

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL – UFMS  
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

**ANGELA SALVATINI FAKIR**

**O desenho virou gigante: Aves que migram de territórios da  
infância para as cores de uma parede e vice e versa**

**CAMPO GRANDE- MS  
2025**

ANGELA SALVATINI FAKIR

**O desenho virou gigante: Aves que migram de territórios da  
infância para as cores de uma parede e vice e versa**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação Profissional em Artes da Universidade  
Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de pesquisa: Abordagens teórico metodológicas  
das práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Rocha de Abreu

CAMPO GRANDE- MS  
2025

## TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado defendida

EM \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_

### **O desenho virou gigante: Aves que migram de territórios da infância para as cores de uma parede e vice e versa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
profissional em Arte – PPGARTES: da Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul (UFMS) como requisito para obtenção  
do título de Mestre em Arte.

PERANTE BANCA EXAMINADORA  
CONSTITUÍDA PELAS PROFESSORAS

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Clarissa Lopes Susuki**

Universidade Feredar do Amazonas - UFAM

Professora Permanente do Mestrado ProfArtes UFAM/UEA

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Patricia Lacombe**

Universidade Sequencial de São Paulo.

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Simone Rocha de Abreu**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (orientadora)

Às crianças que souberam inventar passarinhos e trazer ao mundo mais cor.

Este trabalho é para vocês

Agradeço por voarem comigo e desejo que nunca nos falte coragem para inventar beleza,  
nem gentileza para compartilhar um ninho

## AGRADECIMENTOS

À minha filha Jamile e ao meu filho Kalil, por terem vivido no meu corpo e habitarem, para sempre, as minhas mais ternas memórias.

À criança que fez do meu filho um pai, ela que ainda não chegou ao mundo mas que já me dá a misteriosa alegria de ser avó

Ao Andreas, que com seu amor preenche meus dias com as mais amorosas novidades e a mais cálida satisfação.

A comunidade escolar e a cada uma das educadoras do Ceinf Carolina, que tão bem acolhem minha arte, minhas inquietações e sonhos — com um carinho especial para Lucimara, Thamirys e Rozane, que se fizeram generosamente presenças sem as quais esta pesquisa e este trabalho não teriam sido o mesmo.

Aos meus professores e colegas do mestrado, por todas as trocas — especialmente pelas alegrias partilhadas nas salas do campus da UFMS e na mesa do Escobar, onde tantas ideias e afetos circularam com leveza e intensidade.

À Ines, que com sua calma, carinho e inteligência conquistou minha admiração e amizade, além da imensa gratidão por me lembrar, tantas vezes, das datas e ações importantes do programa de mestrado.

E à Simone, que foi muito mais que a excelente orientadora que é. Foi porto seguro em meio aos vendavais que uma trajetória como essa traz — mostrando alternativas, abrindo as portas de sua casa, emprestando livros, oferecendo pouso ao corpo cansado e palavras firmes e doces nos momentos de maior vulnerabilidade.

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.”

*Eduardo Galleano*

## **Resumo**

Esta dissertação investiga o processo criativo de crianças da Educação Infantil a partir de uma experiência realizada no Centro de Educação Infantil Professora Carolina N. Pelush, localizado em Ponta Porã, cidade de fronteira entre Brasil e Paraguai. A pesquisa parte de um conjunto de experiências vividas com as crianças e de memórias da autora, articulando atravessamentos entre arte, docência e infância. Foi elaborada uma sequência didática com base na escuta e na observação das ações das crianças, tomando como ponto de partida os interesses e narrativas que emergiram nas relações entre elas, os adultos, os espaços da escola e os materiais. As propostas giraram em torno da temática dos passarinhos e culminaram na criação coletiva de um mural no Parque dos Ervais. As crianças foram compreendidas como sujeitas de experiência, pensamento e invenção. A metodologia da pesquisa é qualitativa e os registros foram feitos a partir de diários de campo, registros fotográficos e falas das crianças durante as atividades. Os resultados apontam que, quando são oferecidos espaços de experimentação e liberdade, as crianças produzem saberes, imaginações e memórias de forma potente, revelando lógicas próprias de existência e criação. O mural, nesse contexto, foi compreendido como extensão e expressão dos percursos vividos pelas crianças e não apenas como produto final. Conclui-se que experiências como essa podem contribuir para a valorização dos processos criativos infantis no contexto escolar e para a ampliação do olhar docente sobre as infâncias.

**Palavras Chave:** Arte e infância, Educação infantil, Processo Criativo, Muralismo

## **ABSTRACT**

This dissertation investigates the creative process of children in Early Childhood Education, based on an experience carried out at the Centro de Educação Infantil Professora Carolina N. Pelush, located in Ponta Porã, a city on the border between Brazil and Paraguay. The research stems from a set of experiences lived with the children and the author's memories, articulating crossings between art, teaching, and childhood. A didactic sequence was developed based on listening and observing the children's actions, taking as a starting point the interests and narratives that emerged in the relationships between them, the adults, the school spaces, and the materials. The proposals revolved around the theme of little birds and culminated in the collective creation of a mural at Parque dos Ervais. The children were understood as subjects of experience, thought, and invention. The research methodology is qualitative, and records were made through field diaries, photographs, and the children's statements during the activities. The results indicate that when spaces for experimentation and freedom are offered, children produce knowledge, imaginations, and memories in powerful ways, revealing their own logics of existence and creation. The mural, in this context, was understood as an extension and expression of the children's lived processes, and not merely as a final product. It is concluded that experiences like this can contribute to the appreciation of children's creative processes in the school context and to broadening the teacher's perspective on childhoods.

**Keywords:** Art and childhood, Early Childhood Education, Creative process, Muralism.



## **RESUMEN**

Esta disertación investiga el proceso creativo de niñas y niños de la Educación Infantil a partir de una experiencia realizada en el Centro de Educación Infantil Profesora Carolina N. Pelush, ubicado en Ponta Porã, ciudad fronteriza entre Brasil y Paraguay. La investigación parte de un conjunto de experiencias vividas con las niñas y los niños y de memorias de la autora, articulando cruces entre arte, docencia e infancia. Se elaboró una secuencia didáctica basada en la escucha y la observación de las acciones de las niñas y los niños, tomando como punto de partida los intereses y narrativas que emergieron en las relaciones entre ellas y ellos, las personas adultas, los espacios de la escuela y los materiales. Las propuestas giraron en torno a la temática de los pajaritos y culminaron en la creación colectiva de un mural en el Parque dos Ervais. Las niñas y los niños fueron comprendidos como sujetos de experiencia, pensamiento e invención. La metodología de la investigación es cualitativa y los registros se realizaron a partir de diarios de campo, registros fotográficos y enunciados de las niñas y los niños durante las actividades. Los resultados señalan que, cuando se ofrecen espacios de experimentación y libertad, las niñas y los niños producen saberes, imaginaciones y memorias de forma potente, revelando lógicas propias de existencia y creación. El mural, en este contexto, fue comprendido como extensión y expresión de los recorridos vividos por las niñas y los niños y no solamente como producto final. Se concluye que experiencias como esta pueden contribuir a la valoración de los procesos creativos infantiles en el contexto escolar y a la ampliación de la mirada docente sobre las infancias.

**Palabras clave:** Arte e infancia. Educación infantil. Proceso creativo. Muralismo.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Detalhes do Mural Luz e Luta III, Bairro Guarani, Pedro Juan Caballero.....
- Figura 2 – Caderno de esboços .....
- Figura 3 – Mural Tierra, Resistencia y Libertad, Alcaldía Álvaro Obregón, Cidade do México....
- Figura 4– Mural Comuna de Alangasí, Comuna del Pueblo de Alangasí, Quito.....
- Figura 5 - Detalhe do mural Hard River Mirador, Restaurante Hard River Mirador Baeza
- Figura 6 - . Mural Hard River Mirador, Restaurante Hard River Mirador Baeza
- Figura 7 - Mural Entrelinhas, Campus do IFMS em Ponta Porã
- Figura 8 - Mural Passarinhos, Mirante do Parque dos Ervais, Ponta Porã
- Figura 9 - Registro da visita das crianças ao Mural Entrelinhas, Campus do IFMS em Ponta Porã
- Figura 10 - Crianças vendo cartões com imagens de aves. CEINF Professora Carolina N. Pelush, Ponta Porã.....
- Figura 11 - Crianças em atividade de observação e colagem na mesa de luz. CEINF Professora Carolina N. Pelush, Ponta Porã
- Figura 12 - Registro da visita das crianças ao mural Entrelinhas
- Figura 13 - Crianças dando entrevista para a TV Morena

## **SUMÁRIO**

### **Introdução**

Antes de tudo: me apresento

Começando a conversa ou da curiosidade de conhecer

### **1. A professora bruxa do cabelo vermelho - relato do percurso da pesquisadora e interações com as crianças**

1.1. O passarinho virou gigante - Vivências docentes na escola, no campus universitário e em espaços que desejamos inabitados

1.2. Vivências artísticas e a tentativa de traduzir o invisível

### **2. Crianças e Passarinhos entre linhas de uma fronteira.**

### **3. Arte, Imaginação e Experiência Estética na Educação Infantil.**

3.1. Interculturalidade em contexto educacional na fronteira

3.2. Mirando contextos interculturais com as lentes dadas por 3 mulheres

3.3 A interculturalidade como intenção na pesquisa e na invenção de passarinhos

### **4. Narrativas escritas em um diário de campo**

### **Algumas considerações à guiza de conclusão.**

Referências.

## **Introdução**

### **Antes de tudo: me apresento**

Saí do corpo da mulher que me gerou antes do tempo. Durante minha infância, ouvi muitas vezes a história de que ela queria dar ao homem com quem havia se casado um filho. No entanto, em 23 de junho de 1979, segundo relatos familiares, numa noite gelada, frustrei com minha genitália a terceira tentativa da mulher que me pariu. Não tenho nenhum remorso por isso, até porque tive genitores extremamente violentos e religiosos. O atroz derramado sobre as crianças da casa ficava bem guardado por detrás de uma narrativa única, contada por vozes adultas de pregadores cristãos, supostos pais zelosos que aceitavam a vontade de um deus que os levava a muitos lugares do Brasil.

Foi assim, envolta em expectativas frustradas, que nasci em Assis Chateaubriand, no Paraná. Saí de lá com seis meses de vida e nunca voltei. Depois disso, fui corpo em deslocamento, levada de um canto a outro do país em uma infância nômade. Até os 25 anos, nunca havia morado mais que dois anos num mesmo lugar. Passei por muitas cidades do interior da Bahia, morei no Vale do Jequitinhonha, em Minas, e em tantos outros cantos. Boa parte de mim foi feita na imposição cotidiana da violência e na inconstância da construção e desconstrução dos afetos. Cresci com a sensação de que os lugares e tudo que eles guardam não são nossos, e talvez por isso, hoje, todos os lugares possam ser um pouco meus, quando meu corpo encontra neles alegria e movimento.

Suspeito que por isso nunca me senti paranaense. Houve um estranhamento quase tangível quando precisei viver em Curitiba, aos 35 anos, para tratar um câncer. Do Paraná, o que sinto que me acolhe é a cor rubra da terra, que sempre me acariciou os olhos enquanto me encardia os pés, e as histórias contadas nas artes pintadas em tantos muros e paredes da capital. Como se lá a paisagem me aceitasse antes das pessoas.

Hoje, vivo na fronteira entre Brasil e Paraguai. Sou professora de Educação Infantil, artista muralista, mãe de uma mulher de 23 anos e de um homem de 21, avó de uma criança que, no momento em que escrevo este texto, cresce na barriga de sua mãe. Vivo a intensidade de um amor pleno pelo homem que sonha em se casar comigo. E agora, eu que tantas vezes critiquei a instituição do casamento olho feliz para a aliança de noivado feita de casca de coco, que tenho ranço de ouro desde que li As veias abertas da América

Latina<sup>1</sup>. Meu corpo se move entre escolas e andaimes com a liberdade de quem não tem ninho, mas sabe voar com as asas abertas na quentura das correntes de ar que encontra.

Esta dissertação conta um pouco quem sou, por ser esse o jeito que entendemos, minha orientadora e eu, uma forma coerente de construir conhecimento acerca da relação entre fazer artístico e prática docente. Um trabalho que parte do desejo de traduzir aquilo que as crianças me ensinam com seus gestos pequenos e gigantes. E isso faz desta pesquisa também autobiografia, travessia, miradas e cor. É um esforço de dizer com palavras o invisível que muitas vezes só o corpo, ao viver a experiência, vê. É tentativa de manter viva a possibilidade de reaprender o mundo, todos os dias, com olhos atentos de ver passarinho.

### **Começando a conversa ou da curiosidade de conhecer**

Um ruído abrupto cortou a madrugada. Desperto e o dia ainda não clareou. Tateio sombras, os sentidos sedentos de luz perscrutam a realidade esquiva. A necessidade de conhecer a origem do som e entender as iminências que ele abriga urge, ancestral e tangível. Busco repertórios da memória para criar narrativas capazes de explicar o fenômeno.

Nada é certo, apostas lançadas feito sementes nas engrenagens do pensamento. Posso me vestir de medo e esperar o dia clarear. Posso inventar deuses para pedir proteção. Posso engolir o incômodo, ignorar o ruído e, quem sabe, até voltar a dormir. Escolho mover o corpo na direção do interruptor. Um estalido e o quarto clareia.

A Luz não elucida, mas situa os sentidos. Calço o chinelo e já posso ler pedaços de realidade. Novamente, o ruído: guio os olhos pela janela e vejo a criatura parda de olhos amarelos. O bico se abre em um losango róseo e ela chora.

A leitura do potente ensaio intitulado *Escrever e Saber*<sup>2</sup> de Mia Couto, traz à memória o dia em que fui desperta na cidade de *El Cruce*, no Equador, onde fui pintar um mural, pelo canto pungente de uma Urutau. Já conhecia a ave e o seu choro, que permeia madrugadas, no entanto, não imaginaria que ali o som poderia vir dessa ave. A pensava brasileira, como eu, e naquela madrugada a descobri Equatoriana. Talvez por isso, o choro pungente cortando a madrugada andina foi, a princípio, um mistério.

---

<sup>1</sup> Livro de Eduardo Galeano que trata das violências da colonização da América

<sup>2</sup> COUTO, Mia. **Escrever e Saber**. In: Fundação Bienal Internacional de São Paulo.. Narrativa e Incerteza. Processos Artísticos e Pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo, material educativo da 32ª edição da Bienal de São Paulo. Disponível em <http://materialeducativo.32bienal.org.br/>, acesso 20.03.2024.

O ruído incômodo foi seara de incertezas até que os olhos pudessem contemplar a ave. Penso que o campo de incertezas, nascido do mistério de um ruído no escuro, se aproxime, em dada medida, da pseudo “morada dos demônios” que o autor menciona. É também sentimento análogo ao incômodo que pode mover alguém a pesquisar alguma coisa.

No caso da investigação proposta ao ProfArtes<sup>3</sup>, o incômodo é motriz, e a incerteza é presença necessária. O incômodo está dado pela incoerência entre teoria e prática, tão bem constatada pelo pensamento Freiriano<sup>4</sup>, e a busca por uma Práxis que consciente e ativamente saiba ler o mundo no escopo da promoção da transformação da realidade. Por sua vez, a incerteza percebida como presença necessária se relaciona com a intenção de não substituir “a curiosidade de conhecer pela necessidade de reconhecer”, que Couto diz ser ação que nos é ensinada.

Quando afirma que “A abertura para lógicas que não dominamos seria um modo de sermos mais felizes num mundo que é diverso, complexo e plural”, Couto faz pensar que, no contexto da pesquisa em Educação a ser realizada na etapa da Educação Infantil em um território fronteiro, mais que um modo de sermos felizes, tal ação é indispensável. Como nortear a pesquisa sem levar em conta territórios físicos e simbólicos que faz com que as crianças que frequentam a instituição, na qual se realiza a pesquisa, transitem entre dois países, múltiplas culturas, duas legislações e três idiomas? O guarani, o português e o espanhol.

Outro ponto colocado por Couto, que me parece se aproximar do choro da Urutau, diz respeito à conclusão de seu ensaio, que apresenta a incerteza como um abraço dado ao futuro, conexão entre o que se é e o que nos tornaremos. Pois, foi a incerteza e o mistério em relação ao som naquela noite que uniu a mulher assustada diante do desconhecido à mulher surpresa diante da constatação de que a ave chorona que se camufla em árvores brasileiras, também podia morar aos pés de um vulcão no Equador.

Válido perceber que assim como uma pesquisa não se encerra ao encontrar resposta à uma pergunta inicial, tampouco a visão da ave findou o mistério naquele dia. Antes sim, sabê-la tão longe do que conhecia ser sua casa, foi gênese de diversos outros questionamentos, algo similar tende ocorrer com um projeto de pesquisa. A Investigação por mais que responda a pergunta inicial proposta, via de regra irá trazer outras tantas

---

<sup>3</sup> Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

perguntas e possivelmente traga respostas diferentes das que hoje alcanço serem possíveis.

Outra relação gerada pela leitura do ensaio de Couto, encontra-se na previsão de que a investigação por mim proposta possivelmente me levará a percepções e respostas que sequer posso vislumbrar no momento inicial da pesquisa, e que isso é uma espécie de pré-requisito tanto para o processo de escrita que Couto afirma ter, quanto para a pesquisa que proponho.

É nos repertórios de vivências e na leitura de Ilya Prigogine (1996), em sua obra "O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza", que busco base para tal previsão. Ao pensar sobre a Ciência o autor afirma:

Sempre pensei que a ciência era um diálogo com a natureza. Como em todo diálogo de verdade, muitas vezes as respostas são inesperadas. (Prigogine, 1996, p. 60)

Por fim, quando Couto afirma que escreve por não saber, expressei o entendimento de que o mesmo motivo tem alguém para iniciar uma pesquisa. A presente pesquisa nasce da inquietação diante das distâncias entre teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil, especialmente quando esta se dá em um contexto de fronteira cultural e simbólica como o vivido entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Tendo como ponto de partida a escuta sensível de uma criança que, diante de um mural pintado por sua professora, exclamou que "o passarinho virou gigante", este trabalho investiga os desdobramentos possíveis de processos criativos na escola, quando arte e infância se entrelaçam.

O objetivo geral desta investigação é compreender as potências formativas e expressivas presentes em uma proposta de ensino que articula práticas de criação visual e pintura mural com a escuta e a co-autoria das crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se: refletir sobre as possibilidades pedagógicas do campo Traços, Sons, Cores e Formas na Educação Infantil; identificar os atravessamentos culturais presentes nas falas e produções visuais das crianças; e analisar como uma sequência didática construída para promover a criação de imagens de passarinhos pode estimular processos de autoria e experiências estéticas das crianças

A escolha metodológica se ancora em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação e da narrativa autobiográfica, busca-se a auto-etnografia como forma de compreender a relação entre fazer artístico e prática docente. Os dados foram construídos em contexto escolar, com crianças de três a quatro anos de uma instituição de Educação

Infantil da rede municipal de ensino, localizada em território fronteiriço. Assim as vivências da pesquisadora como artista muralista, professora e mulher, atravessam e alimentam o processo investigativo, tornando-o também um espaço de reinvenção de práticas e de si.

Ao longo do texto, são apresentados os caminhos percorridos nesta investigação, organizados em cinco segmentos. No primeiro, intitulado ***A professora bruxa do cabelo vermelho - relato do percurso da pesquisadora e interações com as crianças***, são narradas as trajetórias formativas que entrelaçam arte e docência e que fundamentam este trabalho. No segundo, intitulado ***Crianças e Passarinhos entre linhas de uma fronteira***, é feita a contextualização da infância na fronteira e a discussão sobre a cultura da infância e os sentidos da interculturalidade nesse espaço. O terceiro intitula-se ***Arte, Imaginação e Experiência Estética na Educação Infantil*** e apresenta os referenciais teóricos que sustentam a proposta pedagógica e artística da pesquisa. O quarto intitula-se ***Narrativas escritas em um diário de campo*** e escreve, além de analisar a sequência didática realizada com as crianças, suas produções e desdobramentos. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os objetivos, apontam-se os principais achados da pesquisa e compartilham-se os caminhos que se vislumbram a partir dela.

Ao iniciar o programa de Mestrado do ProfArtes UFMS, recebo da minha orientadora, a sugestão de unir a minha ação como artista com a minha pesquisa como docente. Fico, inquieta, talvez insegura em fazê-lo e expresso todas essas sensações na minha face, dela recebo um olhar afetuoso seguido da seguinte fala: “Angela, na prática essa fusão já ocorre, você é a mesma que pinta, que sobe nos andaimes, que enfrenta frio, chuva, muitas vezes sol quente e planeja aulas, faz planos pedagógicos e os aplica”. Essa inquietação e afeto que estiveram presentes durante a pesquisa encontraram na escuta sensível, na escrita de si e na experiência estética os principais fios condutores do processo investigativo. A escolha metodológica se alicerça, assim, em uma abordagem qualitativa, atravessada por elementos da narrativa autobiográfica, da pesquisa-ação e da escuta participante, compreendendo a pesquisa como prática situada, viva e transformadora. Dialogo aqui com autores como Marie-Christine Josso (2004) e Antônio Nóvoa (1992), que defendem o valor da narrativa como forma de conhecimento e reinvenção da prática docente, ao considerar a escrita de si como ferramenta para a tomada de consciência e a mobilização de sentidos no campo da formação.

A fundamentação teórica deste trabalho também se apoia em autoras e autores que discutem a infância como território de cultura (SOARES, 2015), a interculturalidade crítica



na educação (WALSH, 2009; CANDAU, 2012), a arte como forma de conhecimento e experiência (BARBOSA, 2010), e a potência da docência como prática estética e política (RITCHER, 2018). É nesse cruzamento entre fazer artístico, prática pedagógica e pesquisa que a investigação acontece — como um processo que, mais do que buscar certezas, abraça o mistério e a pluralidade, como propõem Mia Couto e Ilya Prigogine.

## 1. A professora bruxa do cabelo vermelho - relato do percurso da pesquisadora e interações com as crianças.

Existe uma poeta norte-americana, uma mulher, que morreu faz alguns anos, e se chamava Muriel Rukeyser. Ela disse uma frase que, para mim, sempre me pareceu esplêndida, disse: "Tá, tá bem, isso que o mundo é feito de átomos... O mundo não está feito de átomos, o mundo está feito de histórias", disse ela. E eu acredito que sim, o mundo deve estar feito de histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica, as histórias são as que permitem transformar, o passado em presente. E que, também, permitem transformar o distante em próximo, o que está distante em algo próximo, possível e visível (Galeano, 2011)

Que o mundo deve ser feito de histórias, é afirmação ousada que empresto de Galeano com alguma reserva. Penso que o mundo é feito de muitas coisas a depender do ponto de onde a gente o mire. Entretanto, de certa forma, redigir este texto se assemelha a contar uma história e ao contá-la promover uma conversa entre o que está relativamente distante no tempo com o que está próximo no desejo cotidiano de conhecer. Relatar a pesquisa realizada, seu percurso e resultados é ato que se aproxima da ação de contar uma história, e ao fazê-lo transgredir o tempo aproximando possibilidades, essa capacidade que contar uma história contém.

Por esse prisma, sendo professora, artista e pesquisadora, ao construir o relato da pesquisa sou ao mesmo tempo narradora e personagem. Acontece algo assim nas histórias da *Bruxa de cabelo Vermelho*, personagem que criei para as narrativas inventadas em sala de aula como recurso lúdico, para iniciar rodas de conversas e mediar jogos cênicos que faço com as crianças. Nessas narrativas conto histórias de uma bruxa de cabelos cacheados e vermelhos que é professora e tem o poder de desenhar qualquer coisa com qualquer tamanho. Ela chega em sua vassoura invisível, com sua gargalhada aguda e estridente. Transforma as crianças em estátua com um estalar simultâneo dos cinco dedos de sua mão esquerda, e o feitiço só passa quando a outra professora que entrar na sala bater palmas. As crianças deduzem de imediato que a bruxa sou eu, generosas aderem e cooperam com a minha estratégia de entregar a turma de forma tranquila para a próxima

docente.

As crianças não me chamam de bruxa, mas as vezes me pedem para chamar ela para desenhar e brincar. Possivelmente, elas vejam a bruxa de cabelo vermelho como uma das muitas histórias que me formam. Ao me chamarem de “Prof. de arti”, “maestra”, “Tia Aranja”, “Prof. Langela”.. e apenas em alguns momentos entenderem que sou a bruxa, faz pensar que as crianças intuem que cada pessoa nas narrativas que contam, na diversidade de relações e nos câmbios promovidos pelo tempo, realizam a coexistência de várias personagens.

Assim, além da Bruxa e da professora de arte sou alguém que deita no chão com elas, que ri, provoca risos e educa nas ações e cuidados cotidianos. Sou a professora flexível que já entendeu que o trabalho docente na educação infantil tem o tempo do cuidar e da bagunça, e que esses também são tempos de ensino aprendizagem. Sou aquela professora do Centro de Educação Infantil (CEINF) que registra o maior índice de mesas e paredes indevidamente riscadas e/ou “pintadas” pelas crianças.

Essas são as versões que as crianças conhecem, as que elas não sabem incluem a mãe de duas pessoas recém adultas, alguém que ama cozinhar para as pessoas que ela gosta, a namorada que encontrou no abraço do seu amor o lugar mais bonito que ela já viu, e a artista com sempre pelo menos 3 projetos em andamento. Essas versões dão as mãos à professora, e por terem sido bem presentes no percurso da pesquisa, serão aqui brevemente apresentadas.

Desenhar é uma atividade que está presente nas memórias mais antigas que tenho, e meu primeiro emprego aos 14 anos foi em uma pré-escola. Em 2014 concluí o curso de pedagogia e foi em 2015 que meus desenhos compuseram uma mostra de arte individual e ilustraram livros pela primeira vez. As vivências docente e artística em minha narrativa sempre aconteceram interligadas, uma dando aporte a outra como fios que se cruzam em um tear. Entretanto, no escopo de organizar a construção textual apresento as vivências docente e artística em segmentos separados.

Importante dizer que a escrita deste texto, portanto, não é apenas um exercício de relato objetivo de dados e procedimentos, mas também um gesto de autoinscrição — um modo de revisitar as experiências vividas com as crianças, com as imagens e com a própria

trajetória docente e artística. Ao narrar a pesquisa, me narro também, no entrelaçamento de tempos, afetos e sentidos. Esse movimento encontra respaldo na abordagem autobiográfica como possibilidade metodológica potente. Conforme aponta Josso (2004), narrar a própria experiência constitui simultaneamente um processo de formação e de transformação de si. A escrita autobiográfica, nesse contexto, não se limita ao registro de vivências, mas se apresenta como instrumento de reconhecimento e interpretação dos saberes construídos ao longo da vida, possibilitando aprendizagens reflexivas e investigativas tanto para quem escreve quanto para quem lê. Assim, ao relatar minha trajetória como professora e artista, assumo a narrativa como forma de pesquisa e de formação.

Seguindo na direção do que propõe Josso (2004), escrevo sobre minha trajetória como professora e artista em um processo de aprendizagem reflexiva, no qual a narrativa autobiográfica opera como ferramenta de formação e investigação. A autora compreende que contar a própria história não é um gesto de registro de vivências para um memorial, mas um meio de reconhecer e interpretar os saberes construídos no curso da vida. Nesse caminho a identidade profissional se constitui e se transforma. Assim, a escrita deste texto é ato investigativo e formador, pois permite que minhas experiências ganhem sentido e sejam reinscritas sob o olhar da pesquisa, ampliando a consciência sobre minha prática e sobre os territórios simbólicos que habito.

Nóvoa(1995), também corrobora a adoção desse formato de escrita, em sua perspectiva a escrita de si articula saberes que não cabem nos moldes formais da ciência tradicional, e que se constroem no corpo-a-corpo com a docência. Narrar, portanto, não é apenas lembrar ou descrever, mas um modo de pensar e produzir conhecimento a partir da própria vivência. Assim, a escolha por uma escrita que entrelaça memórias, fabulações, registros e personagens inventadas como a bruxa de cabelo vermelho, é, assim, uma decisão metodológica consciente, que valoriza a subjetividade como espaço legítimo de investigação e produção de saberes.

Portanto, este texto configura-se também como uma *escrita de si*, conforme propõe Nóvoa (1995), ao entender que narrar a própria trajetória é um ato de formação. Ao rememorar experiências vividas como artista, professora e pesquisadora, produzo uma reflexão que ultrapassa o relato de acontecimentos, pois interrogo a mim mesma, às práticas que construí, e aos contextos que habito. A escrita autobiográfica, nesse sentido, é uma tecnologia de formação de si, um modo de

produzir sentidos e reconhecer saberes que moram na prática. O autor aponta que essa escrita é um modo de constituir o sujeito docente em sua singularidade, promovendo uma reconstrução consciente do percurso vivido. No contexto do Mestrado Profissional em Artes, essa escolha metodológica é coerente com os objetivos do ProfArtes, que valoriza os saberes da prática e a articulação entre ação docente e criação artística. Escrever dessa forma autoreferente é, portanto, também investigar em um gesto de resistência à fragmentação das experiências e um movimento de reencontrar-se com a docência.

Entendo ainda, que escolher narrar esse percurso a partir de versões de mim mesma é estratégia metodológica contra o risco de simplificar o que é múltiplo, vivo e contraditório. Nesse sentido, a autora nigeriana Chimamanda Adichie nos alerta, em sua conferência “O perigo de uma história única”, sobre os efeitos de reduzir pessoas, culturas ou experiências a uma única narrativa. Segundo ela, “a história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que sejam falsos, mas que são incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.” (Adichie, 2009, p.24)

Ao trazer minhas memórias como mulher, professora, artista e pesquisadora, busco justamente escapar da armadilha da história única — aquela que espera que sejamos coerentes, lineares e uniformes. Como as crianças que me chamam de “tia Aranja” e também pedem pela bruxa de cabelo vermelho, entendo que nossas identidades se constroem por camadas, deslocamentos e invenções. Contar estas histórias — minhas e das crianças — é um gesto político e poético de legitimar vozes múltiplas e realidades que desafiam a homogeneidade.

Espero ao final desta escrita, partilhar com as pessoas que entrem em contato com esse texto, para além de uma sequência cronológica de acontecimentos relevantes à minha formação e atividades profissionais, reflexões sobre os percursos e repertórios que construí na prática docente e na produção artística. Reflexões nascidas de miradas, leituras e afetos, matéria invisível que contribuíram à construção da pesquisa.

### **1.1. O passarinho virou gigante - Vivências docentes na escola, no campus universitário e em espaços que desejamos inabitados**

Em 2014, após concluir o curso de pedagogia, estava disposta a cursar uma especialização em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. O desejo de avançar meu percurso formativo por esse caminho era motivado pelas experiências que nortearam meu trabalho de conclusão de curso na graduação e minhas primeiras atuações profissionais depois de graduada. Tais experiências se deram no contexto de um trabalho voluntário em um projeto de formação de leitores com crianças na fazenda onde vivia no município de Maracaju (MS) e em uma escola da rede municipal da mesma cidade<sup>5</sup>

Os encontros do projeto promoviam muitos momentos de criação de narrativas orais das crianças, que aos poucos passaram a ser registradas em textos narrativos e ilustradas, por mim e por elas, com diversas experimentações de materiais e suportes. Ao final do projeto na fazenda, tínhamos produzido um livro de contos ilustrados.

Já no último semestre da graduação, me mudei para a cidade de Ponta Porã e sistematizei as ações desenvolvidas anteriormente nos projetos de formação de leitores, desenvolvendo assim a proposta do Projeto Brincar de Ler que objetivava a formação de leitores e a produção de livros de contos ficcionais de autoria das crianças. Apresentei a proposta para uma escola da rede privada e para a Secretaria Municipal de Educação. A escola da rede privada me contratou para desenvolver o projeto com os estudantes do Ensino Fundamental I e II, e a secretaria municipal de educação me orientou a submeter o projeto ao processo seletivo do programa Mais Cultura do MEC. Alguns meses depois o projeto foi aprovado e desenvolvido em uma escola da rede municipal de Ponta Porã.

A especialização pretendida, no entanto, nunca foi realizada. Duas semanas após a inscrição, antes de começar o curso, em outubro de 2014, um diagnóstico de câncer de mama com metástase no sistema linfático impôs uma pausa em toda atividade profissional. Entretanto, leituras e vivências ocorridas nesse momento orientou algumas

---

<sup>5</sup> Escola Municipal Professora Irma de Lima Matos

mudanças na forma de me relacionar e perceber o tempo, suscitando interesse em entender mais acerca da percepção do tempo das crianças. As narrativas produzidas para compor os livros do projeto Brincar de ler davam indícios de ser a percepção de tempo infantil, peculiar e importante à compreensão dos processos de ensino aprendizagem e de seus percursos criativos.

À medida que o tratamento permitiu o retorno gradual das atividades em agosto de 2015, avançar na formação acadêmica volta a ser uma necessidade e um desejo. A oportunidade de realizá-lo surge com o edital para ingressar no Mestrado Profissional em Educação Científica e Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul em Julho de 2016. O mestrado concluído em 2019, resultou na dissertação “A percepção do tempo das crianças sob o prisma de suas narrativas orais”.

Ainda em 2016, assumo o concurso para professora da rede municipal de Ponta Porã como professora regente de uma turma de educação infantil. Em 2017, fui aprovada no processo seletivo para professora substituta no campus da Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul em Ponta Porã. Destaco dessa experiência profissional, a oportunidade de lecionar as disciplinas de Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil, e Fundamentos e Práticas do Ensino de Arte.

Entre março de 2018 a maio de 2021, convidada pela secretaria municipal de Educação, atuei em diversas ações na Fundação de Cultura e Esporte de Ponta Porã, como a elaboração do Projeto Fronteiras da Cultura e atuação como arte-educadora em cursos de formação continuada para os professores de Arte da rede municipal de educação e oficinas de arte para diferentes públicos.

Foi como arte educadora nas ações do projeto Fronteiras da Cultura que pela primeira vez trabalhei em lugares que desejo inhabitados. Não pela experiência em si, que foi relevante e transformadora para mim, mas pelo fato de serem espaços que têm sua gênese e manutenção em mazelas sociais como a má distribuição de renda, a violação a direitos da infância e o racismo estrutural. Experiências como as oficinas de desenho e pintura para crianças acolhidas no abrigo municipal, oficina de brinquedo artesanal para mulheres em condição de cárcere no Estabelecimento Penal Feminino de Ponta Porã, e oficina de criação de personagens para pessoas em condição de rua no Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (POP), espaço mantido

Secretaria Municipal de Assistência Social.

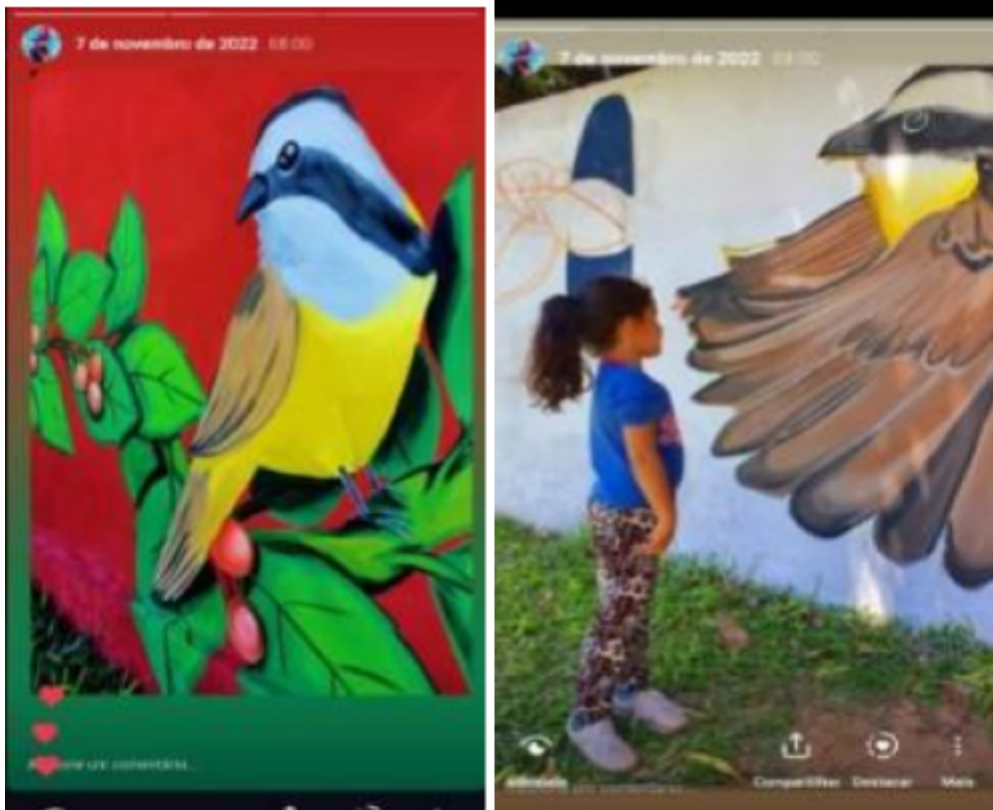
Cada uma dessas vivências como arte-educadora em espaços fora dos muros da escola, realizados durante o período em que atuei na Fundação de Cultura e Esporte de Ponta Porã (FUNCESPP), fortaleceu a compreensão da leitura de Rogers (1997), de que é a aprendizagem que viabiliza mudanças de comportamento nascidas na constatação íntima acerca de quais pontos devem ser modificados para que cada um torne-se a pessoa que gostaria de ter se tornado, e que aprendizagem para acontecer necessita de relações horizontais e escuta empática. Essas vivências docentes viabilizaram uma quantidade significativa de momentos em que as vozes e percepções dos participantes foram fundamentais para a construção de espaços de criação e expressões que a arte como linguagem sensível pode comunicar.

Em 2021 me afasto da docência por meio de licença não remunerada para residir em Quito no Equador e me dedicar exclusivamente à produção artística. Em Fevereiro de 2022, retorno à docência na rede municipal de educação de Ponta Porã para atuar como professora do campo Arte -Traços, Sons, Cores e Formas no CEINF Professora Carolina Nachreiner Pelusch, com crianças de 3 a 6 anos.

“O desenho virou gigante!”. Título desta pesquisa é observação feita em 2022 por uma criança da turma do Pré I do CEINF Professora Carolina Nachreiner Pelusch diante da constatação de que o desenho de um bem te vi que ela estava vendo no caderno de esboços da sua professora era a mesma imagem que vira gigante pintado em um muro em uma publicação das mídias sociais da docente.



Fig.1 Angela Silva. Detalhes do Mural Luz e Luta III, Bairro Guarani, Pedro Juan Caballero



Fonte: Instagram @traduzindoinvisível, captura de tela de storys arquivados

Fig.2 Angela Silva. Caderno de esboços



Fonte: Acervo pessoal

O gigantismo mencionado pela criança fez referência ao fato dela ter visto no conteúdo publicado em mídia social, a produção de um mural que estava pintando no centenário Bairro Guarani, em Pedro Juan Caballero. A menina mostrou às outras crianças o desenho no caderno e contou que a professora havia feito o passarinho virar um gigante, mais alto que todo mundo.

De fato a composição da obra realizada no muro apresentava uma ampliação do desenho da ave desenhada pela professora no caderno. A observação da criança dessa ampliação foi expressa feita narrativa poética. Virar Gigante é uma fala que se compreendida como expressão de um pensamento metafórico, pode ser vista como potência de criar histórias. É por meio delas que tantas vezes vejo as crianças expressarem os conhecimentos do mundo que têm, fazendo uso de linguagens e formatos presentes na cultura de seu meio.

Nesse sentido, pode-se pensar em Sarmento (2005) que constrói o entendimento que a infância não é apenas uma fase da vida biológica, mas um grupo social que produz cultura — uma cultura própria, expressa nos modos como as crianças brincam, falam, inventam e se relacionam com o mundo. Esses saberes infantis, ao mesmo tempo singulares e coletivos, revelam uma lógica própria de compreensão e reelaboração da realidade, muitas vezes mediada pela fabulação, pela imaginação e pela arte.

Essa fala e o interesse das crianças pelos processos que “fizeram o Bem te vi da Prof, virar gigante” direcionou o planejamento e execução de diversas atividades nas aulas seguintes. Assim, uma sequência didática composta pelas atividades de passeio pelo espaço físico do Ceinf para medir objetos que despertou o interesse; o registro e comparação dessas medidas; a realização de medição da estatura das crianças seguidas da produção de um desenho em um suporte que apresentasse o mesmo tamanho dessa estatura; foram atividades que ocuparam o espaço e tempo das aulas no último bimestre daquele ano letivo.

Essas atividades foram pensadas para oportunizar às crianças a construção de um repertório de vivências que serviram de base para a criação e registro de imagens feitas a partir de um exercício de autoria. Essa vivência com as crianças foi o germe desta pesquisa. Tanto por despertar em mim a vontade de pintar um mural com a participação das crianças no processo de criação de imagens, quanto por terem se apresentado como possibilidade de enfrentamento a alguns incômodos que sinto nos contextos da educação em minha prática docente.

Como educadora, percebo que o cotidiano das instituições educacionais pode facilmente nos conduzir a uma prática docente acrítica, na qual a reprodução impensada de ações acaba por ser a vivência predominante de escolas e CEINFS. Vejo que a postura acrítica demonstrada por muitas pessoas que atuam como educadores se relacionam a fatores que estão fora do campo de ação delas. Em meio a salas superlotadas, falta de recursos, baixos salários, falta de acesso ao desenvolvimento de outras profissões que seriam a primeira escolha de muitos educadores, falhas no processo de formação docente... entre tantas outras variáveis que podem moldar a prática docente, podemos muitas vezes assumir uma postura passiva. Encontrar-me nesse local de inércia produz um desconforto intenso. A busca por entender conceitos e contextos é medida vital de enfrentamento a esse incômodo, por promover algum nível de compreensão acerca de qual é meu campo de ação real.

Nesse sentido, compreender que sou educadora passa por pensar no que é a Educação. Uma resposta a essa questão pode ser dada pelo entendimento de que a educação é o processo que produz pessoas educadas, e essas por sua vez são aquelas que apresentam conhecimentos que são valorizados pelo seu grupo. Assim uma boa educação dada às crianças é aquela que ensina fundamentos morais e comportamentos desejáveis às novas gerações. Não é um entendimento inteiramente equivocado, porém é uma forma de entender muito simplista.

Educação enquanto produção humana é algo que se encontra inserido em um contexto complexo que envolve relações de poder, processos estruturais, historicidade, tempos e espaços de interações humanas. Dessa maneira, pensar a educação como um processo simples de formação que transmite conhecimentos e comportamentos que os educadores possuem aos educandos, que por sua vez nada teriam, é assumir o entendimento do que Freire (1987) conceituou como uma educação bancária.

Na concepção bancária, que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transmitir, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição  
(Freire, 1987, p. 34)

O autor entende que essa prática ao não permitir a valorização do saber dos estudantes os aprisiona. Não ver os estudantes como pessoas capazes de construir

conhecimentos a partir da leitura de sua realidade e da consciência de classe, inviabiliza a criticidade necessária à leitura e desconstrução de realidades sociais desiguais. O autor defende então a prática de uma educação libertadora.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1987, p.38)

Assim, o autor apresenta a educação como um produto social, gerado pela necessidade humana de interagir com seus pares, e a qualidade dessas interações pode gerar tanto a conformidade e manutenção de relações de poder que oprimem, quanto a promoção de libertação.

Nesse sentido, Mészáros (2005), constata a necessidade de romper com a lógica capitalista para construir uma mudança social qualitativa. Para ele, superar a lógica do modelo de produção capitalista no campo da educação é ação indispensável, posto que a escola desempenha papel de extrema relevância na manutenção das condições que perpetuam arranjos sociais que produzem um mundo desigual.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa- ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre (Mészáros, 2005, p. 240)

Assim, pode-se entender o sistema educacional como uma instituição que promove a manutenção de arranjos sociais vigentes. Tomar ciência desses contextos pode levar a um sentimento de impotência. Entretanto, a vivência diária com as crianças, no caso da minha atuação no campo da educação infantil, indica que cabe a mim realizar as ações possíveis no sentido de uma prática docente que oportunize às crianças vivências de construção de conhecimento e capacidade de leitura crítica da realidade.

## **1.2. Vivências artísticas e a tentativa de traduzir o invisível**

Embora Arte seja um termo polissêmico, gosto do conceito que aproxima o entendimento da Arte ao fazer artístico. A produção intencional de obras em diferentes formatos realizadas com o intuito basilar de construir expressões da subjetividade humana, é compreensão presente na maneira com a qual como artista muitas vezes significo o termo. Fazer representações visuais por meio de desenhos é ação iniciada na infância que nunca deixou de estar presente. Com o passar do tempo percebi que as representações visuais que faço, desempenham em mim uma espécie de voz que ao invés de sons produz imagens.

Demorei a me identificar como artista, foi o olhar do outro que anunciou-me que as imagens que fazia eram Arte. Demorei mais ainda para construir o entendimento de que meu fazer artístico se tratava de uma tentativa constante de traduzir o invisível, essa somatória de elementos que escapam ao alcance dos olhos sem, no entanto, deixar de estarem presentes. Foi quando entendi que o invisível é presença, e que as representações visuais que fazia eram manifestações a expressar tudo quanto sentia estar presente sem necessariamente saber nomear.

É também a partir desse ponto que começo a construir vias dialógicas, com as pessoas que entram em contato com as imagens que produzo. Na maioria das vezes essas são imagens de figuras femininas permeadas pelos conflitos e elementos invisíveis que percebem-se presentes nas vivências individuais e coletivas das mulheres.

Compreendi que por meio de símbolos lidos por meu inconsciente e universo onírico trago à tona dores, incômodos, desejos, prazeres e alegrias que fazem parte de minha narrativa pessoal. Dessa maneira, propondo um olhar para as estruturas e vivências coletivas que produzem identidades e expectativas que podem ser limitantes para as mulheres. Essa compreensão, difícil de localizar no tempo, é responsável por me lançar em investigações e processos criativos intencionais. Embora marcos temporais sejam ausentes nessa construção, há como situar no tempo os eventos onde a produção artística realizada pôde ser socializadas.

Em 2015 os desenhos produzidos no contexto do tratamento do câncer de

mama compuseram a mostra individual *Sombras e Luzes do Feminino*, no paço da Prefeitura Municipal em Maringá no Paraná. No mesmo ano é lançado o livro de Contos de autoria infantil, organizado e ilustrado por mim como resultado do desenvolvimento do projeto Brincar de Ler. Em 2016 meus trabalhos de pintura com aquarela e nanquim sobre papel são expostos em Brasília, no Senado Federal, na Mostra Individual Grito Averso.

Minha pesquisa visual avança por experimentações no campo da pintura sobre diversos suportes e em 2020, após o início de uma produção de murais em espaços públicos de Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (Distrito de Amambay, Paraguai), participo do I Encontro de Muralismo da Alcaldia Álvaro Obregón na cidade do México. Produzi dois murais com a técnica de esgrafiado aprendida nesse evento, um deles recebeu a premiação de segundo lugar entre os murais realizados por artistas de 13 países.

Em abril de 2021 participei da equipe de artistas que produziu o Mural de Conocoto, em Quito, Equador, como atividade da V Cumbre Mundial de las artes por la Paz y la Vida, no mesmo evento recebo menção honrosa pela participação. Durante esse mesmo ano, resido em Quito para realizar a pintura de murais e das 10 obras sobre telas que compuseram a mostra Individual *A Saudade*. Realizada no Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura, a mostra apresentou a saudade como elemento de investigação e criação de imagens inseridas em um contexto que faz com que esse sentimento se intensifique, tanto em minha narrativa pessoal, quanto no cotidiano coletivo. O isolamento social como medida necessária ao enfrentamento da Pandemia de Covid-19 e as lamentáveis perdas de pessoas queridas, fizeram e fazem da saudade uma constante presença.

Em 2022 regresso a Ponta Porã e ilustro o livro infantil “O mundo Encantado de Carolina”, produto de um projeto de criação de identidade e formação de leitores do CEINF Professora Carolina Nachreiner Pelusch. O CEINF que foi inaugurado em 2022 é também o local onde atuo como docente e onde a coleta de dados desta pesquisa foi desenvolvida.

Em 2023 com recursos do Fundo de Investimentos Culturais do Estado do Mato Grosso do Sul, desenvolvo o projeto Entrelinhas que propõe uma investigação

acerca de elementos identitários da fronteira entre Brasil e Paraguai, e produz a pintura de um mural no Campus do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) em Ponta Porã. Retorno ao Equador em julho desse mesmo ano para receber um título de Doutora Honoris Causa e pintar dois murais, um deles em uma Comuna em Quito, e outro no restaurante Hard River Mirador, em Baeza na Amazônia Equatoriana.

Em 2024 realizo a pintura do Mural “Passarinhos” no prédio do Mirante do Parque dos Ervais em Ponta Porã. A composição desse mural foi feita com a imagem de passarinhos feitos pelas crianças no contexto da sequência didática aplicada como parte desta pesquisa. Também em 2024 faço o mural Cielo y Campo, em um Centro Cultural que está sendo construído em Cerro Corrá no Paraguai.

Embora a pintura sobre tela e papel sejam searas onde trabalho com muita liberdade e apreço, minha linguagem preferida é a pintura em grande escala, sou muralista. Subo em andaimes para alcançar as dimensões da minha tela no formato de paredes, ao subir realizo sonhos e conto histórias para além da narrativa visual. Percebo que isso inspira outros sonhos ao menos em mim mesma, na mesma medida que me desperta alegria a possibilidade de realizar o mesmo feito gerador de ganas (desejos) em outras pessoas.

Por vezes lá de cima percebo o olhar das meninas que passam. Gosto de pensar que minha presença pendurada pelo talabarte conta para elas uma história diferente das narrativas normalmente contada para as meninas. Na minha história a bruxa é boa gente e não tem princesas a esperar por um príncipe salvador, que nem de monarquia eu gosto, além de saber que é bom contar outras histórias. Assim, a bruxa professora de cabelo vermelho e a mulher suja de tinta usando macacão utilitário longe do chão, são partes de mim. Personagens que contam a minha narrativa na arte, na educação, na maternidade e na vida.

Os muros e paredes que pinto são quase sempre habitados por figuras femininas. Apenas em dois trabalhos há a presença de personagens masculinos acompanhando personagens femininas que protagonizam a composição. No mural “Tierra, Resistencia y Libertad” feito na Cidade do México há a presença de um indígena e um campesino, e no mural “Comuna de Alangasí” em Quito há um rosto masculino atrás de um rosto de uma mulher indígena.



Fig.3 Angela Silva. mural Tierra, Resistencia y Libertad, Alcaldía Álvaro Obregón, Cidade do México



Fig.4. Angela Silva. mural Comuna de Alangasí, Comuna del Pueblo de Alangasí, Quito



Fonte: Acervo Pessoal



Além das figuras femininas, os pássaros são elementos muitas vezes presentes em minhas composições. Eles remetem ao desejo de liberdade que em existências inseridas em contextos de opressão, atuais e históricos, podem ser quase nulo, trajado de conformidade e impotência. Entretanto, também pode ser pujante, quase tangível. No caso de ser forte, esse desejo de liberdade é semente de mudanças. Por vezes, durante o processo de pesquisa para compor a imagem que será pintada no mural entrei em contato com essa e outras simbologias e narrativas acerca das aves.

Os Huiracchuros pintados no mural da Comuna de Alangasí, são símbolos daquela comunidade de agricultores familiares que vivem e cultivam a terra sem dela terem posse. Representam o entendimento presente naquela comunidade que a terra não pertence aos seres, e sim os seres que pertencem a ela. Quando convivi com as pessoas da Comuna para realizar o trabalho, Cecília, uma liderança comunitária me disse que o passarinho simboliza a Comuna porque quando um Huiracchuro é capturado, sempre que consegue escapar volta a terra onde nasceu por pertencer a ela.

O colibri pintado junto da figura feminina, naquele mural, diz respeito a simbologia que liga os colibris às flores, mulheres, crianças e pessoas de alma e pensamento fértil. Isso ouvi de Taoni, artista local, em uma madrugada ao redor de uma fogueira, enquanto tragos de Pajaro Azul<sup>5</sup> aquecia os corpos e as conversas. A simbologia recém conhecida de uma ave tão delicada, ágil e bonita quanto um colibri estar associada também às crianças me motivou a pintar dois colibris cola de raqueta próximos a menina que foi pintada no mural do Restaurante Hard River Mirador, em Baeza.

<sup>5</sup> Bebida destilada tradicional do Equador, chamada de Pajaro Azul pela característica de sendo incolor se tornar azul quando vista contra uma fonte de luz.

Fig.5 Angela Silva. Detalhe do mural Hard River Mirador, Restaurante Hard River Mirador Baeza



Fonte: Acervo Pessoal

No caso do mural em Baeza, uma pessoa indígena com remo e pássaros foram sugeridos pelos contratantes por ser o espaço um local utilizado para receber turistas de várias partes do mundo que vem à Baeza para a prática de canoagem em corredeiras e para fazer avistamentos de aves. Localizado na entrada da pequena cidade que se encontra cercada pela floresta Amazônica Equatoriana, o Restaurante Hard River Mirador, é uma construção arquitetônica pensada para servir boa comida, hospedagem em uma cabana anexa, e um terraço para realizar o avistamento de

aves. Além dos colibris cola de raqueta que pude avistar, as aves pintadas foram escolhidas por serem muito características da região, como os patos selvagens e o gallo de la peña.

Fig.6 Angela Silva. Mural Hard River Mirador, Restaurante Hard River Mirador,



Baeza.Fonte: Acervo Pessoal

No mural Entrelinhas, pintado na unidade de Ponta Porã do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, os Bem-te-vis se relacionam com a ideia de trânsito orgânico das pessoas que vivem na fronteira entre Brasil e Paraguai. Durante a etapa de investigação para a composição do mural, com o intuito de entender quais elementos constroem nossa identidade de fronteira, realizei entrevistas e

questionários e ao perguntar como é viver entre as linhas de uma fronteira ouvi diversas vezes a palavra natural para definir essa vivência. Os bem-te-vis, abundantes em nossa região, mensageiros da chegada de novas pessoas ao mundo na narrativa popular que diz que avistar um bem te vi cantando é sinal de que alguém próximo ou você mesma está grávida, transitam livres por aqui desde antes da invenção dos dois países. Como as crianças que participaram desta pesquisa, transitam entre países ignorando os limites invisíveis que estabelecem onde começa e termina os países que fazem essa fronteira.

Fig.7 Angela Silva. Mural Entrelinhas, Campus do IFMS em Ponta Porã



Fonte: Acervo Pessoal

De certa forma, percebo que os passarinhos são elementos que ao trazerem em si o signo do desejo de liberdade que mencionei, se relacionem diretamente com incômodos que tenho também em relação aos contextos da educação. Constato, por meio das reflexões e leituras da realidade que a pesquisa promoveu, que as asas desses passarinhos feitos de linhas e cores que tantas vezes retratei em paredes e telas levaram minha prática docente a transgredir limites dados por diversos condicionantes presentes na estrutura das instituições e sistemas da educação formal.



Além dos incômodos já mencionados, a repetição de exercícios padronizados na educação infantil especialmente no que tange ao campo de experiência no qual atuo, é algo massivo que me faz pensar e me leva à pesquisa. Tendo como hipótese que a educação infantil possa e deva valorizar o processo criativo das crianças, o desenvolvimento da pesquisa promoveu um formato de oportunizá-lo ao unir as atividades de professora e artista, fazendo das crianças que participaram da pesquisa parceiros criativos hábeis na tarefa de inventar passarinhos que foram morar na parede do Mirante do Parque dos Ervais.

Fig.8 Mural Passarinhos, Mirante do Parque dos Ervais, Ponta P



Fonte: Acervo Pessoal

## 2. Crianças e Passarinhos entre linhas de uma fronteira

O melhor que o mundo tem está nos muitos mundos que o mundo contém, as diferentes músicas da vida, suas dores e cores: as mil e uma maneiras de viver e de falar, crer e criar, comer, trabalhar, dançar, brincar, amar, sofrer e festejar que temos descoberto ao longo de milhares e milhares de anos. (Galeano, 2009, p.10)

Em certo momento pude ver os olhos muito atentos de uma menininha observando o pardal que entrou no refeitório da escola para comer farelos que caíam das mesas onde as crianças comiam. A repentina suspensão de movimentos e sons da criança deu-me indícios que ela tinha alguma experiência na delicada ação de observar passarinhos. A ave se moveu pelo chão com pequenos saltos e voou para fora. A meninazinha sorriu. Mais tarde escrevi sobre esse olhar em meu diário de campo da pesquisa com a ressalva de que embora não tenha se passado durante as ações da sequência didática proposta pela pesquisa, aquele momento permitiu vislumbrar a vivência e interesse da criança comunicados em um gesto silencioso.

As crianças que frequentam a instituição de educação infantil na qual desenvolvi a pesquisa e atuo como professora do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, caminham sobre a linha física e simbólica que tanto une quanto separa as cidades de Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero no Paraguai. Seus pés pequeninhos balançam pendurados nas garupas das motocicletas, muitas vezes divididas com outras crianças da família, enquanto transitam pelas ruas das cidades.

Tenho afeição por suas vozes que escuto no cotidiano de nossas brincadeiras e interações, algumas falam Espanhol e Guaraní e ensaiam palavras em Português, outras pouco ou nada falam. Início esse segmento do texto ambientando o contexto de fronteira por entender que os territórios dessa infância vivida entre países são relevantes à formação de repertórios que nutre a interação da criança com o meio e com o outro. Esse “melhor que o mundo tem”, apresentado por Galeano como diversidade de expressões e singularidades é algo de contornos vívidos ao olhar para as crianças e as múltiplas relações que estabelecem nos territórios que habitam.

Considerando que para Bartomeu Melià (1992), o idioma guaraní — presente no cotidiano de muitas dessas crianças — não é apenas um sistema linguístico, mas

uma maneira de organizar o mundo. Para o autor a linguagem participa da construção da subjetividade e da cultura, sendo elemento fundamental nas formas como as infâncias guarani compreendem e interagem com a realidade.

Nesse contexto de infâncias que transitam entre territórios e idiomas, é importante reconhecer que, como defende Melià (1992), o idioma guarani não é apenas um sistema linguístico, mas uma forma de habitar o mundo. Para ele, a linguagem participa ativamente da construção da subjetividade e da cultura, e não pode ser separada das percepções, pensamento e relação com o outro. Quando uma criança fala, escuta ou pensa, está também acessando uma cosmovisão própria, profundamente situada em suas vivências e relações com o mundo e com o outro. Essa perspectiva exige que a educação em contexto de fronteira reconheça e valorize os saberes originários presentes nas infâncias locais, compreendendo a língua não apenas como código, mas como território de identidade e resistência.

Em Soares (2015), assumo o entendimento de que a criança, mesmo a que ainda não oraliza, estabelece comunicação.

(...)a criança se comunica o tempo inteiro, utilizando todos os sentidos para interagir, e numa mistura de fantasias e realidades, brinca e transforma seus espaços, contando suas narrativas, sejam elas visuais, sejam elas verbais (Soares, 2015, p. 113).

Nesse sentido, interessa-me apresentar o relato da presente pesquisa e seus percursos, levando em conta uma mirada atenta para a comunicação das crianças, por isso, é necessário situar de onde falam as crianças que participaram da pesquisa. Para além de dizer que suas vozes estão na fronteira entre Brasil e Paraguai, é válido pensarmos especificamente nas relações e identidade da fronteira localizada em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

As cidade-gêmeas (estabelecidas através da portaria 125 em 21/03/2014 pelo Ministério da Integração Nacional) de Ponta Porã no Mato Grosso do Sul (Brasil) e Pedro Juan Caballero no Departamento de Amambay (Paraguai), constituem uma das maiores conurbações fronteiriças da América Latina. Juntas somam uma população de mais de 200 mil habitantes, 115.583 em Pedro Juan Caballero e

92.000 em Ponta Porã. De acordo com relatório do IPEA<sup>6</sup>, de 2010 a 2021 a cidade de Ponta Porã apresentou um crescimento demográfico de mais que o dobro da média de crescimento dos demais Arranjos Populacionais Internacionais (APIs), entre os municípios brasileiros que fazem fronteira terrestre com outros países.

Nota-se que o crescimento demográfico apontado pelo relatório acompanha o crescimento das instituições de ensino superior das áreas de saúde no lado paraguaio. No Centro de Educação Infantil(CEINF) Professora Carolina N. Pelush, onde a pesquisa se desenvolveu, há inúmeras famílias compostas por mães e pais que são estudantes dos cursos de medicina e vieram de outras regiões brasileiras, trazendo consigo elementos culturais dessas regiões.

Outro aspecto relevante à ambientação dessa fronteira é o fato de ser uma fronteira sem barreiras físicas. As cidades são divididas por uma avenida central e a linha que determina o território de cada município é uma espécie de limite tácito. Se para um viajante pode ser difícil saber quando entrou em um ou outro país pela ausência de marcadores físicos, as pessoas que vivem aqui sabem identificar em qual país estão sem a necessidade de um elemento físico<sup>7</sup> para situá-las.

Assim, transitar por Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, fortalece a compreensão que “país” mais que território físico é um conjunto de ideias, histórico e intencionalmente construído, uma vez que na ausência de elementos físicos para delimitar os territórios, o que define a identificação espacial das pessoas são elementos intangíveis como a pluralidade de idiomas<sup>8</sup>, bandeiras, hábitos alimentares, costumes, enfim a cultura.

É nessa construção cotidiana da identidade fronteiriça que se situa a infância vivida entre países. Carlos Peris (2001) argumenta que crianças que crescem em contextos bilíngues e interculturais, como o da fronteira entre Paraguai e Brasil, desenvolvem pertencimentos múltiplos e transitam entre códigos culturais diversos,

---

<sup>6</sup> Conforme informações trazidas pelo IPEA no relatório preliminar FRONTEIRAS DO BRASIL: PRIMEIROS RESULTADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2022. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12359/1/NT\\_Dirur\\_Fronteiras\\_do\\_Brasil\\_Publicacao\\_Preliminar.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12359/1/NT_Dirur_Fronteiras_do_Brasil_Publicacao_Preliminar.pdf)

<sup>7</sup> Exceto durante o período da pandemia de Covid-19, quando foi instalada uma barreira física entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Em 2020, autoridades paraguaias instalaram estruturas como trincheiras militares na linha de fronteira, com o objetivo de restringir a circulação como medida de contenção do vírus. A barreira foi um episódio excepcional que alterou temporariamente a lógica cotidiana de fronteira aberta

<sup>8</sup> Além do guarani e espanhol, idiomas oficiais do Paraguai, e da língua portuguesa, é comum escutar pelas ruas da fronteira outros idiomas como o coreano, o árabe e o mandarim, presentes nos contextos das famílias de origem asiáticas estabelecidas na fronteira.



criando formas próprias de ser, aprender e conviver. Essa identidade fronteiriça, longe de representar uma falta ou uma cisão, é marcada pela fluidez, pela resiliência e pela capacidade de negociar sentidos a partir de referências culturais múltiplas. Tal perspectiva desafia concepções homogêneas de infância e identidade, e convoca a escola a reconhecer a riqueza desses repertórios em suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, Peris apresenta o entendimento de que a identidade fronteiriça não deve ser compreendida como instável ou deficitária, mas como uma forma complexa e potente de existir, algo que percebo nas práticas docentes e relações que estabeleci e vivenciei atuando como educadora e artista em Ponta Porã. Nesses territórios, as crianças desenvolvem repertórios múltiplos e habilidades simbólicas para negociar sentidos entre diferentes sistemas culturais e linguísticos.

A convivência com mais de um idioma, como o português, o espanhol e o guarani, apenas é considerada um problema quando entra em conflito com a visão preconceituosa e arcaica de educadores e instituições que tacitamente consideram uma suposta superioridade no idioma português, e mesmo vivendo e atuando na fronteira não acolhem os outros idiomas e expressões culturais em suas práticas docentes. Para as crianças a pluralidade linguística e cultural é vivida não como conflito, mas como modo de existir entre as linhas de uma fronteira como a nossa.

Ainda para Peris(2001), a plasticidade identitária construída no contexto de fronteira permite que as crianças fronteiriças operem deslocamentos simbólicos entre espaços e culturas, criando estratégias próprias de significação, convivência e aprendizagem. Percebo a possibilidade dessa plasticidade identitária se relacionar com a forma fluída com a qual elas acolhem a identidade da bruxa de cabelo vermelho em nossos jogos cênicos, elas são hábeis na compreensão de que há mais de uma maneira de sermos e expressarmos quem somos. Dessa maneira, superar o desejo de uniformizar e impor o idioma português, desejo ainda presente em educadores e instituições do lado brasileiro da fronteira, é reconhecer essas especificidades. E para além disso, é recalcitrar nesse movimento as visões homogêneas de infância e de cultura, construindo nessa ação espaço para uma prática pedagógica que valorize a

singularidade dessas experiências.

Nesse sentido, como aponta Mirtha Álvarez (2015), a atuação das políticas públicas voltadas à primeira infância no Paraguai é marcada por fragmentações institucionais, o que leva muitas famílias a recorrerem à rede pública brasileira em busca de educação e cuidado para suas crianças. No entanto, essa travessia entre países, que poderia ser um espaço de acolhimento e ampliação de repertórios, frequentemente se depara com práticas pedagógicas que operam pela lógica da imposição — especialmente em relação ao idioma.

Em vez de reconhecer essas crianças como sujeitos de direitos, como infâncias atravessadas por repertórios culturais legítimos, algumas instituições e profissionais insistem em impor o português como única possibilidade de interação. O fazem sob o argumento de que, por estarem em instituições brasileiras, as famílias deveriam compreender que o idioma a ser utilizado é o português. Tal postura ignora os efeitos subjetivos e políticos dessa negação linguística na concretude do cotidiano das crianças em ambientes educacionais que não acolhem suas formas de viver e se expressar. Ainda que muitas vezes não nomeadas, tais ações configuram formas de xenofobia institucionalizada, que reduzem a infância àquilo que pode ser normalizado, compreendido e controlado — e as crianças paraguaias a um problema que se atribui às famílias, como se não fosse responsabilidade compartilhada entre Estado, instituições e educadores.

Crianças são crianças e não deveriam ter sua presença nos ambientes educacionais tratada como problema. Elas têm o direito de estar ali tanto quanto os profissionais da educação têm o dever de garantir-lhes cada um dos direitos de aprendizagem. Em oposição a essa lógica excludente, compreender a infância fronteiriça exige uma escuta que acolha o guarani, o espanhol, os silêncios e as múltiplas formas de expressão como direito e como riqueza. Trata-se de deslocar o olhar do estranhamento hostil para o encantamento com a pluralidade.

No que tange a pesquisa, foi nesse cenário entre países e expressões culturais múltiplas que crianças de uma das turmas do CEINF Professora Carolina N. Pelush, inventaram passarinhos feitos de formas e cores que migraram de seus territórios imaginários para uma parede e vice versa.

Pensar esse cenário no escopo de ambientar a vivência da criança e de seu processo criativo no contexto da pesquisa, é pensar nos aspectos identitários dessa vivência. Pensar uma vivência da infância entre dois países, múltiplos idiomas e duas legislações é ação que suscita delimitar os elementos identitários que compõem esse

ambiente. Dessa maneira, por serem Identidade e fronteira, palavras polissêmicas, se faz necessário apresentar qual entendimento dos termos se apresenta nessa construção. A leitura de autores como Stuart Hall (2006) e Machado (2000) permitiu a adoção de um conceito para esses termos.

Para Hall (2006) o conceito de Identidade pode ser compreendido como uma construção cultural dinâmica, na qual identidades individuais e coletivas estão estreitamente ligadas. Para o autor a identidade individual é indissociável das identidades coletivas como as identidades regionais e nacionais que acabam por ser um referencial estável em uma realidade marcada por mudanças constantes. Mirar através desse prisma oportuniza o entendimento de que as diversas representações coletivas, e a somatória de significados partilhados como elementos constituintes de uma identidade cultural são fatores que contribuem à construção das identidades individuais.

Assim, identidade coletiva e identidade individual não são objetos facilmente distinguíveis ou em oposição, mas elementos que possuem uma intensa influência na vivência e na construção identitária das pessoas e das instituições. Ao levarmos em conta que a vivência de uma identidade individual se dá inserida em contextos socioculturais e, sofre influência desses, e a vivência de uma identidade cultural se dá a partir das múltiplas identidades pessoais de cada agente social, percebe-se então, que entre as identidades individuais e coletivas há uma relação de interdependência.

Outro ponto a ser considerado, é que ao pensarmos em cultura e identidade estamos lidando com elementos que não surgem espontaneamente nas sociedades, mas resultam de construções históricas que se dão através de relações de poder, nas quais discriminações, imposições e tentativas de homogeneização cultural com mecanismos e políticas diversas, em processos quase sempre violentos, estão presentes.

Assim em um olhar para a história, Hall permite a constatação de que a construção das identidades nacionais na maioria das vezes ocorreram pela supressão forçada da diferença cultural. O processo histórico que construiu quase todas as nações passou pela unificação de culturas separadas em longos e violentos processos de guerras ou colonização. Nesses, povos conquistados, suas línguas, costumes, tradições, foram subjugadas na tentativa de impor uma hegemonia cultural unificada nas identidades nacionais.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero a guerra da Tríplice Aliança foi um fator que contribuiu para a ampliação do território brasileiro e o surgimento de ambas cidades. Situadas em países diferentes, regidas por legislações e estados distintos, na concretude das relações cotidianas formam uma única população que, em certa medida, transgridem a ideia de identidade nacional. A existência de termos como “fronteiriços” e “brasiguaios”

para caracterizar as pessoas que compõem essa população, ilustra essa transgressão e se relaciona com a percepção de que a fronteira em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero é muito mais que uma linha limítrofe entre os territórios das duas nações.

Nesse sentido é na leitura de Machado(2000) que encontramos bases teóricas para conceituar o termo Fronteira de modo à melhor contemplar as especificidades presentes em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero

Se é certo que a determinação e defesa dos limites de uma possessão ou de um Estado se encontram no domínio da alta política ou da alta diplomacia, as fronteiras pertencem ao domínio dos povos. Enquanto o limite jurídico do território é uma abstração, gerada e sustentada pela ação institucional no sentido de controle efetivo do Estado territorial, portanto, um instrumento de separação entre unidades políticas soberanas, a fronteira é lugar de comunicação e troca. Os povos podem se expandir para além do limite jurídico do Estado, desafiar a lei territorial de cada Estado limítrofe (...) (Machado, 2000, p. 9)

Assim, quando delimita as diferenças entre os termos limite e fronteira, a autora apresenta o conceito de Fronteira como espaço de comunicação e trocas que ocorrem de modo independente das ações estatais. Enquanto o limite diz respeito a algo estático que determina espaços, a fronteira diz respeito à dinâmica das relações humanas. Trago aqui essas distinções por perceber que embora sejam termos que apresentem significados diferentes também são termos frequentemente considerados equivalentes.

O termo "limite" está associado à ideia de separação, uma noção que permeia o pensamento das pessoas quando se trata de fronteiras. A equivalência entre "limite" e "fronteira" está no fato de que o limite refere-se às linhas que determinam o espaço físico de uma unidade territorial. Dessa forma, o limite é o elemento que define o território dos países, seu uso enquanto instrumento conceitual remonta ao momento da formação do Estado moderno. Estabelecer limites é uma necessidade fundamental para o surgimento desse Estado e para o exercício de sua soberania.

Já o conceito de "fronteira" pode ser entendido como uma posição de expansão e como uma zona de interações entre elementos que podem ou não pertencer a territórios distintos. Assim, o termo "fronteira" é utilizado para descrever um avanço, seja simbólico ou físico, sobre áreas previamente desconhecidas. No entanto, mais do que simplesmente ampliar conhecimentos ou território, na vivência da criança que têm sua existência entre países a palavra fronteira está vinculada à ideia de múltiplas interações e relações que ocorrem em um espaço limítrofe, seja ele físico ou simbólico.

### 3.ARTE, IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1.Interculturalidade em contexto educacional na fronteira.

Os alunos

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos que zombam desse direito ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro para que se acostumem atuar como dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser criança (Galeano, 2009, p.21).

Início esse segmento com o texto Os alunos, da obra “De Pernas pro ar a escola do mundo ao avesso”. Nele Galeano observa o tratamento dado às crianças a partir do recorte da classe social, fala do que ensinamos às crianças e, ao dar ao pequeno texto o nome Os alunos, permite o questionamento sobre que relações estamos construindo nas instituições educacionais com as crianças e qual desejo direciona nossa prática docente.

Se o tratamento dado às crianças é apenas um treinamento do papel permitido à sua classe social desempenhar, é o desejo de manter o ordenamento social vigente, ignorando todo o sofrimento atual e histórico que essa dinâmica sustenta, o ponto no horizonte a direcionar nossos olhares e ações. Em grande medida, é o desconforto gerado por percepções como a apresentada por Galeano em relação ao modo como educamos, a força motriz que direcionou o desenvolvimento da pesquisa que gera a escrita desta dissertação.

A pesquisa em questão investigou o potencial de um processo de criação e produção artística no contexto da educação infantil, no campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas, por meio da produção de imagens. Com o intuito de desenvolver e observar uma sequência didática na qual passarinhos foram inventados pelos alunos em atividades alinhadas a um conceito de educação estética. Válido dizer que o conceito de educação estética que estamos assumindo aqui é o que propõe Ana Mae Barbosa (2009), no qual educação estética é a formação da sensibilidade, do olhar crítico e da capacidade de expressão simbólica. Vai além da aprendizagem técnica sobre arte, envolvendo a ampliação da percepção e a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo. No campo da educação infantil, a educação estética é especialmente potente por reconhecer a imaginação, o afeto e o fazer simbólico como

modos legítimos de conhecimento e relação com o mundo.

Dessa maneira, ao propor uma sequência de atividades fundamentadas nesse conceito, a pesquisa buscou não apenas favorecer a criação artística, mas também criar um território sensível de escuta, invenção e valorização da pluralidade presente nas infâncias fronteiriças. A proposta da sequência didática foi pensada para criar um ambiente propício à realização de ações que estimulassem a criatividade e o protagonismo das crianças. Ela também assumiu o papel de intervenção pedagógica e ferramenta de coleta de dados no desenvolvimento da pesquisa, com o intuito de cotejar as práticas viabilizadas por sua realização com aquelas práticas educacionais mais mecânicas e uniformizadoras, ainda comuns no cotidiano da Educação Infantil.

Nos próximos tópicos, serão apresentadas as etapas dessa intervenção, bem como os registros das interações vivenciadas. Antes disso, porém, proponho uma reflexão que se apoia em autoras como Ana Mae Barbosa (2009), Catherine Walsh (2009) e Ivone Richter (2018), a fim de contextualizar teoricamente as aproximações entre as ações desenvolvidas e um conceito ampliado de educação estética, decolonial e sensível à expressividade infantil.

Ao situar a aplicação deste projeto em um CEINF localizado em Ponta Porã, torna-se inegável a necessidade de considerar a compreensão de multiculturalidade e interculturalidade tratadas por essas autoras. Como dito anteriormente, ser educadora em uma fronteira tão peculiar como é a fronteira entre Brasil e Paraguai implica em lidar com uma infância que transita por dois países, duas legislações, múltiplos idiomas e toda a dualidade contida em um espaço entre as linhas de uma fronteira que ao mesmo tempo que divide, une.

Em 2016 fui convidada a contribuir com a escrita de um capítulo em um livro com relatos de experiências educacionais em cidades brasileiras que faziam fronteira com outros países<sup>9</sup> Na ocasião escrevi sobre algo que ocorreu em uma das aulas de uma turma do Jardim II em uma escola municipal na qual lecionava como professora de referência.

Ao apresentar para as crianças o conceito de letra inicial afirmei às crianças que era capaz de desenhar qualquer bicho que eles pedissem. A atividade consistia em desenhar com giz na lousa os animais que as crianças pediam para logo abaixo do animal desenhado escrever o nome do bicho, observando a inicial. Logo, a partir do repertório das crianças uma fauna diversificada começou a habitar o espaço verde escuro

---

9 FAKIR, Angela Salvatini. Práticas docentes e a infância na fronteira entre Brasil e Paraguai, em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. In: MÜLLER, Verônica Regina (Org.). *Crianças em fronteiras: histórias, culturas e direitos*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

do quadro. Aos poucos às crianças passaram a identificar na inicial das palavras as letras que já conheciam e as iniciais dos próprios nomes.

Em dado momento um menino pediu para desenhar um Urso. Ao escrever Urso e comentar que Urso começa com a letra U, outra criança com veemência corrigiu “Tia, não é com U, é com O”. Contestei apelando para a sonoridade já conhecida das vogais. “Meu bem, é com U, veja como dizemos: UUUUrso”.

Curiosamente as crianças estavam divididas havendo quem dissesse que era com U e também quem defendesse que era com O. A criança que trouxe a hipótese da grafia com a inicial O, continuou a me corrigir. Por sua vez segui convicta de que a grafia correta é com U. Sustentei essa posição até ouvir um argumento que me deixou curiosa. A criança disse “Eu sei que começa com O, por que eu já sei escrever urso, minha mãe me ensinou.” Pedi, então para a criança me mostrar como era, e determinado, na ponta dos pés para alcançar a lousa o menino escreve “OSO”.

Recordo essa vivência agora, por ilustrar bem o contexto existente na fronteira entre Brasil e Paraguai nessas cidades. Sem limites físicos nessa fronteira há um trânsito orgânico das pessoas entre países, assim, feito passarinhos que vão de um lado a outro da fronteira sem tomar consciência se estão no Brasil ou no Paraguai, as crianças convivem com familiares brasileiros e paraguaios e seus costumes e expressões culturais constroem seus repertórios afetivos e simbólicos.

Entretanto, se por um lado habitantes de ambos os lados dessa conurbação urbana possam conviver bem e se favorecer da multiplicidade cultural e das oportunidades de estabelecer relações comerciais e de trabalho em dois países, por outro, a existência de duas legislações, a burocracia que dificulta a ação das instituições e o consequente acesso à justiça, a corrupção inserida nas mais diversas esferas estatais de Brasil e Paraguai, bem como as oportunidades de lucros oferecidas pela natureza das fronteiras, constroem uma realidade que fomenta em Ponta Porã impunidade e altos índices de criminalidade, de acordo com as estatísticas do mapa da violência (Waiselfisz, 2013). Possivelmente seja essas estatísticas o fator de frequentemente ter associadas à fronteira expressões como “Terra de ninguém” e “Lugar sem lei”.

Importante dizer que apesar da forte presença do crime organizado, é equivocado rotular essas cidades como espaço majoritário de atividades do crime organizado. Essa visão é incoerente com a realidade vivida e não reflete a complexidade desse ambiente. Portanto, embora a presença do crime organizado seja um desafio constante, não é o único fator que influencia a vida nessas cidades. A fronteira é um espaço de trocas cotidianas no qual múltiplas culturas transitam, onde as crianças podem vivenciar a experiência de brincar entre as linhas concretas e

imaginárias que constitui esse território.

No que diz respeito a prática docente na etapa da educação infantil, atuando no campo de experiência Traço, sons, cores e formas, a pungência desse cenário e suas implicações, impulsionam a compreensão de que se faz necessário um olhar que reconheça e integre a diversidade cultural nas práticas docentes, assumindo a interculturalidade como projeto político com potencial de transformar.

### **3.2 Mirando contextos interculturais com as lentes dadas por 3 mulheres**

Nesse ponto, apresento algumas considerações acerca da produção de Ana Mae Barbosa, Catherine Walsh e Ivone Richter, Por entender que essas autoras contribuíram ao desenvolvimento da pesquisa, tanto na seara teórica quanto no desenvolvimento das ações práticas presentes na sequência didática desenvolvida

Da tese de doutorado de Ivone Mendes Richter, percebe-se que a autora traz duas temáticas centrais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano, como pilar para o do ensino intercultural das artes visuais. Para além da síntese tem-se o intuito de apresentar reflexões possíveis a partir do pensamento da autora no sentido de construir instrumentos conceituais importantes à prática docente proposta no contexto da pesquisa.

Richter enfoca a questão da expansão do conceito de Arte no ensino intercultural. Sua pesquisa aponta para a necessidade de ampliar o conceito tradicional de arte no ensino das artes visuais para incluir o que é frequentemente considerado como "artes menores" ou artesanato. Dessa maneira, a autora propõe uma experiência estética mais inclusiva, reconhecendo e valorizando as expressões artísticas cotidianas e familiares, especialmente aquelas relacionadas à estética feminina.

Por analogia, percebe-se que algo parecido se passa no contexto das etapas da Educação, onde é presente no senso comum a ideia de que a educação infantil, majoritariamente ocupada por profissionais da educação que são mulheres, seria algo menos importante em relação às outras etapas.

A autora apresenta o entendimento que a expansão do conceito de arte desafia a hierarquia estabelecida entre as "belas artes" e as "artes menores", questionando os preconceitos e as limitações do ensino artístico convencional. Ao adotar um ponto de vista mais inclusivo e diversificado sobre o que constitui a arte, o ensino das artes visuais pode se tornar mais representativo da pluralidade cultural e social, promovendo uma maior apreciação das diferentes formas de expressão artística.

Ao tratar da multiculturalidade e educação intercultural, Richter aborda a importância da multiculturalidade no Brasil, destacando como as experiências pessoais



moldam a percepção da diversidade cultural e étnica. Ela aponta que a educação, e especificamente o ensino de arte, deve considerar essas diversidades para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo.

Atualmente, vem sendo utilizado o termo "interculturalidade", que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Este termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (RICHTER, 2000, p.18) .

A abordagem intercultural na educação é fundamental para um entendimento mais abrangente e profundo das várias culturas que compõem a sociedade brasileira. No entanto, é crucial não apenas celebrar a diversidade cultural, mas também abordar questões de desigualdade social e discriminação que estão frequentemente interligadas. A inclusão de uma perspectiva crítica no multiculturalismo permite a compreensão da necessidade de uma educação que não apenas reconheça, mas também desafie as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade .

Em síntese, a tese de Richter traz uma contribuição significativa para o debate sobre educação artística intercultural, demonstrando a importância de reconhecer e integrar a diversidade cultural e as expressões artísticas cotidianas no ensino das artes visuais. Algo que não só enriquece as práticas docentes, mas também promove a conscientização e a apreciação da pluralidade cultural, promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Nesse sentido cabe a percepção de proximidade entre Richter e Ana Mae Barbosa em seu interculturalismo na Arte e na Arte/Educação”, a autora explora o conceito de interculturalidade, distinguindo-o do conceito de multiculturalidade. Barbosa aborda também a importância de integrar diversas culturas na educação e nas artes. A autora destaca a diferença entre interculturalidade e multiculturalidade, explicando que enquanto a multiculturalidade reconhece culturas diferentes da própria, a interculturalidade envolve a operação com códigos culturais diversos e o entusiasmo pela cultura do outro, sem estabelecer hierarquias.

Assim a autora entende que a interculturalidade ressalta a necessidade de uma abordagem ativa na educação e nas artes, onde não apenas se reconheça a diversidade cultural, mas também se interaja e aprenda com ela. Essa compreensão pode ser particularmente relevante em contextos educacionais, onde se pretenda a promoção de um entendimento mais profundo das várias culturas com o qual o processo de aprendizagem pode se beneficiar, a medida em que tal entendimento pode fomentar a tolerância e o respeito mútuo

A autora também trata do que entende ser desafios do Multiculturalismo no Terceiro Mundo e a Importância da Arte. Nesse sentido, discute os desafios do multiculturalismo no terceiro mundo, especialmente no Brasil, onde o preconceito de classe acaba por ser um grande obstáculo. Ela argumenta que é muito importante produzir pesquisas e análises próprias para superar esses preconceitos

A reflexão da autora acerca dos desafios do multiculturalismo nos países do terceiro mundo toca a necessidade de contextualizar as práticas e teorias educacionais e artísticas em conformidade com as realidades locais. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais centrada no local, que considere as dinâmicas sociais e culturais próprias, ao invés da aplicação de modelos e teorias desenvolvidas em contextos alheios.

Barbosa enfatiza também a importância da contextualização na educação intercultural, pois quando a interculturalidade se faz presente torna-se viável que as pessoas vejam e sejam vistas de ambas as margens culturais. Ela destaca ainda como a arte, sendo um campo expandido de diferentes códigos, permite a conquista da autonomia e da heteronomia. A ênfase de Barbosa na contextualização e na flexibilidade da arte como meio de expressão intercultural reforça o papel vital da arte e da educação na promoção de compreensão e de respeito interculturais.

Assim, ao abordar a arte de uma perspectiva intercultural, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado onde não só se celebre a diversidade, mas também oportunize aos alunos pensar criticamente sobre as normas culturais e sociais. A obra de Ana Mae Barbosa constroi reflexões valiosas sobre a importância da interculturalidade na educação e nas artes. Sua construção ressalta a necessidade de uma abordagem educacional e artística que seja genuinamente inclusiva e que promova uma compreensão profunda e respeitosa da diversidade cultural.. Algo indispensável ao contexto de educação em fronteira no qual a pesquisa foi desenvolvida

Por sua vez, Catherine Walsh, ao tratar da interculturalidade crítica e educação intercultural, oferece uma perspectiva sobre a interculturalidade, não apenas como um conceito pedagógico, mas também como um instrumento de transformação social e política.

Assim faço uma reflexão a partir de algumas das ideias apresentadas pela autora. No ponto em que ela aborda a interculturalidade como projeto de descolonização, a autora apresenta o entendimento da interculturalidade como projeto político que vai além de ser apenas um projeto educativo, já que por essa compreensão a interculturalidade intenciona mudanças no sentido da construção de um novo ordenamento social e sociedades diferentes. Citando o pensamento freiriano a autora pontua:

Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire, y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (WALSH, 2010, p.4)

Assim, identifica a interculturalidade crítica como um meio de questionar o modelo societal vigente, diferenciando-a da interculturalidade funcional que se alinha com o sistema dominante. Dessa maneira, percebe-se que o pensamento de Walsh realça a importância de reconhecer e enfrentar as estruturas de poder existentes que perpetuam a desigualdade e a discriminação racial.

A interculturalidade crítica, assim, se apresenta não apenas como uma abordagem pedagógica, mas também como uma ferramenta para a transformação estrutural da sociedade. Este enfoque desafia a concepção tradicional de educação e cultura, propondo um novo modelo que seja verdadeiramente inclusivo e representativo da diversidade cultural e social.

Outro ponto abordado pela autora diz respeito a Educação intercultural como reflexo das lutas sociais, apresenta o contexto da gênese da educação intercultural estar relacionada às lutas dos movimentos sociais e ancestrais, principalmente dos povos afrodescendentes e Indígena. Ela argumenta que, para ser eficaz e significativa, a educação intercultural deve ser abraçada de forma crítica, como um ato pedagógico-político que visa a transformação social.

O entendimento da autora acerca da educação intercultural ser um reflexo das lutas sociais reforça a ideia de que a educação não deve ser um processo passivo de transmissão de conhecimento, o que Freire denominou de uma educação bancária, mas um meio ativo de transformação social. Isso implica uma reavaliação crítica das estruturas e conteúdos educacionais existentes, garantindo que eles reflitam e respeitem a diversidade cultural e social, para assim concretizar o potencial de promover equidade e a justiça social.

Assim, em síntese, o estudo da produção de Walsh sobre interculturalidade crítica e educação intercultural, apresenta uma visão transformadora e profunda da educação e cultura, propondo uma abordagem que vai além do mero reconhecimento da diversidade cultural. Ela enfatiza a necessidade de uma mudança estrutural na sociedade e no sistema educacional, alinhando a educação com as lutas sociais e políticas por justiça e igualdade.

A complexidade da vida na fronteira, com suas ambiguidades, riquezas e desafios, exige das práticas pedagógicas uma escuta atenta e situada. nesse sentido aproximo a mirada de Ana Mae Barbosa, Catherine Walsh e Ivone Richter com Carlos Peris (2001) e Mirtha Álvarez (2015) que falam do lado paraguaio das fronteira. Peris ao refletir sobre as infâncias bilíngues e interculturais da fronteira entre Brasil e Paraguai, aponta que esses sujeitos constroem formas próprias de ser e aprender, atravessadas por repertórios múltiplos e por uma plasticidade identitária que rompe com os modelos hegemônicos. Mirtha Álvarez, por sua vez, chama atenção para os limites e fragmentações das políticas públicas paraguaias voltadas à primeira infância, o que leva muitas famílias a buscar nas instituições brasileiras o acesso ao cuidado e à educação de suas crianças. Nesse trânsito entre culturas, legislações e idiomas, torna-se urgente a adoção de práticas pedagógicas que não operem pela lógica da imposição e da exclusão, mas que reconheçam a pluralidade como potência formadora.

É nesse ponto que a reflexão proposta por autoras como Catherine Walsh (2009), Vera Candau (2011) e Ivone Richter (2018) se torna fundamental. Posto que , para Walsh, a interculturalidade crítica deve ser compreendida como um projeto político de ruptura com a colonialidade do saber e do poder, capaz de promover epistemologias outras e valorizar os saberes historicamente silenciados. Candau, ao tratar da didática intercultural, reforça que reconhecer a diversidade não basta: é preciso tensionar as estruturas que mantêm desigualdades e criar espaços de diálogo entre culturas, com ênfase na justiça social. Richter, por sua vez, argumenta que educar em contextos multiculturais demanda a construção de currículos que incorporem as culturas dos sujeitos e favoreçam práticas pedagógicas sensíveis às suas experiências e linguagens.

As crianças da fronteira, como aquelas com quem atuei e pesquisei, não apenas vivem entre dois países: elas criam mundos entre linhas limítrofes de duas nações, brincam com códigos e sentidos, ocupam ambientes dos dois lados da fronteira com suas imagens, suas palavras e seus silêncios. É nesse movimento, entre os autores paraguaios e as autoras da interculturalidade crítica, que esta pesquisa se ancora para propor uma prática estética, ética e política que reconheça a infância como território legítimo de invenção e de transformação.

### **3.3 A interculturalidade como intenção na pesquisa e na invenção de passarinhos**

A pesquisa “O desenho virou gigante! Aves que migram de territórios da infância para as cores de uma parede e vice versa”, investigou o potencial educacional de um processo artístico envolvendo crianças do CEINF Professora Carolina N. Pelush, em Ponta Porã.

Para isso, o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática composta por atividades no campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas, por meio da criação de Passarinhos Inventados, a partir da observação do esquema corporal e formas características das aves, confrontou práticas educacionais mecânicas e homogêneas presentes na Educação Infantil, especialmente no campo da arte.

A Presença massiva de atividades mecânicas e uniformizadoras no contexto da Educação Infantil no campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, suscitou o desejo de contribuir para práticas docentes que promovam experiências estéticas, vivência protagonista e atividade criadora nas crianças. Nesse sentido, a sequência didática aplicada no contexto da pesquisa buscou propor ações diferentes das práticas que uniformizam a produção e vivência das crianças no contexto da educação infantil, e teve a interculturalidade como intenção, instrumento conceitual e prática.

Candau (2011) afirma que a cultura escolar dominante foi construída a partir de uma matriz epistemológica e político-social da modernidade que prioriza o comum, o homogêneo e o uniforme. Considerando-os como elementos constituintes do universal, produzindo práticas docentes que lidam com as diferenças de duas maneiras, ou as ignora ou as entendem como um problema a ser resolvido.

A presença massiva de atividades mecânicas e uniformizadoras na educação infantil revela uma incoerência profunda entre o potencial de uma educação estética e o que efetivamente se realiza no cotidiano escolar. A estética, compreendida como dimensão formativa da sensibilidade, da imaginação e da expressão simbólica das crianças, como propõe Ana Mae Barbosa (2009), é frequentemente reduzida a práticas empobrecidas, onde o fazer artístico é confundido com reprodução manual e repetitiva de formas.

É o que se observa, por exemplo, em atividades em que se carimba a mão ou o pé da criança para compor a imagem de uma borboleta ou um coelho, sem que haja qualquer contextualização ou convite à imaginação, à percepção ou à autoria. Nessas práticas, o corpo da criança é transformado em molde e a atividade em um exercício de controle, onde o importante não é o processo, mas o resultado final esteticamente “aceitável” para o adulto.

Ao contrário desse modelo que valoriza a forma pela forma e desconsidera o repertório sensível da infância, a educação estética defendida pela autora propõe uma formação que estimule o olhar, o pensamento e o sentir — dimensões fundamentais para a constituição do sujeito. Quando se propõe que crianças inventem seus próprios passarinhos a partir da observação, da escuta e da experiência, como nesta pesquisa, oferece-se a elas um território onde o fazer não é imposição, mas descoberta e expressão. É nesse campo que se encontra também a articulação com a interculturalidade, na proposição de uma prática pedagógica que reconhece o repertório visual e simbólico das crianças como legítimo e que, ao invés de normatizar suas expressões, as acolhe como manifestações de múltiplas formas de ver e estar no mundo.

A proposta de oportunizar a criação de passarinhos inventados por meio da implementação de uma sequência didática pensadas para viabilizar vivências diferentes das praticadas usualmente, só é possível na prática docente que ocorra a partir do desejo de desconstruir a perspectiva da homogeneização presente no cotidiano escolar. Pois apesar de todo esforço teórico no sentido de reconhecer, valorizar e incluir a diversidade cultural, a desvalorização da cultura do outro ainda é bastante frequente no cotidiano escolar, especialmente quando o outro ocupa um espaço não hegemônico.

Em Ponta Porã, embora as práticas docentes sigam predominantemente um paradigma escolar monocultural, a realidade multicultural das crianças que vivem na região exige dos profissionais de educação uma abordagem que supere esse modelo. Não se pode ignorar que nas salas de aula existem crianças que falam Guarani, Espanhol, Jopará, mandarim, coreano, e árabe. Dado ao caráter de território de fronteira no qual há a presença de intensas relações de trabalho e comércio, famílias indígenas, árabes, de diversos países da ásia, e de outras regiões do Brasil estão presentes em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero com suas

crianças. Elas estão ali, e suas crianças participam dos espaços escolares da fronteira.

Os esforços para implementar mudanças visam oportunizar práticas docentes mais humanas, superando a ideia de que a diferença é um problema e a homogeneidade facilita o trabalho pedagógico. Um educador que se depara diariamente com alunos que apresentam uma identidade multicultural tão intensamente marcada, como ocorre nas instituições de educação da fronteira, não tem a homogeneidade como opção.

#### **4. Narrativas escritas em um diário de campo**

Os passarinho é mais grande que um caminhão.  
Você fez eles muito mais grande que um caminhão porque eles é  
muito lindinho

Entre pares, diante da figura gigante de mulheres e passarinhos em um mundo rubro ornado de linhas e estrelas, saltitando e sacudindo as mãos no movimento peculiar que a alegria pode fazer quando nos passeia, a criança falou que “Os passarinhos é mais grande que um caminhão porque eles é muito lindinho”. A frase revela não apenas um encantamento com a imagem vista, mas a elaboração simbólica de uma experiência estética.

Como propõe Ana Mae Barbosa (2009), a arte na escola deve ser compreendida como um campo expandido que permite a construção do olhar, do sentir e da capacidade de atribuir sentidos às imagens e ao mundo. Nessa perspectiva, o contato com o mural Entrelinhas não foi apenas uma visita ou uma observação passiva, mas uma vivência que mobilizou a imaginação, os afetos e os códigos culturais das crianças, permitindo-lhes reelaborarem, em suas próprias palavras, o impacto da beleza percebida. Essa construção de sentido, registrada no diário de campo se relaciona com o que Barbosa chama de formação estética — um processo que educa a sensibilidade e afirma a infância como sujeito criador e interpretante do mundo.

A afirmação acima foi dita por A<sup>9</sup> uma das crianças da turma da creche III, do CEINF Professora Carolina N. Pelush, na qual foi desenvolvida a sequência didática da pesquisa que apresento neste texto. As crianças haviam visitado o mural Entrelinhas no campus do IFMS (Figura 9 ) a beleza dos pássaros foi a hipótese construída pela criança para explicar o motivo de bem-te-vis terem sido pintados em um tamanho muito maior que o tamanho das aves. O registro desse e de outros

momentos foi feito a partir das interações oportunizadas por atividades de uma sequência didática, realizada como parte da pesquisa que assumiu uma abordagem qualitativa.

Fig.9 Registro da visita das crianças ao Mural Entrelinhas, Campus do IFMS em Ponta Porã



Fonte: Acervo Pessoal

Conforme propõe Minayo (1994), a abordagem qualitativa busca compreender os significados das ações humanas dentro de seus contextos sociais, ultrapassando a simples descrição dos fenômenos e avançando em direção à análise de suas gêneses e transformações possíveis. No caso desta pesquisa, o registro e a análise das interações infantis emergem de um processo vivido, no qual a pesquisadora também é professora e artista, compartilhando os espaços, os tempos e as experiências com as crianças.

Essa fusão entre quem observa e quem é parte do vivido se alinha à perspectiva da escrita de si como prática formativa, conforme proposto por Nóvoa (1992), que reconhece na escrita autobiográfica um ato de reflexão e construção da identidade docente. Ao mesmo tempo, dialoga com Josso 2004 para quem a narrativa de vida constitui um método de formação e pesquisa que valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento. O diário de campo, nesse sentido, não apenas documenta o que aconteceu, mas constrói sentidos sobre o vivido, favorecendo o olhar sensível para as subjetividades presentes e para os processos simbólicos que atravessam o cotidiano



da educação infantil.

A criação das vivências oportunizadas para esse momento da pesquisa passou pelo entendimento de que é bastante comum as práticas de oferecer algum material para as crianças realizarem atividades padronizadas, a pintura de um desenho pronto, a confecção de alguma representação visual relacionada a data comemorativa, apresentar uma dancinha ou música cujos movimentos e formatos de apresentação foram escolhidos sem a participação das crianças.

Via de regra, são raras as vezes em que as crianças exercem algum protagonismo em seus percursos inserida no contexto da educação institucional. Assim cabem aqui os questionamentos apresentados por Ostetto (2011):

Estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Quem está em evidência nas propostas enumeradas acima: o produto ou o produtor; a atividade ou aquele que a realiza? Elas possibilitam às crianças condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas dando espaço para o cultivo de seu ser poético? (Ostetto, 2011, p.12)

É em Feldman (2013) que encontra-se aporte para compreender que tais práticas mecânicas e desconectadas da experiência estética e atividade criadora das crianças não contemplam a arte enquanto motriz de uma prática que possa contribuir a um processo de aprendizagem que mais que ensinar técnicas possa dar contribuições a um desenvolvimento inteiro em uma educação que seja integral.

Compreender a educação por um viés estético é o que propomos aqui. Sendo assim, não falaremos do desenvolvimento de uma técnica ou da formação de artistas. Não almejamos um mundo repleto de artistas, mas um mundo repleto de pessoas com a habilidade de sentir. Não apenas fazer, solucionar, prospectar ou empreender. Sentir. Nisso, entramos no primeiro aspecto que iremos analisar em relação à educação pela arte – ela está profundamente ligada a esse indivíduo capaz de, também, mergulhar em si mesmo, pois a educação pela arte é abraçar os sentimentos.” (Feldman, 2013)

Nesse contexto, a contribuição de Ana Mae Barbosa (2009) é fundamental para compreender a arte como campo de formação sensível, como possibilidade de leitura e releitura do mundo, e como espaço legítimo para que a criança produza sentidos, e não apenas reproduza formas. Em sua defesa do ensino da arte como experiência estética, crítica e cultural, Barbosa afirma a necessidade de práticas pedagógicas que integrem as dimensões cognitivas, emocionais e simbólicas do ser. Assim a sequência didática desenvolvida corresponde a criação de um espaço que seja, física e simbolicamente, um espaço de práticas de estudos e processos criativos pautados no protagonismo infantil, e em processos educacionais que acolham a criança integralmente.

Válido mencionar que ao longo do texto, opto pelo uso do termo momento em vez de aula, por entender que ele melhor expressa o caráter fluido e orgânico das vivências na Educação Infantil. A palavra aula costuma remeter a uma prática escolar estruturada de forma tradicional, centrada na figura do professor e no modelo da turma disposta em carteiras, em um espaço fixo. Essa lógica não corresponde à natureza das ações propostas na sequência didática, que aconteceram em diferentes ambientes, da instituição e fora dela, e envolveram deslocamentos, interações espontâneas e tempos próprios das crianças. Refiro-me a momentos justamente por reconhecer neles experiências singulares de encontro, criação e partilha — formas de viver a educação de maneira sensível, situada e aberta ao imprevisto.

Assim, no primeiro momento com as crianças foi proposto a elas a realização do estudo e criação de imagens de passarinhos com o objetivo de pintarmos esses passarinhos em um mural. Para contextualizar expliquei brevemente a elas o que era um mural e mostrei um pequeno vídeo com murais de minha produção. Em seguida nesse mesmo dia, em uma roda de conversa, foi realizado um levantamento acerca de quais conhecimentos prévios as crianças tinham em relação aos passarinhos. Meu papel nessa roda de conversa foi o de mediar as falas das crianças por meio de algumas perguntas como:

- Vocês gostam de passarinhos?
- Alguém já viu um passarinho de pertinho?
- Como são os passarinhos que vocês viram/conhecem?

A seguir, com o intuito de ampliar os repertórios de imagem das crianças e como estratégia de apreciação estética, cartões com a imagem de fotos de aves e um vídeo<sup>10</sup> curto com passarinhos foi mostrado para as crianças.

---

10 o vídeo que é uma coletânea de vídeos do instagram pesquisados com as Tags Aves, passarinhos e aves brasileiras, pode ser visto acessando o link: <https://drive.google.com/file/d/1qsZZyUBXDSuOATRMNMHxdzZfel9N9ZEe/view?usp=sharing>

Fig.10 Crianças vendo cartões com imagens de aves. CEINF Professora Carolina N. Pelush, Ponta Porã



Fonte: Acervo Pessoal

No segundo momento da sequência didática, as crianças assistiram a uma breve animação<sup>11</sup> sobre o esquema corporal das aves a partir do personagem Peluschinho, mascote do CEINF; a animação consiste em montar um Peluschinho feito com colagem de papel, mostrando um esquema corporal das aves. Em seguida as crianças puderam observar na mesa de luz recortes variados de papéis e realizar por meio de colagem desses recortes a figura de pássaros.

---

11 Vídeo com animação artesanal feita com o personagem Peluschinho, mascote do CEINF Carolina N. Pelusch. Pode ser acessado por meio do link: <https://drive.google.com/file/d/1YD1sEbhyOZx87MtIVHd58xLYsStwh7q5/view?usp=sharing>

Fig.11 Crianças em atividade de observação e colagem na mesa de luz. CEINF Professora Carolina N. Pelush, Ponta Porã



Fonte: Acervo Pessoal

O próximo momento foi o de levar as crianças até o mural Entrelinhas no Campus do IFMS em Ponta Porã, e realizar uma roda de conversa acerca das impressões que as crianças tiveram do passeio



Fig.12 Registro da visita das crianças ao mural Entrelinhas



Fonte: Acervo Pessoal

No próximo momento da sequência, com o intuito de retomar as outras vivências, apresentei para as crianças o esboço do mural Passarinhos e um vídeo<sup>12</sup> com o processo de pintura no Parque dos Ervais. Nessa ocasião mostrei a elas os equipamentos de proteção individual (EPIS) que utilizo para fazer o trabalho em altura. As crianças também foram convidadas a assinar o mural com uma técnica de pintura com estêncil dos seus nomes e “treinamos” essa pintura em um papel fixado na parede do CEINF, com o intuito de familiarizá-las com a técnica.

A última etapa dessa sequência foi levar as crianças até o parque dos ervais para assinar o mural através de uma máscara com o nome deles. Seguido de uma roda de conversa na qual falamos sobre a experiência como um todo. Nessa ocasião as crianças foram entrevistadas para o telejornal MSTV veiculado pelo canal de televisão TV Morena e algumas delas falaram sobre a sua participação no projeto.

---

12 Vídeo curto com registros do processo de pintura do mural, pode ser acessado em :

[https://drive.google.com/file/d/1J2cQifZ9pm\\_iEFpLlvGXMpdl-7BRwAsZ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1J2cQifZ9pm_iEFpLlvGXMpdl-7BRwAsZ/view?usp=sharing)



Fig.13 Crianças dando entrevista para a TV Morena



Fonte: Acervo Pessoal

Após a descrição sintética das atividades que compuseram a sequência didática, apresento a seguir relatos mais pormenorizados de alguns dos momentos vividos com as crianças, priorizando aqueles que despertaram, em mim enquanto pesquisadora-professora, maior atenção, afeto e reflexão. Esses episódios foram escolhidos não por uma hierarquia de importância, mas por se configurarem como situações emblemáticas da experiência estética e educativa que esta pesquisa buscou promover. A escrita dessas narrativas busca traduzir não apenas o que aconteceu, mas também os sentidos que emergiram das interações, dos gestos e das falas das crianças.



**Primeiro e segundo Momento - “E se ela me dar um tapa com o bico, porque ela é grande”**

Cheguei na sala da Creche III B logo após o café da manhã, primeira refeição servida às crianças no refeitório do CEINF. A professora de referência já havia dito a elas que eu viria para levá-las até a sala de recursos, onde veríamos um vídeo e conversaríamos.

Não era professora da turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, mas a maioria das crianças me conhecia de vista — dos corredores, das áreas comuns do CEINF. Ainda assim, me apresentei como professora de arte de outras turmas do CEINF e também como artista.

A menção ao termo artista foi intencional e se relacionava com um dos objetivos deste primeiro momento da sequência didática — apresentar às crianças a ideia de fazer um mural e propor que me ajudassem a construí-lo. A estratégia funcionou como esperado e o interesse das crianças permitiu explicar que era a artista que havia feito os desenhos do livro *O Mundo Encantado de Carolina*<sup>10</sup> e que pintava murais.

Perguntei se sabiam o que era um mural e, diante da resposta negativa, expliquei: “Um mural é um desenho muito grande que uma artista faz em um muro ou numa parede.” Disse também que havia trazido um vídeo com alguns murais que pintei, outro vídeo cheio de passarinhos, e que tinha feito um pequeno desenho animado com o Peluchinho<sup>13</sup>. Convidei, então, a turma para irmos juntos até a sala de recursos assistir

---

<sup>13</sup> Obra de literatura infantil desenvolvida pelo CEINF para compor o projeto de literacia familiar e formação de leitores. O livro conta de forma lúdica e fantástica a história da Professora Carolina N. Pelusch, que dá nome ao Ceinf, e seu papagaio Peluschinho. O projeto consiste entre outras atividades em fazer com que cada criança leve uma maleta de livros e um Peluschinho de pelúcia para conhecer sua família e ler para ele

aos vídeos.

O primeiro vídeo que passei tinha 30 segundos com um compilado de murais que fiz. O vídeo dava ênfase ao processo de pintura dos bem-te-vis no mural Entrelinhas, já que o objetivo era mostrar a elas o que era um mural e propor que fizessem os passarinhos que iria pintar no próximo mural. Antes de passar para os próximos materiais contei a elas que tinha uma parede muito grande para pintar e gostaria de fazer passarinhos nela, perguntei então se poderiam me ajudar a inventar esses passarinhos para o próximo mural. M., uma das crianças, disse que não ia pintar uma parede porque a mãe dela não ia deixar. Expliquei então que elas poderiam fazer passarinhos de outras formas, passarinhos de montar que fariam junto comigo ali no CEINF e eu poderia pintar eles na parede se elas deixassem.

O próximo vídeo foi um vídeo com 3 minutos com diversas aves do mundo, dando ênfase às aves da Fauna do MS. A animação com o Pelusquinho mostrando o esquema corporal de uma ave, tinha 15 segundos e montava o desenho da personagem, dizendo que toda a ave por mais diferente que seja, tem um corpo, uma cabeça, pernas, asas, bico e rabo. O Pelusquinho montado nessa animação era o mesmo que fiz com a técnica de colagem que seria proposto para as crianças fazerem mais tarde. Essa escolha foi feita para dar a oportunidade às crianças de manusear o passarinho feito com colagem para terem repertório para criarem os próprios passarinhos em seguida.

Durante a roda de conversa realizada após assistirmos os vídeos pude perceber que as crianças ficaram especialmente interessadas nas variações de formas e tamanhos das aves, e J. afirmou que a Ema não era um passarinho por ser muito grande. A fala de J., ao negar à ema o status de passarinho por conta de seu tamanho, revela um pensamento classificatório espontâneo, no qual a criança articula observação, comparação e elaboração de critérios próprios para nomear e organizar o mundo natural.

Eu perguntei se elas gostavam de passarinhos e as crianças que responderam disseram gostar por serem as aves bonitas e boazinhas. Um dos meninos não concordou com a bondade absoluta das aves e disse que a galinha na casa da avó dele era braba e “dava carreirão”. A associação entre beleza e bondade atribuída aos passarinhos revela uma valoração estética afetiva, em que o encantamento guia o olhar da criança sobre o mundo natural. No entanto, essa leitura idealizada é logo tensionada

pela lembrança vívida da galinha “braba” que “dava carreirão”, anúncio de uma experiência concreta que aparece no discurso coletivo como forma legítima de saber.

Assim, entre o lirismo da imagem e o peso do vivido, as crianças compõem narrativas onde o sensível e o real se entrelaçam. Esse encontro entre a bondade idealizada e a concretude da vivência revelam que, para elas, a estética não se dissocia da vida, e o encantamento e o conflito convivem como modos legítimos de construir sentido sobre o mundo.

Ao perguntar se as crianças já haviam visto um passarinho de pertinho, várias delas deram como exemplo os pardais que por vezes entravam no refeitório do CEINF,

O. disse que uma rolinha fez um ninho em um pé de amora na casa dele e ele viu os nenéns quando nasceram. e J. afirmou não querer chegar perto de uma Ema, quando perguntei porque não ele disse “E se ela me dar um tapa com o bico, porque ela é grande”.

A hipótese formulada por J. — “E se ela me dar um tapa com o bico?” — traduz, de forma sensível e inventiva, a articulação entre imaginação, corporeidade e percepção simbólica. A fala revela não apenas o estranhamento diante do tamanho da ema, mas uma elaboração afetiva do medo e da possibilidade do encontro. Nesse gesto de linguagem, o que se vê é o exercício de um pensamento que interpreta o mundo com o corpo inteiro, onde o afeto, o humor e a fantasia se entrelaçam como modos de conhecer e se relacionar com o outro — mesmo que esse outro seja uma ave gigante. Assim, a criança revela que imaginar é também um ato de sentir e se proteger.

Em seguida, mostrei às crianças a mesa de luz e disse que faríamos os passarinhos ali naquela mesa, como não caberiam todas as crianças ao mesmo tempo que elas voltariam para a sala de aula e viriam em grupos de cinco crianças para a gente fazer os passarinhos, e que elas não precisavam ficar ansiosas porque teriam tempo para todas participarem.

Usar a mesa de luz para o momento das crianças criarem passarinhos por meio de colagem de recortes de papel, encontra justificativa por ter esse recurso a capacidade de promover um cenário de investigação sensível. Assim, o uso da mesa de luz na

educação infantil oferece às crianças pequenas uma experiência estética e sensorial que amplia significativamente suas possibilidades de investigação e expressão.

Por meio da luz e da transparência, as crianças são convidadas a explorar as formas com mais profundidade, percebendo nuances de cor, contorno, textura e dimensão que escapariam em suportes convencionais. Como aponta Geiger (2019), a mesa de luz favorece uma escuta visual — uma atitude de atenção sensível às imagens, traços, gestos e composições produzidas pelas crianças.

Nesse contexto, escutar visualmente é reconhecer o desenho, o movimento e a organização dos materiais como formas legítimas de linguagem, capazes de comunicar pensamentos, sentimentos e percepções de mundo que muitas vezes não cabem na linguagem verbal. Essa escuta ativa, silenciosa e afetiva torna-se um instrumento potente na mediação das práticas pedagógicas, promovendo uma relação poética com os materiais e com a criança.

A escolha pela utilização da mesa de luz nesta sequência didática está diretamente relacionada à intenção de reforçar a observação sensível das formas e estimular a criação dos passarinhos a partir de uma experiência estética mais imersiva. Ao manipular elementos sobre a mesa, as crianças puderam perceber relações entre transparência, sobreposição, cores e contorno, ampliando suas referências visuais e suas possibilidades expressivas. Mais do que um recurso didático, a mesa de luz funcionou como território de experimentação poética, onde corpo, olhar e gesto se articularam na invenção de aves singulares, ancoradas na estesia e no fazer simbólico das infâncias.

Ao observarem os cartões com imagens de passarinhos, antes de realizarem a colagem que resultou nas imagens reproduzidas no mural do mirante do Parque dos Ervais, as crianças tiveram acesso a um referencial imagético objetivo. Diferente do que imaginei ao planejar a atividade, os passarinhos inventados por elas não foram uma mera tentativa de cópia ou releitura das aves mostradas nos cartões. Ao invés de eleger uma ou outra forma específica para reproduzir, as crianças criaram a partir de características gerais, ressaltadas pelo estudo prévio do esquema corporal das aves.

Preparei, recortes de papel colorido pensando nesse esquema, para que montassem os passarinhos por meio de colagem. No entanto, não imaginava que elas fossem trocar os pares de pernas e asas, inverter a direção da proporção dos corpos — colocando, por exemplo, a parte maior indicando a cabeça — ou transformar o que, em minha imaginação, seriam rabos em topetes.

As escolhas inventivas das crianças, ao reorganizarem os elementos visuais disponíveis de forma autônoma e simbólica, revelam não apenas criatividade, mas também liberdade expressiva diante da proposta. Ao trocarem rabos por topetes, formarem novos pares de asas e pernas, invertendo proporções e reinterpretando formas, demonstraram uma escuta ativa do material. E o fizeram não no sentido de obedecer a um modelo, mas de dialogar com ele a partir de suas próprias percepções e imaginações.

Essas decisões, longe de representar erro expressam um modo de ver o mundo que talvez seja próprio da infância: aberto, flexível, fluido. Como defende Ana Mae Barbosa (2009), o ensino da arte deve acolher esses gestos como expressão simbólica

legítima, pois é na reorganização sensível da forma que se anuncia a singularidade do sujeito criador. Nesse contexto, o papel do educador não é corrigir, mas reconhecer a potência que há no deslocamento da expectativa — e, com ele, abrir espaço para a invenção.

Como já havia definido ao planejar esse momento com as crianças, não interferi em suas escolhas. Quando surgiram perguntas sobre como fazer, disse apenas que poderiam escolher as partes e colar como quisessem. Essa escolha metodológica provocou, num primeiro momento, certa resistência. Penso na hipótese de que isso tenha ocorrido porque as crianças vivenciam, com frequência, propostas escolares marcadas por rigidez quanto ao que e como fazer.

Percebo que a dicotomia entre erro e acerto nas produções realizadas por estudantes está presente, de modo geral, em todas as etapas da educação. No entanto, na Educação Infantil, essa lógica tende a se intensificar, ancorada na crença de que as crianças pequenas ainda não sabem realizar o que se propõe e, por isso, precisam de

uma orientação pormenorizada. Essa postura, muitas vezes, resulta em produções uniformes, que pouco ou nada expressam da singularidade e da autoria das crianças. Na ausência de orientações diretas, as crianças, aos poucos, foram explorando as possibilidades de unir os recortes de papel para inventar passarinhos.

Esse processo evidencia a importância de se criar contextos educativos que favoreçam a autoria e a liberdade criadora das crianças, reconhecendo nelas a potência de tomar decisões estéticas e simbólicas com base em seus próprios repertórios. Como defende Ana Mae Barbosa (2009), a experiência artística não deve ser guiada por padrões ou modelos, mas pela escuta do que a criança tem a dizer com suas escolhas, formas e combinações. Ao oferecer um campo aberto de experimentação, rompe-se com a lógica da produção escolar voltada ao resultado “certo” e uniforme e cria-se espaço para que a criança assuma o lugar de sujeito inventivo, expressivo e ativo no processo.

Ostetto (2011) também aponta para a urgência de uma prática pedagógica que acolha a expressividade infantil em sua singularidade, desafiando o lugar da criança como executora de tarefas e reconhecendo sua condição de sujeito estético e poético. Para a autora, é preciso garantir às crianças a possibilidade de experienciar a arte como linguagem viva, em que o fazer está vinculado ao sentir e ao imaginar, e não à reprodução de formas impostas.

A autonomia aqui não se configura como ausência de mediação, mas como convite à experimentação — como espaço para que a criança explore, combine, duvide e transforme os materiais. Nessa perspectiva, a criação do passarinho não é uma tarefa a ser cumprida conforme instruções, mas uma oportunidade de encontro entre gesto, imaginação e sentido.

Em síntese, o primeiro momento da sequência didática revelou-se como um terreno fértil de encontros, escutas e invenções. Desde a curiosidade diante dos murais até as hipóteses imaginativas sobre o tamanho e o temperamento das aves, as crianças demonstraram que, quando respeitadas em sua maneira de ver e sentir o mundo, respondem com lirismo, inteligência e humor.

O gesto de inventar passarinhos foi, na verdade, o gesto de inventar mundos, com medos que se tornam falas engraçadas, com memórias de galinhas brabas e olhos atentos aos pardais do refeitório e nenéns de passarinhos. Ao abrir mão da condução rígida e confiar no processo, pude testemunhar o que acontece quando a infância encontra tempo, espaço e afeto.

### **Terceiro Momento - “Eu não Acreditooooo!”**

Educadoras tensas e crianças animadas. Talvez o inverso dessa premissa também se aplique ao dia do passeio ao campus do IFMS, em Ponta Porã, já que havia certo nível de tensão ansiosa e alegria tanto nas crianças quanto nas educadoras. As crianças tomaram o café da manhã e voltaram para a sala de aula para colocarem casacos, toucas e luvas. Era um dia típico de muito frio na fronteira.

Recordo que, em conversa com a diretora e a professora de referência, na véspera do passeio, falávamos do receio de que as crianças faltassem por conta da neblina, da umidade e da baixa temperatura. No entanto, todas vieram: envoltas em lãs e pelúcias, entraram na van enviada pelo IFMS, que se mostrou, na figura de seus servidores, excelente anfitrião desde as primeiras conversas sobre a visita das crianças ao mural.

Durante o trajeto, pude perceber os olhares atentos das crianças contemplando a paisagem branca da rodovia pelas janelas do veículo. Risos acompanhavam as observações do percurso; relatos de outros passeios realizados com familiares se faziam presentes:

“Tia, sabia que eu já fui de ônibus bem lonjão com a minha mãe um dia.”

“Já fui muito de noite no carro do meu vô, eu dormi, mas eu fiquei acordada também e tinha luz da cidade.”

“Meu tio dirige caminhão e me levou de caminhão lá na minha tia.”

Ao ouvi-las, eu podia imaginá-las nessas situações — e também imaginava o que

contariam depois sobre a visita que estavam fazendo.

Diante do mural, as reações das crianças foram algo tão precioso que não conheço palavras capazes de nomear o conjunto de sentimentos que me permeou enquanto estava junto delas, aos pés daquela parede de quase 200 metros quadrados, na qual passei tanto tempo ocupada com a realização do sonho de contar histórias feitas de cores.

Algumas crianças ficaram silentes e imóveis, com os olhos fixos em algum ponto do mural; outras corriam de um lado para o outro, fazendo pequenas pausas para olhar a parede, pareciam ter uma ânsia por ver, de diferentes ângulos, as mulheres e os passarinhos ali pintados; M., entre pulinhos, gritou:

“Eu não acredito! Eu não acreditoooo!!!” — e gargalhou.

A gargalhada do menino contagiou todas as educadoras presentes. Rimos com ele, e a diretora perguntou quem havia feito aquela pintura em que ele “não acreditava”. O menino respondeu, que teria sido a diretora. Ela negou, sorrindo. Então ele se virou para mim e disse:

“Foi a Tia Aranja.”

Esse momento da sequência didática revelou a potência do encontro sensível entre as crianças e a arte no espaço público. A visita ao mural, vivida com frio no corpo e calor nos olhos, trouxe à tona o encantamento genuíno diante da imagem ampliada, das cores, dos passarinhos e das mulheres pintadas na parede. Nesse sentido a diversidade de reações e a emoção de M., expressa no grito entusiasmado e na gargalhada contagiante, não era apenas uma reação ao inusitado, mas uma resposta estética e afetiva àquilo que tocava a imaginação.

Como propõe Ana Mae Barbosa (2009), a experiência estética na infância é atravessada por sensações que integram o corpo, o olhar e o afeto, sendo a fruição uma forma legítima de construção de sentido. Nesse instante, o mural deixou de ser apenas uma pintura e tornou-se um espelho simbólico em que as crianças puderam se ver, imaginar e pertencer. E ao atribuir à diretora ou à “Tia Aranja” a autoria da obra, o menino não apenas identificava rostos conhecidos, mas também colocava no centro da

experiência a ideia de que a arte pode nascer de quem está por perto — e que o extraordinário, às vezes, mora bem ao lado da gente.

Na roda de conversa — que nem chegou a ser propriamente uma roda, tendo em vista que as crianças estavam deveras eufóricas para sentarem em círculo, percebi que seria inviável insistir no formato planejado. A inquieta expressão de seus corpos, a correr de um lado ao outro entre idas e vindas aos diferentes pontos do espaço em frente ao mural não deixou dúvidas em relação a esse fato. Compreendi, então, que insistir em uma roda formal poderia se transformar em um esforço autoritário de contenção de movimentos genuínos das crianças.

Adaptei o planejamento às condições dadas e acolhi a necessidade expressiva delas. Permaneci parada, e aos poucos, as crianças vinham sozinhas ou em pequenos grupos fazer perguntas, comentários e compartilhar suas impressões. No diário de campo, mais tarde, escrevi que aquela havia sido uma “roda de conversa desconstruída”. E foi nesse formato fluido que surgiu a fala de A., em um desses instantes de aproximação espontânea: “Os passarinho é mais grande que um caminhão. Você fez eles muito mais grande que um caminhão porque eles é muito lindinho!”. Respondi que talvez estivessem mais pro tamanho de um fusca, no máximo.

A fala de A., ao comparar o tamanho dos passarinhos com um caminhão e justificar sua grandiosidade pelo fato de serem “muito lindinho”, revela uma lógica estética infantil na qual beleza e escala estão diretamente relacionadas ao encantamento. Não se trata de uma medição objetiva, mas de uma experiência ampliada do sentir, em que o corpo da criança, tomado pela emoção, atribui à imagem proporções afetivas. Nesse gesto, A. usa a linguagem para dar conta da percepção de beleza que o mural provocou, em uma fruição que se apresenta como hipérbole .

Esse momento reforça o entendimento de que a infância percebe com todo o corpo, e que o olhar poético das crianças é, também, uma forma de pensamento legítimo. Como sugere Barbosa (2009), a fruição estética na infância envolve relações sensíveis entre ver, imaginar, sentir e nomear o mundo, sendo o exagero, o riso, a comparação inesperada e o gesto entusiasmado expressões plenas dessa relação.



Permitir que a experiência acontecesse fora da contenção do círculo e da linearidade da fala organizada foi, nesse caso, o que possibilitou o surgimento dessas narrativas afetivas — vindas não de um planejamento rígido, mas da escuta atenta e da presença disponível das educadoras presentes.

Esse tipo de escuta e abertura ao inesperado coloca em prática o que Sarmento (2005) propõe ao defender o reconhecimento da infância como grupo social com cultura própria, portadora de linguagens, ritmos, afetos e formas singulares de relação com o mundo. Quando o educador compreende a criança como sujeito de uma cultura e não apenas como um “vir-a-ser”, torna-se possível legitimar as manifestações que escapam ao padrão adulto de organização, valorizando os modos infantis de habitar o tempo, o espaço e a arte. Assim, a “roda desconstruída” deixa de ser um plano frustrado e se torna um gesto político-pedagógico de respeito à cultura da infância.

Outras crianças mencionaram que as personagens femininas que se abraçam eram amigas, e que a outra personagem, que borda o cosmos, seria a mãe de uma delas — numa demonstração de que liam a diferença etária percebida e criavam narrativas próprias a partir dos elementos visuais que compõem a pintura.

Em outro momento, B. disse que gostou da parede vermelha porque os passarinhos “ficavam bonitos ali”, o que levanta a hipótese de que a criança tenha apreciado o contraste entre o vermelho presente no fundo e o amarelo característico dos bem-te-vis.

Nesse terceiro momento da sequência didática, ao reunir deslocamento físico, encontro estético e escuta afetiva, reafirma-se o valor da experiência como campo legítimo de aprendizagens na infância. A ideia de realizar a visita ao mural surgiu como estratégia de apreciação estética, mas também como possibilidade de ampliar, pela vivência concreta, a compreensão do que é um mural, para além da mediação do vídeo já apresentado às crianças.

Nesse sentido, a atividade dialoga com as orientações presentes nas formações continuadas da rede municipal de Ponta Porã, que vêm incentivando o desemparedamento da educação infantil como forma de promover interações significativas em espaço

variados, reconhecendo o território e a cidade como extensões do ambiente educativo.

O contato direto com a parede pintada, com suas cores, formas e escala, provocou nas crianças não apenas reconhecimento, mas encantamento, espanto, perguntas, metáforas e narrativas. O mural tornou-se, ali, um território simbólico onde cada criança pôde ver, imaginar e pertencer. Ao abandonar o planejamento rígido em favor de uma escuta fluida e respeitosa, o trabalho pedagógico deixou de ser mediador de respostas e tornou-se espaço de partilha de sentidos.

Assim, entre o frio da manhã, o calor da descoberta e o brilho das cores na parede, o que se viveu não foi apenas uma visita escolar — mas um rito sensível, no qual arte, infância e educação se entrelaçaram como modos de estar e pertencer ao mundo. E nessa ação, o mural não foi apenas visto, foi sentido, nomeado e reinventado pelas vozes potentes das crianças. Vozes que, como bem-te-vis, anunciam vida e beleza onde pousam.

#### **Quarto momento - “Não vou te ajudar nem nada”**

A visita ao mural *Entrelinhas* foi realizada quando a pintura do mural *Passarinhos* estava em sua etapa de conclusão. O quarto momento da sequência didática foi pensado para retomar as atividades iniciais desenvolvidas, mostrar às crianças o processo de pintura do mural com os passarinhos que elas inventaram e convidá-las a realizar a pintura de seus nomes como registro da participação criativa no mural. Outro objetivo desse momento da sequência é introduzir a técnica de pintura com estêncil e esponja, com o intuito de familiarizar as crianças com a ação proposta para ser realizada no mural do Parque dos Ervais.

Iniciei esse momento organizando o espaço com o intuito de trazer à memória os passarinhos feitos anteriormente e introduzir a proposta da assinatura. Para isso, na sala de recursos, dispus os passarinhos que elas haviam produzido com colagem de recortes de papel à altura das mãos das crianças. Os EPs utilizados no trabalho em altura e o macacão que eu usava para pintar também estavam expostos, assim como esponjas, tintas e moldes

vazados de algumas letras, feitos em bandejas de isopor.

A organização do espaço educativo como um convite à exploração sensível e ao protagonismo infantil nesse contexto foi um gesto intencional que reconhece a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Como propõe Ostetto (2011), o ambiente também educa e deve ser compreendido como extensão da proposta pedagógica.

Disponibilizar os passarinhos ao alcance das mãos, assim como os objetos e materiais relacionados ao processo artístico, constitui uma forma de mediação estética que instiga o olhar, provoca a memória e convoca a curiosidade das crianças. Trata-se de construir um território simbólico no qual a experiência é favorecida antes mesmo da palavra, permitindo que o corpo e o gesto façam a leitura do mundo. Ao tornar o espaço uma espécie de galeria viva e acessível, rompe-se com a lógica da exposição intocável de objetos e cria-se um ambiente que convida à presença, ao toque e à criação.

Assim quando chegaram na sala de recursos, as crianças puderam observar os materiais expostos com curiosidade e interesse. Após promover a exploração livre dos objetos dispostos, pedi que se sentassem para assistirmos a um vídeo, dizendo que, em seguida, faria a elas um pedido de ajuda.

O vídeo, com 30 segundos de duração, era composto por imagens minhas a 17 metros de altura, pendurada pelo talabarte, pintando no mural os passarinhos das crianças, preparando cores, pintando bolinhas no corpo de uma das aves com o auxílio de um balão de festa. Terminava com a imagem do mural quase pronto.

As imagens deram gênese a perguntas sobre o trabalho em altura e os materiais utilizados. Depois de responder a essas perguntas, expliquei que o mural ainda não estava finalizado, pois faltava escrever os nossos nomes, e que eu precisava da ajuda deles para fazer isso.

Foi então que J. se negou a me ajudar, com a veemência peculiar das crianças quando têm certeza de algo, dizendo: “Não vou te ajudar nem nada.” Ao perguntar o que motivava sua negativa, ele respondeu que não ia me ajudar porque ainda não sabia escrever o nome dele.

A fala de J. traz uma carga de sentido que ultrapassa a recusa imediata. Ao afirmar “não vou te ajudar nem nada”, J. não está sendopositor

gratuitamente, ao contrário, sua negativa carrega uma coerência lógica admirável: como poderia contribuir com algo cuja ação ele ainda não domina? A justificativa revela não só a consciência de seus próprios limites, mas também uma percepção clara de o que significa ajudar no contexto da proposta.

Além disso, ao dizer que “ainda” não sabe escrever seu nome, J. evidencia uma consciência metacognitiva sobre seu processo de aprendizagem. Ele sabe que está em um caminho, que esse saber está sendo construído. Isso se conecta diretamente com o trabalho já desenvolvido pela professora de referência, que havia já desenvolvido atividades visando a construção do entendimento do conceito de letra inicial. A professora de referência também mantinha os nomes das crianças visíveis em diversos espaços da sala, como varal de atividades, mochilas e pertences.

Esse episódio, aparentemente simples, revela como a criança atribui sentido ao próprio aprendizado e estabelece relações lógicas entre as propostas e seu repertório. Como afirma Ostetto (2011), respeitar a criança como sujeito do seu processo implica escutá-la em suas negações também — pois nelas há sentido, desejo e saberes em construção.

O gesto de J. nos ensina que, para ele, ajudar não é fazer qualquer coisa — é participar com domínio e presença. Isso nos convida, enquanto educadoras, a revisitar constantemente o que propomos, como propomos, e de que maneira a criança compreende o que está sendo vivido.

Trata-se de uma consciência metacognitiva sobre o próprio percurso, que aponta para o desejo de pertencer de forma autêntica à atividade, e não de maneira simbólica ou assistida. Como aponta Ana Mae Barbosa (2010), a experiência artística na infância deve estar ligada à construção de sentido e autoria, e não apenas à execução de tarefas previamente formatadas.

Quando J. recusa participar, ele não está rejeitando o convite da educadora, mas reivindicando um lugar de autoria plena, no qual contribuir significa também se reconhecer capaz. Sua negativa, longe de ser resistência, é um gesto de honestidade e cuidado com o que entende por participação criativa. Ele deseja pertencer com o que é verdadeiramente seu.

Essa compreensão encontra ressonância nas reflexões de Vera

Candau (2011), ao afirmar que práticas pedagógicas comprometidas com a interculturalidade e a diversidade devem considerar os tempos, os saberes e os modos próprios de aprender de cada sujeito. J. se posiciona a partir de um entendimento ético da colaboração: ajudar, para ele, não é apenas “fazer junto”, mas participar com legitimidade. Sua fala é um lembrete de que a escuta do educador precisa ir além do conteúdo formal. É preciso escutar o lugar de onde a criança fala, com sua linguagem, seu tempo e sua consciência em construção. Esse episódio, aparentemente simples, revela não um obstáculo, mas uma potência: a de uma criança que compreende sua jornada de aprendizagem, valoriza o saber como algo que se constrói e exige, com doçura e firmeza.

Depois de ouvir a justificativa tão coerente de J. para não me ajudar, expliquei a ele que iríamos pintar os nomes com o uso de um molde, e que testaríamos juntos esse jeito de fazer. Propus que, se ele concordasse em experimentar, depois poderia decidir se gostaria ou não de me ajudar no dia do passeio ao parque. Ao tornar o processo uma escolha e não uma exigência, reforcei o direito da criança de dizer sim ou não à atividade, reconhecendo a legitimidade do seu pensamento e da sua autonomia.

Mostrei então às crianças os moldes de letras feitos em bandejas de isopor, e nos dirigimos ao corredor para pintar os nomes em um grande papel craft colado na parede. A ideia com essa atividade era construir, de forma lúdica e acessível, familiaridade com a técnica de pintura com esponja e estêncil, preparando-as crianças no sentido de familiarizar a corporeidade de pintar em pé, batendo a esponja no estêncil fixado na altura dos seus olhos. Ação importante que repetiriam no momento seguinte da sequência didática ao realizarem a assinatura no mural.

Mais do que uma etapa preparatória, esse momento foi pensado como forma de engajar as crianças em um processo que reconhece sua autoria e sua presença na construção simbólica do mural. Como propõe Ana Mae Barbosa (2010), o ensino da arte deve considerar a autoria como um exercício de expressão e pertencimento, em que o fazer está imbricado com o sentir e o compreender. Já para Ostetto (2011), oferecer meios acessíveis de expressão estética — como o uso de moldes, tintas e suportes que favoreçam a autonomia — é garantir que cada criança possa experimentar, dentro de suas

possibilidades, a potência criadora do próprio gesto.

Além disso, ao valorizar o percurso das crianças acolhendo suas percepções, a atividade também se alinha à perspectiva de Vera Candau (2011), ao compreender que a participação ativa de sujeitos diversos exige respeito às suas formas de aprender e se expressar. Criar um ambiente onde experimentar é mais importante do que acertar é um modo de afirmar que todas as crianças têm lugar legítimo na produção coletiva da arte, com seus nomes, seus tempos e seus modos de existir.

Esse quarto momento da sequência didática reafirma a importância de preparar o ambiente, e de se construir processos educativos que acolham a escuta sensível e a participação autêntica das crianças. A escolha por introduzir a técnica de estêncil de forma lúdica e acessível, respeitando os tempos de cada criança e tornando o processo uma escolha ao invés de uma exigência, revela uma prática docente comprometida com a valorização da autoria, da experimentação e da confiança na potência criadora da infância.

Como mostram as falas, os gestos e até mesmo as recusas das crianças, o processo vivido nesse momento não foi apenas um meio de preparação para o mural, mas um território simbólico de aprendizagem estética, relacional e subjetiva. Um exemplo marcante foi a participação de J., que a princípio recusou-se a ajudar dizendo que ainda não sabia escrever seu nome. No entanto, ao final, ele o escreveu — gesto que carrega sentidos múltiplos. Mais do que domínio técnico, essa ação expressa uma passagem significativa no percurso da criança, sinalizando o desejo de pertencer de forma legítima à obra. Escrever o nome, nesse contexto, deixou de ser apenas um ato mecânico e tornou-se expressão de autoria, memória e afirmação de si. Trata-se de uma experiência em que corpo, voz e criação estiveram plenamente envolvidos, reafirmando o potencial da arte como linguagem de participação e reconhecimento.

## **Quinto Momento - “Ai que fofinho, os passarinhos ‘de nois’ gosta da menina”**

A última etapa dessa sequência foi levar as crianças até o parque dos ervais para assinar o mural através de uma máscara com o nome deles. Seguido de uma roda de conversa na qual falamos sobre a experiência como um todo. Nessa ocasião as crianças foram entrevistadas para o telejornal MSTV veiculado pelo canal de televisão TV Morena e algumas delas falaram sobre a sua participação no projeto

Seu sonho era o de uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco, sem o que não há criação.”  
(Freire, 1992, p. 88)

Fomos com as crianças ao Parque dos Ervais. Dessa vez, não fazia frio. Eu estava plena de alegria — tanto por questões profissionais, pois acabava de concluir a pintura de uma parede com a qual sonhei por quase uma década e a pesquisa e o trabalho com as crianças no CEINF representarem uma parte muito terna da minha vida, quanto por questões pessoais. Havia acabado de conhecer a pessoa que, nos meses seguintes, se tornaria meu parceiro de vida e grande apoiador, desta pesquisa e de tudo mais que sonho realizar.

Trazer para o relato o anúncio dessa alegria talvez pareça, à primeira vista, inadequado ao escopo de um texto acadêmico. No entanto, faço-o por compreender que sentimentos — especialmente a alegria — são parte constitutiva da experiência humana, e a educação, sendo feita *por* e *para* pessoas, é atravessada por essas dimensões. Registrar a alegria, nesse caso, é coerente com a metodologia desta pesquisa e com o horizonte de prática docente que desejo construir.

Apesar das inúmeras dificuldades envolvidas na execução solo de uma pintura de grande dimensão, foi a alegria que me acompanhou durante todo o processo que culminou nesse momento com as crianças e a equipe do CEINF no parque. Sabemos que, ao atuar em uma área tão complexa como a Educação, nem sempre a alegria é o sentimento prevalente. Pelo contrário, são comuns os relatos de cansaço, conflitos, desalento e violência simbólica no cotidiano docente. Denunciar essas realidades é

fundamental para transformá-las. Mas, quando a alegria se faz presente, ela também precisa ser nomeada — para que não nos esqueçamos de que ela também é possível, política e necessária.

Assim como eu, as crianças estavam visivelmente alegres com o passeio para assinar o mural do qual participaram. O trajeto do CEINF até o parque foi repleto de risadas e gritinhos a cada coisa que viam pela janela do ônibus — em encantamento com o que a cidade lhes oferecia como cenário de festa.

O Parque dos Ervais é um espaço amplo, bonito, especialmente atraente para as crianças, com árvores, gramado, brinquedos, uma lagoa... Por saber disso e prever que a atenção das crianças poderia se deslocar do propósito da visita — pintar os nomes no mural — para o desejo natural de brincar, conversei com elas antes de sairmos. Propus que primeiro faríamos a pintura e, depois, brincaríamos nos brinquedos. Elas concordaram.

Durante a caminhada da entrada do parque até o Mirante, onde se encontra o mural, passamos pelos brinquedos. Foi então que A., ao avistar os balanços, me disse com um sorriso nos olhos e as mãos apontando para frente:

“Mira, profe, después vamos.”

A fala de A. carrega, em poucas palavras, uma capacidade de articulação simbólica que revela múltiplas dimensões: o desejo do brincar, a escuta atenta ao combinado, a confiança na promessa e a percepção temporal que organiza o agora e o depois. Há nesse gesto uma expressão de autocontrole infantil que não se traduz em obediência cega, mas em vínculo com as educadoras, respeito ao combinado e confiança no processo.

Trata-se de uma alegria ativa, situada, que não atropela o presente, mas o compartilha. E é nessa consciência corporal e temporal, de que há um momento para pintar e outro para brincar, que A. nos ensina sobre o quanto as crianças podem ser parceiras do planejamento quando escutadas, consideradas e envolvidas com sentido no que se propõe.



Sentei com as crianças no chão, embaixo do pergolado em frente ao mural. O mesmo lugar onde tantas vezes, com uma xícara de café nas mãos, me sentei sozinha para observar a pintura em processo, em busca de caminhos para sua melhor execução. Naquele dia, soube pela fala espontânea de uma das crianças que um dos principais objetivos da pesquisa estava sendo alcançado. Ao observar o mural, G. disse com ternura: “Ai que fofinho, os passarinhos ‘de nois’ gosta da menina.”

Essa frase, carregada de afeto e pertencimento, revelou o reconhecimento simbólico e autoral da criança diante da imagem coletiva que ajudou a construir. A proposta da pesquisa partiu justamente da intenção de investigar o potencial de processos de criação artística no contexto da Educação Infantil, no campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, buscando promover uma educação estética que valorizasse o protagonismo das crianças. Ao dizer que os passarinhos eram “de nois”, G. afirma sua relação direta com o que foi produzido, reconhecendo-se como criadora e não apenas como espectadora.

Trata-se de um marcador importante de autoria e identificação, que evidencia a potência da experiência vivida ao ponto de ser incorporada à subjetividade da criança como algo seu, mais que isso, de si e dos seus. A fala de G., com sua simplicidade e beleza, valida o percurso metodológico adotado em uma prática pautada na escuta atenta, no rompimento com a homogeneização das ações educativas e na valorização da criatividade como forma legítima de produção de conhecimento pelas crianças.

Ali, no pergolado, conversamos sobre o mural e sobre como registraríamos nossos nomes. Mostrei às crianças as máscaras com seus nomes vazados, as esponjas e as tintas com as quais faríamos as assinaturas, explicando como seria o processo. Calçamos luvas de látex nas crianças, cuidado necessário já que a tinta utilizada não era, necessariamente, apropriada para a infância. Vesti meu avental de trabalho e, nas crianças, colocamos camisetas velhas emprestadas por seus familiares, para proteger as roupas que usavam naquele dia especial.

A imprensa estava presente, registrando a participação das crianças para o

telejornal MSTV, da Rede Globo<sup>11</sup>. Enquanto algumas crianças estampavam seus nomes no mural, outras conversavam com o jornalista. O drone, utilizado para captar as imagens do alto, despertou grande interesse. Com muita gentileza, o videomaker mostrou às crianças as imagens registradas. Depois disso, nos reunimos sob uma árvore para lanchar e, em seguida, seguimos para a área dos brinquedos. Ao vê-las ali, brincando no parque diante da pintura feita para elas, e em partes por elas, senti uma amálgama de bons sentimentos que alcanço nomear. Foi então que me veio, nítida, a lembrança da primeira vez que desejei desenhar algo naquela parede cinza do mirante.

Era janeiro de 2015, eu estava em meio ao tratamento de quimioterapia. Naquela época, calva e vulnerável, retornava a Ponta Porã em um intervalo entre a cicatrização da mastectomia e a retomada das sessões de quimio e radioterapia em Curitiba. Levei meus filhos, Jamile e Kalil, ao parque para brincar. Ainda não coloria meus desenhos, tampouco me reconhecia como artista.

Mesmo assim, sabe-se lá porque, em mim habitava um desejo silencioso de aprender a pintar paredes. Desejo recém nascido nas ruas habitadas por murais que via em Curitiba. Naquele dia quente de janeiro, sentada em um banco, observando as crianças no balanço do parque, me vi imaginando o que desenharia no mirante, se pudesse e soubesse. O desejo me pareceu absurdo, quase uma insanidade. Afinal, além de não pintar, sequer sabia se teria tempo de realizar os sonhos que já existiam antes do diagnóstico de câncer. E, ainda assim, ali estava ele: um desejo tímido, uma ínfima semente caindo em um solo de incertezas.

Estar agora, anos depois, com outras crianças no mesmo balanço, diante da parede pintada por mim e desenhada por nós que um dia ousei desejar, é, para mim, uma forma misteriosa e potente de dizer que alguns sonhos, mesmo quando sussurrados, insistem em crescer.

<sup>11</sup> reportagem disponível em : <https://globoplay.globo.com/v/12737938/>

## **Algumas considerações à guiza de conclusão**

Ao revisitar as falas das crianças durante a realização da sequência didática, compreendemos que cada uma delas — com suas perguntas, recusas, comparações e encantamentos — constitui uma expressão autêntica de pensamento e de criação. A fala de M., por exemplo, ao gritar “Eu não acredito!!!”, expressa não apenas surpresa, mas uma fruição estética intensa, no sentido defendido por Ana Mae Barbosa (2010), em que o sentir, o ver e o imaginar se articulam na construção de sentido e pertencimento. Do mesmo modo, quando A. compara os passarinhos do mural a um caminhão, mobiliza uma hipérbole afetiva, típica da lógica estética infantil, que revela a intensidade da experiência vivida.

A recusa de J. em ajudar, ao afirmar que “ainda” não sabe escrever seu nome, expressa uma consciência de processo e de autoria que ultrapassa o fazer mecânico. Sua negativa é, na verdade, um posicionamento ético diante da proposta: colaborar, para ele, exige compreensão e domínio. É nesse gesto que percebemos o quanto a escuta das crianças, inclusive de suas negativas, pode ser reveladora e potente. Como aponta Ostetto (2011), o ambiente, o corpo e a linguagem da criança são elementos formadores, e respeitá-los em sua inteireza é condição para uma pedagogia comprometida com a infância.

Mais tarde, no entanto, J. escreveu seu nome com auxílio dos moldes e esponjas, gesto que, longe de representar mera obediência ou superação técnica, expressa o desejo de pertencer de forma legítima à obra. O que estava em jogo ali não era apenas aprender a escrever, mas assumir um lugar de autoria. Ao transformar o “não sei” em “quero tentar”, a criança sinaliza o modo como compreende a participação: como ato de presença, de responsabilidade e de criação. O gesto de J., assim como os de outras crianças, evidencia que o processo vivido não foi apenas um meio de preparação para o mural, mas um território simbólico de aprendizagem estética, relacional e subjetiva.

Também é significativo observar como as crianças demonstraram uma compreensão relacional entre imagem e narrativa, como no momento em que disseram que os passarinhos “gostam da menina” ou que “os passarinhos são de nós”. Tais falas indicam que a imagem pintada no mural não foi apenas contemplada, mas apropriada afetiva e simbolicamente pelas crianças, resultado do percurso que garantiu sua participação desde a criação até a assinatura coletiva. A fala de G., ao declarar que os passarinhos “de nós” gostam da menina, é um marco dessa apropriação simbólica.

Nesse gesto, a criança afirma seu pertencimento à obra e evidencia que o processo de criação foi suficientemente significativo para ser incorporado à sua subjetividade.

A pesquisa partiu da intenção de compreender as potências expressivas e formativas de uma proposta pedagógica que articula o fazer artístico com a escuta e a autoria das crianças pequenas. Ao longo do percurso, ficou evidente que as crianças não apenas respondem às propostas, mas as ressignificam, transformam e ampliam com sua sensibilidade, imaginação e repertório. Em um contexto educacional que muitas vezes reduz a infância à repetição de modelos, oferecer às crianças a chance de participar da criação de um mural, do desenho ao nome pintado na parede, foi também um gesto político e poético de legitimar seus modos de ver e existir no mundo.

Além disso, as falas das crianças evidenciam que há um distanciamento entre a infância e os processos de produção de imagens e objetos no mundo. Como mostrou a pergunta sobre quem pintou o mural, ou o espanto diante da ampliação do desenho do caderno, há um desconhecimento sobre como as coisas são feitas. Nesse sentido, oportunizar que participem da criação de uma obra em espaço público é permitir que passem da contemplação à autoria, da dúvida à ação, do espanto à experimentação.

Outro ponto revelado pela pesquisa é a semelhança entre o processo criativo das crianças pequenas e o de artistas visuais. A relação com o imaginário, a liberdade nas associações, a experimentação com os materiais e o uso do corpo na criação são elementos comuns, ainda que, por vezes, desvalorizados nas práticas escolares. A sequência didática proposta valorizou esses aspectos e demonstrou que a infância tem, em si, uma potência criadora que merece ser escutada e respeitada.

É importante dizer que os resultados desta pesquisa não pretendem ser definitivos ou universais no que diz respeito ao processo criativo das crianças pequenas, algo inviável frente à complexidade do tema e aos limites da investigação realizada. No entanto, os caminhos percorridos permitem afirmar que o estudo cumpriu seu propósito ao promover experiências significativas de criação, autoria e fruição estética com as crianças do CEINF Carolina Pelush.

Para além dos objetivos acadêmicos, a pesquisa produziu efeitos sensíveis: encantou as crianças, mobilizou a equipe pedagógica, fortaleceu minha formação como artista e educadora e deixou uma marca afetiva e visual na comunidade. Se os passarinhos migraram das experiências criativas infantis para uma parede no parque, é porque carregaram com elas o desejo coletivo de criar, pertencer e deixar vestígios no

mundo. E isso, por si só, já valida a caminhada.

Nesse percurso, ficou evidente que a educação estética não se restringe ao ensino técnico de arte, mas se manifesta como experiência sensível e formativa. A proposta desenvolvida com as crianças esteve ancorada na concepção de educação estética de Ana Mae Barbosa (2009), que compreende esse campo como a formação da sensibilidade, do olhar crítico e da capacidade de expressão simbólica. Trata-se de uma abordagem que amplia a percepção e favorece a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si, e, na Educação Infantil, revela-se ainda mais potente, por reconhecer a imaginação, o afeto e o fazer simbólico como formas legítimas de conhecimento.

Nesse sentido, os passarinhos inventados ao longo da sequência didática não foram apenas exercícios gráficos ou decorativos: eles expressaram modos de ver, sentir e narrar o mundo. A criação compartilhada do mural permitiu que as crianças experienciassem a autoria, o encantamento e a participação no espaço público, ativando dimensões éticas, estéticas e políticas da infância.

A experiência vivida nesta pesquisa revelou, também para mim, o quanto a prática artística e pedagógica pode ser um modo de estar no mundo com escuta, deslocamento e invenção. Em muitos momentos, percebi que as asas dos passarinhos que tantas vezes desenhei — primeiro como metáfora, depois como projeto — conduziam desejos que eu mesma ainda não tinha nomeado. Asas feitas de cores, criadas na fronteira do gesto e imaginação da infância, que me ajudaram a atravessar fronteiras muito mais duras: as fronteiras institucionais da educação formal, os limites da racionalidade acadêmica, os muros simbólicos que se erguem entre o adulto e a criança, entre o ensino e a vida.

Esses passarinhos, que nasceram de retalhos de papel coloridos nas mãos das crianças e pousaram no mirante do parque da cidade, se tornaram emblemas de um modo outro de educar — menos prescritivo, mais afetivo; menos mecânico, mais poético. Em si, eles carregam o signo do desejo de liberdade que também me move como educadora: a liberdade de imaginar, de questionar e de pertencer sem para isso perder a capacidade do voo.

Aos poucos, percebi que esta pesquisa era também um percurso autobiográfico. Como nos lembra Josso em seu pensamento, a experiência vivida, quando narrada, se torna solo fértil para a emergência de saberes sensíveis. Escutar as crianças foi também escutar as camadas do tempo em mim — lembranças, afetos e sentidos que foram se desenrolando no compasso do que se vive junto.

Ao assumir uma postura autoetnográfica, compreendi que minha presença no processo não era um ruído a ser corrigido, mas uma vibração constitutiva da pesquisa. O corpo que pinta, que escuta, que escreve — esse corpo fronteiriço que é mãe, professora, artista, mulher — é também produtor de saber. Não há neutralidade quando se pinta um mural com crianças; há afeto.

Ao longo dessa travessia, pensei muito nas marcas que algumas presenças deixam em nós. As crianças que participaram desta experiência passaram por mim levando e deixando muito. Ao escrever esta dissertação, percebo que é um desejo que as práticas aqui descritas possam ficar um pouco nos outros também. Que encontrem abrigo em quem lê, em quem ensina, em quem ousa pintar com crianças um mundo mais sensível.

Ainda assim, o desconhecido permanece. Porque pesquisar, escutar e criar com a infância é também se abrir ao que ainda não se sabe. Essa investigação respondeu algumas das perguntas que me moveram, mas gerou muitas outras, talvez mais urgentes, talvez mais sutis. O conhecimento, nesse sentido, não é um destino, mas um percurso em constante transformação. É movimento vivo, feito de dúvidas, espantos e encontros.

Resgato aqui a aproximação da leitura de Mia Couto e a imagem da Urutau, cuja presença na madrugada andina me surpreendeu, como metáfora de uma escuta atenta desperta pela ave que vê na escuridão e canta seu choro onde muitos silenciam. Retomo também o pensamento de Ilya Prigogine, para quem o mundo não é governado apenas por leis fixas e previsíveis, mas por processos instáveis e dinâmicos, onde o novo pode emergir da desordem, e o tempo — força misteriosa, invisível e irreversível — é condição da criação. Trago desse autor a ideia de que a realidade não é determinada, mas aberta à transformação. Esse entendimento permite compreender o processo criativo, tanto das crianças quanto o meu enquanto artista e educadora, como um acontecimento que pode ser planejado, mas não segue roteiro, algo que se constrói no instante, na relação e no imprevisto.

Nesse sentido, esta pesquisa não se conclui com respostas definitivas, mas com a consciência de que o que se viveu foi parte de uma cadeia de encruzilhadas: cada gesto das crianças uma escolha feita entre muitas possibilidades. A arte, nesse contexto, não é apenas linguagem ou conteúdo, é modo de existir no mundo, é sensibilidade que resiste à rigidez e afirma o direito à complexidade. E a educação, quando se permite afetar por esse processo, se torna também criação de mundos possíveis.

Entre a ave e a ciência, entre as crianças e a parede, entre o sentir e o pensar, compreendo que este trabalho é feito de atravessamentos que não cessam. O que se construiu aqui é apenas parte de um voo maior, que segue em constante dinâmica. E é nesse movimento, coletivo, inacabado, generoso, que sigo. Os pés na escola, as mãos carregando cores, mente e asas abertas para o que ainda está por vir.

Finalizo reafirmando que a infância, com sua potência criadora, é um território ético e estético que exige escuta e respeito profundo. A arte, quando feita junto das crianças, pode ser caminho de resistência, de invenção e de liberdade. Um gesto de bem-vinda transgressão, que não pretende ensinar passarinhos a voar, mas, com sorte, nos recorde, anjos caídos que somos, as delícias do voo.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVAREZ, Mirtha. Educar em tempos difíceis. Assunção: Fundación Celestina Pérez de Almada, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, A. M.; NUNES, L. A. (org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac; Edições SESC SP, 2008. p. 19-22.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.
- COUTO, Mia. Escrever e Saber. In: Narrativa e Incerteza. Material educativo da 32ª Bienal de São Paulo.
- FAKIR, Angela Salvatini. Práticas docentes e a infância na fronteira entre Brasil e Paraguai, em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. In: MÜLLER, Verônica Regina (org.). *Crianças em fronteiras: histórias, culturas e direitos*. Curitiba: CRV, 2017.
- FELDMAN, Jean. Ouvindo as crianças: o que elas têm a nos ensinar. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

GALEANO, Eduardo. Entrevista ao programa Sangue Latino, TV Cultura. Disponível em: <https://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

GEIGER, Sheila. A mesa de luz como dispositivo estético-pedagógico: escutar o que a imagem revela. In: MACHADO, T. (org.). Formação estética e infância. Curitiba: CRV, 2019. p. 101-112.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistadora: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução: João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Lia Osório. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano V, n. 8, p. 9–29, jan./jun. 2000.

MELIÁ, Bartolomeu. O que é o guarani? Petrópolis: Vozes, 1992.

MESZÁROS, István. Educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Infância e Docência: um reencontro necessário. In: OSTETTO, L. E. (org.). A docência na Educação Infantil: entre a ternura e a potência. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15–34.

PERIS, Carlos. Palavras e silêncios: oralidade e escrita entre os Guarani. São Paulo: Loyola, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

RICHTER, Cristiane. Arte e educação: entre o político e o estético. Curitiba: Appris, 2018.

RICHTER, Ivone. Docência e estética: reflexões sobre o papel da sensibilidade na formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-14, 2010.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOARES, Maria Angélica. Infância, Arte e Cultura: Experiência em (com) textos educativos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 107–118.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2013: crianças e adolescentes do Brasil.



Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial. In: CANDAU, V. M. F. (org.). Diversidade cultural e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades da interculturalidade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21–39.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTE  
PROFARTES**

ANGELA SALVATINI FAKIR

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA DE ARTE:**

**LONGUALIDADE NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL  
I: O desenho virou gigante: Aves que migram de territórios da  
infância para as cores de uma parede e vice e versa**

**CAMPO GRANDE - MS**

**2025**

**ANEGELA SALVATINI FAKIR**

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA DE ARTE:**

I

Proposta didática apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração em Ensino de Artes, linha de pesquisa em Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Rocha de Abreu.

**CAMPO GRANDE - MS**

**2025**

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>04</b>
<b>CONTEÚDO/TEMA GERAL.....</b>	<b>05</b>
<b>PLANEJAMENTO .....</b>	<b>06</b>
<b>PROCESSO AVALIATIVO.....</b>	<b>09</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>10</b>

## APRESENTAÇÃO

A presente proposta de intervenção pedagógica tem como objetivo valorizar os processos criativos das crianças da Educação Infantil por meio da articulação entre o fazer artístico e a prática docente, com foco na criação coletiva de imagens de aves e na pintura de um mural. A proposta nasceu das experiências vividas com as crianças do CEINF Professora Carolina N. Pelush, em Ponta Porã/MS, território de fronteira entre Brasil e Paraguai, e da escuta atenta de suas narrativas, gestos e curiosidades.

A partir da observação de uma criança que afirmou que “o passarinho virou gigante”, diante da ampliação de um desenho em um mural, buscou-se desenvolver um trabalho que unisse imaginação, autoria e experiência estética. O projeto propôs a construção de uma sequência didática centrada no campo *Traços, Sons, Cores e Formas*, promovendo o diálogo entre arte, infância e território. Assim, o ambiente escolar foi compreendido como espaço de invenção, onde a arte é meio de expressão, linguagem e conhecimento, e onde as crianças são reconhecidas como sujeitos de experiência e pensamento.

A proposta dialoga com os princípios de uma educação sensível e libertadora, conforme Paulo Freire, e com perspectivas que compreendem a arte como forma de conhecimento e a infância como território de cultura. Foram realizados encontros que integraram escuta, observação, desenho, pintura e criação coletiva, culminando na produção de um mural no Parque dos Ervais. Essa vivência possibilitou o fortalecimento da identidade cultural das crianças e ampliou o olhar docente para a potência criadora que habita o cotidiano escolar.

**Objetivo geral:**

Implementar uma intervenção pedagógica junto às crianças da Educação Infantil do CEINF Professora Carolina N. Pelush, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e a valorização dos processos criativos infantis por meio do diálogo entre arte e infância. Busca-se, assim, integrar o fazer artístico ao cotidiano escolar, reconhecendo as crianças como sujeitos de pensamento e invenção e fortalecendo a prática docente como ação estética e reflexiva.

**Conteúdo/Tema geral:**

A proposta fundamenta-se em uma abordagem que valoriza a arte como forma de conhecimento e expressão, compreendendo o desenho e a pintura mural como linguagens capazes de articular experiências, memórias e afetos das crianças. A intervenção pedagógica foi realizada em contexto fronteiriço, nas cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), e propôs uma sequência de atividades no campo *Traços, Sons, Cores e Formas*, centrada na criação de imagens de passarinhos e na realização coletiva de um mural. A pesquisa-ação envolveu escuta sensível, experimentação e observação, possibilitando o desenvolvimento da autoria, da imaginação e da identidade cultural das crianças. Essa vivência contribuiu para a formação de um olhar decolonial e poético sobre a infância, reconhecendo o ambiente escolar como território de invenção e liberdade, onde o ensino de arte se torna prática de encontro, pertencimento e transformação.

## PLANEJAMENTO

PLANO DE AULA	
ARTE	
Unidades Temáticas/Linguagem	ARTES VISUAIS
<p><b>Habilidades trabalhadas (BNCC – Educação Infantil e transição ao Ensino Fundamental)</b></p> <p><b>Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas</b></p>	<p><b>EI02TS01 / EI03TS01</b> – Experimentar diferentes formas de expressão visual, sonora e corporal em interações com outras crianças e adultos, explorando materiais, sons, gestos, movimentos e imagens.</p> <p><b>EI03TS02</b> – Criar produções artísticas, utilizando variados materiais, instrumentos e técnicas, desenvolvendo a imaginação, a curiosidade e o prazer de expressar-se.</p> <p><b>EI03TS03</b> – Expressar-se livremente por meio das linguagens artísticas, valorizando a própria produção e a dos colegas.</p> <p><b>EI03TS04</b> – Apreciar produções artísticas e culturais, manifestando preferências, opiniões e interpretações pessoais.</p> <p><b>EI03EO01</b> – Demonstrar atitudes de cuidado e respeito consigo, com o outro e com o ambiente.</p> <p><b>EI03EF01</b> – Reconhecer e valorizar as manifestações culturais de sua comunidade e de outros grupos sociais, compreendendo-se como parte da diversidade cultural.</p>
<b>Objetos de conhecimento</b>	<p><b>Materialidades e técnicas:</b> Experimentação com materiais naturais e não convencionais; ampliação de desenhos em mural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contextos e práticas:</b> Arte e cultura na fronteira Brasil-Paraguai; diálogo entre o fazer artístico infantil e o fazer muralista.</li> <li>• <b>Patrimônio cultural:</b> Valorização da cultura fronteiriça e das narrativas infantis como expressões culturais locais.</li> <li>• <b>Matrizes estéticas e culturais:</b> Interculturalidade, arte latino-americana e práticas visuais decoloniais.</li> </ul>

## 1º MOMENTO

### CONTEÚDO:

Estudo e criação de imagens de passarinhos com o objetivo de pintá-los em um mural.

### RECURSOS:

Vídeo curto com murais da pesquisadora, vídeo com diversas aves da fauna do Mato Grosso do Sul, animação curta com o personagem “Peluschinho” (mascote do CEINF) mostrando o esquema corporal das aves, cartões com imagens impressas de pássaros.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Apresentação da proposta às crianças da Creche III do CEINF Professora Carolina N. Pelush.

Roda de conversa inicial mediada pela professora com perguntas sobre o tema:

- “Vocês gostam de passarinhos?”
- “Alguém já viu um passarinho de pertinho?”
- “Como são os passarinhos que vocês viram ou conhecem?”

As crianças assistiram aos vídeos sobre murais e aves e observaram imagens impressas, discutindo as características das aves e o que sabiam sobre elas.

Foi também apresentado o personagem “Peluschinho” com uma animação curta, seguida da montagem de um modelo de ave em colagem, para observação do esquema corporal.

### OBJETIVOS PROPOSTOS:

Contextualizar o que é um mural; levantar conhecimentos prévios das crianças sobre passarinhos; estimular a curiosidade e a observação; introduzir o conceito de ampliação da imagem e o papel do artista muralista.



## 2º MOMENTO

- **CONTEÚDO:**

Criação de passarinhos em colagem a partir da observação de formas e partes do corpo das aves.

- **RECURSOS:**

Mesa de luz, papéis coloridos variados, tesouras, cola e recortes.

- **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

As crianças observaram na mesa de luz recortes de papéis de diferentes tamanhos e cores e, com base na animação do personagem Pelusquinho, realizaram colagens representando passarinhos inventados.

- **OBJETIVOS PROPOSTOS:**

Explorar materiais diversos; desenvolver a coordenação motora fina e o senso estético; compreender o corpo das aves por meio da colagem; exercitar a autoria e a imaginação na criação dos passarinhos

## 3º ao 5º ENCONTRO

### 3º MOMENTO

**CONTEÚDO:**

Visita das crianças ao mural *Entrelinhas* no Campus do IFMS de Ponta Porã.

**RECURSOS:**

Transporte fornecido pelo IFMS, observação in loco do mural.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Realização de passeio com as crianças ao mural *Entrelinhas*, onde puderam observar os bem-te-vis pintados em grande escala. Após a visita, foi feita uma roda de conversa sobre as impressões do passeio, as cores, tamanhos e formas observadas.

**OBJETIVOS PROPOSTOS:**

Proporcionar experiência estética direta com o muralismo; ampliar repertórios visuais; reconhecer a dimensão artística e o espaço público como lugar de arte; favorecer a escuta e o compartilhamento das percepções infantis.

---

### 4º MOMENTO

**CONTEÚDO:**

Apresentação do esboço do mural *Passarinhos* e da técnica de estêncil para assinatura das crianças.

**RECURSOS:**

Vídeo com o processo de pintura do mural *Passarinhos* no Parque dos Ervais, equipamentos de proteção individual (EPIs), tintas, estêncil com nomes das crianças e papel fixado na parede do CEINF para treino da técnica.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Apresentação do esboço do mural e do vídeo mostrando o processo de pintura. Explicação sobre os equipamentos utilizados pela artista para o trabalho em altura.

As crianças realizaram uma prática de pintura com estêncil em papel para familiarização com a técnica que seria utilizada no mural final.

**OBJETIVOS PROPOSTOS:**

Aproximar as crianças do processo artístico de criação do mural; compreender a técnica do estêncil; desenvolver autonomia e senso de pertencimento ao projeto coletivo.

---

**5º MOMENTO****CONTEÚDO:**

Assinatura do mural *Passarinhos* no Parque dos Ervais e roda de conversa final.

**RECURSOS:**

Máscaras com os nomes das crianças (estêncil), tintas, espaço público do Parque dos Ervais.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

As crianças foram levadas ao Parque dos Ervais para assinar o mural com a técnica de estêncil.

Após a pintura, realizaram uma roda de conversa sobre toda a experiência vivida.

Durante o momento, algumas crianças foram entrevistadas pela equipe da TV Morena para o telejornal MSTV, compartilhando suas impressões sobre o projeto.

**OBJETIVOS PROPOSTOS:**

Encerrar a sequência com uma experiência de autoria e pertencimento; reconhecer o valor simbólico da arte coletiva; estimular a oralidade e a reflexão sobre o processo vivido.

**PROCESSO AVALIATIVO**

A intervenção artística desenvolvida com as crianças da Educação Infantil do CEINF Professora Carolina N. Pelush promoveu a valorização da expressão infantil e o fortalecimento dos vínculos entre arte, escola e comunidade. Por meio da observação, da escuta sensível e da criação coletiva, as crianças participaram ativamente de todas as etapas do processo — desde as primeiras conversas sobre os passarinhos até a assinatura do mural *Passarinhos* no Parque dos Ervais.

A avaliação foi realizada de forma contínua, por meio do acompanhamento das experiências, do registro fotográfico, das falas e gestos das crianças, bem como das reflexões compartilhadas nas rodas de conversa. O

envolvimento e a alegria durante as atividades, a ampliação do vocabulário visual, a curiosidade e a autonomia nas experimentações foram indicadores significativos de aprendizagem.

O processo avaliativo revelou que a arte, quando vivida como experiência, transforma o cotidiano escolar em espaço de invenção e pertencimento. A criação do mural coletivo possibilitou que as crianças se reconhecessem como artistas e autoras de um gesto poético partilhado, ampliando também o olhar docente para a potência criadora da infância e a importância de uma educação estética e sensível.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVAREZ, Mirtha. Educar em tempos difíceis. Assunção: Fundación Celestina Pérez de Almada, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, A. M.; NUNES, L. A. (org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac; Edições SESC SP, 2008. p. 19-22.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

COUTO, Mia. Escrever e Saber. In: Narrativa e Incerteza. Material educativo da 32ª Bienal de São Paulo.

FAKIR, Angela Salvatini. Práticas docentes e a infância na fronteira entre Brasil e Paraguai, em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. In: MÜLLER, Verônica Regina (org.). *Crianças em fronteiras: histórias, culturas e direitos*. Curitiba: CRV, 2017.

FELDMAN, Jean. Ouvindo as crianças: o que elas têm a nos ensinar. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

GALEANO, Eduardo. Entrevista ao programa Sangue Latino, TV Cultura. Disponível em: <https://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

GEIGER, Sheila. A mesa de luz como dispositivo estético-pedagógico: escutar o que a imagem revela. In: MACHADO, T. (org.). Formação estética e infância. Curitiba: CRV, 2019. p. 101-112.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistadora: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução: João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: João Wanderley Geraldi. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Lia Osório. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano V, n. 8, p. 9–29, jan./jun. 2000.

MELIÁ, Bartolomeu. O que é o guarani? Petrópolis: Vozes, 1992.

MESZÁROS, István. Educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Infância e Docência: um reencontro necessário. In: OSTETTO, L. E. (org.). A docência na Educação Infantil: entre a ternura e a potência. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15–34.

PERIS, Carlos. Palavras e silêncios: oralidade e escrita entre os Guarani. São Paulo: Loyola, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

RICHTER, Cristiane. Arte e educação: entre o político e o estético. Curitiba: Appris, 2018.

RICHTER, Ivone. Docência e estética: reflexões sobre o papel da sensibilidade na formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-14, 2010.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOARES, Maria Angélica. Infância, Arte e Cultura: Experiência em (com) textos educativos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 107–118.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2013: crianças e adolescentes do Brasil. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial. In: CANDAU, V. M. F. (org.). Diversidade cultural e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades da interculturalidade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21–39.