sorrisos e os choros, as

brincadeiras e as brigas. Com essa decisão não vieram somente “bons frutos”, houve dificuldades por não ter praticamente anotações e depender da memória e realizar longos registros de áudio e depois transcrevê-los realizando o diário de campo. Foi de fato muito mais trabalhoso, mesmo assim não mudaria a minha decisão de não usar um caderno de campo, porque sei que não teria sido tão feliz nas interações com as crianças.

Lamentavelmente não pude vivenciar tanto quanto queria a exposição por inúmeras questões que já mencionei, não foi possível o acolhimento das crianças comigo e nem da minha entrega com as crianças. O que impossibilitou maior profundidade de entender e ouvir as crianças na exposição, gerando a sensação de falta, mas que busquei preencher com outros insumos como os desenhos que foram ótimas surpresas e geraram o interesse de olhar para essas produções na escola. Fazer a observação na escola foi uma alternativa que se tornou fundamental como uma maravilhosa oportunidade de olhar por outros ângulos as crianças e tudo que as envolve. Por fim resultou em reflexões e achados interessantes ao cruzar ambas as observações à luz dos estudos socioantropológicos da criança e das emoções. E me parece que contribui aos estudos das ciências sociais como também para os métodos de pesquisa etnográficos. A seguir cito alguns destes achados, mas lembro que estes e outros estão diluídos ao longo desta dissertação:

- a) Optar por não realizar anotações instantâneas, durante a observação na escola CID foi sem dúvida uma forma de estar mais inserida no campo, participando de fato do que acontecia a cada instante. Também foi uma forma de causar menos incomodo às crianças, porque estar observando e anotando não passa despercebido a elas;
- b) Realizar métodos de observação diferentes em cada campo foi uma forma de testar meios de condução e de identificar ações e situações que poderiam ser ignoradas, promovendo aprendizados a serem aplicados nas próximas pesquisas;
- c) Gravar áudios após cada observação como realizei no caso da escola, foi uma ferramenta importante para além do registro das inter-relações e diálogos das crianças, mas também para compreender as minhas emoções, percepções e reações como pesquisadora sobre as situações ocorridas.

- d) Refletir sobre minhas reações e sentimentos foi fundamental para compreender o adultocentrismo incrustado nas ações cotidianas da nossa sociedade.

Algo interessante a ser discutido quando pesquisamos crianças é que mesmo após ouvi-las, participar de suas atividades e observá-las durante seu cotidiano corre-se o risco de cair em algumas armadilhas adultocêntricas. Por isso ponderar algumas ideias imediatistas, refletir sobre os fichamentos, recolocar perguntas, revisar fotografias, cadernos e diários de campo foi fundamental para a prática de contestar as visões pré-estabelecidas, isso além das conversas com a orientadora e demais profissionais da área, falar com os colegas e amigos ajuda e refrescar nossa vista cansada ou viciada. Esta postura diante de nossas pesquisas não só quando falamos com/sobre crianças, talvez nos ajude a enxergar outras perspectivas que fogem das nossas experiências cotidianas como adultos e pesquisadores.

Antes de seguir para o fechamento destas considerações, gostaria de contar brevemente os sentimentos vivenciados por mim em cada local pesquisado, como uma forma de mostrar que assim como os ambientes afetam as crianças em suas expressões, afetaram a mim também. Estar na escola CID por algumas manhãs durante as semanas de agosto provocou um sentimento de felicidade a cada chegada e saída da escola que se espalhava por todo aquele dia. Uma sensação positiva eu também sentia ao final de cada observação na exposição, era algo como uma surpresa a cada vez que eu descia as escadas para a saída do museu, como se eu estivesse em uma exposição diferente a cada dia. Por algum motivo me deparava com novas informações todos os dias, tanto na exposição como na escola, percebendo coisas que não havia notado. Atribuo esse fenômeno à pesquisa com/sobre crianças. Entendo que, ao ver as crianças interagindo no espaço e ouvindo suas conversas (quando possível) eu acabava vendo cada ambiente por outros olhares. Trabalhar com/sobre crianças tem essas vantagens: aprendemos ou melhor reaprendemos a enxergar o mundo de forma mais criativa, mais aberta a possibilidades, fazendo com que as coisas fujam do enquadramento social dado a elas.

Além de ser desafiador pesquisar dois ambientes diferentes, ainda mais, é estudar e analisar emoções pois é impossível desvendarmos de maneira íntima o motivo do sentimento que acarretou a expressão de tal emoção. Como saber exatamente o que foi sentido? Não há como saber, e as autoras Mariana Sirimarco y Ana Spivak L'Hoste (2019) já alertavam em seus estudos sobre esse fato. Conforme

as autoras, o que concluímos sobre as emoções a partir do trabalho de campo tem a ver com o supor e não com a certeza. Diante do contexto podemos supor alguns motivos, mas é sempre algo contingente e essa resposta está além do que a antropologia e a sociologia possam afirmar. No entanto, podemos propor interpretações sobre o quanto determinadas situações e tramas relacionais podem provocar expressões emocionais. Nesta perspectiva, a intenção é contribuir para que as emoções sejam vistas e entendidas como campo de análise e reconhecidas como elemento fundamental das dinâmicas sociais. (COELHO; REZENDE, 2011).

A pesquisa nos dois espaços de interação me mostrou pontos de expansão das emoções, e foi pela dificuldade de identificar as emoções das crianças pelo obstáculo do uso da máscara que busquei outras formas de localizar as emoções e direcionei minha atenção para os olhos das crianças, as mãos, os pés. Mas havia mais do que a forma de olhar, os gestos com as mãos ou o movimento dos pés, tinha a voz, as cantorias, os sussurros e gritos. Muito se fala em trazer as vozes das crianças, torná-las parte como coautoras de nossos estudos e concordo plenamente com isto. Busquei dialogar sobre as vozes das crianças, utilizadas por elas como forma de potencializar suas angústias, ressentimentos e reivindicações. O que podem nos contar ou revelar os sons que as crianças emitem? Enquanto brincam, realizam suas tarefas ou brigam? Elas revelam suas agências, alteridades e suas emoções.

Falando em emoções, vozes e agências me deparei com o que as conecta, ou seja, o corpo, até porque é através dele que sentimos, expressamos, aprendemos, agimos, reagimos e criamos. Entende-se que é através da experiência corporal que se desenvolve o aprendizado sobre as emoções, sobre como viver no mundo e consigo mesmo. Por isso o corpo e as emoções são intensamente relacionados nos estudos da antropologia das emoções (BRETON, 2009). É preciso pensar o corpo como um processo cíclico e interligado, Camila Leporace e Vitória Fonseca (2021), discutem como o corpo participa da experiência estética no “processo de conhecer o mundo que vai além do convencional, exigindo uma abertura a compreensão da mente humana como um conjunto entre cérebro, corpo, ambiente e emoções”. Sendo assim, podemos associar esse processo ao agir das crianças, discutido nos estudos sobre infância, que tem a ver com esse agir para atribuir sentido sobre si e sobre o mundo (LEPORACE; FONSECA, 2021).

Outros estudos como o de Johnson (2018) ajudam a entender o corpo como um receptor de sentidos que por toda a vida são experienciados e transformados em

processos cognitivos. Também nesse sentido Barbieri (2012) comenta sobre as experiências com o corpo, aquelas que contemplam cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas e imagens as quais ela denomina como experiências estéticas. A Exposição Tarsila para Crianças buscou proporcionar esse tipo de experiência ao oferecer cheiros, sons e texturas, na escola a professora Isadora proporcionou às crianças a exploração de materiais naturais e recicláveis através de galhos, folhas, caixas de papelão, plásticos, bolas e palitos de madeira, fios e tecidos, abordando assim a riqueza de texturas.

É notável o quanto as crianças se mostram receptivas a coisas novas e diferentes, mesmo aquelas que pareciam desconfiadas como na exposição Tarsila para Crianças, após pequenos experimentos iniciavam ressignificações dos espaços, brinquedos e atividades. Entendo que essas ressignificações evidenciam a agência das crianças para tornar aquela situação/artefato etc. mais familiar. Na escola, mesmo as crianças que preferiam brincar ao invés de executar alguma atividade mais artística (pintar, desenhar), eram instigadas a experimentar os materiais diferentes que lhes eram apresentados.

Ver as crianças durante essas atividades seja na exposição ou na escola, mostrou as diferentes formas de vivências das crianças, cada criança se apropria e ressignifica objetos e espaços, elas também os subvertem e junto disso suas reações com o universo ao redor vão se modificando. Elas experimentam sensações ao tocar nas texturas, ao explorar cada ranhura, testam o todo, as formas, as cores, os cantos, as escadas, o corrimão, olham as quatro dimensões do espaço, as linhas do desenho e das pinturas. Todas essas ações acontecem juntamente dos sentimentos que vão aflorando de acordo com a intensidade com que acessam suas memórias e vivências. Na exposição, as crianças percorrem o espaço juntas ou sozinhas, deitam-se ou pulam nos pufes, chão, salas e escorregador, algumas olham para o teto, passam os dedos pelos relevos das estruturas e paredes. No CID observei a mesma dinâmica. Cada espaço da sala, do pátio ou do refeitório é ocupado de formas diferentes. Elas brincam sozinhas ou em grupos, elaboram brincadeiras diferentes e singulares, às vezes se unem em uma grande construção. As crianças reagem de formas diferentes, são inúmeros os modos de olhar, tocar e interagir, e isso se modifica quando adultos estão próximos ou não.

Portanto, é crucial falar em crianças no plural, pois suas experiências particulares não são iguais, suas elaborações sejam criativas ou emocionais são

fatores importantes para se prestar atenção porque cada criança “tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente” (BARBIERI, 2012). Cada detalhe em suas expressões e comunicações tem um motivo, um discurso embutido e extratos de suas vivências. Por isso é importante dar atenção às produções das crianças, pois se trata de formas de comunicação e os desenhos são uma entre várias maneiras de ouvi-las, (SOUSA, 2022). Falar sobre os desenhos, outras construções artísticas (maquetes) e brincadeiras neste trabalho tem a intenção de considerar as diferentes formas de comunicação das crianças, mas também de trazê-las como colaboradoras, e por isso suas produções compõem várias páginas dessa dissertação.

Assim como suas produções, suas vozes também são importantes. Parar e ouvir as crianças é mais que um pressuposto crucial para as pesquisas desenvolvidas com/sobre crianças. Este trabalho mostra isso, pois percebe-se a diferença de informações quando é possível ouvi-las e dialogar e quando só é possível ouvi-las sem dialogar. É inegável o valor de poder ouvir os diálogos e obter resultados com frases astutas como: “te acalma!” ou “preciso de concentração para montar o meu trem!”, frases como estas e outras surpresas e achados são na maioria das vezes insumos resultantes de etnografias. Certamente se a minha abordagem metodológica fosse diferente eu não teria chegado a estes dados, o que faz da etnografia uma importante aliada nas pesquisas com/sobre crianças (SOUSA, 2022). Etnografias com/sobre crianças são feitas há anos e no decorrer das décadas diferentes formas de fazer pesquisa foram sendo exploradas e testadas, em uma busca por novos olhares, retratos e entendimentos, ouvindo e agregando suas diferentes vocalidades ao longo de diferentes pesquisas.

A pesquisa possibilitou acompanhar crianças em meios distintos, que fomentam a imaginação e a criatividade, vê-las interagindo e realizando atividades diversas mostrou o quanto ainda precisamos olhar para cada âmbito do cotidiano das crianças. Esse estudo buscou olhar um pequeno fragmento desse cotidiano a partir das atividades artísticas e do brincar, o universo de possibilidades exploráveis me pareceram infinitas. Apresentei as brincadeiras, os desenhos, e outras elaborações, as inter-relações, emoções e diálogos, cada um desses pontos são passíveis de serem esmiuçados, e certamente irão revelar mais informações interessantes. A sensação de que ainda há muito a se fazer, emerge dessas diversas camadas e

versões que o ser criança nos apresenta. Por isso aponto a necessidade de mais pesquisas nesses âmbitos, ainda mais experimentais, e exploratórias sobre crianças diferentes em momentos e lugares diferentes. Para que possamos reunir cada vez mais informações que nos ajudem a olhar para essa fase da vida tão complexa e fundamental para compreendermos sobre inter-relações do humano com o mundo.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?: reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, p. 451-470, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yPdFtbPfpQCHyDmh6BjqQDx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

AIDAR, Laura. Tarsila do Amaral. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tarsila-do-amaral/>. Acesso em: 20 mai. 2023

BARBIERI, Stela. **Interacoes onde está a arte na infancia**. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

BRETON, David Le. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. ed. [s.l]: Vozes, 2009.

COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia Barcellos (org.). **Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005. *E-book*.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

DINATO, Daniel Revillion. Eu, criança(s): instantes de curiosidades mútuas. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, Florianópolis, v. 11 n.1, p. 436-442, jan./jun. 2019.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NUNES, Maristela Aparecida. Afinal, de que infâncias estamos falando?. **Textura-Revista de Educação e Letras**, Canoas, RS, v. 23, n. 53, p. 171-191, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-9>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5685>. Acesso em: 27 maio. 2022.

FERREIRA, Roseane Abreu; MACEDO, Maria do Socorro Barbosa. Infâncias, Crianças e as tramas montadas para pensar sobre elas: dialogando com os estudos da infância. **Diversitas Journal**, Alagoas, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1546–1563, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1687>. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1687. Acesso em: 24 nov. 2022.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. *In*: SOUZA, Edson André Luiz de (org.). **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 1-19.

FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. (org.). **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOBBI, Marcia. Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. **Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais**. João Pessoa. n. 57, p. 135-152, jun./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60213/36825>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 36, n. 02, p. 547-567, 2011.

HERNANDEZ, Alessandra Rivero; VÍCTORA, Ceres. Jogos de linguagem, gramática emocional e formas de vida: uma etnografia do aprender brincando na natureza. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 25, p. 227-251, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/KKykFjxynRX3r7T7MjBbPRd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. Trabalho emocional, regras de sentimento e estrutura social. *In*: COELHO, Maria Claudia (org.). **Estudos sobre interação: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 169-209, 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. A antropologia das emoções no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, [s. l.], v. 4, n. 12, p. 239-252, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321698776_A_ANTROPOLOGIA_DAS_EMOCOES_NO_BRASIL_239_A_Antropologia_das_Emocoes_no_Brasil. Acesso em: 23 abr. 2022.

LARA, Juliana Siqueira de; CASTRO, Lucia Rabello de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. **Latitude**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506/_1. Acesso em: 8 de jun. 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira; SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. O Lugar Das Crianças Como Copesquisadoras: Reflexões E Provocações. **Áltera**, João Pessoa. v.2, n.13, p.267-290, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera/article/view/63583>. Acesso em: 4 nov. 2022.

LEPORACE, Camila De Paoli; FONSECA, Vitória Cardoso Gondin da. Experimentar o mundo a partir do corpo: estética como uma dimensão da cognição humana. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 38, set-dez 2021, p. 227-244. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v16i38.1053>. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1053/349>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista; RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Educação em Perspectiva**, [s. l.], v. 10, p. e019012-e019012, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7136/3720>. Acesso em: 02 de dez. 2019.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

MACHADO, Ana Maria A.; GOMES, Ana Maria R. “Vocês napëpë estão sempre procurando seus filhos”: considerações sobre corpo e cotidiano entre crianças e mulheres yanomami e suas parceiras napëpë. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 366-386, 2019. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/293/255>. Acesso: 16 jul. 2021.

MELLO, Graziela Ferreira. LIRA, Iasmin Cavalcanti Caballero. Educação, Arte, Infâncias: Diálogos. In: SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO, 7., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Disponível em: http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2019/12/Artigo-E-Book_Grazi-e-lasmim.pdf. Acesso: 1 abr. 2022.

MELLO, Roberta do Nascimento; Ser a ‘tia que faz pesquisa com a gente’: relato de experiência sobre ser uma antropóloga adulta fazendo pesquisa com e sobre crianças em um contexto institucional. **Áltera**, João Pessoa, v.2, n.13, p. 125-143, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera/article/view/59997/35672>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

MIZRAHI, Mylene; SANABRIA, Guillermo Veja. Introdução ao dossiê “Antropologia, arte e educação”. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro. n. 38, set-dez 2021, p.1-18. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v16i38.1163>. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1163/357>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PASTORE, Marina Di Napoli. “NÓS QUEREMOS DESENHAR!” possibilidades de participação e produção de dados em uma pesquisa com crianças moçambicanas. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 57, p. 135-152, jun./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60032/36820>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PRADO, Renata Lopes Costa; FREITAS, Marcos Cezar. Concepções de infância, vulnerabilidade e ética na pesquisa com crianças. *In*: FONSECA, Claudia; MADAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt (org.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Sulinas, p. 66-84, 2018.

OLIVEIRA, Leandro de. A “vergonha” como uma “ofensa”: homossexualidade feminina, família e micropolíticas da emoção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 25, p. 141-171, 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e0d9/9862ed1286589bdc10a78b02f6d1fd8ee074.pdf?_gl=1*dq353o*_ga*ODc1MzU0NTA5LjE2Nzg5MTI0OTY.*_ga_H7P4ZT52H5*MTY3ODkxMjQ5NS4xLjAuMTY3ODkxMjQ5Ni4wLjAuMA. Acesso em: 05 abr. 2021.

VELÁZQUEZ, Josefina Ramirez. El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional. Disciplina y control de los cuerpos en el encierro. **Revista de estudios sociales**, [s. l.], n. 62, p. 29-41, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2017000400029. Acesso em: 05 abr. 2021.

REGITANO, Aline de Paula; TOREN, Christina. Como nos tornamos quem somos: entrevista com Christina Toren. **PROA - Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 295-304, 2019. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3593> Acesso em: 20 jan. 2023

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções. **Mana**, Rio de Janeiro. v. 8, p. 69-89, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/yv6Ps8ztJpCMtmZHwKVvpry/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. OS CABELOS DE JENNIFER: por etnografias da participação de "crianças e adolescentes" em contextos da "proteção à infância". **Política & Trabalho**, [s. l.], n. 43, 2015. Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f4bc99ffac4d711ecbe6e5141d3afd01c/AR20PAI032_2015.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

ROSA, Ivana Martins Da; FERREIRA, Manuela; FERREIRA. Linhas Que Falam: rotas (re)desenhadas no percurso de uma etnografia com crianças. **POLÍTICA & TRABALHO**, [s. l.], n. 57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60053>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ROSALDO, Michele Zimbalist. **Em direção a uma antropologia do self e do sentimento**. [s. l.], Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE**, v.18, n.54, dezembro de 2019, p. 30. Título original: Toward an anthropology of self and feelings.

SANCHES, Eduardo Oliveira; RAMOS, Estéfani Dutra; SILVA, Divino José da. A Hora das Crianças: infância, estética e política em Benjamin. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623690280>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rxxN7yhnKLYtPxcPZXPmRSN/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SANTOS, Bruna Motta dos. Emoções, corpo e comunicação: por uma lógica da afetividade. **Revista Ensaios UFF**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, p. 204-208, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/ensaios.v18.49902>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/49902>. Acesso em: 30 set. 2022.

SANTOS, Handiara Oliveira dos. Emoções registradas, o que podem nos dizer: uma análise de dossiês institucionais a partir da Antropologia das Emoções. *In*: 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2022. **Anais**. [s. l.], Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/evento/rba/33RBA/atividade-106393>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, Handiara Oliveira dos. **Registrando sentimentos**: uma análise de dossiês institucionais a partir da antropologia das emoções. 2020. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Escola de Humanidades, Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://verum.pucrs.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/UNFVCUI5NU73Q9PJVJ7TNI763YYTPU.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos; SILVA, Antonio Luiz da. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a resignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira-Paraíba. **Política & Trabalho**, [s. l.], n. 43, 2015. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/24136/14982>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVEIRA, Amanda; BRUM, Ceres Karam; BARBOSA, Fernanda Stroher. (2021). Menina com a máscara da morte": experiências em antropologia, arte e educação em tempos de pandemia. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 38, set-dez 2021, p.204-226. DOI: <https://doi.org/10.36556/eol.v16i38.1056>. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1056/343>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza; MARTHA, Alice Áurea Penteado. " Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [s. l.], p. 211-230, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/hTyp8WSTZC6TvSqqlnmdKdd/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

SIRIMARCO, Mariana; SPIVAK L'HOSTE, Ana. Antropología y emoción: reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos. **Horizontes Antropológicos** [Online], Porto Alegre: Editora UFRGS, 54 v. 25, p.

299-322, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000200012>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/3466>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SIQUEIRA, Paula. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 16 set. 2022.

SEM AUTOR: **Tarsila para crianças. Farol Santander**, 2021. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.farolsantander.com.br/#/poa/agenda/exposicoes/exp_1>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

SOUSA, E. L. de. Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. **Tematicas**, Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 179–214, 2018. DOI: 10.20396/tematicas.v26i51.11633. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 27, p. 61-93, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SOUSA, Emilene Leite. Sociedade de marcação: corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. **Latitude**, [s. l.], v.10, nº 2, pp.321-351, 2016 DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2016.n.2.2580>. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2580/_1. Acesso em: 29 abr. 2021.

VERISSIMO, Claudio. **O Ovo**. 2021. 1 fotografia. Porto Alegre. Disponível em: <https://acabouempizza.com/porto-alegre-tem-exposicao-imersiva-da-obra-de-tarsila-do-amaral-para-criancas-veja-fotos/>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

WENETZ, Ileana. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre. v. 13, n. 2, p. 346-363, 31 jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15477>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15477/10834>. Acesso em: 5 abr. 2022.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br