



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PPGARTES**

Kelly Lene Lopes Calderaro

**ARTE, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO COM CRIANÇAS DA CIDADE DE BENEVIDES-PA**

Belém - Pará  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L864a Lopes Calderaro, Kelly Lene.  
ARTE, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO COM CRIANÇAS DA  
CIDADE DE BENEVIDES-PA / Kelly Lene Lopes Calderaro, . —  
2025.  
144 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Mariana Bittencourt Brito  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em  
Artes, Belém, 2025.

1. Imaginação. 2. Arte. 3. Infância. 4. Cidade. 5.  
Criatividade. I. Título.

CDD 378.8115

---

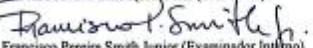


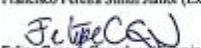
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

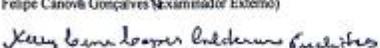
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos quinze (15) dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco (2025), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência da orientadora professora doutora Márcia Mariana Bittencourt Brito, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Dissertação de Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides, intitulada: **ARTE, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO COM CRIANÇAS DA CIDADE DE BENEVIDES-PA**. Presente a Banca Examinadora, composta por: Márcia Mariana Bittencourt Brito (Presidente), Francisco Pereira Smith Junior (Examinador Interno), Felipe Casova Gonçalves (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, a professora doutora Márcia Mariana Bittencourt Brito, passou a palavra à mestranda, que apresentou a dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em reprovação ( ) aprovação (X). A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora Márcia Mariana Bittencourt Brito agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da banca e pela mestranda. Belém-PA, 15 de maio de 2025.

  
Márcia Mariana Bittencourt Brito (Presidente)

  
Francisco Pereira Smith Junior (Examinador Interno)

  
Felipe Casova Gonçalves (Examinador Externo)

  
Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides (Discente)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PPGARTES**

Kelly Lene Lopes Calderaro

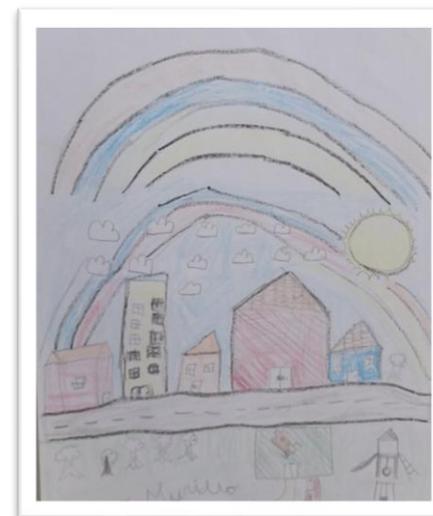
**ARTE, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO COM CRIANÇAS DA CIDADE DE BENEVIDES-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito

Linha de pesquisa 3: História, Crítica e Educação em Artes.

Belém - Pará  
2025



*Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.*

**(FREIRE 2016)**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, pelo ato da sua criação, por ter possibilitado o meu encontro com a arte através da dança, da música desde a minha infância, por ter acompanhado com olhar amoroso a minha história e por soprar em mim todos os dias a paixão pela VIDA. #boravivereserfeliz

Gratidão ao meu pai Reinaldo Florenzano Calderaro. O homem da minha vida, que sempre me incentivou a estudar e ser quem eu quisesse. Um homem a frente de seus tempos.

Obrigada especial à minha mãe, pelo amor incondicional à mim e aos meus irmãos, e apoio em todos os sentidos.

Minha mãe, é uma mulher incrível! Ela sempre desejou estudar, mas por amor deixou que nós seguissemos nosso caminho, e por isso se formou com 56 anos em assistência Social. Um sonho realizado.

Obrigada a minha filha Vittoria; “eu te amo mais que tudo no mundo”. Sem ti não viveria nenhum minuto.

Obrigada ao meu filho João Vittor: eu te amo mais que tudo no mundo”. Sem ti não viveria nenhum minuto.

Obrigada à minha companheira, amiga Franci Sodré, que traz a certeza de que a vida vale a pena: “sem ti, não entederia a vida”. Contigo a vida tem sentido!

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito, por quem tenho grande admiração, carinho e respeito: você é o exemplo que desejo seguir, o caminho que desejo trilhar, a transformação que desejo realizar, a mudança que desejo operar, a revolução que desejo explodir neste mundo. Sua chegada na minha vida foi um presente do Universo. Você é a revolução, e quem passa por você sai transformado.

Agradeço ao atual Coordenador do PPGARTES/ UFPA, Prof. Dr. Denis Bezerra por ter sido tão gentil, solícito e empático em todos os momentos, suas dicas e sua ajuda foram fundamentais.

Agradeço todas as professoras e todos os professores da Educação Pública que fizeram parte da minha vida, me acompanhando

nesta jornada surreal da Educação.

Agradeço aos meus amigos e também aos colegas atuais de trabalho, minha equipe da Secretaria Executiva de 1ª Infância: 2025 é nosso.

Obrigada aos meus colegas do PPGARTES.

Agradeço minha gestora municipal e amiga Prefeita Luziane de Lima Solon Oliveira, mulher inspiradora que acredita no poder da Educação. Que com sua coragem, sensibilidade e força feminina, vem construindo uma cidade melhor para as crianças e para todos, deixando assim seu legado na nossa querida Benevides.

Agradeço aos educadores, mas sobretudo agradeço as crianças do meu querido município de Benevides, a quem dedico esta Pesquisa, para que o Currículo, tenha cada vez mais sentido na vida de vocês e para que a Arte, a Cultura e a Educação sejam de fato direitos garantidos à todos, pois acredito que o mundo se transforma pela força das sensibilidades.

Obrigada à Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de fazer o curso em Pós- graduação. Que orgulho estar em uma Universidade com o “tamanho” da UFPA: gigante!

Ao UNIVERSO meu muito obrigada!



## MEMORIAL

*Eu vou indo, e vou fluindo, 'evoluindo', num voo lindo" ♡*

Minhas considerações aqui partem de recordações na memória que ora estão muito vivas e ora encontram-se quase apagadas. Revisitá-las no processo de escrita desse memorial possibilitou um encontro comigo mesma nas diferentes situações de uma trajetória composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversa com meus pensamentos.

O presente memorial terá também a função de informar a todos que o lerem, sobre minha vida, sobretudo, por minha formação pessoal e profissional.

Serão relatados passos até a chegada a vida profissional e ao amor pela Arte, Educação e Saúde, que após longa estrada de caminhada, nasceu e se enraizou em minha vida, mas sobretudo em minha alma aguerrida de mudança de sociedade, de mentalidade e que é possível através da condução de vidas e suas escolhas no caminho a seguir seja pessoalmente ou profissionalmente, pois esta é a grande “arma” do professor. Esta leitura proporcionará uma visão acerca de minha pessoa e minha busca por aprendizado, a fim de ser uma profissional cada vez melhor e, sobretudo, um ser humano melhor.

### ***O Tempo***

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.  
Quando se vê, já são seis horas!  
Quando se vê, já é sexta-feira!  
Quando se vê, já é natal...  
Quando se vê, já terminou o ano...  
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.  
Quando se vê passaram 50 anos!*

*Agora é tarde demais para ser reprovado...  
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.  
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...  
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...  
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.  
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.  
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.*

*Mário Quintana (1906 – 1994) poeta, tradutor e jornalista brasileiro.*

*“Memória: lugar onde guardo o que vivi e o que sonhei viver.”*

Sou Kelly Lene Lopes Calderaro, nasci dia 23 de setembro de 1977, na cidade de Santarém/PA. Sou de origem humilde, filha de pai funcionário público e mãe dedicada aos filhos e a casa. Posso afirmar que vivi uma infância muito feliz, alicerçada no amor, no respeito ao próximo e no incentivo à arte. Tive a presença marcante de meus pais em minha formação, com uma infância cheia de brincadeiras e criatividade, fiz cursos de dança, teatro e música. Meus pais se esforçaram para que, desde muito cedo, eu tivesse uma visão ampliada do mundo, assim sempre estudei muito e também viajei. Saí de casa aos 16 anos para estudar na capital.

Desde muito pequena queria ser dançarina, estudei balé, jazz, sapateado e dança moderna, também fiz curso de teatro, talvez por toda essa vivência ao ir para a faculdade queria cursar Artes, mas acabei por ingressar na área de saúde.

*“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.*

Aqui cito Paulo Freire: “Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem.”



Sou Mestre em Saúde, Ambiente e Sociedade pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Durante o Mestrado pude vivenciar a vida da comunidade acadêmica científica, com participação em Projetos de pesquisa, em Saúde Pública: epidemiologia, gestão, ensino e tecnologias que trouxeram a perspectiva de unir estas duas grandes áreas de Educação e Saúde. Mas percebo a necessidade de trazer para essas áreas a Arte e a Cultura sempre tão presentes na minha vida.

Na grande área da EDUCAÇÃO tenho Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior; Especialização em Educação Inclusiva; Aperfeiçoamento em Metodologia Dialógica na Educação/Comunidade de Aprendizagem; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Metodologia do Ensino de Artes e Especialização em Políticas Públicas para a 1ª Infância.

Na grande área da SAÚDE sou Bacharel em Farmácia-Bioquímica. Especialização em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde; Especialização em Análises Clínicas com ênfase em Doenças Tropicais (Microbiologia e Hematologia); Especialização/MBA em Gestão Hospitalar.

Experiência Educação: Formação de professores; Projetos e Programas; Docência Educação Básica e Superior; Educação em Saúde. Experiência Saúde: Farmácia Hospitalar; Farmácia Comercial; Análises Clínicas/Laboratório; Educação em Saúde, Saúde Coletiva. Saúde, Arte e Educação são minhas prioridades na atuação acadêmica e profissional.

Diante desta vivência na vida acadêmica o amor pela Educação e pela Arte fez brilhar a estrela de educadora que está no meu céu de conquistas. Como diz Paulo Freire, *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”*.

No meio acadêmico, foi possível a aprendizagem de orientações de TCC's, monografias de pós-graduação, bancas examinadoras em mestrados, especializações e graduação. É enriquecedor o aprendizado na troca de experiências, com alunos, seja de qualquer curso. Estudar

juntos, contribuir na formação de pessoas é algo grandioso, que deve ser realizado com responsabilidade, comprometimento, sabedoria, e amor pela educação e pela cultura.

*"O educador se eterniza em cada ser que educa."*

Um conhecimento de mim e do outro, baseado no respeito e na busca de justiça social, equidade educacional e a certeza de que posso fazer a diferença na vida das pessoas. Sei que não posso mudar o mundo, mas posso ser o contributo de um grande mosaico de mudanças, atuando com meus pares.

Em 2006 ingressei no Curso de Mestrado na UFPA, no Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Sociedade – PPGSAS. O curso de mestrado trouxe a visão multidisciplinar, e o grande amor pela pesquisa. Percebi o quanto pesquisas acadêmicas, com vivências e práticas podem contribuir na práxis de cada profissão. Muitos projetos foram vivenciados nesta etapa.

Neste período tive a oportunidade de ministrar aulas na educação superior, como professora convidada, e realizar palestras na área da educação. Aqui é pertinente a citação de Rodrigo Quito: “O conhecimento te dá coragem, segurança, saúde, educação, direitos, dignidade... Busque-o!”

No período do Mestrado foi intensa a participação em eventos científicos, com apresentação de resumos, publicação de artigos, premiações em trabalhos apresentados. Cada conquista foi vivida com alegria e sobretudo, com a certeza de que é possível fazer a diferença. Todo conhecimento obtido e vivenciado no Mestrado, atualmente repasso aos meus pares, orientando amigas e amigos professores que desejam ingressar na vida acadêmica, a nível de pós-graduação, na construção de seus Currículos lattes, na leitura de editais, na construção de projetos, enfim, ajudando no “caminho das pedras” àqueles que desejam absorver mais conhecimentos e ingressar nesta fantástica aventura de construir sua trajetória acadêmica.

Em 2014 iniciei a Licenciatura em Ciências Biológicas, e foi a continuidade de meu caminho na educação. Ao me formar, iniciei a ministrar aulas na educação básica. Foi o marco inicial da prática docente na educação básica, como professora Unidocente dos alunos do Projeto Mundiar, na Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os 2410 grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33)

Acredito que o ambiente escolar deve ser prazeroso, tanto para alunos quanto para professores, funcionários e pais. Este ambiente harmonioso é possível quando existe espaço para diálogo, exposições de ideias, autonomia no fazer pedagógico, criatividade, liberdade e protagonismo criativo de todos. No entanto, apesar desse discurso ser lindo e ter respaldo em diversas teorias, é muito complexo e árduo na prática educacional. Mas é possível!

Uma educação na atualidade só fará sentido se formar indivíduos inquietos que busquem uma nova construção da sociedade, possibilitando observar a importância da comunicação nas relações humanas. O intuito de utilizá-la deverá visar a formação humana de atores sociais mais críticos, que não prezem pela adaptação e acomodação, mas pela construção do eu, do outro. Uma reflexão acerca da comunicação, linguagem e educação (SOARES, 2001).

Trabalhei na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Benevides- PA, como técnica pedagógica. Ao chegar na SEMED percebi, antes de tudo, que precisava entender o processo educacional como um todo, agora do ponto de vista da Secretaria, mas sem perder a essência dos meus ideais de vida, mantendo o olhar firme na minha origem que era o chão da Escola, agregando novos valores e contando com a força da coletividade, formada por gestores, coordenadores e professores da REDE.

A formação de professores é a prática diária. Coordenei o GT de Programas e Projetos e através desta práxis pude desenvolver projetos que proporcionaram estudos que estão diretamente ligados aos processos de formação docente. Observo que são importante e sempre evidentes as demandas de mudanças visando à qualificação da ação educativa em instituições escolares. Para isso, analiso os processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada que ocorrem com vistas à atuação nesses espaços educativos, em diferentes níveis de escolarização. As investigações desenvolvidas consideram os contextos sócio culturais em que esses processos ocorrem e fazem parte de conjunto de ideias compartilhadas em um determinado momento histórico.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

Durante esse período na SEMED foi possível propor e realizar muitos projetos para a Rede Municipal de Ensino de Benevides, entre eles: O Projeto de Carnaval “Ô abre alas” com a bandinha que trouxe o festival de marchinha para os Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI.

Em 2020 o novo desafio: um ano de pandemia causada pelo novo Coronavírus. A palavra de ordem foi reinventar-se para manter as ações pedagógicas pulsantes. Criamos uma sistematização das práticas pedagógicas de estudo não presencial da Rede Municipal de Ensino de Benevides, para ajudar a encontrar novos caminhos no enfrentamento de um momento nunca vivenciado, apresentando estratégias que pudessem garantir aprendizagem com a máxima qualidade aos estudantes, sobretudo os que não possuem acesso à internet.

Em meio a esta odisséia surgiu a possibilidade de cursar Pedagogia, além de fazer um curso de aperfeiçoamento em Educação/ Modelo Dialógico da Aprendizagem e também iniciar o Curso de Especialização em Psicopedagogia, que tem contribuído muito na minha vida profissional.

Escrevi o Projeto #sextoupedagógico que permanece na Rede e tem como objetivo proporcionar formação aos docentes da RME

de Benevides com base no contexto da pandemia da covid 19. O projeto nasceu com a proposta de preparar docentes, equipe administrativa, equipe operacional e a posteriori familiares dos alunos, para a volta presencial à escola, com olhar multiprofissional e interdisciplinar, a fim de garantir que estivessem preparados aos diversos cenários que encontrariam no retorno presencial de volta às aulas.

Durante a pandemia criamos a Live dos Bebês, com o objetivo de proporcionar interação e conectividade entre os bebês matriculados nas turmas de berçário e maternal da RME de Benevides, já que é mais difícil promover ensino remoto para essa faixa etária. A Live teve apresentação artística de professores da Educação Infantil, com músicas e danças para as crianças e seus responsáveis que interagiram positivamente.

Escrevi o Projeto #Partiuideb, como forma de humanizar o processo educacional, rumo a novas metas no município de Benevides, priorizando para além de resultados e índices as relações interpessoais, o desemparedamento da escola e o aprender de forma mais leve e significativo.

Um dos pontos principais da minha ação pedagógica é acreditar nas relações, na construção coletiva de saberes, no investimento de formação continuada dos nossos profissionais da educação para que sintam-se cada vez mais desafiados, livres e capazes, mas sobretudo que sintam-se uma peça importante e fundamental do grande mosaico em que estão inseridos.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

Fabricar o passado e apresentá-lo como um texto encadeado de sentidos não foi fácil. Tentei fazê-lo até aqui! Nessa trajetória, com certeza, ficaram para trás fatos importantes que poderiam dar outro tom às memórias, ampliar contextos, ressignificar passagens, mas neste tempo, esses foram os caminhos que indicaram a minha procura, nos diferentes momentos da vida pela arte e por tudo aquilo que sempre quis conquistar até chegar aqui.

A realização da Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Arte me fez encontrar o fechamento de um ciclo que busco para desempenho de minhas grandes paixões e atividades. Pude aprofundar os estudos e da mesma forma compartilhá-los através de palestras, formações para professores, produção técnica de regulamentos e eventos de Artes, na RME de Benevides. O início dessa nova trajetória que pretendo trilhar.

Atualmente sou Coordenadora do Centro de Formação e Pesquisas do Município de Benevides. Um lugar onde pretendo atuar trazendo todas as áreas e vivências do percurso que trilhei, sobretudo fazendo pesquisa com muita ciência e arte. Pois a sociedade produz a arte, e a arte dá sentido e beleza à sociedade, através das vivências, do tempo, do espaço e da memória. Arte e cultura, possuem uma função social e são fundamentais para a formação integral, afinal o que seria a humanidade sem a presença da Arte e da Cultura! Para todas essas áreas são necessárias políticas públicas e educação de pessoas; Pretendo trazer Arte e Cultura para a Formação de Professores, também como forma de saúde mental.

*Às vezes ouço passar o vento; e só de ouvir o vento passar, vale a pena ter nascido.*

O memorial proporciona uma viagem a trajetória de vida. Resgatar memórias, momentos que foram ímpares em minha vida. Toda história de vida deve ser contada e apreciada, pois cada um é um ser único e imprescindível ao seu mundo.

Reverendo minha trajetória, vejo o quanto desejo dar continuidade a minha história preservando meus princípios, fazendo escolhas conscientes dos caminhos que devo percorrer, a fim de obter sempre mais crescimento humano, pessoal e profissional, com cada vez mais beleza, leveza, cores e sons.

Neste espaço concluo com a grande satisfação da última conquista importante no âmbito da pesquisa, que foi a participação no Congresso Nacional de Educação-CONEDU, que devido ao cenário de pandemia aconteceu de forma on-line, com a perspectiva de adaptação aos novos tempos. Contudo, com contribuições de grande importância ao cenário educacional. E foi esta minha conquista: publiquei o artigo “A escalada da educação básica na RME de Benevides, Pará, Brasil”, no qual descrevo uma das inúmeras experiências

vividas na SEMED de Benevides, além de outras publicações registradas no *Currículo lattes*. Neste percurso me considero uma pessoa polímata, e isso me orgulha muito, pois posso contribuir em diferentes áreas de conhecimento.

Tenho certeza de que todo esforço é recompensado. Que todas as conquistas são regadas por esforço, determinação, perseverança e amor. Não se pode negar que esses fatores nos levam a um patamar de descobertas e inovações.

Concluo este com a certeza de que a elaboração deste Memorial me deu oportunidade de voltar a olhar para trás no tempo e perceber claramente quantas pessoas foram importantes nessa minha caminhada.

Agradeço imensamente aos alunos, professores, técnico-administrativos, pacientes, profissionais e à minha família, todos que me ajudaram nessa trajetória.

Quanto às minhas projeções futuras, pretendo continuar desenvolvendo pesquisas, orientando alunos, formando professores e lecionando. Sinto que na Secretaria de Educação de Benevides, o desafio é grande, mas sei que vale a pena. A adaptação aos novos tempos, sejam de pandemia, evolução tecnológicas, práxis inclusivas, adaptação às necessidades de cada escola é o grande universo que me desafia nesse momento. Os tempos são outros, os alunos são outros e o ensinar precisa também ser outro.

Agora meu desafio está voltado às Políticas Públicas para a 1ª Infância, atuando como Secretária desta pasta, função esta que exerço com alegria, responsabilidade e compromisso.

Carrego em minha pequena bagagem as experiências de um passado vivo e cheio de inquietações, rupturas, avanços, retrocessos, alegrias, tristezas, encontros, desencontros, respeito, esperança, confiança, segurança e crença no ideário de que tudo é possível.

É nesse ponto que hoje me encontro (momento contínuo de um memorial onde o presente já é passado): com uma pesquisa que contém um assunto inesgotável, que se transforma ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para seu prosseguimento. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas memórias.

## PRÓLOGO

*"Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.*

*Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma “. Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Ai a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê por que as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas — coitadinhas delas — entram e caem num mar de ideias. São misturadas nas palavras da filosofia que mora em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos não são as árvores e as flores. Para se ver e preciso que a cabeça esteja vazia.*

*Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás, duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. (Contou-me uma amiga, nordestina, que o jogo que as mulheres do Nordeste gostam de fazer quando conversam umas com as outras é comparar sofrimentos. Quanto maior o sofrimento, mais bonitas são a mulher e a sua vida. Conversar é a arte de produzir-se literariamente como mulher de sofrimentos. Acho que foi lá que a ópera foi inventada. A alma é uma literatura. É nisso que se baseia a psicanálise...) voltando ao ônibus. Falavam de sofrimentos. Uma delas contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia — a enfermeira nunca acertava -, dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim, esperando, evidentemente, o aplauso, a admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: “Mas isso não é nada ... “A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira.*

*Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. “Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg — citado por Murilo Mendes: “Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas. “Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...*

*Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos, estimulado pela revolução de 64. Pastor protestante (não “evangélico “), foi trabalhar num programa educacional da Igreja Presbiteriana USA, voltado para minorias. Contou-me de sua experiência com os índios. As reuniões são estranhas. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, como se estivessem orando. Não rezando. Reza é*

*fatalatório para não ouvir. Orando. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as ideias estranhas. Também para se tocar piano é preciso não ter filosofia nenhuma). Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado. “Segunda: “Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou. “Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: “Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. “E assim vai à reunião.*

*Há grupos religiosos cuja liturgia consiste em silêncio. Faz alguns anos passei uma semana num mosteiro na Suíça, Grand Champs. Eu e algumas outras pessoas ali estávamos para juntos, escrever um livro. Era uma antiga fazenda. Velhas construções, não me esqueço da água no chafariz onde as pombas vinham beber. Havia uma disciplina de silêncio, não total, mas de uma fala mínima. O que me deu enorme prazer às refeições. Não tinha a obrigação de manter uma conversa com meus vizinhos de mesa. Podia comer pensando na comida. Também para comer é preciso não ter filosofia. Não ter obrigação de falar é uma felicidade. Mas logo fui informado de que parte da disciplina do mosteiro era participar da liturgia três vezes por dia: às 7 da manhã, ao meio-dia e às 6 da tarde. Estremeci de medo. Mas obedeci. O lugar sagrado era um velho celeiro, todo de madeira, teto muito alto. Escuro. Havia aberto buracos na madeira, ali colocando vidros de várias cores. Era uma atmosfera de luz mortiça, iluminado por algumas velas sobre o altar, uma mesa simples com um ícone oriental de Cristo. Uns poucos bancos arranjados em “U” definiam um amplo espaço vazio, no centro, onde quem quisesse podia se assentar numa almofada, sobre um tapete. Cheguei alguns minutos antes da hora marcada. Era um grande silêncio. Muito frio, nuvens escuras cobriam o céu e corriam, levadas por um vento impetuoso que descia dos Alpes. A força do vento era tanta que o velho celeiro torcia e rangia, como se fosse um navio de madeira num mar agitado. O vento batia nas macieiras nuas do pomar e o barulho era como o de ondas que se quebram. Estranhei. Os suíços são sempre pontuais. A liturgia não começava. E ninguém tomava providências.*

*Todos continuavam do mesmo jeito, sem nada fazer. Ninguém que se levantasse para dizer: “Meus irmãos, vamos cantar o hino... “Cinco minutos, dez, quinze. Só depois de vinte minutos é que eu, estúpido, percebi que tudo já se iniciara vinte minutos antes. As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. E música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar.*

*A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós — como no poema de Mallarmé, A catedral submersa, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar — quem faz mergulho sabe — a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a ideia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa — quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar. Para mim Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto... (O amor que acende a lua, pág. 65.) "*

**Rubem Alves**



## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a pintura das crianças, e o que estas podem representar em sua vida. Especificamente nesta pesquisa foi estabelecido a escuta de crianças, através de desenhos sobre o território de Benevides, Pará, e procurar estabelecer relações com sua vida buscando os conceitos de Imaginação e Arte na infância. Para embasamento conceitual considerou-se a perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vigotski (2014), na qual observa-se que, quanto mais rica culturalmente a experiência humana for, maior será o material disponível para sua imaginação e criação. Vendo por esta perspectiva, a imaginação da criança estaria expressivamente aberta a inúmeras experiências criativas considerando que ela, quando comparada ao adulto, não estaria com seu repertório permeado por marcas de vivências já amplamente experimentadas. E é neste sentido que o projeto Arte, Criança e Cidade buscou esta vivência de escuta, para dar voz as crianças e trazê-las ao centro do processo, no qual estas podem sim participar da construção de um território, pois tem a percepção do lugar em que vivem e desejos a serem realizados para este lugar demonstrando sua sensibilidade e afetividade. É nesse sentido que se ressalta a importância do olhar tanto para as experiências que a criança já possui quanto para aquelas que estão em aberto. Observar as relações que se estabelecem entre a criança, a arte e sua criação. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante. A técnica aplicada foi a escuta de crianças, através de desenhos, em quatro praças públicas no território de Benevides, com a pergunta norteadora de como elas vêem esta cidade e como gostariam que a mesma estivesse? Foram coletados setenta e oito desenhos para análise de construção dos resultados. Da mesma forma, na metodologia desenvolvida foi realizada pesquisa bibliográfica, cujos dados apresentados provêm de livros, dissertações, teses, pesquisas divulgadas em periódicos e apresentações de trabalhos científicos. Para análise destes desenhos foi utilizado método da análise do discurso e o embasamento de Vygotsky sobre a Arte e a Imaginação. Espera-se que esta pesquisa, junto a outras pesquisas, possa contribuir para o espaço acadêmico, assim como para dar maior visibilidade a importância de escuta as crianças, seus anseios, ideias e sonhos, através da Arte e da Imaginação.

**Palavras-chave:** Imaginação. Arte. Infância. Cidade. Criatividade.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on children's paintings and what they can represent in their lives. Specifically, this research involved listening to children's drawings of the territory of Benevides, Pará, and trying to establish relationships with their lives by looking at the concepts of Imagination and Art in childhood. Lev Vygotsky's (2014) Cultural-Historical perspective was used as a conceptual basis, observing that the richer the human experience is culturally, the greater the material available for imagination and creation. Seen from this perspective, the child's imagination would be expressively open to countless creative experiences, considering that, when compared to adults, their repertoire would not be permeated by the marks of experiences that have already been widely experienced. And it is in this sense that the Art, Children and the City project sought this experience of listening, to give children a voice and bring them to the center of the process, in which they can participate in the construction of a territory, since they have a perception of the place in which they live and desires to be fulfilled for this place, demonstrating their sensitivity and affectivity. It is in this sense that we emphasize the importance of looking at both the experiences the child already has and those that are still open. Observing the relationships that are established between the child, art and its creation. The methodology used was participant research. The technique used was to listen to children, through drawings, in four public squares in the Benevides area, with the guiding question of how they see this city and how they would like it to be? Seventy-eight drawings were collected for analysis and construction of the results. In the same way, bibliographical research was carried out in the methodology developed, with the data presented coming from books, dissertations, theses, research published in periodicals and presentations of scientific papers. In order to analyze these drawings, discourse analysis and Vygotsky's approach to Art and Imagination were used. It is hoped that this research, together with other studies, can contribute to the academic field, as well as giving greater visibility to the importance of listening to children, their desires, ideas and dreams, through Art and Imagination.

**Keywords:** Imagination. Art. Childhood. City. Creativity

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 - Cartaz de divulgação Projeto Arte, Criança e Cidade

Imagem 2 - Praça Deuzarina: escuta das Crianças

Imagem 3 - Projeto Arte, Criança e Cidade na Praça do Centro, Benevides

Imagem 4 - Desenho Emily, 10 anos

Imagem 5 - Desenho Vitoria, 8 anos

Imagem 6 - Desenho João Vittor, 9 anos

Imagem 7 - Desenho Leticia, 8 anos

Imagem 8 - Desenho Gabriel, 6 anos

Imagem 9 - Desenho Luiz Emanuel, 7 anos

Imagem 10 - Desenho João, 11 anos

Imagem 11 - Desenho Maria Eloize, 11 anos

Imagem 12 - Desenho Aisla, 7 anos

Imagem 13 - Desenho Vittoria, 12 anos

Imagem 14 - Desenho Paula, 9 anos

Imagem 15 - Desenho Davi, 7 anos

## **LISTA DE SIGLAS**

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**CEP** – Comitê de Ensino e Pesquisa

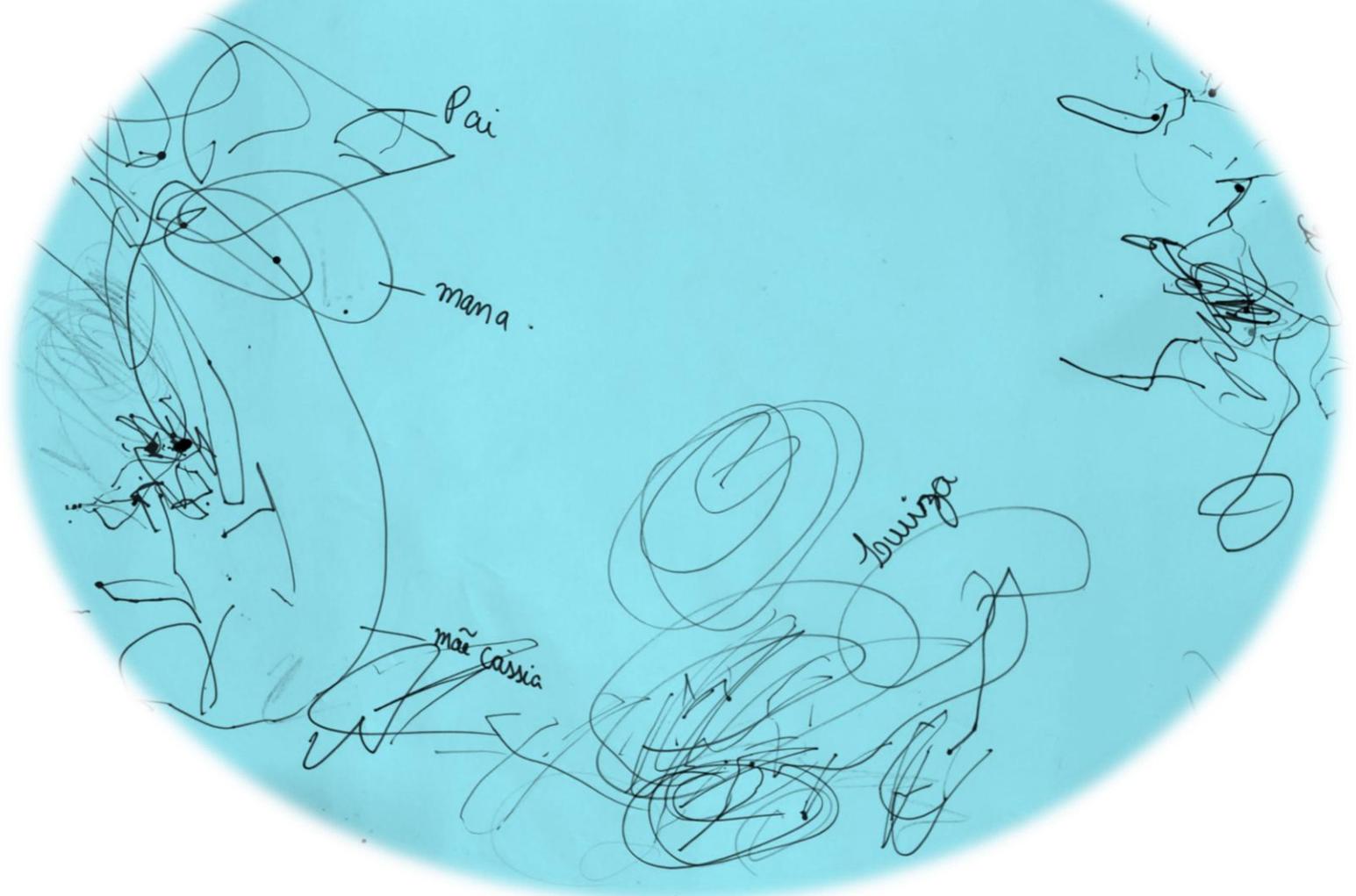
**ONU** – Organização das Nações Unidas

## SUMARIO

|  |              |
|--|--------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>25</b>    |
| <b>1 INFÂNCIAS.....</b>  | <b>37</b>    |
| <b>1.1 A Infância atual representada pela arte contemporânea.....</b>          | <b>43</b>    |
| <b>1.2 O desenvolvimento Infantil segundo a Teoria histórico-cultural.....</b> | <b>48</b>    |
| <b>1.3 O Marco Legal da 1ª Infância.....</b>                                   | <b>53</b>    |
| <b>1.4 Infâncias Amazônicas.....</b>   | <b>56</b>    |
| <b>2 ESTADO DA ARTE/CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>                             | <b>58</b>    |
| <b>2.1 Território.....</b>   | <b>62</b>    |
| <b>2.2 Território Benevidense.....</b>   | <b>.....</b> |
| <b>3 ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>  | <b>72</b>    |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>97</b>    |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>102</b>   |
| <b>APÊNDICE</b>  |              |



Luisa, 2 anos.



*Do jardim começa com um sonho de amor.  
Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído,  
é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma.  
Quem não tem jardins por dentro,  
não planta jardins por fora e nem passeia por eles...”  
Rubem Alves*

## INTRODUÇÃO

A infância e a arte se encontram em diversos períodos artísticos e em todos eles a infância se mostrou e foi vivenciada de uma maneira especial. (LOPONTE, 2008, p. 113). Embora em nosso imaginário seja forte a imagem da criança como alguém a “vir a ser”, ou seja, ela não é, apenas está em um processo de formação que a levará ao ponto alto de sua vida, a fase adulta, A infância, pensada como acontecimento, escapa de toda e qualquer integração ou identidade padrão. Ou seja, as crianças atuais, devido a toda pluralidade as quais estão submetidas não podem ser desenhadas, pintadas ou retratadas com apenas um aspecto. Logo, sua representação se torna ampla e complexa.

Se consideramos que infância e arte são forças potencialmente criadoras, julga-se então necessário pensarmos nos modos como a infância e a arte vêm sendo “pedagogizadas” e muitas vezes limitadas pela própria escola. Assim como em todos os séculos, a Arte vem descobrindo e redescobrando as infâncias referentes às características de cada tempo e espaço.

Cabe então a nós, olharmos para a infância atual com olhos renovados e atentos para todas as mudanças que o século XXI trouxe para todos os âmbitos da vida social, principalmente sobre vida da criança, da escola e da família. Antigos padrões já não cabem mais a estas crianças que são submetidas diariamente a inúmeros estímulos e experiências, sejam elas boas ou ruins.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância.

Ariès é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes.

Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém, no início do século XVII, surgia um novo conceito sobre comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. É importante mencionar que até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros (como eram chamados) acomodavam pessoas de qualquer faixa etária devido seu objetivo ser de caráter mais técnico que pedagógico, dessa forma somente os jovens é que começaram a frequentar a escola. A partir do que foi abordado, a ideia de que o ensino se estende a todos não era defendida por alguns pensadores do século XVIII, pois estes se propuseram desde então a fazer uma educação diferenciada de acordo com as classes sociais, a que chamaram de primária e secundárias. A política adotada pelas escolas de certa forma discriminava as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia. É mister salientarmos que, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar essas desigualdades, além de que os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social (ARIÈS,1978).

Contudo, existe uma história da infância protagonizada em pinturas, esculturas, desenhos desde os primeiros séculos D.C., que trazem um olhar de infância diferente do que temos na contemporaneidade, mas que sem dúvidas, são construídos do conceito de infância que temos na atualidade, onde arte e neurociências se entrelaçam nesta fase tão peculiar que faz parte de nossas vidas, enquanto crianças e enquanto adultos.

A fase mais importante para consolidar um ser humano melhor, reflexivo e crítico é na infância. Essa fase é importante porque é a primeira que recebe uma imensidão de coisas novas, atrativas e formativas, que são importantes para dar a criança subsídios da construção de sua capacidade cognitiva, intelectual e de sua personalidade. Preparar a criança para o mundo, não exige apenas uma educação de pais e mães no modo tradicional, mas deve por parte das autoridades e da ciência fomentar e implantar ações para que isso aconteça (LOPES, 2010).

Já se pode contar, segundo Lopes (2010), através da neurociência, importantes instrumentos que subsidiam a criança para um melhor desenvolvimento. Assim também se pode buscar através das ciências comportamentais e sociais condições para entender como a criança pode fortalecer ações, compreensões e sua percepção do mundo e dela própria. Cabe a todos da sociedade pensar e criar políticas que coloquem a criança longe da pobreza, da falta de acesso qualitativo a educação e cultura.

Segundo o Ministério da Saúde (2014) a primeira infância é período compreendido de 0 a 6 anos. É uma fase que exige inteira atenção, pois são nesses primeiros anos de vida que a criança desenvolve as estruturas e circuitos cerebrais, que poderão ser, quando bem incentivada, importantíssimas para o aprimoramento de habilidades mais complexas. Quando envolvidas em um círculo social, familiar e educacional saudáveis, maior será a possibilidade dela se adaptar, interagir e entender o meio em que vive.

Segundo o Ministério da Saúde (2014, p. 04)

A aprendizagem inicia-se desde o começo da vida. Muito antes de a criança entrar na escola, enquanto cresce e se desenvolve em todos os domínios (físico, cognitivo e socioemocional), ela aprende nos contextos de seus relacionamentos afetivos. Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p. 04).

Até a década de 1970 no Brasil, acreditava-se que a escola seria a única instituição que de forma compensatória, poderia, sobre as camadas mais populares, resolver nas crianças que chegavam a pré-escola as questões de falta emocional, linguística e as carências culturais. Isso se estendeu até a década de 1980, mais especificamente até 1988. Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que os aspectos sobre o desenvolvimento da infância ganharam marcos legais e discussões importantes (RIZINNI, *et al*,2014).

Na década de 1990 com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, dariam um novo olhar para a defesa e direitos de um crescimento saudável das crianças já na sua primeira infância, sobretudo, garantindo a elas ações de políticas públicas ao fomento e materialização de direitos importantes para sua formação (RIZINNI,*et al*. 2014).

Ao se tratar do desenvolvimento neurológico na primeira infância, Friedmann (s.d) acredita que é um processo simples e sequencial, mas que ao longo da etapa de vida de cada criança, as bases mais simples abrirão espaço para que ela possa ter aprendizagens mais complexas. Essa questão do desenvolvimento neurológico no campo de estudo e preocupação é uma coisa nova na sociedade, pois a grande parte de interesse estaria apenas no desenvolvimento físico.

É importante perceber que cada criança avança de forma positiva ou não tanto no desenvolvimento físico quanto neurológico pelas condições que se apresentam a ela. Em meio a violência, limitação de cultura e conhecimento, excessivos abalos emocionais mais agressivos, podem contribuir para prejudicar toda a sua formação quanto pessoa ou de agente capaz de buscar entender coisas mais complexas que fazem parte da sociedade e dela própria (FRIEDMANN *et al*. s.d).

Melo (2020), lembra da frase “As crianças são o futuro da nação”. Abarcados nessa tão importante ideia, há de se buscar então condições para que elas fortaleçam seu desenvolvimento com condições efetivas como acesso a espaços de cultura, lazer e educação. As condições de igualdade social e econômica são os primeiros passos para que se possibilite na jornada da primeira infância alicerces sólidos para a formação das pessoas. Deste modo, traz-se à este contexto a importância necessária de atenção a esta escuta das crianças, não

obstante a afetividade, mas também a efetividade de suas ideias. As crianças fazem parte da sociedade e são a sociedade, e para além de pensar em um futuro melhor, é muito importante pensar em um presente melhor como garantia de qualidade de um futuro melhor.

Melo (2020, p. 13) ainda sustenta:

Já não há mais dúvida de que investir na infância, garantindo a todas as crianças condições dignas de vida e equidade social, gera ganhos sociais e econômicos superiores aos produzidos por quaisquer outros investimentos, além de sedimentar as bases de uma sociedade democrática. No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. Elas precisam viver agora e na forma mais justa, plena e feliz. (MELO, 2020, p. 13).

Melo (2020) articula ações imediatas para que as crianças tenham uma infância feliz e próspera. Não se pode deixar de atendê-las em todas as suas necessidades. E aqui ressalta-se de forma primordial o acesso a cultura e a arte, que são prerrogativas essenciais à sua formação integral.

A educação seria um caminho responsável para consolidar um futuro melhor para as crianças, considera a Organização dos Estados Americanos (2010), principalmente com as ações que estão concentradas no desenvolvimento do cérebro, pois é por ele que aprendemos, exprimimos sensações e nos expressamos.

É no cérebro que desde os primeiros anos de vida a função cognitiva da criança entra em ação. A questão da cognição é um termo já discutido pela psicologia desde os anos 1970. Desde então, estudos tem buscado entender como a criança entende o mundo que a cerca e a ela mesma. Dentro da psicologia, muitos estudiosos como Piaget dedicaram parte de sua vida para entender como o desenvolvimento ocorreria na primeira infância (GALLO; ALENCAR, 2012).

Já segundo Vygotsky, no livro “Imaginação e Criatividade na Infância” (2014) a compreensão deste processo e a relação que se dá entre os dois temas amplos, Imaginação e Criatividade, sendo estes primordiais e imprescindíveis para a expressão das crianças através dos desenhos: *Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes de*

*criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo desses inventores desconhecidos.*

Quando paramos para refletir acerca da concepção de infância ao longo dos séculos, percebemos que cada definição é caracterizada pela época e sociedade em que se encontram. Ou seja, a infância é historicamente construída e está em constante mudança. Como traz Furlanetto (2006, p. 2075): Considerando o homem como um ser social, o conceito de infância também é determinado socialmente, ou seja, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade.

Nesse sentido, a infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída. As crianças nem sempre foram vistas e compreendidas como hoje. Há séculos, assim que se tornavam autônomas, ou seja, capazes de dar conta de suas necessidades básicas, passavam a ser tratadas como seres já maduros, sendo a infância apenas uma fase transitória (ARIÈS, 1978).

Diante do exposto, e permeado pelo conceito e construto supracitado, destaca-se aqui, que o objetivo desta pesquisa foi realizar a escuta de crianças, através de desenhos, acerca do território da cidade de Benevides, Pará, Brasil. Nesta escuta a pergunta escopo foi “Qual a percepção dessas crianças sobre o território em que vivem e como gostariam que fosse esse território? “Elucidar a sensibilidade e afetividade nas infâncias, através de expressão artística, especificamente com desenhos sobre a cidade, trazendo a concepção das crianças na construção do território em que vivem. Para este processo criativo é fundamental a escuta ativa e qualificada pois as crianças trazem em si a criatividade, a imaginação, a arte e sua identidade cultural. Outro objetivo a ressaltar é demonstrar que é possível o protagonismo das crianças na construção de um território, assim como buscar a ludicidade da infância, no construto de uma participação na expansão ou redesenho de uma cidade; possibilitar a expressão das crianças no processo de construção de um documento, que será o início do percurso para a elaboração do Currículo da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Benevides, Pará.

Na construção deste processo de escuta o percurso metodológico iniciou pela pesquisa documental e levantamento bibliográfico com artigos, livros fundamentados na arte e educação, discursos e publicações acerca do tema central a ser investigado via plataformas

on-line de dados científicos. Somado a esta realizou-se a escuta de 78 crianças, de 02 (dois) a 11 (onze) em quatro praças do município de Benevides, em quatro sábados, pela manhã, levando às comunidades o Projeto “Arte, Criança e Cidade”. Este projeto foi realizado pela Coordenadoria da 1ª Infância de Benevides, com política pública para infâncias, que são desenvolvidas no município. A resposta à comunidade se dará através da construção do Currículo da educação infantil em Benevides, que terá como princípio a escuta e os resultados desta, através da análise dos desenhos. O cartaz abaixo foi utilizado em todo o desenvolvimento do Projeto, para mobilização e chamamento das crianças a estarem nas praças, para serem ouvidas.





Imagem 1: CECOM Divulgação Projeto “Arte, Criança e Cidade” Benevides/PA

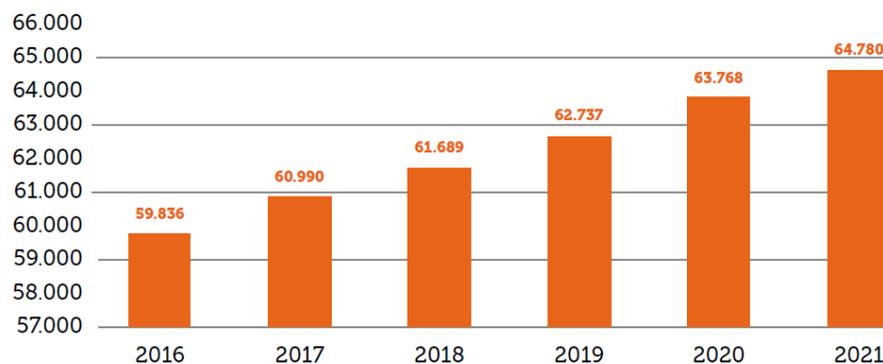
A cidade de Benevides/PA que está situada na região metropolitana de Belém no Estado do Pará, é conhecida como " O Berço da Liberdade", “Cidade da 1ª Infância” e “Cidade das Crianças”, sendo a cidade pioneira do Estado do Pará a libertar pessoas escravizadas

e a segunda do Brasil no processo de libertação. A arte faz parte da história desta cidade, com uma crescente busca de trazer para as crianças deste município que se tornou referência em políticas públicas para as crianças.

A Rede Municipal de Ensino de Benevides, possui 38 (trinta e oito) escolas do Berçário ao 9º ano. Sendo 05 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs, 01(uma) Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI, 01(uma) Unidade Pedagógica de Educação Infantil- UPEI, 06(seis) Escolas Municipais em Tempo Integral-EMETI, 15 (quinze) Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental- EMEIFs, 04 (quatro) Escolas Municipais de Ensino Fundamental I- EMEFs, 04 (quatro) Escolas Municipais de Ensino Fundamental II- EMEFs e 02 (duas) Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II- EMEF.

**População do município:**

**Gráfico 1:** A evolução da população nos últimos cinco anos.



Fonte: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (População estimada 2021)

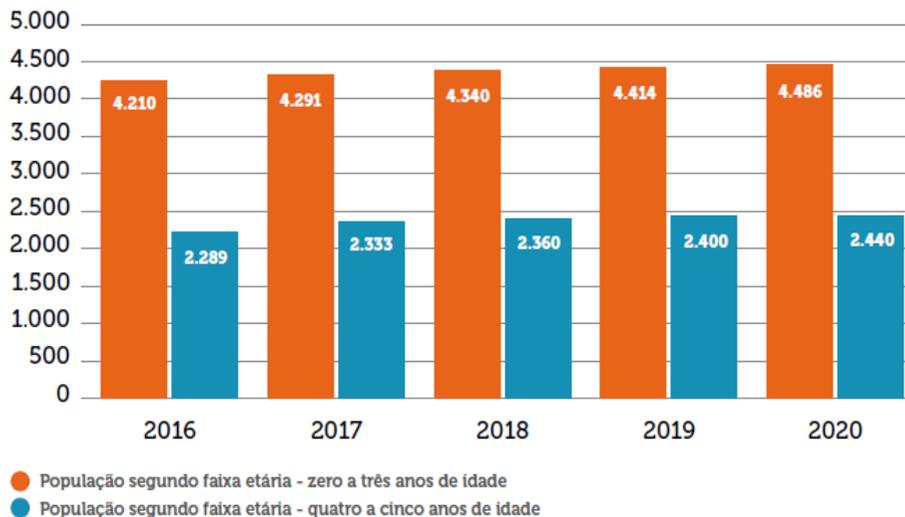
A cidade conta com aproximadamente 77.000 habitantes. Um município em desenvolvimento, com taxa média anual de crescimento 5,14%. A atenção básica no município é de 100% de cobertura populacional para equipes de ESF, que atualmente são 24 equipes (BRASIL, 2018).

---

### População de crianças na primeira infância:

A evolução demográfica entre as crianças de 0 a 5 anos mostra que, na faixa dos 0 aos 3 anos, houve um crescimento médio de 69 crianças por ano e, em relação às crianças de 4 e 5 anos, essa média foi de 37 a cada ano.

Gráfico 2: População segundo faixa etária



O percurso para ser a Cidade da 1ª Infância veio em 2021, quando Benevides foi selecionada a fazer parte da rede URBAN95. Somente duas cidades do estado do Pará, foram selecionadas.

**O QUE É A URBAN95?**

A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação Van Leer que visa incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, nas estratégias de mobilidade e nos programas e serviços destinados a eles. Gestores públicos e técnicos recebem apoio e capacitação sobre formas de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças a partir da experiência das cidades, identificando e atuando nos territórios onde os bebês e suas famílias estão, em especial aqueles mais vulneráveis.

Convida assim líderes, gestores públicos, arquitetos e urbanistas a pensar as cidades sob a perspectiva de quem tem 95 cm – a altura média de uma criança de 6 anos. A iniciativa visa incorporar as lentes da primeira infância na gestão das cidades, a partir de ações efetivas que promovam interações positivas, contato com a natureza nos espaços urbanos, proximidade entre serviços e mudanças duradouras nos cenários que moldam os primeiros anos da vida de nossos cidadãos. É preciso uma cidade inteira para educar uma criança. E sabemos, uma cidade boa para crianças pequenas será boa para todos. A Rede Urban95 está presente em Israel, Peru, Turquia, Holanda, Jordânia, Índia e Brasil.

### **Análise de dados**

Para análise dos desenhos foram elencadas três categorias:

- Arte
- Infância
- Território

A relação entre texto e sociedade é mediada, sendo interpretativa e explanatória. Nesta pesquisa será analisada a cognição das crianças e seus desenhos a partir da realidade que vivem e como estas tem influência em seus pensamentos.

### **Aspectos éticos**

A pesquisa seguiu todos os critérios da ética em pesquisa com seres humanos de acordo com Resolução CNS 466/12 com

parecer 2.283.867 do CEP do Instituto de Ciências da Saúde-ICS, da Universidade Federal do Pará/UFPA.



Imagem 2/Foto: CECOM Praça Deuzarina. Benevides.PA Projeto Arte, Criança e Cidade

No **primeiro** capítulo, apontamos as Infâncias, buscando o conceito de crianças e infâncias na história da Arte, ao longo dos séculos até a data contemporânea a esta pesquisa.

No **segundo** capítulo, realizamos a pesquisa do Estado da Arte, e a preleção das categorias de análises dos desenhos,

considerando as motrizes de Arte, Educação e Território, estabelecendo os grupos de sentidos de cada categoria.

No **terceiro** capítulo, apresentamos os resultados com as análises dos desenhos de acordo com as categorias escolhidas, referenciando cada desenho as categorias e seus respectivos grupos de sentidos.

*A criança é feita de cem*

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.*

*Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.  
 Loris Malaguzzi*

## CAPÍTULO 1 INFÂNCIAS

Quando paramos para refletir acerca da concepção de infância ao longo dos séculos, percebemos que cada definição é caracterizada pela época e sociedade em que se encontram. Ou seja, a infância é historicamente construída e está em constante mudança. Como traz Furlanetto (2006, p. 2075):

Considerando o homem como um ser social, o conceito de infância também é determinado socialmente, ou seja, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade. Nesse sentido, a infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída (FURLANETTO, 2006).

As crianças nem sempre foram vistas e compreendidas como hoje. E percorrer estas trajetórias das múltiplas visões sobre a infância, especificamente, na Arte e na Educação, requer abrir-se ao tempo em que cada conceito se localiza e nos remete a imaginar, juntamente, com cada época como este desenvolvimento vem mudando ao longo do tempo, mas que a essência das infâncias não muda e não pode mudar.

As crianças, há séculos, assim que se tornavam autônomas, ou seja, capazes de dar conta de suas necessidades básicas, passavam a ser tratadas como seres já maduros, sendo a infância apenas uma fase transitória (ARIÈS, 1978). E este movimento será visto por um longo período até chegarmos à contemporaneidade, onde a percepção e conceitos de crianças e infâncias se modificou.

Para Ariès (1978), até o fim do século XIII não existiam crianças caracterizadas por uma expressão, mas sim homens de tamanho reduzido. Assim, além de entendermos como a infância passou por modificações, é necessário compreender também como ela é vista atualmente, e as concepções a que está submetida.

Norteados pelos escritos de Ariès (1978) que aponta que a arte medieval ignorava ou desconhecia a infância, pois esta não era representada como tal, pois a infância não possuía seu lugar no mundo. Tem-se o exemplo de uma miniatura francesa datada do século XI, onde três crianças que São Nicolau ressuscita são representadas como adultos. A única modificação seria que elas estavam representadas em uma escala menor do que a dos adultos, não havendo nenhuma diferenciação nas expressões e traços. Outro exemplo do mesmo pintor, é de quando não hesitava em atribuir às crianças – quando representadas nuas, o que era de todo muito raro – a musculatura de um adulto (ARIÈS, 1978).

Por conseguinte, até o século XII não havia pré-estabelecido uma concepção de infância e até mesmo suas representações gráficas não eram conhecidas. Ariès (1978, p. 156) salienta que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Percebemos então que as crianças eram pequenos adultos em miniatura, não havendo distinção de roupas ou de costumes. O sentimento de infância não existia. No século XII a infância não era representada pela arte medieval, logo a falta destas sugere a ausência de um lugar na sociedade para as crianças. A ideia que se tem através da arte da época era o que impunham os artistas, que remetiam a uma imagem disforme dos corpos das crianças (ARIÈS, 1978). E assim se procedeu até meados do século XIII, onde nas obras românicas as crianças não eram caracterizadas com alguma expressão particular, mas sim como homens de tamanho reduzido. Havia certa recusa em aceitar a presença das crianças na arte, e esta atitude também é encontrada na maioria das civilizações arcaicas. Somente na arte grega que de fato a criança foi representada de modo real, sendo esta, a época Helenística. Portanto, é fácil perceber que os homens do século X e XI não se preocupavam com a infância

e suas representações por não despertar o interesse dos adultos, já que a infância era vista apenas como um período de transição, suas memórias logo seriam esquecidas, tanto por elas (as crianças) quanto pelos familiares (ARIÈS, 1978).

Na segunda metade do século XII, inicia a evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança, através da pintura, numa miniatura de Jesus em pé, o qual veste uma camisa leve, quase transparente, e tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela (ARIÈS, 1978, p. 43).

No século XIII surgiram alguns arquétipos de crianças, que remetem, em parte, aos sentimentos modernos. O primeiro seria a imagem do anjo, ou basicamente das crianças – quase adolescentes – que eram educadas para ajudar nas missas, e que se dedicavam a ordem, pois os seminários ainda não existiam. Por exemplo o anjo de Reims que “seria um menino já grande, mais do que uma criança, porém os artistas sublinhariam com afetação os traços redondos e graciosos – e um tanto afeminados – dos meninos mal saídos da infância.” Este tipo de infância ainda foi retratada, com muita frequência, no século XIV, tendo como exemplo os anjos de Botticelli (ARIÈS, 1978).

O segundo tipo de criança do século XIII, tem como protagonistas principais o menino Jesus e Nossa Senhora, pois a infância aqui se ligava somente a maternidade da Virgem e o culto à Maria. Aqui é necessário destacar a forte influência da Igreja Católica em todas as instâncias da sociedade, inclusive e muito fortemente na arte. Desta forma, através da maternidade de Maria, é que as crianças realmente ingressaram no mundo das representações, que no século XIII, inspirou outras cenas familiares, como cita Ariès (1978, p. 53): “num retrato da família de Moisés, o marido e a mulher dão as mãos, enquanto as crianças (homenzinhos) que os cercam estendem as mãos para a mãe”. Esses casos, entretanto, eram muito raros, uma vez que o sentimento de infância que Ariès utiliza com o termo “encantador” permaneceu restrito ao menino Jesus até o século XIV (ARIÈS, 1978).

Na fase gótica inicia o terceiro tipo de criança, a criança nua. As representações de Jesus, até então, eram sempre cobertas por algum tecido, vestimenta comum das crianças da época, sendo estes enrolados em cueiros, vestidos ou camisolas e só viria a ser representado sem vestes no final da Idade Média.

Quando um artista desta época retratava Jesus e sua mãe, buscava sempre retratar as características graciosas e ingênuas da primeira infância. A nudez infantil nesta fase era ligada à alegoria da morte e da alma, pessoas mortas eram representadas em tamanhos menores – o que lembrava crianças – e a alma dos adultos eram representadas por crianças sendo conduzidas até o seio de Abraão (ARIÈS, 1978).

Ao longo do século XIV estes tipos medievais, anteriormente citados, evoluíram. O tema da infância sagrada, por exemplo, não deixou mais de se ampliar e se diversificar, sendo este tema parte de um “progresso na consciência coletiva desse sentimento de infância” (ARIÈS, 1978, p. 54). Agora, o artista salientava em suas pinturas os aspectos graciosos e ternos da primeira infância em sua vida cotidiana, seja brincando ou comendo. Assim, a imagem da Virgem e seu filho se tornou cada vez mais um retrato da vida cotidiana, e não algo celestial e divino.

Com maior frequência foi possível notar também o aparecimento de outras infâncias religiosas, como a de São João – parceiro de Jesus nos jogos – a de São Tiago e a dos filhos das mulheres santas da bíblia, Maria-Zebedeu e Maria Salomé (ARIÈS, 1978).

Nos séculos XV e XVI começou a se destacar uma iconografia leiga, ou seja, as crianças agora representadas não necessariamente eram religiosas, mas sim leigas. Elas ainda não eram representadas sozinhas, mas frequentemente expostas nas cenas, tomando as vezes o lugar de destaque (ARIÈS, 1978). Ressalta-se aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segurada pela mão, ou brincando ou ainda urinando; a criança no meio do

povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de ouvires, de um pintor; [...] (ARIÈS, 1978, p. 55).

Se atentando a maneira com que as crianças eram representadas nas obras de arte da época, Ariès (1978) sugere duas ideias. A primeira diz respeito à convivência das crianças com os adultos e seu envolvimento na vida diária deles, assim, acabavam sendo retratadas em reuniões, jogos e passeios. A outra ideia sugere que os artistas gostavam de representar a criança justamente por sua graça, dando a ideia de sujeitos que são admirados por serem “engraçadinhos” e não ultrapassa este conceito e descrição.

Ainda no século XV e nos séculos que se seguem, podemos notar duas novas representações de infância, o retrato e o *putto*, isto é, a representação de uma figura próxima a de um anjo, de uma criança com formas redondas, graciosa, assexuada, normalmente de asas. Como supracitado, a criança não estava ausente das obras de arte, mas o retrato delas nunca fora um de uma criança real, tal como aparecia em um determinado momento da vida. Segundo Ariès (1978, p. 56): “Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena”. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desapareceria tão cedo fosse digna de lembrança.

Esta visão da criança como um ser de essência e presença passageira está muito distante da visão que hoje concebe-se da infância. Hoje constata-se a necessidade de um olhar de zelo e atenção para uma fase de grande importância, ou a mais importante, para a formação do todo.

Ariès (1978, p. 57) relata que nos Países Bascos por muito tempo se conservou o hábito de enterrar as crianças em casa, no jardim, sem batismo. Talvez houvesse aí uma certa ligação a ritos antigos e oferendas, ou será que simplesmente as crianças eram tão insignificantes a ponto de serem enterradas como se fossem animais domésticos?

O medo de que sentiam de os mortos voltarem à vida para importunar as pessoas que aqui ficaram não se aplicava às crianças, pois estas eram muito irrelevantes para tal ação (ARIÈS, 1978). Até hoje observa-se resquícios destes pensamentos se considerarmos que nossa vida só “começa” quando saímos da infância. Esta indiferença para com a infância não está muito longe da insensibilidade das antigas sociedades chinesas e romanas, onde a prática de abandono de recém-nascidos era comum. Nas condições demográficas e sociais da época, esta visão de infância era completamente aceitável e natural.

A criança nua, ou *putto*, foi outro tipo de representação da criança, como já dito anteriormente, surgindo no fim do século XVI. Os *putti* invadiram a pintura da época e viraram até mesmo um adorno decorativo.

Com a chegada do século XVII, os retratos haviam se tornado bastante comuns, o que acabou por despertar nos pais o desejo de conservar, por meio da arte, os aspectos da infância. Agora, a criança já era representada sozinha. (ARIÈS, 1978). Esta tradição, que nasceu no século XVII, continua até hoje, tendo sido apenas substituída pela fotografia (ARIÈS, 1978).

Inclusive, no século XVII o tema era muito usado e as pinturas religiosas utilizavam os *putti* em substituição do anjo adolescente medieval. Por vez, o *putto* era representado não em sua nudez total, mas sim coberta com nuvens e vapores, por exemplo. Nem mesmo Jesus e outras crianças da Bíblia escaparam. “O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância” (ARIÈS, 1978, p. 62). No último episódio desta iconografia infantil, a nudez decorativa do *putto* foi aplicada ao retrato da criança, porém, estes quadros são raros (ARIÈS, 1978).

É com clareza que percebemos a importância do século XVII na evolução dos temas da primeira infância. É no século XVIII que a concepção desta fase se efetivou e a partir daí que ela passou a ser tratada com particularidades e a ser percebida em sua singularidade, possuindo sentimentos próprios (ARIÈS, 1978).

O gosto agora pelo retrato indicava que lentamente a criança saía do anonimato o qual sua pouca fragilidade perante a vida a mantinha. O retrato da criança morta prova que ela já não era mais considerada uma perda inevitável, como antes. Esta atitude de cunho mental não eliminou o sentimento anterior – o de perda - pois até o século XVIII eles coexistiram.

“Foi somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, que a ideia do desperdício necessário desapareceu” (ARIÈS, 1978, p. 58).

O autor ainda afirma que o sentimento de infância foi se desenvolvendo paralelamente ao sentimento de família que estava sendo construído na época, manifestando-se por meio da intimidade e o diálogo familiar, fazendo com que a família se voltasse à criança. Assim, a criança ao nascer é vista como um ser que precisa ser amado e educado, ao invés de serem retratadas sozinhas como antes, agora as crianças fazem parte dos retratos da família, ocupando uma posição mais central na obra (ARIÈS, 1978).

A visão artística da infância passou por várias etapas até chegar nos dias de hoje, mas a sua descoberta, o seu olhar diferenciado se deu no século XVIII, e desde então vem se desenvolvendo e sendo atravessada pelas subjetividades de cada época. Mesmo tendo passado por fases como a da “criança morta”, onde suas vidas eram breves e não muito importantes, a infância se tornou, com o passar dos tempos, uma fase da vida onde se fez necessário um olhar mais afetivo e especial.

A trajetória histórica da representação da infância na arte no Brasil é longa e complexa, marcada por diferentes influências e períodos. No período colonial, a arte sacra predominava, com pouca atenção à infância, exceto em representações religiosas. No século XIX, com a chegada da Missão Francesa, o ensino formal da arte trouxe novas perspectivas, mas a infância continuava sendo representada de forma limitada.

Período Colonial:

- A arte era predominantemente religiosa, com pouca atenção à infância como tema central.

- Quando presente, a infância era geralmente representada em contextos religiosos ou como figuras secundárias em cenas mais amplas.

#### Século XIX:

- Com a chegada da Missão Francesa, o ensino formal da arte introduziu novos estilos e técnicas, mas a representação da infância ainda era limitada.
- O foco da arte continuava sendo a paisagem, a figura humana e o retrato, com a infância aparecendo em menor escala.

#### Século XX:

- A partir da segunda metade do século XX, a arte começa a dar mais atenção à infância, com artistas buscando novas formas de representar a criança e sua realidade.
- A arte popular, a arte infantil e a arte abstrata começam a ter maior espaço, com artistas explorando diferentes aspectos da infância, como a imaginação, o brincar e a vida cotidiana.

#### Contexto Social:

- O conceito de infância evoluiu ao longo do tempo, com a infância passando a ser vista como um período de desenvolvimento único e com direitos próprios.
- A criança passou a ser reconhecida como um sujeito social com necessidades específicas, que merece proteção e cuidados.
- A arte refletiu essa mudança, com artistas buscando representar a infância de forma mais realista e crítica, abordando temas como a pobreza, a violência e a exploração infantil.

#### A Arte Contemporânea:

- A arte contemporânea continua a explorar a infância como tema central, com artistas abordando diferentes aspectos da vida infantil, como a identidade, a cultura e a imaginação.

- A arte contemporânea também busca dialogar com a infância, incentivando a participação e o envolvimento das crianças na criação artística.

Em resumo, a trajetória da representação da infância na arte no Brasil é marcada por um processo de transformação e evolução, com a arte refletindo as mudanças sociais e as novas formas de conceber a infância. A arte passou de uma representação limitada e estereotipada a uma abordagem mais complexa e crítica, que busca dar voz e espaço para a infância na sociedade.

### **1.1 A infância atual representada pela arte contemporânea**

Como já discutido e mencionado neste capítulo, a infância e a arte se encontram em diversos períodos artísticos e em todos eles a infância se mostrou e foi vivenciada de uma maneira especial. Vários artistas buscaram inspirações em suas infâncias para trazer vida nova às suas pinturas, como Picasso, que afirmou que em sua infância pintava como um renascentista, mas que precisou de toda sua existência para pintar como uma criança (LOPONTE, 2008, p. 113).

Mas então, qual é esta figura de infância tão perseguida por artistas e pensadores? Segundo Loponte (2008, p. 115), ao pensar na infância, atualmente encontra-se fraturada, fragmentada e descontínua, fugindo de todos os prognósticos de teorias pedagógicas e psicológicas de como uma criança deve ser, agir e pensar.

Ao retomar os “vários” conceitos de infância, percebe-se que esta concepção foi historicamente construída, perpassando pelo adulto em miniatura na Idade Média e chegando a criança cidadã na Contemporaneidade. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), apontam que: Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem. Até o século XII não havia uma concepção de infância, os estudos mostram que este período da vida ficou encoberto. Até mesmo, as representações gráficas relacionadas à iconografia que ilustrava as crianças, com suas particularidades, não

eram conhecidas. Áries (1981) ressalta que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". (p.156). Ou seja, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia neste período, o chamado sentimento de infância.

A infância, pensada como acontecimento, escapa de toda e qualquer integração ou identidade padrão. Ou seja, as crianças atuais, devido a toda pluralidade as quais estão submetidas não podem ser desenhadas, pintadas ou retratadas em apenas um aspecto. Logo, sua representação se torna ampla e complexa. Se consideramos que infância e arte são forças potencialmente criadoras, julga-se então necessário pensarmos nos modos como a infância e a arte vêm sendo "pedagogizadas" e muitas vezes limitadas pela própria escola. Será que a ânsia da sociedade atual é criar crianças "domadas" e que cumprem prontamente todos os desejos e regras do adulto?

A arte contemporânea, assim como a criança, é descontínua e imprevisível, feita de acontecimentos, rupturas de espaço e tempo, questionamentos de verdades, desequilíbrio, novidades e coisas inesperadas. Mesmo com alguns resquícios nostálgicos advindos de uma infância idealizada nas produções modernas, as artes visuais, hoje, trazem metáforas para pensarmos sobre as variadas infâncias encontradas na sociedade (LOPONTE, 2008, p. 116).

Aqui é possível mencionar, como exemplo, a artista carioca Lia Menna Barreto citada por Loponte (2008, p. 117), que tem a infância como temática de suas obras, onde se apropria de bonecas de plástico e ursos de pelúcia, e através da mutilação ou da reconstrução problematiza o universo infantil, desviando o olhar da infância como uma fase doce e bonita, fazendo-se perceber o outro lado desta fase que nem sempre é vista.

O caráter lúdico que ainda permanece nos objetos, mesmo depois das modificações, é o que assegura ser uma arte de representação da infância. Mas não àquela das propagandas da TV, mas a infância triste, difícil e sofrida de muitas crianças invisíveis.

Assim como em todos os séculos, a Arte vem descobrindo e redescobrando as infâncias referentes às características de cada tempo e espaço.

Cabe então a nós, educadores, olharmos para a infância atual com olhos renovados e atentos para todas as mudanças que o século XXI trouxe para todos os âmbitos da vida social, principalmente sobre vida da criança, da escola e da família. Antigos padrões já não cabem mais a estas crianças que são submetidas diariamente a inúmeros estímulos e experiências, sejam elas boas ou ruins.

Nas concepções atuais, elas são consideradas como ser histórico-social, condicionadas por vários fatores, seja eles sociais, econômicos, culturais ou até mesmo político. Partindo desse pressuposto cria-se uma visão romanceada da infância, como um momento repleto de encanto e ludicidade, com várias outras propriedades inexistentes em determinados contextos sociais. A criança é considerada um ser competente, tem suas necessidades, seu modo de pensar e agir, modos que lhe são próprios.

No entanto, as representações de infância variam conforme a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário, na sociedade em geral. De acordo com Gagnebin (1997, p. 86) a palavra infância não diz respeito instantaneamente a uma faixa etária, mas sim aos anos iniciais de sua vida, que se caracteriza por incapacidade e pela carência de fala. Oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja, “aquele que não fala”.

Sarmiento (2005, p. 368) ressalta que etimologia da palavra infância propõe um sentido negativo, ao caracterizar infância como a idade do não-falante, remetendo a ideia do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Através do entendimento do mesmo autor, a infância significa uma classe social de uma determinada geração e criança é o indivíduo que participa desta classe, sendo ele o ator social da classe pertencente.

Para Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 16), a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que se pode chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir.

O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicológica referenciada ao indivíduo. Nessa perspectiva a modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 30).

Desse modo pode-se considerar a infância como uma classe psicobiológica e sócio-histórica, pois são levados em consideração suas capacidades sensoriais e intelectuais, de gênero, raça, e quais instituições possuem poder de discurso moral sobre as crianças, seja ela o estado, a igreja ou a família.

A concepção de infância foi uma invenção da modernidade, sendo constituída historicamente pelas condições socioculturais determinadas. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 28).

Partindo desse princípio, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são iguais às dos anos passados, nem serão as mesmas que virão nos próximos anos.

No século XX, a Primeira Infância saiu do anonimato, ultrapassou o âmbito doméstico e familiar e chegou à esfera do público, do social, do político. A criança ganhou visibilidade mundial. A Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), fez a Convenção dos Direitos da Criança (1989), realizou uma Conferência Mundial sobre a Criança (1990), e assinou o documento Um Mundo para a Criança (2002).

Organismos especializados como Unesco, Unicef, OMS – fizeram e continuam realizando conferências mundiais, apoiando iniciativas nacionais, estaduais e municipais, e elaborando documentos com o objetivo de impulsionar políticas públicas de atenção aos direitos da criança.

Nas Américas também houve várias reuniões de ministros, declarações e compromissos dos governos em dar maior atenção às crianças por meio de políticas públicas.

Esses acontecimentos decorrem de vários fatores que se complementam: o crescimento da consciência social sobre a criança como cidadã, sujeito de direitos; o conhecimento científico sobre os fatores de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa nos primeiros anos de vida; a experiência profissional em diversas áreas de atenção à criança sobre como se dá seu crescimento e desenvolvimento.

## **1.2 O desenvolvimento infantil segundo a Teoria histórico-cultural**

Para Vigotski (2001), o desenho é uma ferramenta importante no desenvolvimento infantil, refletindo a percepção da criança sobre o mundo e suas emoções. O desenho não é apenas um registro visual, mas também uma forma de expressão e comunicação, e um passo importante no desenvolvimento da escrita e da linguagem.

A proposta de Vigotski, embasa-se na questão da interação entre indivíduo e o aspecto sócio-histórico-cultural deste, o que acarreta na compreensão de que o processo da aprendizagem é resultante da interação contínua entre a criança e o seu meio socio-histórico-cultural, entre outras palavras, desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos e através deste contato que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

No começo o processo é intersíquico, ou seja, partilhado entre as pessoas, e de acordo com o crescimento da criança os processos se tornam intrapsíquicos, realizado pela própria criança. Podemos dizer que para Vigotski, a aprendizagem sempre inclui a

interação entre pessoas, pois não há um desenvolvimento pronto que vai se atualizando conforme o passar do tempo. O desenvolvimento é um processo que se dá de dentro para fora, ou seja, é um processo onde estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela sociedade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. [...]. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.” (BOCK, 1999,p.107).

Vigotski tendo em vista que a aprendizagem é quem determina o desenvolvimento, ele formulou outros conceitos muito importantes como, o da zona de desenvolvimento Proximal e Real, para explicar essa conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A zona de desenvolvimento Proximal, para o autor, fala sobre as aprendizagens que ainda não foram internalizadas pela criança, entre outras palavras, não compreendidas pelo indivíduo com o auxílio do outro, podemos dizer então que a criança interioriza o conhecimento, quando consegue concluir o processo de aprendizagem de uma determinada informação com a ajuda de alguém. Já a zona de desenvolvimento Real seria quando a criança consegue realizar de forma independente certa tarefa sozinha, sem qualquer tipo de ajuda.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes [...]” (VIGOTSKY, 1998 p. 97).

Podemos dizer então que o pensamento e a linguagem, são conceitos muito importantes para a compreensão de sua teoria, pois é através destes dois instrumentos que a criança irá entender seu mundo. Outro mecanismo utilizado para auxiliar a aprendizagem infantil é o brinquedo. Para Vigotski, brinquedo é algo predominante na infância e tem forte influência no desenvolvimento infantil, pois é ele que acaba proporcionando um maior avanço na capacidade cognitiva, e é por meio dele que a criança se apropria do mundo real, dominando assim, conhecimentos e se relacionando culturalmente. Ao brincar a mesma, cria uma situação imaginária, podendo assumir diversos papéis diferentes entre si, se tornando um adulto, um animal, um herói dos quadrinhos, podendo até mesmo mudar de

comportamento de acordo com o papel escolhido. Podemos dizer então, que é no brinquedo que a criança consegue ir além do que é habitual, e atuar num determinado nível superior ao que de fato ela se encontra.

Segundo Vigotski, a criatividade das crianças em sua forma original é uma criatividade sincrética, o que significa que as artes individuais ainda têm de ser separadas e especializadas. As crianças não diferenciam poesia de prosa, narração de drama. As crianças fazem desenhos e contam 10 uma história ao mesmo tempo, elas representam um papel e criam suas falas enquanto prosseguem na história. As crianças raramente passam muito tempo completando cada criação, mas produzem algo em um instante, concentrando todas as suas emoções no que estão fazendo naquele momento do tempo.

O Desenho Infantil: sua importância e a representação da sua realidade. O desenho infantil segundo Pillar (apud SILVA & TAVARES,2010,p.4):

[...] o desenho é um sistema de representação, sendo um trabalho gráfico, construindo e interpretando o objeto conforme o que sente e pensa. A criança não nasce sabendo desenhar o meio que propicia este conhecimento a partir das estruturas mentais que possibilitam a criança interpretar o mundo. Dessa forma o conhecimento não resulta da relação da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação. O desenho infantil como sendo a resultante do desenvolvimento infantil somado com a representação da criança a partir da sua realidade, é possível entender o mesmo como sendo importante para compreender o desenvolvimento infantil, já que se mostra como um indicador da sua experiência de vida, mas que sofre interferência do seu contexto cultural, ao mesmo tempo que se pode identificar a interpretação individual da criança sobre um determinado aspecto vivenciado pela mesma. Segundo Moreira (apud SILVA& TAVARES, 2010, p.5):

[...]o desenho infantil é a marca da criança, pois antes de aprender a escrever, ela se serve do desenho como escrita. Desenha para falar de seus medos, descobertas, alegrias e tristezas. No ato de desenhar percebe-se que os pensamentos e sentimentos caminham juntos.

A sua marca possui características próprias que variam conforme a idade e a cultura. Quando desenha diz algo importante, pois as suas representações materializam imagens mentais do que a criança conhece e registra em sua memória. Além destes fatores e aspectos deve-se considerar que nos dias de hoje a criança, desde pequena, tem acesso ao papel e lápis, o que lhe permite ter contato desde a mais tenra idade com o mundo dos rabiscos, que, por sua vez, irá desenvolver a sua criatividade, sendo que, antigamente, estas mesmas crianças não tinham acesso ao papel e lápis para fazer seus desenhos, pois só tinham areia e gravetos para desenvolver a criatividade. A criança de algum modo procura imitar as produções artísticas dos adultos, levando em consideração os meios, procura sempre traduzir o real, o estilo infantil é provavelmente muito dependente dos meios disponíveis à criança, o cuidado da observação, o gosto do detalhe, os comentários tudo mostra uma tendência realista. Toda criança de três a quatro anos faz imitações de escrita dos adultos, e também pelos signos e desenhos que expressam a sua comunicação.

[...] Considera-se que, ao desenhar, a criança interage com pessoas mais experientes de seu grupo, como pais, professores, colegas de classe ou irmãos mais velhos, procurando assimilar formas de desenhar através da imitação e da cópia. A criança interage também com objetos, tais como livros, álbuns ilustrados, gibis, cadernos decorados, entre outros [...] (PASTINA, 2011, p. 98)

Desta maneira as primeiras manifestações visuais e gráficas das crianças refletem a complexidade da comunicação e dos sistemas visuais nas comunidades onde elas são criadas e educadas, refletem também os próprios sentimentos, interesses e percepção do self e o senso estético das crianças. Todas as observações feitas sobre o manejo do lápis e a evolução das linhas dependem não somente do desenvolvimento psicomotor, mas também da natureza do instrumento utilizado, e isto confere um caráter relativo a todo estudo da atividade gráfica.



Sendo construídos verdadeiros esquemas, nos quais os fatores motores e visuais têm um papel importante, o mesmo se diz das particularidades individuais. Outro aspecto muito importante da finalidade do desenho é o uso que a criança faz dos esquemas formais e de sua evolução. Vimos como as formas de que dispõe a criança desenvolve-se independentemente da intencionalidade representativa do desenho. As crianças pequenas usam uma série de maneiras para se comunicar, incluindo expressões faciais, gestos, linguagem corporal, fala, representação socio dramática, dança, canto, manipulação de objetos, assim como marcas e desenhos. Elas aprendem a se comunicar nas interações com seus pares ou com adultos influentes nas comunidades que as cercam. Mais tarde, a natureza e a qualidade destas interações serão influenciadas pelos contextos históricos e culturais em que ocorrem as interações. Os desenhos infantis efetuados até hoje, inscrevem-se em uma ótica psicológica.

Segundo Vigotski, a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento, desde o nascimento da criança, o que ela aprende é a base para o seu desenvolvimento, ou seja, o aprendizado vem antes do desenvolvimento. Por isto, o autor considera duas etapas de desenvolvimento o real e o proximal. O desenvolvimento real seria a solução independente dos problemas, entre outras palavras, quando a criança consegue resolver dado problema sem a ajuda de outrem. Já o desenvolvimento proximal seria a solução dos problemas sob o auxílio de um adulto.

Um fato que Vigotski levava em consideração é que o que se faz com a ajuda dos outros é tão importante quanto o que se faz sozinho. Outro aspecto muito importante que devemos citar são a forma com que a criança se expressa de forma livre e como ela confia mais em si e no meio ariscando a criar e a se envolver com o que faz enquanto desenha, tornando assim suas atividades prazerosas e desta forma conseguindo identificar suas representações. O desenho é um instrumento muito valioso para a compreensão do adulto no entendimento que a criança tem do mundo ou do seu contexto familiar.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), consideram o desenvolvimento artístico da criança como um processo de organização do pensamento e de representação do mundo, permitindo a compreensão do desenvolvimento mental infantil. Através do desenho a mesma

encontra uma forma de lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessa e que para ela são importantes, pois é nos desenhos que se detalham todas as transformações que a criança sofre à medida em que cresce e se desenvolve.

### **1.3 O Marco Legal da Primeira Infância no Brasil**

A Lei nº 13.257/2016 traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, considerada a primeira infância, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária.

O que ele estabelece? Qual é o período compreendido pela primeira infância? Por que o marco legal é importante? Princípios e diretrizes para formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. (art. 1) Os primeiros seis anos completos da criança. (art. 2) Assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem é prioridade absoluta, por isso o Estado tem o dever de estabelecer políticas, planos e serviços para a primeira infância que atendam às suas especificidades, garantindo seu desenvolvimento integral. (art. 3).

Requisitos para elaboração e execução das políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da primeira infância: atender ao interesse da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; incluir sua participação na definição das ações, de acordo com a idade e características de desenvolvimento; respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento; reduzir as desigualdades no

acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança entre 0 e 6 anos; envolver sociedade, profissionais, pais e crianças no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; formar a cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (art. 4) .

Qual é o papel das políticas públicas para a primeira infância? Criar condições e meios para que a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura, desde a primeira infância. (art. 15) Quais são as áreas prioritárias para essas políticas públicas? saúde; alimentação e nutrição; educação infantil; convivência familiar e comunitária; assistência social à família da criança; a cultura, o brincar e o lazer; espaço e meio ambiente; proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista; prevenção de acidentes; adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (art. 5)

### **Mas o que é a Primeira Infância?**

O termo Primeira Infância ainda é novo para muitas pessoas. Afinal, Primeira Infância é o nome dado ao período que abrange, desde a concepção do bebê, até os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança. Essa é uma fase crucial no desenvolvimento infantil e determinante na formação das habilidades humanas que definirão por toda a vida a integração do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade.

Exatamente por isso, neste período da Primeira Infância é tão importante o contato da criança com todas as expressões artísticas. Diria mais, desde o ventre da mãe os estímulos provocam sensibilidades e interações que ajudam em todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

Por isso promover Arte é possibilitar novas formas de expressões, concebendo a liberdade, a autonomia e as sensibilidades, mas se faz necessário estar atento a reação da criança durante as atividades propostas, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir também na aprendizagem no processo de expressão da criança, mas principalmente na sua sensibilidade e forma de visão do mundo que a cerca.

A expressão artística permite a interação, a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas se apresentam de forma diferente, porque produzida por uma espontaneidade maior, uma capacidade de maior resposta e participação no processo criativo, com a enorme capacidade de expressão através do contato com o lúdico, com os elementos da natureza e com a maior percepção e encantamento pelos instrumentos apresentados no cotidiano, com a brincadeira, que se faz presente o tempo todo e através também do contato com as imagens, sons e movimentos, com as quais elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas.

A Primeira Infância é o momento mais oportuno para serem introduzidas na vida das crianças a arte.

São tintas, pinceis, lápis, texturas, cores, instrumentos, luz e sombra, muitos elementos para instigar a imaginação dos pequenos. Dessa forma, a Arte entra e vem para trabalhar os sentimentos e as sensações das crianças, assim como estimular o processo de desenvolvimento por meio das interações entre os elementos artísticos e o ambiente.



Imagem 3/Foto: CECOM Praça Deuzarina. Benevides.PA Projeto Arte, Criança e Cidade

#### **1.4 Infâncias Amazônicas**

O estudo da infância, seja sob o olhar das ciências humanas ou sociais, desperta a atenção de pesquisadores de diversas áreas, tais como da psicologia, da antropologia, do direito, da sociologia etc. Mas, é a partir dos estudos da sociologia da infância, que somos norteados a refletir sobre a infância como um processo de construção social, que se desenvolve tendo por base seres com traços de identificação distintos dos adultos. A classe social, o gênero, o pertencimento étnico-racial, a origem cultural e o espaço geográfico em que residem são dimensões nas quais a infância está conectada.

Desde cedo, as crianças começam a apreender em sua vivência com os adultos as noções conceituais dentro do espaço social em que estão situadas, pois captam o sentido do que é ser grande ou pequeno, magro ou gordo, macho ou fêmea, forte ou fraco, rico ou pobre; branco, negro ou índio etc.

As crianças amazônicas, vivem a infância entre a grandeza dos rios e da floresta, dos mitos, das lendas, dos saberes tradicionais e da diversidade cultural. Para elas, os rios são suas estradas e suas estradas são seus rios, margeados por paredões de florestas ricas em biodiversidade. Na infância também, muitas das vezes, desenvolvem um espírito de superação de escassez e limitações da presença do Estado na efetivação de direitos e promoção de políticas públicas que atendam a sua realidade de sujeito desse contexto amazônico portador de uma identidade que lhe é particular.

Por um longo período da História nacional brasileira, defendeu-se que a identidade nacional do Brasil, assentou suas bases fundamentais em três dimensões, a saber: a democracia racial, a brasilidade e a homogeneidade cultural. No entender de Liz (2002, p.2) estas concepções surgem para tentar conciliar a diversidade cultural e linguística brasileira presentes na sua formação com base em inúmeras etnias, muito embora não houvesse fragmentação geográfica do Brasil. A democracia racial, difundida mundialmente através da obra de Gilberto Freire (1993), intitulada de “Casa grande e Senzala”, centraliza sua temática na vida social no Brasil de meados do século XIX e apregoa a ideologia da harmonia nas relações entre brancos, negros e indígenas. Entretanto, tal concepção ainda que impregnada nos dias atuais no imaginário social, aponta para contradições e críticas.

Hodiernamente, os Estados devem ver o multiculturalismo como fenômeno germinador de direitos e propulsor de políticas públicas, pois ele expressa com profundidade a existência de grupos diferentes dentro de uma mesma comunidade política. A partir da adoção do multiculturalismo como vetor, será possível ao Estado democrático de direito assegurar o reconhecimento das diferenças dos grupos sociais, em aspectos étnicos e multiculturais, minimizando com os mecanismos em que se assentam a exclusão e a desigualdade. A identidade nacional brasileira não é uma realidade homogeneizante, mas sim a junção de múltiplas identidades que requer reconhecimento de suas diferenças de acordo com o contexto étnico, sociocultural e territorial. Propugna-se então que, com o reconhecimento efetivo das diversas identidades na ordem jurídica do Estado, sejam recepcionados os diálogos entre as diversas culturas existentes no campo social desse mesmo Estado, culminando num constitucionalismo pluralista.

Com esses fundamentos, a identidade cultural da Amazônia deve ser fortalecida e protegida, em face da globalização, para garantia do desenvolvimento da personalidade, da cidadania e da dignidade da criança brasileira enquanto “ser amazônico”.

É importante pensar a criança sob o caráter tridimensional, ou seja, olhando para três grandes aspectos, o caráter biopsicossocial e jurídico, determinado pela lei, faixa etária, como se organiza socialmente a infância. O caráter histórico social, que representa a étnico linguagem, uma infância marcada pela experiência histórico social que representa a etno linguagem, uma infância marcada pela experiência

histórico cultural, seus contextos antropológicos e territoriais. Por fim o conteúdo filosófico e espiritual de sentido do mundo, que traz a visão cosmo da infância e seu modo de habitar o mundo.

Pensar num estado da infância pode nos ajudar a entender não apenas o modo como a criança vê o mundo, mas possibilita um reencontro do adulto com o seu eterno estado da infância. Considerar saberes e multiculturalidade das infâncias no território amazônico é fundamental para pensar qual o sentido da arte e suas nuances.

*Um tipo de ensino que contemple teatro, dança, artes visuais e música de modo que as linguagens possam ser experienciadas pelo aluno como “arte” – e mais, que crianças e jovens sejam presenteados por experiências relacionais entre crianças, entre crianças e jovens, entre crianças e a concretude de materiais, entre crianças, adultos e jovens, entre arte e vida.” MACHADO,2011*

## **CAPÍTULO 2 ESTADO DA ARTE**

### **Categorias de análises/ grupos de sentidos**

Ao buscar na literatura científica dos últimos dez anos, trabalhos que discutem a criatividade infantil, tanto na literatura nacional como internacional, constatamos que não é fácil encontrar artigos e livros que tratem de forma específica este tema. Ligados à criatividade na infância, encontramos textos que se referem ao brincar; à importância do brincar no desenvolvimento da criança; à imaginação e à fantasia ligadas à aquisição da linguagem; e à infância de um modo geral. Freud (1908/1976) relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos de seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. E continua afirmando que o brincar da criança é

determinado pelo desejo de ser grande e adultos. Esse desejo auxilia no desenvolvimento, pois a criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos.

Arte, Infância e Território, destaca-se que, assim como as categorias infância e território, a arte também é uma categoria histórica e social que vem sendo ressignificada ao longo do tempo.

Concebe-se a arte como importante processo que permite o elo de aproximação do humano consigo mesmo e com os outros humanos, seja por meio do desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema e literatura, entre outros. Essas diferentes expressões trazem sutilezas e riquezas ao humano como sujeito partícipe de um contexto sociocultural. (SANTOS, 2015).

A arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível. (SANTOS, 2015).

Neste aspecto, a arte é intrínseca ao processo de humanização do sujeito. Ela desencadeia uma reflexão educativa que resulta no crescimento humano. Pelas interações sociais e pelas relações humanas ocorridas no cotidiano, o sujeito adere à apreciação estética ativa e interativa, vivencia a coletividade presente no seu dia a dia. (SANTOS, 2015).

Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, a arte provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo pelos sentidos construídos. (SANTOS, 2015).

A análise e interpretação de desenhos infantis segundo Bakhtin considera que a criança é produtora de cultura e linguagem. O desenho infantil é uma linguagem específica da infância. Analisar o desenho levando em conta o contexto, como quando a criança fez o desenho e se foi espontâneo ou dirigido. Considerar as cores usadas, se foram as favoritas da criança. Considerar o traço, a posição, as dimensões, se é repetitivo e a pressão do desenho. Considerar que há muitas interpretações para um único elemento, tamanho, posicionamento na folha, pressão do lápis, cor escolhida, entre tantos outros.

As tabelas a seguir representam o resultado da pesquisa referente à revisão de literatura sobre as categorias:

**CATEGORIAS: ARTE/INFÂNCIA E TERRITÓRIO**

| <b>CONCEPÇÃO</b>                                    | <b>AUTORIA</b>      | <b>UNIDADE DE REGISTRO</b>   |
|---|---------------------|--|
| <b>Arte como percepção, imaginação e criação</b>    | SCHNEIDER<br>(2007) | Nesta perspectiva, Martins (et al.,1998, p.8) enfatiza que quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. (p.49).  |
| <b>Arte como linguagem, expressão e comunicação</b> | CARVALHO<br>(2010)  | Como consta nos princípios para a educação infantil, RCNEI (1998) a música, as artes visuais, o movimento e o brincar são elementos que integram arte, imaginação e fantasia e juntos formariam a estrutura curricular para a educação estética. São linguagens de expressão poética que se materializam por meio da construção de uma narrativa. (27) (p.37).   |
|   | SANTOS<br>(2015)    | Sendo assim, a arte como modo de expressão reflete “[...] a exteriorização dos sentimentos, intencionalidades e emoções, dos significados e vivências, da espiritualidade e personalidade humana” (SOARES, 2006, p. 76), numa dialética entre forças e formas presentes na obra de arte. Ela permeia o mundo, as relações sociais e o indivíduo, em particular a criança, que dela se apropria e reafirma suas particularidades estéticas, operando uma transformação simbólica no mundo. (55) (p.56). |
| <b>Arte como campo</b>                              | SCHNEIDER<br>(2007) | “Sabe-se que, nas instituições de educação de crianças pequenas, as práticas com as diferentes linguagens das artes são importantes pelas possibilidades de conhecimento das   |

|   |              |   |
|---|--------------|---|
| <b>educativo</b>  |              | dimensões artísticas e culturais que constituem essas produções, assim: “A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte [...]” (RCNEI, v. 3, p. 95)”.  |
|   |              | Quanto à arte-educação pode-se concluir, a partir dessas ideias, que somente o estímulo à experiência sensível não garante produção de conhecimento. É a experiência da pesquisa, segundo Marin (1985), que será básica no ensino de arte. A luta com o material produz resultados ricos no plano formal e no plano de expressão, além de favorecer a criatividade suscitando soluções originais, principalmente se o material se mostra ingrato no momento da realização. Assim, o motivo associado à apropriação da linguagem é que poderá gerar a experiência poética ou significativa e estimular a expressão e comunicação elaborada de forma subjetiva. O fluxo da imaginação estimulado pela narrativa, como exemplifica Benjamin (1993d), é que trará conteúdo à experiência cultural. (18, 19) (p.28, 29). |
| <b>Infância como construção social, histórica e cultural</b>                  | MELO (2005)  | “As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivemos [...] tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1999, p. 272)”. (p.29).   |
| <b>Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos</b> | PIRES (2006) | É sabido que a criança e a infância são afetadas pela cultura e sociedade da qual são membros, mas não ocorre somente uma internalização da cultura, como complementa Corsaro (2009). A criança intervém com o adulto, interage e apreende informações do mundo adulto, mas elabora suas próprias significações sobre si e o mundo, o que é largamente discutido nas teorizações sobre a produção da cultura de pares. (p. 13).   |
| <b>Infância e direitos sociais</b>  | MELO (2005)  | O autor centraliza sua discussão na existência de diferentes noções de infância. Segundo ele, existem dois grupos de pessoas que julgam diferentemente os direitos das crianças. O primeiro grupo é herdeiro da concepção de infância de Rousseau e acredita na idéia de uma infância prolongada e caracterizada pela inocência, uma visão moderna. O segundo grupo está  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>razoavelmente ligado a vários pensadores e escritores contemporâneos: são pessoas que entendem a infância como um período prolongado, ou não, com uma série de características, “mas nunca a inocência e bondade como essenciais” (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 77- 78), numa visão que ele chama de pós-moderna, e que tem caráter mais democrático do que a do primeiro grupo, pois nela cabem os direitos de todas as crianças, sem deixar de fora aquelas que não se encaixam num modelo de infância moderna. (p.28).</p> |
|--|--|---|

## 2.1 Território

A possibilidade de as crianças serem escutadas e terem suas opiniões, hipóteses, soluções e reflexões incorporadas nas pautas das políticas públicas, trazendo um olhar específico sobre a cidade, abre uma nova possibilidade de relação com o poder público, permitindo que elas se vejam como sujeitos atuantes, cuja cidadania é respeitada e garantida”.

Ainda que as questões apresentadas pelas crianças não possam ser totalmente viabilizadas pela gestão pública, esse movimento de escuta “permite que elas participem de um processo no qual podem viver, de forma relevante, sua participação na ação pública, o que colabora com o desenvolvimento da autonomia, senso crítico e reflexão”.

A cidadania da infância tem sido objeto de estudos de pesquisas e considerada em leis nacionais, conforme Sarmiento (2018). Porém, no que se refere ao direito à cidade, ao uso do espaço público, o autor considera que muito tem que ser feito em relação às crianças. Para a efetivação da cidadania infantil, é necessário que repense o próprio conceito de cidadania, uma vez que as fórmulas tradicionais, os princípios clássicos que apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania perdem cada vez mais legitimidade e acuidade. Não é possível considerar o debate da cidadania sem o incorporar na análise mais vasta das novas formas de organização social e familiar, das alterações

na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de género, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares.

Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, que implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permitem desocultar condições de restrição de direitos, que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica (SARMENTO et al., 2004, p. 2).

Embora as crianças não votem, Sarmiento (2012) defende que elas podem participar de ações e de movimentos políticos. Também advoga que a cidadania da infância não poderá se concretizar sozinha, porque dependerá dos adultos para a construção de condições sociais, direitos e referências.

O atropelo aos direitos da criança é também aqui uma realidade, porque lhes é cerceado o direito de vivenciar a cidade na sua plenitude, de ter tempo ao tempo livre, de ter tempo a brincar nos espaços públicos e ter autonomia de escolha e circulação. Essa falta de entendimento da cidade mais ampla reforça a ideia de que as crianças são incapazes de opinar de maneira coerente sobre as decisões urbanas.

O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também

um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum (SARMENTO, 2018, p. 235).

A dualização está ligada às desigualdades de oportunidades de vivenciar a cidade de acordo com a condição socioeconômica das crianças. Para o autor, essa situação é potencializada pela segregação social. Assim, as crianças mais pobres têm menos acesso a bens culturais e a alguns espaços de lazer, mas, por outro lado, têm mais autonomia para vivenciar seu bairro. Nesse sentido, Sarmiento (2018, p. 236) afirma que “[...] a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentária da cidade”. A restrição da autonomia da mobilidade infantil vincula-se à diminuição da circulação das crianças em espaços urbanos de maneira autônoma.

Esse fenômeno afeta o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Müller (2018), ao discutir a mobilidade urbana de crianças, destaca que estudos europeus indicam a diminuição da mobilidade independente das crianças, o que impacta no reconhecimento da cidade. Ao vivenciar a cidade, a criança terá benefícios cognitivos, culturais, sociais e emocionais.

De acordo com Freire (2021, p. 121), “[...] assim como a casa e a escola, a cidade também se oferece como um lugar significativo de socialização e aprendizagem”. Contudo, por causa da violência urbana, alguns cuidados precisam ser tomados para garantir a segurança. Na medida em que a criança vivencia experiências positivas na cidade, ela expande o sentimento de pertencimento a ela.

Do levantamento desenvolvido pudemos perceber que as propostas de compreensão do conceito de território são variadas. Se para Farias e Müller (2017, p. 262) cidade é “(...) uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas (...) esquinas, becos e cantos”, ela também pode ser um espaço de abrigo de pessoas e sendo constituída precisamente por uma grande variedade de pessoas, mas também de culturas, coisas, espaços e ideias; pode tornar-se um espaço heterogêneo, de ação coletiva, de relações sociais e afetivas, onde existe uma valorização do simbólico nas ligações estabelecidas pelo coletivo. É considerada igualmente como “(...) um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura” (Farias; Müller, 2017, p. 262). Finalmente, há outros autores que defendem que cidade não é um conceito estanque, a cidade de hoje não é a cidade de sempre, ela foi sofrendo e continua a sofrer transformações. Araújo et al. (2018, p. 213) acrescentam mesmo que “(...) a cidade dos nossos dias perdeu suas referências estáveis e tranquilizadoras (...)”.

Tendo em conta estes sentidos, tão diversos, atribuídos ao conceito de cidade, os autores nos convocam a qualificar especificamente o território circunscrito à cidade ou o território no seu todo. De que falamos quando utilizamos o conceito de cidade? Será uma criação humana composta pelo conjunto de ruas, praças com características urbanas? É um local de abrigo de pessoas? Um espaço de ação coletiva? De relações sociais e afetivas? Um espaço não formal de educação? Um local que foi sofrendo mudanças com o passar do tempo? A utilização do conceito cidade em muitos trabalhos na área da Sociologia da Infância, carece, na nossa opinião, de mobilizar enfoques mais críticos e detalhados, pois embora, defendam o direito de participação das crianças na cidade, aspeto social e politicamente

muito relevante, o uso regular, acrítico e indiscriminado deste conceito poderá estar a promover a invisibilidade geográfica de todas as crianças que não habitam na cidade.

Para estes autores, o espaço urbanizado não tem tanto a ver com as construções, mas sim com a apropriação de uma mentalidade cidadina por parte dos seus habitantes. Eles reputam ainda que o modelo de urbanização perfeitamente demarcado que continua a prevalecer, apenas existe nos manuais de geografia, ou seja, a realidade que conhecemos não vai de encontro a esse mesmo modelo, estabelecendo-se deste modo “(...) um desfasamento entre um registo no papel, que se lê, e outro no território, que se percorre” (DOMINGUES, 2015, p. 18), sendo que a ideia mental de cidade, enquanto ideal-tipo, é a maior barreira à compreensão da urbanização contemporânea. É evidente que o conceito de cidade está sendo seriamente questionado pelos autores de Urbanismo, enquanto os autores da Sociologia da Infância continuam a utilizá-lo regularmente.

Levando em conta que as crianças habitam não apenas em cidades, é importante entender como sua participação no espaço público é salvaguardada. Isso garante que, em sua posição de sujeitos ativos de direitos, elas não se sintam excluídas desses espaços. Não esquecemos, com esta afirmação, que milhões de crianças vivem em cidades e que daí decorre a defesa de um direito à cidade, como um direito inalienável da criança. Ilustrativo de tal é o fato de o direito à cidade ter sido “(...) alçado como um direito no bojo dos direitos humanos e fundamentais, isto é, tornou-se um direito proclamado nos documentos das instâncias internacionais (...). Configurou-se, assim, como um direito juridicamente exigível” (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Este desenvolvimento levou ao surgimento de programas como as “Cidades Amigas das Crianças”, que “... incorpora a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) ao nível local, o que na prática significa que os direitos dos cidadãos mais jovens estão refletidos nas políticas, programas e orçamentos do conselho” (UNICEF, 2023), e que em Portugal conta com doze municípios reconhecidos, ou ainda, a Associação Internacional das “Cidades Educadoras”, que apresenta na Carta das cidades educadoras, como uma das propostas de ação “A garantia dos direitos da criança, do adolescente e do jovem na cidade passa, em primeiro lugar, por garantir integralmente a sua condição de protagonista da sua própria vida e o desenvolvimento dos seus direitos civis e políticos; também devem ser capazes de participar na vida da comunidade por meio de mecanismos representativos e participativos de qualidade, ao lado dos adultos e dos seniores, promovendo a convivência entre gerações” (ARCE, 2023).

Também pretendemos incluir na nossa reflexão, muitos outros milhões de crianças que, embora não ocupem o “espaço-cidade”, têm a mesma legitimidade de ver os seus direitos respeitados, pois poderemos estar a promover, mais uma vez, exclusões, ao homogeneizar a presença das crianças no espaço público a um único conceito – o direito à cidade – e desse modo não considerar a diversidade de espaços em que a criança se move, ou pode e deve mover-se. Julgamos que é importante trazer para debate todas estas possibilidades, de modo a respeitar a diversidade que caracteriza a categoria geracional da infância e os seus modos de vida, os lugares que ocupa e os desafios que daí resultam para as crianças.

O termo Território “(...) vem do latim ‘territorium’ que é derivado de terra e que nos traçados de agrimensura apareceu com o significado de pedaço de terra apropriada.” (COSTA, 1997, apud Meira; Alencar, 2019, p. 30). O conceito de território sempre existiu, porém é “(...) impossível de definir à partida, de modo absoluto (...)” (DOMINGUES, 2015), visto que não é algo estabelecido, fixo ou preciso. É antes algo que se vai construindo não só socialmente, uma vez que emerge da ação da sociedade, dos atores que nele habitam, mas também politicamente, na medida em que “(...) que exige avaliação, decisão e legitimação sobre o modo de pensar territorialmente, sobre quais são os assuntos relevantes e as prioridades” (DOMINGUES, 2015, p. 182).

Territórios são, ainda, representações “e são essas representações que estabelecem os protocolos que nos permitem conviver pacificamente e mediar os conflitos sempre existentes”, acrescentando, conforme Corrêa, que “(...) o significado de pertencimento, de que a terra pertença a alguém, não necessariamente como posse, propriedade, mas devido ao caráter de apropriação sentimental, identificação com o espaço”.

Portanto, para os autores do urbanismo, cada território é objeto de uma construção, é um produto, é único e para conseguirmos perceber o território que habitamos, temos de perceber as condições que o definem, como um processo social em contínua transformação (CORBOZ, 1983; DOMINGUES, 2015).

Os trabalhos de Milton Santos, ao defender que “O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de

sua existência (Santos, 2002, p. 13), traz contributos inestimáveis para vincar a importância da ação social dos indivíduos em geral, e defendemos nós, das crianças em particular, para a importância do vivido e do modo como os sujeitos se envolvem em tais dinâmicas. Considerando que o conceito de território realça, de maneira ampla, a relevância das ações sociais e políticas dos sujeitos, é essencial entendê-lo como um espaço onde todos os seus residentes, particularmente as crianças, têm direito à voz e ação, além de direito de apropriação.

A participação das crianças na construção do território favorecerá a otimização dos seus direitos permitirá a estruturação de “(...) laços sociais pautados por valores partilhados” (SARMENTO, 2019, p. 4), fomentando assim a condição política das crianças, dando ênfase às suas vozes e ajudando a afirmá-las como cidadãs e membros ativos da sociedade. O território pode, ainda, ser entendido, vivido e experienciado enquanto uma “casa comum”, tal como Domingues e Travasso (2015) propõem.

Uma casa, para recuperar a ideia de um espaço que representa um grande investimento pessoal e é mais do que a soma dos materiais que a constituem, sendo um local de refúgio, de proteção, de descanso, de segurança, um “(...) espaço de construção de representação da identidade familiar (...)” (Domingues; Travassos, 2015)

Territórios para as crianças ou territórios das crianças? Para as crianças poderem usufruir do direito ao território, para poderem experienciá-lo como uma casa comum, cabe-nos a nós, adultos, a tarefa de promover a sua participação real e efetiva na projeção e construção dos espaços públicos que constituem o seu território. Entendemos os espaços públicos como locais cujo objetivo principal é o

de fomentar a vida social das populações onde se situam (RAMOS, 2020). As suas principais características são o “(...) seu caráter público, ou seja, aberto a todos (...)” e o fato de todos os cidadãos que os ocupam desfrutarem dos mesmos direitos “(...) no que se refere ao uso e à apropriação do espaço” (ANDRADE, 2015).

Portanto, é um fato que as crianças têm exatamente os mesmos direitos que os adultos na ocupação e usufruto destes espaços. Porém, a existência de espaços públicos num território não promove, por si só, a presença das crianças nesses mesmos espaços.

Para que tal aconteça, para que o convívio e o relacionamento que as crianças têm com o território vá para além das “ilhas do arquipélago urbano”, nomeadamente, casa, escolas, parques infantis, ou mesmo shoppings (SARMENTO, 2019, p. 3), é fundamental assegurar e considerar verdadeiramente e em simultâneo as questões de segurança, mobilidade, autonomia e de participação das crianças. Neste sentido, não basta haver um grande investimento em termos de espaços públicos, como se tem verificado por meio da crescente “(...) construção de parques urbanos próximos de cursos de água, trilhos pedonais ou mesmo ciclovias (...)” (OLIVEIRA, 2020, p. 3). A projeção destes espaços deveria acautelar sempre o seu fácil acesso por parte de toda a população, evitando que eles permaneçam “(...) fragmentos, pontos, afastados das nossas casas” (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Poderia estar centrada numa ideia que ligasse, que harmonizasse os vários lugares que compõem o território, tornando-o uma extensão das casas dos seus habitantes, ou seja, “uma extensão menos centrada no homem a bordo da sua máquina (...). Uma extensão que possibilite a evasão, a errância, a informalidade, a descoberta, que nos devolva a liberdade de sair de casa, a pé, simplesmente para

deambular” (OLIVEIRA, 2020, p. 3). Que promova a autonomia e a livre circulação de todos os cidadãos, incluindo das crianças. Não queremos com isto afirmar que as crianças devem ter uma total autonomia no usufruto dos espaços públicos, pois, como indicam Müller e Nunes (2014, p. 671) “(...) seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria.”

Contudo, julgamos importante que não estejam completamente dependentes dos tempos, das vidas e das disponibilidades dos adultos para acederem ou brincarem nos lugares públicos. Para que tal seja viável, não podemos nunca negligenciar a segurança, mas sem, contudo, correr o risco de exacerbar a preocupação e a obsessão em garantir a segurança, a proteção das crianças, bem como o conforto de quem as acompanha, aspetos que têm levado a que os adultos procurem espaços privados, afastando as crianças dos espaços. E, pese embora, o reconhecimento da importância dos espaços públicos, “(...) pouco tem sido feito para incentivar novamente o uso desses espaços pelas crianças” (PINTO, 2017, p. 29).

Assim, é fulcral deixar de lado o ceticismo em relação às capacidades e competências que as crianças têm para intervir, uma vez que, na verdade, elas têm-nos mostrado que estão “(...) preparadas para liderar, para lutar, para reclamar o futuro dos adultos e imaginá-lo de outra forma” (SPYROU, 2020, p. 3). As suas intervenções nos debates sobre o clima, sobre a questão do controle de armas ou do combate à guerra, por exemplo, são a prova de que elas são atores sociais e que podem ser atores de mudança (MCMELLON,2020; SPYROU, 2020) e o aparecimento destes novos “atores emergentes” demanda adaptações nas instituições políticas, mudanças na mentalidade dos adultos e no sentimento de poder que eles utilizam para restringir a ação das crianças, pois participar inclui ter voz, ter influência nas tomadas de

decisões econômicas e políticas “(...) que afetam o presente e o futuro da humanidade, que é mais das crianças do que das gerações adultas que estão decidindo agora por eles” (GAITÁN, 2018, p. 35).

## **2.2 Território Benevidense**

### Histórias e memórias

A história da Estrada de Ferro de Bragança, presente no Estado do Pará no período de 1884 a 1964, marcou um período importante de desenvolvimento econômico. A velocidade das máquinas ditava o ritmo do progresso, transportando as pessoas e os resultados do seu trabalho, interagindo e transformando os lugares interligados pela sua gigantesca trilha férrea.



Trem na Estrada de Ferro Belém/Bragança. Fonte Internet

A ideia do progresso estava plantada e amarrada às inúmeras ações que deram origem à agricultura, à colonização e a imigração. O trabalho desenvolveu-se em meio a floresta densa e inexplorada, tendo sido rasgada pelos trilhos que escoavam todas as produções realizadas nas colônias agrícolas existentes no entorno da via férrea.

A colônia agrícola de Benevides

A cidade de Bragança, localizada no nordeste paraense, era a principal fornecedora de gêneros agrícolas e de pescado para a capital da Província (Belém). O fato de Bragança ficar geograficamente distante de Belém gerou a necessidade de se criar um núcleo agrícola mais próximo

da capital, visto que as viagens de Bragança até Belém, realizadas por barcos e navios, eram muito demoradas e, por conseguinte, dificultavam a dinâmica do comércio em Belém.

O abastecimento do mercado belenense muitas vezes ficava desprovido de alguns gêneros agrícolas devido à sua dependência de Bragança. De fato, era necessário criar um núcleo agrícola mais próximo e que não deixasse faltar produtos no mercado belenense (CRUZ, 1955).

A produção do espaço na área central do nordeste paraense tem início antes da construção da estrada de ferro, com a fundação de um núcleo primitivo (1873), o qual originaria, posteriormente, a colônia de Benevides (1875), vanguarda da colonização. Esta teve em seu território colonos de inúmeras nacionalidades (franceses, americanos, holandeses, libaneses, turcos etc.), além de brasileiros, principalmente nordestinos vindo do Maranhão e Ceará (FERREIRA, 2017).

Ao referido núcleo agrícola, segundo Cruz (1955), eram dados incentivos como a concessão de um título provisório de um lote de terras à livre escolha do colono, uma coleção de instrumentos indispensáveis à lavoura, sementes e alimentos durante seis meses, entre outros, tanto para a plantação quanto para a comercialização do produto colhido.

Até hoje, permanece com a mesma estrutura a casa dos americanos, onde eles habitavam na época da colônia agrícola de Benevides.



Antiga Casa dos Americanos, localizada no centro de Benevides. Fonte: internet

A primeira colônia agrícola de Benevides foi inaugurada em junho de 1875, pelo então Presidente Provincial Francisco Maria Corrêa de Sá, e Benevides serviu de expoente para o restante das colônias agrícolas que, ainda, iriam surgir na Zona Bragantina.

A colônia de Benevides recebeu, nos cinco primeiros meses, mais de 180 estrangeiros, que logo somariam um total de 364; porém mais da metade desses imigrantes não se adaptou ao clima e à situação inóspita da região. Em virtude de tal situação, dois anos após sua inauguração, mais da metade, em torno de 247 estrangeiros, abandonaram a colônia rumo à cidade de Belém (FERREIRA, 2017).

Em princípio, os estrangeiros não se adaptaram à região devido ao clima ser muito quente e eles não terem recebido o apoio (boas residências, dinheiro para iniciar a produção agrícola, por exemplo) que o governo provincial os havia prometido, quando chegaram à colônia agrícola. Em seguida, o território onde foi criada a colônia não possuía um solo apropriado para plantar determinadas culturas, dificultando a variação nas plantações.

O forte na colônia consistia nos produtos típicos de uma agricultura familiar como mandioca, feijão, cana-de-açúcar, banana etc. Outras culturas agrícolas não poderiam ser exploradas pelos estrangeiros, pois o solo não oferecia condições adequadas. Assim, a maioria dos estrangeiros abandonou o projeto do núcleo agrícola, ficando, no local, apenas alguns franceses, holandeses e libaneses (SANTIAGO; OLIVEIRA, 2005).

No mesmo período citado acima, mais precisamente em 1877, em virtude da forte seca que se abateu sobre a região Nordeste do Brasil, inúmeras pessoas (em torno de 10 mil), migraram dessa região para a, então, capital da província (Belém). Diante de tal situação e, visando reativar a colônia agrícola de Benevides, o presidente da província realocou os nordestinos na colônia agrícola de Benevides.

A maioria da população do referido núcleo ficou circunscrita aos nordestinos que permaneceram em seus lotes e procuraram trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e em alguns engenhos. Alguns engenhos pertenciam a nordestinos e outros aos poucos estrangeiros que ainda ficaram.

Um prédio histórico datado em 1844 é o Casarão, onde se localizava o antigo engenho “Santa Sophia”, atualmente, serve de espaço de moradia.



Antigo engenho Santa Sophia, que na época era de propriedade do nordestino Clovis Soares Bulcão.

A configuração espacial da colônia agrícola de Benevides recebe, em 1884, novas estruturas, em virtude da inauguração da estrada de ferro; dentre elas está a construção da estação terminal ferroviária em junho do mesmo ano. A construção da estação terminal facilitou, sobremaneira, o escoamento da produção agrícola da colônia para Belém, o qual antes era transportado via rio Benfica até o porto da capital. A seguir, podemos observar uma imagem que muito se aproxima da estrutura original da Estação Ferroviária da colônia de Benevides.



Antigo prédio da Estação Ferrovia em Benevides. Fonte Begot (1984)



Atualmente Estação da Cidadania Fonte: Agência Benevides (2024)

O atual distrito de Benfica, o qual pertence ao município de Benevides, era, no período da colônia agrícola de Benevides, uma freguesia de Belém. Segundo Siqueira (2017), o transporte de passageiros do porto de Belém até o porto de Benfica, via documento oficial de contrato de navegação, foi efetivado em junho de 1879 com os comerciantes Farias e Barbosa, o qual teve a aprovação de uma Lei Provincial nº 920. Mais tarde, em 1880, por sugestão do Ministério da Agricultura, outro contrato seria assinado, porém agora com outra empresa chamada Companhia de Navegação do Amazonas Ltda. Este novo contrato de navegação incluiria, dentre outros percursos, duas viagens semanais até o porto de Benfica.

A efetivação de tais contratos de navegação propiciou uma aproximação maior entre a colônia de Benevides e a cidade de Belém. Foi o primeiro passo na resolução do tão difícil acesso à colônia. O trecho entre a colônia de Benevides e o porto de Benfica era estreito e cheio de tormentas, o que dificultava o transporte das mercadorias produzidas na colônia. Tal trajeto era feito através de carroças. Em Benfica, havia um porto que recebia inúmeros carregamentos de mercadorias vindas da colônia de Benevides, assim como, de outras localidades mais próximas. Do porto, as mercadorias eram embarcadas e levadas em barcos pelo rio Benfica até a Baía do Guajará, chegando ao Ver-o-Peso em Belém.

As mercadorias, depois de embarcadas no porto de Benfica, seguiam numa estrada conhecida como Maratá, cheia de entraves tortuosos. A carroça era puxada a boi e demorava horas até chegar à referida colônia com as mercadorias vindas de Belém.

Tal situação só começou a melhorar em 1880, com as obras no ramal de Benfica. Os bondes que conduziam as mercadorias e as pessoas, pelo ramal de Benfica, eram puxados à tração animal.

Após a instalação da estrada de ferro (1884), também foi criada, na então estrada conhecida como Maratá, uma linha férrea até Benfica, por onde circulavam “pequenos carrinhos” chamados “troles”, os quais eram operados manualmente. A instalação dessa linha férrea facilitou o transporte de mercadorias até o porto de Benfica.

O distrito de Benfica era pouco habitado e o que dava sustento a sua população era uma olaria existente no referido local (Olaria Paraense). O produto confeccionado pela olaria era tijolo. As atividades de pesca artesanal e caça também davam sustento a tal população. A dificuldade da população na obtenção de produtos industrializados era enorme, pois os mesmos só podiam ser encontrados em Belém.

Próximo a Benfica, surgiu uma comunidade denominada Murinin, muito conhecida pela fartura de camarões e outros mariscos. As pessoas que moravam na comunidade enfrentavam dificuldades maiores de acesso até Belém, já que, para chegar à capital, precisam se deslocar de barco até o porto de Benfica e, de lá, pegar o navio até Belém.

Em Murinin, também existiam olarias que fabricavam telhas, as quais eram comercializadas em Belém. Esses produtos seguem de barco até o porto de Benfica, de onde eram levados de navio até a capital. Outra possibilidade consistia no embarque de tal produto no porto de Benfica,

nos troles, e seguiam na via férrea do Maratá até chegar à estrada de ferro de Bragança, onde a mercadoria era embarcada no trem, daí seguindo até Belém. Os troles eram bondes puxados por animais, espécies de carruagens que transportavam pessoas e mercadorias (CRUZ, 1955).

Com a inauguração do primeiro trecho da estrada de ferro Belém-Bragança, em 1884, entre a cidade de Belém e a colônia agrícola de Benevides, o então presidente da província Visconde de Maracajú decidiu terminar o contrato de navegação entre Belém e Benfica e extinguir o ramal entre Benfica e a colônia agrícola de Benevides. Tal decisão causará fortes consequências negativas para a população de Benfica e Murinin, que voltou ao isolamento, estando restrita a uma navegação a remo para chegar até a capital. Assim como, tiveram que ir a pé ou a cavalo de Benfica até a estação ferroviária na colônia de Benevides.

O ramal entre Benfica e a colônia de Benevides estava entregue à própria sorte, tendo boa parte de sua estrutura férrea vendida pelo governo provincial. A vegetação aos poucos tomava conta do referido trecho, o qual ficou restrito aos pisoteios de animais e das pessoas que faziam tal trajeto diariamente.

Um ano após a desativação do ramal, pouco restava do caminho. O isolamento de Benfica e Murinin era uma realidade triste que impossibilitava o progresso nas duas localidades, que muito tinham a contribuir no comércio com a capital.

O vigário da então freguesia de Benfica (padre José de Castilho), juntamente com outras autoridades locais, através de muitas reivindicações perante os governantes da época, conseguiu a reativação do ramal entre Benfica e Benevides. O jornal A Província do Pará, no dia 10/07/1894, noticiou a seguinte informação: “(...) *partiram para Benfica os bondes, destinados àquella ramal, sendo anunciada esta por bastas girândolas de foguetes, vivas e entusiasmo geral...*”

A diferença entre o novo ramal e o antigo existente naquele trecho foi a construção de paradas e cocheiras, ambas construídas na colônia de Benevides. Foram nove quilômetros acrescidos à linha principal. Seguiram-se os benefícios à população local e aos comerciantes que escovam sua mercadoria com maior fluidez até a Freguesia de Benfica.

Apesar de todas as benfeitorias desse novo ramal, tais como: transporte de pessoas, madeira, gêneros agrícolas e, sobretudo, mercadoria das olarias, em 1934, o ramal foi, definitivamente, desativado, inclusive retirado da chamada linha tronco. O saudosismo de uma viagem que se iniciava em Belém, num trem a vapor, e se findava com os bondes puxados por animais até Benfca, está vivo nas memórias dos benevidenses que puderam vivenciar tais fatos históricos.

Ainda no ano de 1885, foi concluído o trecho da estrada de ferro até a localidade de Apeú. Ao longo do referido trecho, são criadas as paradas São Pedro, Cupuaçu e Quarta Travessa, as quais passaram a configurar o território da futura Vila de Benevides. Tal efetivação veio a se concretizar, no ano de 1899, a colônia de Benevides, sendo elevada à categoria de Vila, estando vinculada à cidade de Belém. Posteriormente, a então Vila de Benevides se torna Distrito de Ananindeua, no ano de 1943, quando Ananindeua ganha status de município.



Construção da praça matriz do distrito de Benfca. **FONTE:** Begot (1984)



Vista aérea da atual Praça Matriz do distrito de Benfica. Fonte: Agência Benevides (2023)

De colônia agrícola, que supria as necessidades de gêneros alimentícios da capital, o referido território da colônia benevidense passou a município da Região Metropolitana de Belém. A partir de 1955, praticamente, termina a área de colônia, em específico, após a construção da BR-316, que substitui a ferrovia pela via rodoviária.

A configuração espacial de Benevides, enquanto município, é formada a partir do antigo Engenho Aracy e Benfica (desmembrados do município de Ananindeua) e de parte do distrito-sede de Santa Isabel do Pará. O município de Benevides ganhou o status de emancipado no ano de

1961. Daí em diante, Benevides toma ares de espaço onde não haveria somente traços agrários, mas passaria a incorporar alguns elementos presentes nos espaços considerados urbanos.

O legado patrimonial (material e imaterial), deixado pela estrada de ferro neste município nos permite entender a lógica de criação desse município, hoje pertencente à Região Metropolitana de Belém. Alguns prédios como o antigo Engenho Santa Sophia, a Estação Ferroviária, a Casa dos Americanos, a Prefeitura Municipal de Benevides, entre outros, nos permitem entender que a história deste município está atrelada a um passado aonde o progresso vinha pelas trilhas férreas de uma “Maria Fumaça”, que trazia desenvolvimento por onde se instalava.



Construção da praça matriz do distrito de Benfica. **FONTE:** Begot (1984)



Vista aérea da atual Praça Matriz do distrito de Benfica. Fonte: Agência Benevides (2024)

## BENEVIDES TERRA DA LIBERDADE

A cidade de Benevides, situada no Nordeste do Pará, foi intitulada através da Lei 7.619 de 18 de abril de 2012 como “Terra da Liberdade”.

Benevides, conhecida também como “Berço da Liberdade”, foi a cidade pioneira do Estado do Pará a libertar escravos e a segunda do Brasil. Para Siqueira (2014), o vilarejo começou a receber os nordestinos flagelados pela seca, especialmente provenientes do Ceará. Nesse mesmo período, começaram a surgir os ideais de libertação no Brasil, inspirados pelos movimentos franceses e americanos.

Em 1º de janeiro de 1883, a cidade de Acarape no Ceará foi a primeira a libertar os escravizados, tendo o estado do Ceará recebido o título de “Metrópole do Abolicionismo Nacional”.

Ao tomar conhecimento dos acontecimentos no Ceará, o Dr. Martinho Domiense Pinto Braga, Diretor da Colônia de Nossa Senhora do Carmo de Benevides ultimou as providências que naturalmente estavam previamente trabalhadas para repetir na Província do Grão Pará, o grande feito (SIQUEIRA, 2014).

Segundo Siqueira (2014), o Movimento Abolicionista de Benevides estava diretamente ligado às ações abolicionistas cearenses. E, a partir dessas influências, foi realizado o ato de alforria dos escravizados, em 30 de março de 1884, sendo portanto, o primeiro no Pará e o segundo no país a declarar o fim da escravidão, tornando-se “O Berço da Liberdade”.

Esse pequeno torrão, localizado a 29 quilômetros da Capital, incrustado no coração da Floresta Amazônica, foi o lugar escolhido para acontecer um dos mais importantes momentos da História do Pará: a “Libertação dos Escravos” no dia 30 de março de 1884. (SIQUEIRA, 2014).

Por esse motivo, o Projeto de Lei 98/2016 instituiu no Calendário Histórico, Cultural e Turístico do Estado do Pará, o “Dia da Libertação dos Escravos na Amazônia”, a ser comemorado anualmente no dia 30 de março. Benevides traz, portanto, na sua história memórias importantes para a identidade cultural do seu povo e de todo o estado do Pará.

Às seis horas da manhã, do dia 30 de março de 1884, a Colônia de Nossa Senhora do Carmo de Benevides despertou com a salva de vinte e um tiros, anunciando o raiar da liberdade no coração do Pará. A bordo do Cruzador “Souza Franco” chegaram ao porto de Benfica às nove horas da manhã daquele domingo o Exmo. Sr. General das armas, Rufino Enéas, Gustavo Galvão, Visconde de Maracajú, Presidente da Província do Grão-Pará, ali devidamente acompanhados de ilustres convidados. (...) Dignamente recebidos por uma Comissão da “Sociedade Libertadora de Benevides”, seguiram em três bondes puxados à tração animal pelo Ramal de Benfica, com destino à Benevides. Na sua chegada à Benevides, foram aclamados pela população e saudados com uma queima de fogos. (...). Ao meio-dia foi iniciada a sessão solene da Libertação. (...) presidida pelo Presidente da Província do Grão-Pará, Visconde de Maracaju, na casa da Diretoria da Colônia. (...) Após os pronunciamentos, o Presidente Visconde de Maracaju iniciou a distribuição das seis cartas de alforria (...) A iniciativa da Colônia de Benevides prosseguiu o primeiro passo dado no Ceará, precedendo em quatro anos a assinatura da Lei Áurea,

ocorrida em 13 de maio 1888, dando a esta maravilhosa cidade que desponta no limite do nordeste paraense o título de “Terra

da Liberdade” (SIQUEIRA, 2014).



Monumento da entrada da Cidade de Benevides,  
símbolo da Liberdade

Foto: Internet

A história de Benevides, como o Berço da Liberdade, atravessa os anos. Porém, chama atenção a forma como essa história vem sendo contada, ou seja, os documentos, na sua maioria mantem a ausência da fala dos oprimidos, a narrativa dos conflitos, das insatisfações, das revoltas e manifestações em todo o seu percurso, especialmente entre o período de 30 de março de 1884 com o ato de libertação e entrega da carta de alforria à seis escravos em Benevides e a data de 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea que concedeu liberdade total aos escravos, marcando o “fim da escravidão” no Brasil.

Os escritos sobre Benevides trazem marcada a luta do dia 12 de agosto de 1884, quando os negros invadiram a cadeia para libertar a escrava Severa, que havia fugido da sua senhora e estava presa. Mas, existiram muitos outros atos de rebelião, relatados em documentos da então delegacia local.

É compreensível que, de modo geral, seja ressaltado o feito glorioso do município em libertar seus escravos quatro anos antes da Lei Áurea. Mas não podemos ignorar que após essa data existiu resistência, situação de fome e violência, alcoolismo, grande número de moradores de rua na região agrícola de Benevides e, sobretudo, existiram histórias de deslealdade, traição, lutas e muitas incoerências no movimento abolicionista da região.

A Sociedade Libertadora de Benevides demonstrou possuir conexões com o movimento abolicionista praticado na província do Ceará, principalmente através da Sociedade Cearense Libertadora, possuindo, dessa maneira significativas semelhanças e diferenças entre elas.

A libertação dos escravos em 25 de março, na província cearense, obteve boa recepção junto à colônia agrícola de Benevides, que em sua homenagem procurou promover a libertação do seu território da mão de obra escrava. Fato que permitiu um significativo aumento de fugas de cativos em direção à colônia, assim, essa numerosa presença passou a incomodar as autoridades provinciais e senhores de escravos, decorrendo em conflitos armados e ações repressivas por parte da força policial.

Com o fim da escravidão, a imagem de “Terra da Liberdade” foi sendo cultivada com o passar dos anos, e se transformando em um acontecimento importante ligado a interesses políticos de determinados movimentos sociais, no hoje município de Benevides. Houve uma construção em torno da

identidade benevidense, ligando-o a ideia de pioneirismo por terem libertado seu território antes da Lei Áurea, assim estão presentes no cotidiano da cidade inúmeros emblemas fazendo menção a data de 30 de março de 1884.

Através de monumentos, bandeiras, do hino, nome de ruas e escolas envolvendo a referida data, culminando na proposição e na configuração de Benevides como sendo Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Pará, devido à sua importância na história.

Em Benevides, acontece todos os anos a Semana da 1ª Infância. Que tem como objetivo sensibilizar todos os servidores e toda a população sobre a importância de construir um mundo melhor através do olhar dos pequenos, nos conectando com nossa criança interior para resgatar o que nunca devíamos ter perdido: a nossa possibilidade de sonhar, de imaginar, de criar, de sermos generosos e solidários.



Semana da Primeira Infância. Foto: Heloam Sousa

A semana tem como programação diálogos com os servidores das várias secretarias sobre a importância de Benevides fazer parte da Rede Internacional Cidades das Crianças. Uma forma de despertar a responsabilidade de todos em proporcionar um conjunto de vivências e experiências para as crianças, que contribuem para seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo, psíquico e emocional, abordadas estratégias, ações e a cultura do pertencimento, para que possamos trabalhar nas secretarias de forma conjunta, com o objetivo de transformar Benevides em uma cidade melhor para todos.



Teatro para Bebês Foto: Heloam Sousa

Com a proposta de fazer um chamado coletivo para a valorização do brincar como um ato essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, criam-se oportunidades para que o brincar aconteça.



Foto: CECOM BENEVIDES

O tema “A Natureza no Brincar” desperta para o brincar livre como uma maneira de se relacionar com a natureza também, e de construir uma relação de respeito com ela. A criança é natureza, todos os seres humanos de todas as idades são natureza. O brincar é como a criança convive e se relaciona com os outros também.

A SEMED mobiliza toda comunidade escolar da Rede Municipal de Benevides a ocuparem os quintais das escolas com as crianças, criando áreas verdes e pátios naturalizados para o brincar livre na natureza. Isso estimula a curiosidade, a descoberta, a aprendizagem de limites e potencialidades, e o respeito pela natureza e convivência com as diferenças.

A relação das crianças com a Natureza como método de aprendizado na Rede Municipal de Ensino de Benevides.

No território das crianças, qualquer espaço livre com infinitas possibilidades de brincar pode potencializar habilidades e expandir o desenvolvimento integral das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em parceria com o Centro de Formação e Pesquisa de Benevides, propõe um novo olhar para a utilização dos elementos da natureza, os quais podem ser coletados nos quintais, oferecendo múltiplas possibilidades integrais de aprendizado.

A criança pode ser protagonista no processo da aprendizagem.



Foto: CECOM Benevides





Foto: CECOM Benevides



Foto: CECOM Benevides

A experiência do brincar livre vai muito além do pedagógico; na escola, possibilita às crianças desenvolverem suas potencialidades, relações, limites, descobertas e autonomia.

Durante as experiências, as crianças fazem múltiplas descobertas e pesquisas. O resultado da pesquisa feita pelos professores é que algumas crianças não tinham uma aproximação com a natureza devido à maneira como reagem a certas texturas dos elementos. Outras, que também tiveram o primeiro contato, porém conseguiram interagir depois de um tempo, mas para outras crianças a interação aconteceu naturalmente, faziam misturas, usavam urucum como tinta, batiam os elementos dentro de um pequeno pilão, faziam comidinhas com folhas e flores, e outras experimentações da imaginação.



Foto: CECOM Benevides

*Le Corbusier, Escritos:*  
*"Desenhar é, primeiramente, ver com os olhos, observar, descobrir,*  
*desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer (...)*  
*Desenhar é, também inventar e criar.*  
*O Desenho permite transmitir integralmente o pensamento, sem o apoio de explicações escritas ou verbais.*  
*Ajuda o pensamento a tomar corpo, a desenvolver-se. (...)*  
*O desenho pode prescindir da arte.*  
*Pode não ter nada a ver com ela. A arte, pelo contrário, não pode expressar-se sem o desenho."*

### Capítulo 3 ANÁLISE DE DESENHOS/RESULTADOS

O desenho infantil é aqui compreendido à luz da perspectiva histórico-cultural em psicologia, para o qual o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o produto final. Segundo Ferreira, a teoria de Vigotski (2001, p. 40) traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois considera que "[...] a figuração reflete o conhecimento da criança; e seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua *realidade conceituada*, constituída pelo significado da palavra".

Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida.

Ao prestar atenção às atividades das crianças, percebe-se que habitualmente elas gostam de desenhar, sendo o desenho um canal privilegiado de expressão de suas ideias, vontades, emoções, enfim, do modo como leem a realidade (DERDYK, 1989; FERREIRA, 2001; GOBBI, 2005; PEREIRA, 2005).

Analisando sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, os desenhos podem ser um instrumento para observar o desenvolvimento intelectual, social e cultural de cada criança durante seu processo de aprendizagem. Por isso as características dos desenhos, podem apresentar algo sobre a criança, tanto no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, como seus sentimentos, revelando o âmbito das relações sociais presentes no cotidiano infantil. Tais observações apoiaram-se nos realizados por

Vigotski (2009) encontrados na obra “Imaginação e criação na Infância”. O autor ressalta que a criação de uma criança não é algo espontâneo, linear ou natural. Nos comentários de Smolka nessa obra, ela ressalta que Vigotski queria mostrar que o desenvolvimento da criança perpassa o trabalho da construção do homem sobre o próprio homem, ou seja, é sobre as relações sociais que se vai moldando o indivíduo. Isso ocorre num processo dialético, do movimento da história o qual se transforma e, ao mesmo tempo, transforma o homem.

O desenho parece mesmo pertencente ao mundo infantil, parece coisa de criança. Pode-se encontrar nos desenhos um mundo fantástico ou fantasioso onde a criança se expressa. Mas será esta expressão somente fantasia ou uma expressão de sua realidade? Como entender o desenho das crianças?

Através da revisão de literatura, pode-se compreender que o desenho, por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e expressão das emoções. Por meio do desenho, o pensamento e a emoção se objetivam (SOUZA *et al.*, 2003), e a criança "libera seus repertórios de memória" (VYGOTSKI, 1991, p. 127).

Ao considerar as características diferentes do desenho em cada período, Vigotski (2009, p. 19) relata: “[...] cada período da infância possui sua forma característica de criação”, enfatizando que imaginar e desenhar não são apenas um divertimento da mente, mas sim uma função vital necessária, conforme aponta a concepção histórico-cultural.

Vigotski (1998) compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. Na criança, a arte enquanto capacidade criadora, segundo Leite (2004, s. p.), é o principal meio de expressão, pois “podemos perceber através da observação da criança a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico ela conta o quê e como sente, o que e como pensa e o quê e como vê/percebe o mundo à sua volta”.

O desenho infantil pode revelar ideias, sentimentos, desejos da criança que nem sempre podem ser observados no cotidiano. Por isso, conhecer os estágios e os significados dos desenhos infantis é fundamental, pois através deles há a representação mental dos

registros da criança em sua memória, sejam elas positivas ou negativas.

Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto serem interdependentes. Ademais, o modo como estes processos se desenvolvem e se objetivam variam em razão das condições sociais e culturais, historicamente produzidas e particularmente apropriadas em razão dos lugares sociais que cada pessoa ocupa na trama das relações cotidianas das quais ativamente participa.

Silva (1998) afirma que a visão maturacionista é acentuada na literatura sobre esta temática, sendo que, nesta visão, o desenho é considerado como algo natural e espontâneo. Todavia, a autora esclarece que, na perspectiva histórico-cultural, o desenho é visto como sendo constituído socialmente, pois, sendo o sujeito um ser social em sua origem, toda sua produção é igualmente constituída a partir das relações sociais. "Assim como uma pessoa só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão" (SILVA, 1998, s.p).

Vigotski (1998) deixa claro que compreende o desenho infantil a partir do contexto histórico-cultural no qual a criança está inserida, sendo este marcado pelas condições que lhe são disponibilizadas: "Não se trata agora de algo massivo, natural, espontâneo, isto é, do surgimento por si mesmo da criação artística infantil, mas sim que esta criação depende da habilidade, de hábitos artísticos determinados, de dispor de materiais, etc." Seguindo a mesma perspectiva, Ferreira afirma: "Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os *objetos reais* mediadas pela palavra e pela interação com o 'outro'.

De acordo com Oscar Wilde "A vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida..."(CARNEIRO, 2016), a partir desse pensamento percebe-se a importância da construção ideológica que a arte possui. Pois as artes, nas diversas expressões, são cheias de significados e perspectivas que exploram o sentido humano e faz com que as pessoas se expressem com mais determinação seu pensamento. A arte constrói conhecimentos importantes para que outras pessoas possam saber o pensamento e posicionamento sobre

determinados assuntos. Como é o caso do concurso arte-livre que possibilita que crianças e adolescentes criem seus posicionamentos e possam expor as suas ideias, como na imagem a seguir:

Para Vigotski (2009), a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

### **Arte como percepção, imaginação e criação**

Mas, será que todo o produto artístico que as crianças produzem é arte infantil?

Consideram-se arte infantil as imagens e obras que as crianças produzem espontaneamente, ou seja, que desenham por si mesmas, sem seguir nenhum direcionamento preestabelecido. (FERRONATO, 2014).

Na compreensão de Soares (2006): “[...] a arte decorre de um processo do trabalho de um sujeito em um dado processo de criação, conhecimento e expressão. Pela sua capacidade de perceber, conhecer, projetar e transformar o mundo, o artista apropria-se de uma dada realidade concreta e reapresenta-nos – mediado por determinado meio expressivo e por sua concepção – como realidade artística”. (CARVALHO, 2010)

Percebe-se que a arte contemporânea não apresenta uma única possibilidade de ver. Não nos é algo dado, pronto, acabado, o que faz com que se tenha um olhar produtivo ampliando as possibilidades de interpretação. (91) (DELAVALD, 2013).





Imagem 4: Desenho da Emily, 10 anos

Aqui, com o desenho da Emily podemos ver que ela traz o colorido e sua concepção de cidade expressa através de pessoas e natureza.

No desenvolvimento do desenho infantil, primeiro a criança se fixa no todo para realizar seus desenhos e somente depois passa a dar atenção às partes, às peculiaridades do objeto que pretende desenhar (VYGOTSKI, 1998). Isto pode ser compreendido também em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal, pois "[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos" (VYGOTSKI, 1991, p. 127).

Ao perceber a infância na cidade, identifica-se que existem diversas pluralidades e situações em que elas estão inseridas. Assim existe a possibilidade dessas crianças desenvolverem sequelas que refletirão na sua vida adulta. Ao construir esse cenário de inserção da infância, fica em evidência o quanto o imaginário da criança explora conteúdos do cotidiano e realidade. Sofrimento que as vezes podem não ser percebidas por muitos adultos, mas que afetam milhares de crianças e adolescentes que passam por essa rotina exploratória.



Imagem 5: Desenho Vitoria, 8 anos

No processo de elaboração do desenho também está presente a imaginação, pois a criança observa a realidade e registra desta aquilo que lhe é significativo, como mostra o desenho da Vitoria, sendo os diversos recortes dessa realidade combinados imaginativamente e objetivados por meio do desenho. "O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível" (DERDYK, 1989, p. 115).

A imaginação requer objetivação por intermédio da atividade criadora; a imaginação recria (reelabora, recombina, ressignifica) fragmentos da realidade, do que já existe. Enquanto a memória registra o que é significativo para o sujeito, a imaginação objetivada no desenho o projeta para o futuro, pois o sujeito faz uma elaboração criadora desta realidade significada.

### **Arte como linguagem, expressão e comunicação**

Nesta perspectiva, Martins (et al., 1998, p.8) enfatiza que quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. (SCHNEIDER, 2007).

Sendo assim, a arte como modo de expressão reflete “[...] a exteriorização dos sentimentos, intencionalidades e emoções, dos significados e vivências, da espiritualidade e personalidade humana” (SOARES, 2006, p. 76), numa dialética entre forças e formas presentes na obra de arte. Ela perpassa o mundo, as relações sociais e o indivíduo, em particular a criança, que dela se apropria e reafirma suas particularidades estéticas, operando uma transformação simbólica no mundo. (SANTOS, 2015).

Recorremos ainda a Coli (1988), ao identificar que é preciso não perder de vista que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que as diferentes culturas possuem meios particulares de concebê-la. No que respeita a nossa cultura, particularmente, os meios específicos para tal fim baseiam-se, essencialmente, num discurso sobre o objeto artístico que, por sua vez, legitima-se através da figura

do crítico, do conservador de museu, do historiador de arte, aos quais conferimos competência e autoridade no julgamento do estatuto de arte aos objetos. Cumpre salientar, contudo, que os diferentes modos “autorizados” do discurso sobre a arte não devem ser tomados como unânimes nem constantes, uma vez que os critérios de julgamento sobre os quais se baseiam são sempre arbitrários. (MORENO, 2016).



Imagem 6: Desenho João Vittor, 9 anos

Segundo Pereira (2005), a garatuja é a fase inicial do grafismo, já o termo desenho passa a ser utilizado a partir do momento em que a criança reconhece um objeto no traçado produzido por ela. Vygotski (1998) não trata sobre esta fase da garatuja, mas, pautando-se nas experiências de Kersensteiner, apresenta quatro etapas do desenho infantil, mostrando como a criança representa a sua realidade no

desenho, como é possível observar no desenho do João Vittor.

A primeira etapa corresponde aos *esquemas*, onde a criança representa esquematicamente os objetos, desenhando o concreto através de traços essenciais. Na segunda etapa, encontra-se o *formalismo* e o *esquematismo* na representação, começando a surgir a forma e a linha, onde o desenho busca uma relação de forma entre as partes. Esta segunda etapa se diferencia da primeira por apresentar mais detalhes na representação dos objetos. A terceira etapa é denominada pelo autor de *representação veraz*, na qual os esquemas desaparecem e dão lugar ao contorno plano e os objetos desenhados parecem com o aspecto verdadeiro. Na quarta etapa, surge a imagem *plástica*, onde o desenho reflete aspectos reais do objeto e apresenta perspectiva.

Na primeira e segunda etapa, há a presença do desenho radiografado, onde a criança desenha também o que não vê no objeto, mas sabe que existe (VIGOTSKI, 1998). Esta característica demonstra que, nas fases iniciais do desenho, a memória se destaca, pois, a criança desenha o que lembra e conhece do objeto (Ferreira, 2001). Desenhar a partir de um modelo presente, isto é, copiar, é característica de um grau maior de desenvolvimento do desenho infantil, ao qual, de acordo com Vigotski (1998), poucas crianças chegam.

As cidades são cercadas por problemáticas estruturais, e envolve pessoas como no caso do trabalho infantil. Podemos facilmente identificar onde crianças e adolescentes que circulam pelas cidades a vender jornais, comidas entre outros diversos objetos nos sinais que existem muito fluxo de carros e pessoas. O desenho acima retrata uma criança, provavelmente, a vender doces no sinal, essa imagem reflete o cotidiano nas grandes cidades. Essas crianças em situação de risco provavelmente não possuem acesso saúde e lazer e, entre possíveis problemas a curto e longo prazo está o de socialização e dificuldades para lidar com problemas emocionais e entre diversos sintomas que podem se desenvolver ao longo do crescimento dessa criança.

Embora o desenho reflita o quanto o país ainda sofre com desigualdades estruturais, onde pessoas pobres têm dificuldades, na maioria das vezes de se alimentar, se vestir, a falta de emprego, moradia, saúde, educação entre diversos temas que faz com que não só a criança e o adolescente realizem esse tipo de trabalho. Porém o que demonstra é que ainda se faz necessárias mudanças estruturais para

garantir a vida dessas minorias, pois está na Constituição brasileira de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção.

### **Arte como campo educativo**

Esses estágios não têm idade definida para começar, são etapas pelas quais a criança “caminha” na progressão de uma melhor percepção e compreensão da arte. O que contribuirá para o desenvolvimento estético-expressivo, no caso deste estudo sobre as poéticas visuais em construção, a educação (do) sensível e o processo criativo de crianças, é o contato e as experiências que as crianças têm com a arte, assim como a construção de seus pensamentos. Então, é possível atingir um conhecimento mais aprofundado em arte, incorporando ações pedagógicas no cotidiano de sala de aula, as quais possibilitem a criança ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir e criar a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo e transformando-os. (SCHNEIDER, 2007).

Assim, pode-se dizer que o ensino de arte contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos, mas não se pode atribuir a responsabilidade única a esta disciplina. (LOUREIRO, 2009).

O Ensino da Arte para crianças permite o acesso à Arte enquanto linguagem para a expressão e para a aquisição do conhecimento. (ANDRADE, 2012).

Ao se debruçar sobre este outro desenho percebe-se que o conjunto do urbano com o rural, onde provavelmente a região que se encontra alguns personagens do desenho parece ser em um canavial. Encontramos muitos desses canaviais em Pernambuco na região de Ipojuca, Sirinhaém, Ribeirão entre outros diversos locais que são muito presentes nessa região da Mata Sul de PE. Os interiores do estado

de Pernambuco têm bastante exploração de trabalho infantil, como é o caso do corte de cana-de-açúcar que acaba por realizar a exploração de diversas pessoas, principalmente, crianças e adolescentes, pois na maioria das vezes esse ambiente não tem agentes fiscalizadores do trabalho para fiscalizar essas insalubridades, precariedades e espaços que estão envolvidas essas infâncias, maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Lev Semyonovich Vigotski acreditava que o desenho infantil passa por etapas e é um estágio do desenvolvimento da escrita. Ele considerava que os desenhos revelam muito sobre a criança, seus sentimentos e desenvolvimento.

Etapas do desenho infantil segundo Vigotski:

Simbólica: A criança desenha objetos de memória, sem preocupação com a fidelidade.

Simbólico-formalista: A criança começa a representar a realidade, com traços e formas mais elaboradas.

Formalista Veraz: A criança desenha de forma fiel ao que observa.

Formalista Plástica: A criança desenvolve mais as habilidades viso-motoras e utiliza técnicas mais realistas

### **Significados do desenho infantil**

O desenho é um precursor da escrita, pois a criança atribui sentido ao objeto representado. O desenho é uma forma de a criança construir significados que vão além de simplesmente desenhar o que está à sua volta. Os desenhos revelam muito sobre os sentimentos e desenvolvimento da criança.

### **Aprendizagem da criança**

Vygotsky defendia que o aprendizado se dá pela interação social, que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo. O desenho depende do desenvolvimento e também do processo de aprendizagem infantil, é através destes

dois importantes processos para a evolução da criança que ela se insere no mundo e mantém-se enquanto sujeito ativo no mundo. Para tanto, é necessário conhecer as teorias de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, que nos dão suporte para compreender como a criança torna-se um sujeito capaz de aprender as informações que estão ao seu redor e ao mesmo tempo, depender da orientação de outras pessoas para construir a sua socialização e aquisição das informações culturais. O desenho mostra-se um instrumento refinado da representação do mundo infantil, e que ao mesmo tempo, depende de outros processos, tais como o desenvolvimento afetivo-emocional, motor-físico, cognitivo para estar avançando nas fases do seu processo de evolução.

### **Desenvolvimento Infantil**

O desenho é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade, utilizada como forma de comunicação e de expressão de opiniões desde a pré-história. Eram utilizados como a escrita hoje em dia, e com o tempo foi se aprimorando, ganhando novas formas, novos traços até a atualidade. Sendo assim, o desenho era, e pode – se entender que ainda é, uma representação gráfica de um objeto real ou abstrato. Ao falarmos sobre o desenho infantil e sua importância para a compreensão do desenvolvimento, a forma de agir das crianças, sempre se recorre à interpretação dos desenhos infantis como sendo um dos indicadores para verificar a forma de pensar da criança, suas emoções e desenvolvimento psicomotor. Podemos dizer que o desenho infantil, é uma das formas que as crianças têm de expressar criativamente sua percepção do ambiente em que vivem, ou seja, muitas vezes a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe de um certo objeto. Sendo assim, a percepção deste objeto, segundo Vygotsky (1988), correspondente da atribuição de sentido dada pela criança, dando conceituação de realidade para o mesmo. Isto seria um ponto de concordância entre várias abordagens da Psicologia. Dessa forma, é importante entender como se dá o desenvolvimento infantil e os seus vários aspectos para se ter uma visão geral da evolução das crianças. Desde seu nascimento, a criança é marcada profundamente pela cultura em que ela vive.

Através do desenho a mesma encontra uma forma de lidar com a realidade que a cerca, representando situações que lhe interessa, o que permite aos pesquisadores e profissionais um campo muito rico para a compreensão da realidade interna da criança ao analisar seus desenhos. Para compreender o desenho da criança é necessário ter em vista que este é um processo resultante de várias situações que se interdependem, portanto, ao estudar o desenho deve-se conhecer como se processa o desenvolvimento infantil. Segundo Bock (1999, p.99) “a criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário apresenta características próprias de sua idade. Compreender isto é compreender a importância do estudo do desenvolvimento Humano”.

Para ter uma visão mais completa da criança é importante entender que ela possui uma realidade própria que é definida por suas experiências vividas, no qual têm características de acordo com a faixa etária no qual ela se encontra, desta forma o processo de desenvolvimento depende de fatores que estão relacionados com o ambiente interno e externo da criança. Porém deve-se ter claro que o desenho infantil é influenciado pelo desenvolvimento biopsicossocial infantil, portanto, ambos são processos interdependentes, bem como a característica peculiar de cada criança e a realidade cultural é outra situação que deve ser considerado na análise do desenho. Podemos dizer que o desenvolvimento infantil é influenciado por vários aspectos que atuam de forma interdependente. Cada fase do desenvolvimento varia conforme o crescimento humano em desenvolvimento, sendo assim, cada fase é uma etapa que ela supera aos estímulos internos e externos. Então podemos perceber que o desenvolvimento infantil é o processo resultante no qual a criança interage com o mundo e com pessoas de acordo com o seu comportamento nas etapas.

### **Infância como construção social, histórica e cultural**

Faria (2002, p.70): “(...) um relacionamento de aprendizagem recíproco, auto-alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender”. (PIRES, 2006).

Considerando que as idéias e as práticas da infância são social, cultural e historicamente construídas, a inserção concreta das crianças na família e na sociedade e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social, política e cultural da comunidade e da época em que vivem. (PIRES, 2006).

Para Vygotsky, a mediação é um processo fundamental no desenvolvimento humano, onde elementos culturais (instrumentos e signos) interagem com o indivíduo, facilitando a aquisição de funções mentais superiores. A aprendizagem ocorre por meio da interação social, onde um "outro" mais experiente (professor, colega, etc.) pode auxiliar o aprendiz em sua "zona de desenvolvimento proximal"

Bell Hooks denuncia a necessidade de uma pedagogia engajada, que questione a estrutura de poder que molda o ensino e reproduz a desigualdade. Ela critica a escola como um espaço que, muitas vezes, reforça a opressão e a exploração, e defende uma educação que valorize a voz dos alunos e promova a crítica social.

Em resumo, a mediação de Vygotsky, combinada com a pedagogia social e a crítica de Bell Hooks, oferece um olhar transformador para a educação, incentivando a construção de uma escola que valorize a diversidade, a participação e a crítica social, como forma de preparar os alunos para um futuro mais justo e igualitário.

### **Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos/Território**

Gobbi e Pinazza (2014) referem-se à arte como humanizadora dos espaços educativos, que corrobora com a construção do olhar das crianças e com a mudança desses espaços. Parafraseando Loris Malaguzzi (1997), que considera a criança detentora de ‘cem linguagens’, revela a infância em seus modos de ser, em que o criar, o brincar, dentre outras expressões, esbarram nos mandos dos adultos. No entanto, as crianças transgridem, vão além para dizer que as ‘cem linguagens’ existem e devem ser consideradas. (SANTOS, 2015).



Imagem 7: Desenho Leticia, 8 anos

A Leticia remonta a proposição de Sarmiento (2018, p. 238), que defende a participação das crianças nas decisões sobre a cidade: As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. Se todos esses aspectos aparentam ter uma configuração técnica, que de fato possuem, as opções não deixam nunca de ser políticas e é sobre o sentido do bem comum que as crianças podem se pronunciar entre diferentes alternativas.

Hoje, para vários estudiosos da educação e da infância, a criança não deve mais ser considerada pela perspectiva da concepção moderna, como um mini-adulto, imperfeito, a ser lapidado pelos adultos. Acreditamos que o olhar sobre as crianças da nossa época é uma busca de fugir daquela visão adultocêntrica, para (re) conhecê-las nas suas reais diferenças e nas suas legítimas condições: “A

criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma seqüência de etapas. Ela é sujeito social e histórico [...]”. (KRAMER apud CARVALHO, 2003)

Na infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido, como modo gradativo (multitemporal) do corpo traduzir experiências de um estar presente em linguagens ao interagir ludicamente com o mundo. Abordar a experiência de instaurar, transformar e transfigurar imagens na infância é predispor-se a abarcar os modos como as crianças plasman experiências com a materialidade de e no mundo para configurar e transformar sentidos com outros através de suas narrativas icônicas. (SCHINEIDER, 2007).

### **Infância e direitos sociais**

Se reconhecemos a criança como um ator social pleno de direito, como pressupõe a sociologia da infância, a criança desloca-se de objeto para sujeito de pesquisa, o que implica, como sugerido, revermos os métodos, o tratamento de dados e as questões éticas, o que inclui o consentimento de participação. (DELAVALD, 2013).



Imagem 8: Desenho Gabriel, 6 anos

A cidade, para essas crianças, tem elementos naturais artificiais, públicos e privados, pessoas, prédios, casas, antenas, vias, meios de transporte e sinalizações para a circulação. Aqui vemos o desenho do Gabriel, o que nos faz considerar que a cidade para elas era principalmente um local de passagem. Os desenhos indicaram que a cidade não era um espaço marcado pela interatividade e pela ludicidade, que são eixos da cultura da infância (SARMENTO, 2004).

Luiz Emanuel representou o sítio o que não corresponde à dimensão territorial de uma cidade. Não é uma paisagem da cidade, mas é um achado da pesquisa. Trata-se de lugar afetivo, de pertencimento, onde essa criança vivenciou momentos significativos de interação em família. A partir dos olhares das crianças, concluímos que é preciso intervenções para que os espaços da cidade favoreçam

os encontros e a ludicidade, como mostra o desenho do Luiz Emanuel de 7 anos.



Imagem 9: Desenho Luiz Emanuel



Imagem 10: João, 11 anos

A condição social faz com que os espaços da cidade que exigem um maior investimento financeiro para usufruí-los sejam menos vivenciados pelas crianças pobres. Sobre isso, Sarmiento (2018) afirma que As crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço. Mas são elas, em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas

aos parques. [...] Significa, outrossim, que a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é desta uma componente indissociável (p. 236).

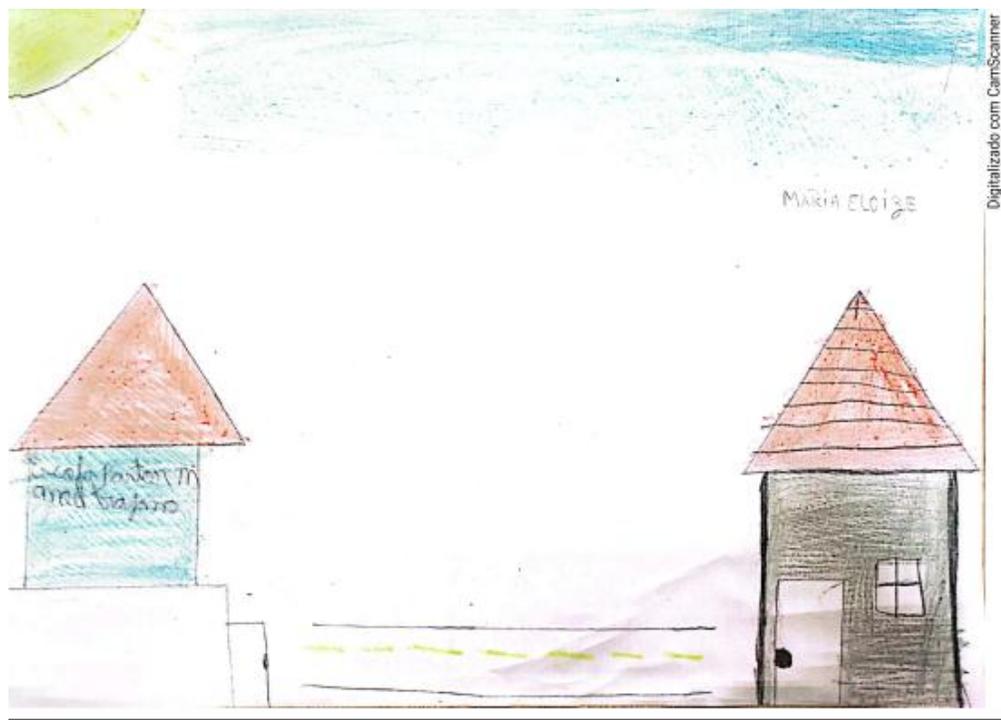


Imagem 11: Maria Eloize, 11 anos

Para Tuan (2013), o lugar é onde nos sentimos seguros, protegidos, é um centro de significados. O autor assevera “[o] espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar” (TUAN, 2013, p. 72). O indivíduo, criança ou adulto, precisa vivenciar experiências positivas no local para que este

se torne um lugar significativo. Cabe ressaltar a importância de tais sentimentos, principalmente em um local onde as crianças passam um período considerável do dia, como é o caso da escola, como observamos no desenho da Maria Eloize.



Imagem 12: Desenho Aisla, 7 anos

O sentimento de pertença só existe quando existe o sentido de identidade do lugar que leva à estabilidade do relacionamento social, daí a importância de a criança necessitar, no seu processo de desenvolvimento, de experiências motoras em espaços amplos, diversificados, informais, com possibilidades de convívio com outros para desenvolver a dimensão espacial das inter-relações humanas.

O desenvolvimento de experiências contextuais positivas e de qualidade são fundamentais para que a criança se torne num adulto mentalmente saudável e equilibrado (MALHO, 2004, p. 54).

Vittoria, retratou a padronização das casas e dos prédios, a homogeneização da paisagem. Ela também retratou árvores, uma paisagem natural.



Imagem 13: Desenho Vittoria, 12 anos

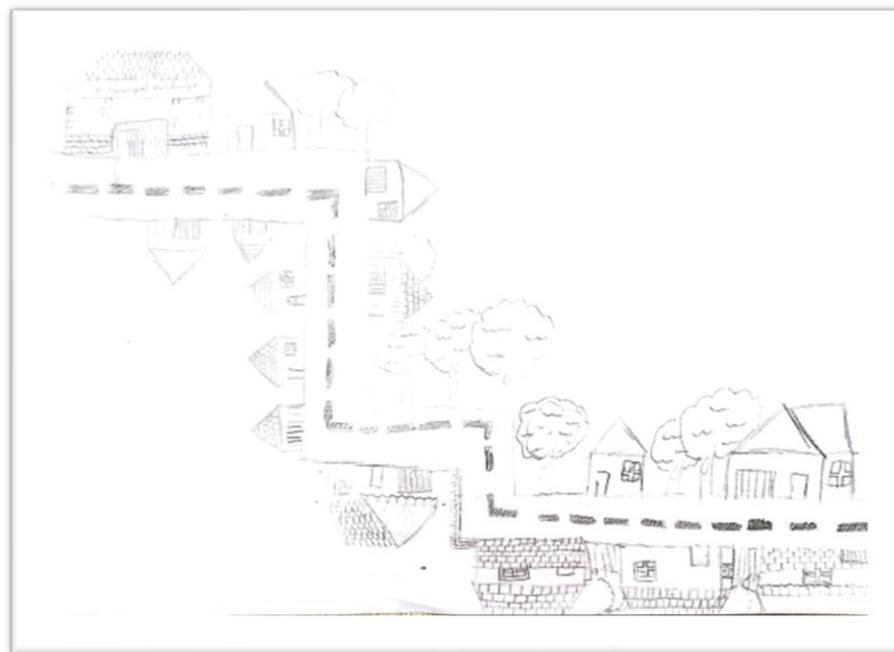


Imagem 14: Paula, 9 anos

As crianças desenharam poucas pessoas nas ruas e nenhuma apresentou crianças brincando. Podemos inferir que, embora os parques fossem importantes para as crianças, não eram representativos de “cidade”. É um dado instigante, pois o município dispõe de várias praças e parques, inclusive no bairro onde a maioria das crianças residia, em que havia duas praças.

A hipótese para a não representação é a de que a cidade no imaginário dessas crianças seja principalmente um lugar de passagem, um não lugar. Como aponta Augé (2007, p.115) [...] na medida em que o não lugar é o negativo do lugar, torna-se de fato necessário admitir que o desenvolvimento dos espaços da circulação, da comunicação e do consumo é um traço empírico pertinente da nossa

contemporaneidade, que esses espaços são menos simbólicos do que codificados, assegurando neles toda uma sinalética e todo um conjunto de mensagens específicas (através de monitores, de vozes sintéticas) na circulação dos transeuntes e dos passageiros (AUGÉ, 2007, p. 115).

Conforme Luz e Kuhnen (2012), algumas pesquisas apontam que a rua tem deixado de ser um lugar de brincadeiras e de encontros. O uso do espaço público foi se modificando ao longo dos séculos a partir de mudanças sociais, econômicas e espaciais. A rua, outrora espaço de socialização e brincadeira, foi tornando-se espaço de perigo, principalmente para as crianças. No século XX foram criadas as praças e os parques públicos como alternativas de lazer e locais de brincadeira (OLIVEIRA, 2004).

A hipótese para a não representação é a de que a cidade no imaginário dessas crianças seja principalmente um lugar de passagem, um não lugar. Como aponta Augé (2007, p.115) [...] na medida em que o não lugar é o negativo do lugar, torna-se de fato necessário admitir que o desenvolvimento dos espaços da circulação, da comunicação e do consumo é um traço empírico pertinente da nossa contemporaneidade, que esses espaços são menos simbólicos do que codificados, assegurando neles toda uma sinalética e todo um conjunto de mensagens específicas (através de monitores, de vozes sintéticas) na circulação dos transeuntes e dos passageiros (AUGÉ, 2007, p. 115). Conforme Luz e Kuhnen (2012), algumas pesquisas apontam que a rua tem deixado de ser um lugar de brincadeiras e de encontros. O uso do espaço público foi se modificando ao longo dos séculos a partir de mudanças sociais, econômicas e espaciais. A rua, outrora espaço de socialização e brincadeira, foi tornando-se espaço de perigo, principalmente para as crianças. No século XX foram criadas as praças e os parques públicos como alternativas de lazer e locais de brincadeira (OLIVEIRA, 2004).



Imagem 15: Desenho Davi, 7 anos

Os resultados nos permitiram elucidar como é a cidade para as crianças, a partir das suas vivências. A geografia humanista contribui para reflexões sobre as vivências no sentido que “busca compreender a percepção e apresentação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural” (LOPES, 2013, p. 285). Os desenhos apontaram as paisagens da cidade concebidas pelas crianças, foram elementos escolhidos a partir das vivências dessas crianças em particular. Consideramos que são vivências significativas, pois as crianças

selecionaram elementos para compor os seus desenhos diante de um amplo espectro de memórias sobre as suas experiências na cidade. Sarmiento (2018, p. 238) defende a participação das crianças nas decisões sobre a cidade. Entendemos que a geografia não se restringe à leitura da realidade, mas à sua transformação. Não basta dar voz às crianças, é preciso escutá-las, considerar as suas opiniões, as suas vivências e oportunizar mecanismos de participação social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na perspectiva, de compreensão da criança como ator social, participante ativa da sociedade e não apenas reprodutora da cultura, mas também produtora de cultura, vários estudos e pesquisas no âmbito da sociologia da infância têm sido realizados em vários países, inclusive no Brasil, em um diálogo profícuo com outras áreas como a Pedagogia da Infância, Antropologia, Filosofia e Arte, o que tem contribuído na perspectiva de reconhecer meninos pequenos e meninas pequenas em sua alteridade, como sujeitos de direitos, da inventividade, que não agem de forma passiva frente aos valores da sociedade na qual estão inseridos, mas que participam ativamente da construção desta mesma sociedade.

Frente a tal compreensão, que concebe a criança em sua diversidade a partir dela mesma, rompe-se também a compreensão da infância como etapa de preparação para a vida adulta. A infância passa a ser concebida como um tempo social importante em si mesmo, o que leva ao reconhecimento das múltiplas infâncias, uma vez que estas são marcadas por sua diversidade no que diz respeito às categorias de gênero, idade, classe social, e etnia.

Deste modo, partindo daquilo que é disponibilizado para elas, as crianças vão apropriando-se destes elementos através de suas brincadeiras, desenhos, falas, e demais formas de expressão, e com isto criando novos e diferentes sentidos aos mesmos, o que, por sua vez, produz efeitos no “mundo adulto”. Elas são, portanto, “co-construtoras da infância e da sociedade”.

Por fim, considerando que esta pesquisa é a primeira fase de escuta para o processo de construção do Currículo para a educação Infantil, na cidade de Benevides, é possível reconhecer a importância de dar maior visibilidade a escuta das crianças, seus anseios, ideias e sonhos, através da arte e da imaginação.

É importante ressaltar que a sua preocupação com a Arte não está fundamentada numa questão moral, mas sim em uma questão social e cognitiva, de forma que a Arte não tem como objetivo relacionar as emoções estéticas com as variadas formas de comportamento moral. A criança em sua peculiaridade traz a verdade em sua arte.

Por esse motivo investir em pesquisas que possam contribuir em trazer à tona os sonhos, desejos e falas das crianças é para além da participação popular, é também pautar a ciência e psicogênese na linguagem oral e escrita na formação integral das crianças.

Isso posto, devemos, então, refletir constantemente sobre as crianças, e mais profundamente sobre os vários tipos de infâncias, fazendo o devido exercício de nos distanciarmos da criança que fomos, da(s) criança(s) que conhecemos mais de perto, das crianças sobre as quais lemos, das crianças sobre as quais discutimos etc., com a finalidade de olhar para as crianças como se fosse a primeira vez.

Esse novo olhar sobre a infância pode advir de nossas aproximações aos pontos de vista das crianças, quando nos dedicamos a compreender o que elas comunicam por meio de suas falas, de seus silêncios, de seus gestos, de suas brincadeiras, de suas risadas, de seus choros, de seus desenhos, enfim, de suas diversas linguagens. Por isso, as pesquisas com crianças visam conhecer o ponto de vista das crianças, considerando-as como sujeitos do conhecimento, isto é, sujeitos participantes de estudos científicos.

Perceber as crianças com um novo olhar também demanda a observação de suas diversidades no contexto em que vivem. Isso implica constatar que as crianças não são unas; por isso, os olhares lançados sobre elas não podem esgotar-se, nem ter caráter universal. É importante discutir a respeito das crianças a partir de suas condições reais de vida. São, pois, urgentes as discussões a respeito da

diversidade das crianças, de suas peculiaridades de vida com base nos mais variados contextos sociais, para não se incorrer em generalizações nos estudos das crianças.

Nesse território, encontramos diferentes infâncias vivenciadas por crianças da cidade, crianças das áreas rurais, crianças dos rios e florestas, crianças de assentamentos, crianças que vivenciam os conflitos políticos da região, crianças que frequentam assiduamente as escolas, crianças que frequentam pouco as escolas, crianças que vivem em famílias com condições socioeconômicas precárias ou não etc. Dessa forma, tanto as pesquisas sobre crianças, quanto as pesquisas com crianças na Amazônia podem revelar as minúcias do viver a infância nesse contexto.

Entretanto, é importante ressaltar o quanto precisamos discutir sobre as pesquisas que têm as crianças como sujeitos do conhecimento, haja vista a trajetória recente dessas pesquisas e a riqueza das interpretações infantis.

Desta forma, sinteticamente, procurou-se demonstrar a importância do desenho como procedimento de coleta de informações na pesquisa com crianças e, ao mesmo tempo, a necessidade de que este seja complementar à entrevista. Isso porque é somente por intermédio das verbalizações das crianças a respeito de seus desenhos que é possível compreender os sentidos de sua produção.

Tendo em vista a concepção aqui apresentada, compreende-se, portanto, que, para fins de pesquisa, não é suficiente a interpretação de traços do desenho a partir de critérios preestabelecidos e generalizados, mas sim se deve considerá-lo enquanto produção cultural. A criança desenha porque vive em uma cultura em que a produção gráfica é utilizada como uma forma de expressão (Silva, 1998), ou seja, dependendo do contexto histórico-cultural, o desenho se apresentará de formas diferentes, assim como os sentidos do que é desenhado variarão em razão das experiências de seu autor. Nesta perspectiva, sendo o desenho entendido como expressão da imaginação criadora do ser humano (Vygotski, 1998), é por intermédio da imagem produzida e da verbalização sobre esta que se pode ter acesso aos sentidos atribuídos pelo sujeito à sua produção e, conseqüentemente, à realidade em que vive.

Diversos caminhos podem ser trilhados para o ensino e aprendizagem em artes. Ao qual a disciplina de arte pode fazer conexão com diversos conteúdos de maneira diferente e simples de se aprender. Um exemplo, são através do cotidiano que podem trazer pensamentos e reflexões sobre certas interações da sociedade como acontecimentos do cotidiano das pessoas, realizando assim análises de comportamentos que muitas vezes passam por despercebido e até descartado, como retrata Bittencourt (2008, p.331) “Nessas condições, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias”.

Assim, trabalhar essa visão, pode ajudar nas descobertas sobre o ser humano, como era o seu comportamento e entre diversas outras curiosidades. O cuidado da fonte a ser utilizado é de extrema importância, pois pode revelar conhecimentos que precisam ser debatidos e ampliados em seu processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Arte, Criança e Cidade faz com que crianças desenvolvam a sensibilidade de enxergar melhor a cidade e retratem suas percepções através do desenho. É importante não só trazer o material por trazer, tem que haver ligações que dialoguem com o conteúdo, fazendo com que eles coloquem o seu ponto de vista para descrever, explicar, situar a realidade.

O desenho infantil mostra ser uma importante ferramenta para compreendermos o desenvolvimento da criança e também sobre a sua aprendizagem, ao mesmo tempo, que nos indica sobre a percepção infantil da realidade vivenciada pelas crianças. Ao procurar entender o desenho infantil, tem-se a noção do quão a criança pode estar exercendo uma ação direta sobre o meio ao realizar um desenho, e também está atuando sobre a relação espacial ao mesmo tempo que tenta colocar o seu eu diante do mundo.

Nesse sentido, o desenho está diretamente entrelaçado à criatividade, ao papel do outro e ao meio social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, logo, ele deve ser cuidadosamente mediado de maneira a contribuir para a amplitude da criação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois em alguns casos, se não houver a mediação intencional, o que poderia ser estimulado, torna-se prejudicial na ação do desenhar. Diante dos fatores benéficos do desenho para as funções psicológicas superiores,

faz-se importante relatar seu comprometimento com a linguagem, afinal, no momento em que a criança desenha, sua fala organiza o desenho. A cultura também é de fundamental importância, pois é através do desenho que a criança encontra uma forma de lidar com a realidade que a cerca, com suas vivências. É através do desenho que ela vai conseguir se comunicar sobre o que ela tem vivido ou passado, pois as crianças muitas vezes não conseguem colocar em palavras o que está acontecendo com elas, por isto a seriedade do estudo dos desenhos infantis. O desenho é o palco para onde convergem os elementos formais e semânticos originados pela observação, pela memória e pela imaginação. (DERDYK, 1989, p.115) Podemos concluir dizendo que, o desenvolvimento do desenho é a revelação do caráter psíquico e emocional da criança. É a linguagem gráfica, onde deixa registrada suas ideias, vontades e pensamentos.

A escuta de crianças, através de desenhos, acerca do território da cidade de Benevides, trouxe de uma certa forma a percepção sobre o território em que vivem e de algum modo o olhar crítico sobre a cidade, bem como criou um laço de afetividade e sensibilidade na construção das memórias, trazendo o olhar da criança para o território através da criatividade, da imaginação, da arte, imprimindo a identidade cultural e o olhar das infâncias, com o protagonismo infantil, pelas lentes da ludicidade e expressão artística.

Um grande passo foi dado para o início do processo de construção da elaboração do Currículo da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Benevides, Pará.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. <https://agenciabenevides.com.br/noticias.asp>. Acesso: 23 de junho, 2024.

ALVARENGA, Daniel Silveira e Darlan. Três em cada dez desempregados no Brasil seguem em busca de trabalho há mais de 2 anos, aponta IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/08/12/tres-em-cada-dez-desempregados-no-brasilseguem-em-busca-de-trabalho-ha-mais-de-2-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso: 18 de setembro de 2022.

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101543>>. Acesso em: 20 de julho 2024.

ARIÈS, P. O Surgimento da Infância. In: \_\_\_\_\_. História Social da Criança e da Família. Tradução de: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978. Tradução de: L'Enfant et la vie familiale sous.

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras. [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta\\_10x14cm.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf)  
» [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta\\_10x14cm.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf)

ARAÚJO, Vânia; SOARES, Luciana; SILLER, Rosali; RAMOS, Inês; VIEIRA, Victória; SOUZA, Érika. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. Educação, v. 41, n. 2, p. 212-222, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30542>  
» <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30542>

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org). Interações e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Editora Alínea, 2013.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGÉ, Marc. (1989), *Domaines et chateau*. Paris, Éditions du Seuil.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: . Acesso: 18 de setembro de 2022. CARNEIRO, Luiz Carlos. O sentido da arte em nossa vida. Disponível em: <https://adetec.org/noticia/127-o-sentido-da-arte-em-nossavida>. Acesso: 18 de setembro de 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral. Brasília-DF: Presidência da República: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso: 18 de setembro de 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia & FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias. Uma nova introdução ao Estudo de Psicologia. 13º Ed. Saraiva. São Paulo. 1999.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática. 2009. 78 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86991>>.

CARAM, Adriana Maria. Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7440>>.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. 2010. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10798>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A.; PEDROSA, M.I.; COELHO, M.T. 2004. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9:291-300.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CORBOZ, André. El território como palimpsesto. *Diogène*, v. 121, p. 14-35, 1983.

“Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural”. UNESCO. 2002.

DELAVALD, Carini Cristiana. A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação. 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71274>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DERDYK, E. 1989. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, Scipione, 239 p.

DOMINGUES, Álvaro; TRAVASSO, Nuno (Coords.). *Território: Casa Comum*. Porto: Faculdade de Arquitetura - Universidade do Porto, 2015.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, S. 2001. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. 2ª ed., Campinas, Papyrus, 111 p.

FERRONATO, Caroline de Araújo Santos. O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1352>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, Paulo.; FAGUNDEZ, Antônio. (1985). Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIEDMANN, A; CYPEL, L; RAHMI, R.M; *et al.* Nota 10 Primeira Infância. Ministério Público do Paraná, Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro, s.d.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo. In: VIII EDUCERE e III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2008, p. 2704-2717. Disponível em:<[http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892\\_632.pdf](http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p.83 – 100.

GAITÁN, Lourdes. Los derechos humanos de los niños: Ciudadanía más allá de las “3Ps”, Sociedad e Infancias, v. 2, p. 17-37, 2018.<https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>» <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>

GALLO, A.E; ALENCAR, J. da S. A. A. Psicologia do Desenvolvimento da Criança. 2012. Disponível em <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/CESUMAR%20> Acesso em 20 de junho de 2024.

GALVANI, Vanessa Marques. Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2919>>. Acesso em: 10 jun 2024.

GOBBI, M. 2005. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (eds.), *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, p. 67-92.

GURGEL, Thais. O desenho e o desenvolvimento das crianças. Disponível em:< <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/rabiscosideias-desenho-infantil-garatuja-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>> Acesso em:28 fev de 2011. LA TAILLE., Y. Prefácio. In, PIAGET, J. A construção do real na criança. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

JOSÉ, Gleyson. Aluna de Agrestina recebe premiação no concurso arte livre. Agrestina: Blog do Gleyson José, 2016. Disponível em: <http://bloggleysonjose.blogspot.com/2016/04/aluna-de-agrestina-recebe-premiacao-no.html>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

KENSKY, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

Kuhnen, A. (2009). Comportamento sócio-espaciais e a relação humano-ambiental. In A. Kuhnen, R. M. Cruz, & E. Takase (Eds.), *Interações Pessoa-Ambiente e Saúde* (pp. 15-35). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_. Lei no 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar. 2016b

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 02 jun 2017.

LA TAILLE. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992 p.11-22

LA TAILLE. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992. p.47-74

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007.

LIZ, Renilda Aparecida Costa. *Identidade nacional brasileira e a educação: homogeneidade x pluralidade cultural*. UNIPLAC, 2002.

LOPES, M. *Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano Mary Eming Young (organizadora) Tradução Magda Lopes São Paulo – SP 2010 Investindo no futuro de nossas crianças*. Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, São Paulo, 2010.

LOPES, J. J. M. As crianças suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008. \_\_\_\_\_. *Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-94, maio/ago. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 05 abr. 2016.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. *Música na educação infantil, além das festas comemorativas*. 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2014>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALHO, M. J. A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2004, Lisboa. Actas... Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p. 49-56. Disponível em: <[https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ed529c42d\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ed529c42d_1.pdf)>.

MCMELLON, Christina; TISDALL, Kay. Children and young people's participation rights: looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, v. 28, n.1, p. 157-182, 2020. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>  
» <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>

MEIRA, Celio; ALENCAR, Cristina. Campo e cidade, rural e urbano: Estudo sobre território e territorialidade. *Okara: Geografia em debate*, v. 13, n. 1, p. 26-35, 2019. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2019v13n1.35769>  
» <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2019v13n1.35769>

MELO, Rosemary Alves de. Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB. 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2005. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2073>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MELO, T. de. Plano Nacional pela Primeira Infância. Rede Nacional da Primeira Infância, Brasília, DF, 2020. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

MÊRENDIEU, Florence de. O Desenho Infantil. 14ªed. São Paulo: Cultrix, 2006. MORA, Joaquin; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento físico e psicomotor ao longo dos anos pré-escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*, v.1. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 PASTINA, Camilla Carpanezzi La. Apropriação e cópia no Desenho Infantil. Disponível em: Acesso em: 18/09/2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Diretrizes de estimulação precoce crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, 2016. Disponível em [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_estimulacao\\_crianças\\_0a3anos\\_neuropsicomotor.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf). Acesso em 14 de jun de 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância na Aprendizagem. Comitê Científico, Núcleo Ciência pela Infância, Brasília, 2014.

MORENO, Caroline da Cunha. *Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva*. 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01022017-191847/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jun 2024.

MORENO, Caroline da Cunha. *Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva*. 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01022017-191847/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MÜLLER, F. *Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012. \_\_\_\_\_. *Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise*. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30544> \_\_\_\_\_. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. *Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-74. jul./set. 2014.

ONU. *Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/> – Acesso em 22 de junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *A primeira infância: um olhar desde a neuroeducação*. 2010. Disponível em <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-por.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, Z.L.C. 2005. *A provisão da família: Redefinição ou manutenção dos papéis?* In: C. ARAÚJO; C. SCALON (eds.), *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora FGV, p. 123-147.

PEREIRA, L.T.K. 2005. *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. Portal da Unesco. Disponível em: [http://portal.unesco.org/culture/fr/file\\_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf);

PINTO, M.R.B. 2003. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 182 p. [ [Links](#) ]

PINTO, Paula; BICHARA, Ilka. O que dizem as crianças sobre os espaços públicos onde brincam. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 01, p. 28-38, 2017. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i1.47242>

PIRES, Carolina Teixeira. O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância. 2012. 313 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-17052013-155415/pt-br.php>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIRES, Maria Cristina de Campos. O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Musica? Percussão? Barulho? Ruído? 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252976>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Benevides. Junho, 2024.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014> \_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

RAMOS, Tomás. Análise e reflexão do espaço público - Caso de estudo: Avenida central de Braga. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade do Minho, Braga, 2020.

RIZINNI, I; PORTO, C.L; TERRA, C. A Criança na Primeira Infância em foco nas Pesquisas Brasileiras. 2014. Disponível em [http://www.ciespi.org.br/media/Projetos/Concluidos/primeira\\_infancia.pdf](http://www.ciespi.org.br/media/Projetos/Concluidos/primeira_infancia.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2024.

RHEINGANTZ, P. A. et al. Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Luciana Paiva dos. As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do hábitos do professor e do trabalho com a arte na educação infantil. 2015. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/1137>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Odirlei Paulino dos. O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/UFSCAR/8407>>.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al. Território, Territórios. Ensaio sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 13-21.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004

SARMENTO, M.J. e PINTO, M. 1997. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: M.J. SARMENTO; M. PINTO, *As crianças: Contextos e identidades*. Portugal, Editora Universidade do Minho, p. 9-30. [ [Links](#) ]

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 4., 2004, Porto. Actas... Porto: Universidade do Porto, 2004. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842>>.

SCHNEIDER, Letícia Uhmman. Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível. 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7304?show=full>>. Acesso em: 10 jun 2024.

SCHOFFEL, Luciana Wagner. A brincadeira infantil e sua função no desenvolvimento da criança pré-escolar. Disponível em: Acessado em: 11/09/2011. TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget. Disponível em: Acessado em: 11/09/2011.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha". 2012. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251320>>.

SILVA, S.M.C. 1998. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicologia USP*, 9:20-220. Disponível em: <http://www.scielo.br/prc>, [ [Links](#) ]

SOUZA, S.V.; CAMARGO, D.; BULGACOV, Y.L.M. 2003. Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. *Psicologia em Estudo*, 8:101-109. [ [Links](#) ]

SOUZA, R.M.; RAMIRES, V.R. 2006. *Amor, casamento, famílias, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo, Summus, 238 p. [ [Links](#) ]

SPYROU, Spyros. Children as future-makers. *Childhood*, v. 27, n. 1, p. 3-7, 2020. <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>  
» <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>

TONUCCI, Francesco. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos [entrevista concedida a Raiana Ribeiro. *Educação e Território*. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-co-mo-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Medo na cidade. In: TUAN, Y. F. *Paisagens do medo*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 231-78.

\_\_\_\_\_. [https://urban95.org.br/wp-content/uploads/2022/02/urban95\\_retro2021.pdf](https://urban95.org.br/wp-content/uploads/2022/02/urban95_retro2021.pdf)

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual da Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.;

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOSTKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987. WILLIAM, L.C.A & AIELLO, A.L.R. O Inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias. 1ªed. São Paulo Memmon/Fapesp, 2001.

## APÊNDICE



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável pela criança \_\_\_\_\_, autorizo o uso de imagem e a participação no Projeto Arte, Criança e Cidade, como pesquisas, artigos, uso de desenhos e apresentações declarando que a Prefeitura Municipal de Benevides por meio do Centro de Formação E Pesquisa de Benevides apresenta as condições necessárias para a realização dos mesmos.

\_\_\_\_\_  
Pais Ou Responsáveis

Benevides, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.