



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no ensino de Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

INFÂNCIA E ARTES VISUAIS: caminhos para uma compreensão desta relação nos processos imagéticos na Educação Infantil

Radamés Alves Rocha da Silva (USP, São Paulo, Brasil)
Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO:

A pesquisa em questão está investigando as relações inerentes aos processos imagéticos produzidos a partir de jogos teatrais, de histórias de vida e de contações de histórias, e suas formas de representações visuais dentro do jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos no contexto escolar da Educação Infantil. Partimos das experiências da prática docente em sala de aula, semelhantes às atividades artístico-pedagógicas realizadas pela Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo, revelam um percurso entre o fazer artístico e a construção de conhecimento no universo da imaginação infantil. O estudo inclui uma etapa na "Oficina de Informação", um dispositivo informacional na biblioteca da Unidade em parceria com a SAS/Divisão de creches e com o PROESI – Programa Serviços de Informação em Educação, da ECA/USP. Os caminhos metodológicos que possibilita a condução da pesquisa envolver a apropriação de instrumentais da pesquisa qualitativa, em especial o método da etnografia com observação participante, baseado em Angrosino (2011), combinados à análise documental, entrevistas semiestruturadas, análise de projetos artístico-pedagógicos, revisão bibliográfica e projetos de intervenção. Na escolha do referencial teórico e artístico, concede-se ênfase às obras de Benjamim, Barbosa, Campbell, Jung, Read, Dewey, Josso, Machado, Hampeté Bâ e Corsaro.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes Visuais; Narrativas; Imaginação.

ABSTRACT:

The study proposes to investigate the relationships inherent to process imagery produced from theater games, life histories and storytelling, and its forms of visual representations in the symbolic game of make-believe from the child look on peer culture, through the interference of information resources and art education in the school context of early childhood education. We start from the experiences of teaching practice in the classroom, similar to artistic and pedagogical activities of the Creche/Pré-Escola Oeste (West Kindergarten) da Universidade de São Paulo, reveal a route between artistic creation and construction of knowledge in the world of children's imagination. The study includes a step in "Information Workshop", an information device in the Unit Library in partnership with SAS / Divisão de creches and the PROESI – Programa Serviços de Informação em Educação,

ECA/USP. The methodological paths enabling the conduction of research involve the appropriation of instruments of qualitative research, especially the method of ethnography with participant observation, based on Angrosino (2011), combined with documentary analysis, semi-structured interviews, analysis of artistic and pedagogical project, bibliographic review and intervention projects. In choosing the theoretical and artistic framework, emphasis is granted to the works of Benjamim, Barbosa, Campbell, Jung, Read, Dewey, Josso, Machado, Hampeté Bâ e Corsaro.

Keywords: Childhood education; Visual arts; narratives; imagination

1 Introdução

A proposição investigativa contida nesta pesquisa tem sua origem nas preocupações de caráter teórico-práticas advindas do exercício docente em ambientes de ensino formal e no trabalho desenvolvido em dissertação de mestrado concluída em 2013¹, que apresentou a narração de histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. Encontramos na formulação de Machado (2010), na articulação dos verbos *conceber*, *perceber* e *concretizar*, o processo criativo do ensino e aprendizagem da arte.

A pesquisa, "Infância e Artes Visuais", nos desperta para a relevância da reflexão acerca das relações inerentes aos processos imagéticos, produzidos a partir dos jogos teatrais (Spolin, 2015), de histórias de vida (Josso, 2010), de contações de histórias (Machado, 2004; Hampeté Bâ, 2010), e as formas de representações visuais infantis dentro do jogo simbólico de faz-de-conta em Piaget (2010), a partir do olhar da criança na cultura de pares em Corsaro (2011). Para a comprovação desta relevância, estuda-se as interferências dos recursos informacionais e arte-educativos, tendo em vista que a imaginação infantil está em pleno desenvolvimento, em grande parte, pelas materialidades simbólicas da cultura, a partir do contexto escolar da educação infantil .

No âmbito das vivências da cultura de pares na escola, definida por Corsaro (2011, p.32) como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares"; as crianças socializam os conflitos, as questões, as observações e chegam em conjunto às conclusões que vão originar a construção do seu mundo imagético, o qual é revelado dentro dos agrupamentos, nas brincadeiras, ao assistirem os jogos teatrais, nas narrativas orais do universo do faz-de-conta.

Acreditamos nas propostas do Professor Edmir Perrotti², docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA/USP, responsável pela disciplina "Infoeducação: acesso e apropriação de informação na

¹ As narrativas na mediação cultural: estudos de um caso no Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-27022014-154955/pt-br.php>>. Acesso: 07 ago. 2015.

² Edmir Perrotti: Possui graduação em Letras Português e Francês pela Universidade de São Paulo (1971), mestrado (1984) e doutorado (1989) em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes/USP. É docente no PPG Ciência da Informação da ECA/USP, responsável pela disciplina Infoeducação: acesso e apropriação de informação na contemporaneidade. Ministra, como docente colaborador no Curso de Graduação Jornalismo e Editoração da ECA/USP, a disciplina "Políticas públicas em comunicação e leitura". Diretor científico do Colaboratório de Infoeducação - Colabor!- da ECA/USP, coordena grupo de pesquisa voltado à consolidação da Infoeducação, abordagem de natureza histórico-cultural das relações entre Informação e Educação. Realiza pesquisas com ênfase nos seguintes temas: infoeducação, dispositivos informacionais, saberes informacionais, redes culturais, metodologia colaborativa, leitura; literatura infantil e juvenil.

contemporaneidade”, a “Estação do Conhecimento”³ se relaciona de modo interativo com os espaços do acervo, sendo todo o mobiliário adequado à faixa etária das crianças em altura e acessibilidade. Dispõe de computadores com o acesso à *internet* para pesquisas livres; de sala/arena multimídia, com lousa eletrônica, projetor de áudio e vídeo. O espaço apresenta também arquibancadas para a realização de diversas atividades como saraus, apresentações teatrais, contações de histórias, mostra de curtas e filmes, encontro com autores literários, rodas de conversas, entre outras, que são finalizadas com atividades no ateliê de arte.

Segundo Bruner (1997), desde cedo, as crianças reconhecem que, o que elas fazem será interpretado, não apenas pelo ato em si, mas pelo que elas contarão a respeito dele. Elas passam a narrar, em todos os lugares em que têm oportunidade, as mesmas histórias ouvidas nos seus agrupamentos.

No processo de formação de leitores, trabalhamos por exemplo, com as apresentações teatrais por meio de enredos conduzidos pelos gêneros dos contos acumulativos⁴. É nítido e recorrente que a cada encenação as crianças entram no jogo de faz-de-conta, entre o real e o fantasioso. Em suas perguntas e questionamentos, vê-se a busca para descobrir as relações entre os atores/personagens e realidade/ficção em cena. Muitas vezes suas respostas são encontradas a partir da observação que fazem acerca de pequenos detalhes.

Um dos exemplos que trazemos aqui, ocorreu na apresentação de uma história na qual o personagem principal era o lobo. O desvelar do mistério que incluía descobrir a relação lobo/ator e realidade/ficção, (*vide* figura 01), deu-se ao mesmo tempo para todas as crianças. E para nossa surpresa o reconhecimento desta dupla dimensão não foi feito pelo conjunto do figurino ou pelos detalhes da caracterização, mas pelo reconhecimento da mão direita do professor assim que tirou a luva.

Figura 01 – O lobo



Fotografia de Radamés, 2012
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Ao concentrar nossas observações nessa natureza de respostas das crianças, consideramos identificar que no âmbito do imaginário, elas produzem

³ Visando a essas novas conexões entre informação e educação, o espaço da biblioteca escolar do Colégio onde parte das experiências que alimentam esta pesquisa acontecem, é denominada de “Estação do Conhecimento”, funciona como dispositivo de mediação, ao buscar não só acessos, mas apropriações dos recursos de mediação de diversos conteúdos, bem como das competências necessárias para tanto.

⁴ Segundo Cascudo (2005, p.155) “Conto Acumulativo: narrativa em que as palavras ou os períodos são encadeados, articulando-se numa longa seriação.”

significados por meio de formas de interpretação do mundo, que relacionamos aos mitos. O mito e o fantástico são algumas das camadas que formam o real onde os conflitos acontecem. Segundo Campbell (1990, p.5): “Mitos são aquilo que os seres humanos têm em comum, são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos.” Para este mitólogo, as histórias estão repletas de mitos os quais são necessários para que as pessoas aprendam a lidar com os mistérios da existência e enfrentem com menos ansiedade alguns aspectos inevitáveis da vida, como o medo, os desafios e os conflitos.

O caminho para a educação pode estar na capacidade de compreendermos essas várias camadas da imaginação e, na medida do possível, trazer a realidade, com sua complexidade, de maneira a nos beneficiar no processo de aprendizado durante a vida. Dessa forma, ressaltamos que, a dimensão da fantasia, não se restringe apenas ao momento lúdico, mas está presente em todos os momentos do cotidiano.

Vemos em Piaget (2010), que é no jogo simbólico do faz-de-conta, que o objeto referenciado é alterado de acordo com a projeção imaginativa da criança: um sapato *vira* foguete ou barco, o cobertor *vira* a capa de um super-herói, transformando-se no tempo presente, passado ou futuro, ou seja, em uma vivência atemporal.

Por meio da prática docente relacionada às histórias de vida, também observamos que o seu “desfiar” ou narração minuciosa destendida no tempo, parece acompanhar o ritmo da natureza ou da época do ano. Por exemplo, os relatos em sala de aula sobre a Páscoa, as Festas Juninas, o Natal, a chegada da primavera, muitas vezes são finalizados por atividades artísticas, que independentemente dos procedimentos educativos ou estéticos, colaboram para que as experiências e as narrativas sejam repetidas e recontadas a cada momento e lugar.

Se essas narrativas tiverem o devido tempo para serem decantadas em nosso subconsciente, ao vivenciarmos uma experiência, quem sabe de modo inefável, quando adultos, que estas imagens emergens da infância poderão constituir possivelmente o mundo imagético de cada um, conforme descrito por Benjamim em “A imagem de Proust”:

[...] imagine, caro leitor, ontem eu mergulhei um bolinho numa xícara de chá, e então me lembrei que tinha morado no campo, quando criança. Para dizer isso, Proust usa oitenta páginas, e o faz de modo tão fascinante que deixamos de ser ouvintes, e nos identificamos com o próprio narrador desse sonho acordado. (BENJAMIM, 1994, p. 39)

Hoje, no ritmo rápido em que as informações nos são passadas, mediadas cada vez mais por recursos tecnológicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, televisores, *internet*, temos esse tempo suficiente para abstrair as informações necessárias para as mesmas incorporarem-se a nós, fazendo sentido? Hoje é oferecido para as crianças o tempo necessário e suficiente para que as mesmas fomentem seu mundo simbólico/imagético? Com estas condições atuais, como reverberará no adulto a construção do seu processo imaginativo?

Ao contar ou apresentar histórias para as crianças, produzimos um novo conhecimento, estimulando-as a produzir imagens, no campo estético, que mobilizam as suas capacidades no processo de interpretação da realidade. Neste processo de ensino e aprendizagem com arte, é possível produzir novas narrativas orais por meio dessas criações ou representações? Qual foi o processo de ensino e

aprendizagem da arte realizado no ateliê da “Oficina de Informação” da Creche/Pré-Escola Oeste da USP, objeto desta pesquisa, que colaborou para a construção do conhecimento em arte e o desenvolvimento do potencial artístico individual? Quais são os fundamentos teóricos das ações? Quais são os métodos utilizados para o planejamento das ações? Até que ponto a prática em ateliê contribui para a construção do conhecimento em arte com as crianças?

É nessa interação ativa promovida pelo jogo teatral do contar, do falar as histórias de vida ou apresentar contos, que acontecem concomitantemente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Em tais situações, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são estimulados. Encontramos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, reflexões sobre as várias ações que permeiam o processo criativo da criança:

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (BRASIL, 1998, p.93)

E assim as crianças formam seu próprio mundo, como um pequeno universo dentro de um maior: imitam e criam, fazem de novo, recontam com novos arranjos e interpretações. Walter Benjamin, articula a referência sobre a criança, como sujeito que vive em constante mudança, concebendo-a como quem tem outras perspectivas diferentes das dos adultos:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. (BENJAMIN, 2009, p.69).

Dialogando com as ideias de Benjamin, vemos relações em Vygotsky sobre o processo criador ao dizer que:

Quando desenha, a criança põe no seu desenho tudo o que se sabe do objeto que representa e não apenas o que vê. [...] a criança, enquanto desenha, pensa no objeto da sua imaginação como se estivesse a falar desse mesmo objeto. Na sua exposição oral não se acha amarrada pela continuidade do seu objeto no tempo e no espaço e pode por isso, dentro de um quadro de referência determinado, considerar qualquer parte isolada ou salta por cima dela (VYGOTSKY, 2009, p.98,99)

Outra observação referente à prática docente e que trazemos como reflexão-problema para a pesquisa, deu-se com a dificuldade enfrentada no ato de contar histórias nos momentos de abertura e encerramento da narração. Para não ficar no “Era uma vez...” e no “... e viveram felizes para sempre!”, observamos que, nas aulas com os professores especialistas e com o professor de classe, os momentos eram rotineiramente ritualizados e conduzidos por músicas e gestos. Então estruturamos um recurso, lançando mão de um *artefato cultural*, como o definido por Vygotsky, que foi denominado em conjunto com as crianças de “O Chaveiro” – um pandeiro com chaves penduradas em fitas coloridas, como vemos na figura 02.

Figura 02 - Passagem do chaveiro



Fotografia de Aline Cavalcanti, 2012
Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

Para ritualizar e preparar o momento de iniciar a história, o Chaveiro era passado entre as crianças que iam tocando com as mãos nas chaves. Este processo foi conduzido por uma música autoral: “*O chaveiro vai passar para a história começar, meus olhinhos para ver o que vai acontecer, meus olhinhos para ver o que vai acontecer, meus ouvidos para ouvir todo mundo faz ... assim*”. Ao final paravam tanto o chaveiro quanto a música, momento em que um címbalo era tocado e, cujo som ecoava como um pedido de atenção e silêncio para o início da narração da história.

Com este recurso a criança concentrava-se, sem ser necessário o uso de meios imperativos para manter o grupo em conexão interna e com a história, visto que a questão sonora para as crianças opera como um acalanto. Quando a história terminava, a canção era novamente cantada, com a letra modificada ao passar do Chaveiro: “*O chaveiro já passou a história acabou, o chaveiro já passou a história acabou*”. O címbalo era tocado e todos percebiam que ali foi o final do momento da contação da história. Temos relatos de pais que dizem que as crianças fazem o mesmo em casa, juntando as bonecas para reproduzir criativamente este ritual.

O chaveiro como ferramenta externa ou artefato cultural, passou a ter um significado na ação das crianças, tornando-se um signo interiorizado, como exposto por Vygotsky (1978). As crianças ao verem os gestos acompanham a música e o barulho do Chaveiro, já interiorizaram o signo referido anteriormente e, portanto, se preparam para a ação do momento. Para Vygotsky, os artefatos são construídos social ou culturalmente, afetando a mente do seu utilizador e o contexto que o envolve, realizando a mediação.

Quando elas internalizaram essa experiência, como diz Dewey (2010), houve reflexão, criação de significados e, a partir dessa prática, a criança usa elementos do âmbito psicológico. Vygotsky considera que ela transitou, nesse momento, de uma função psíquica inferior para uma função psíquica superior, pois o que era simplesmente só uma imagem, só uma percepção, só uma memória, começa a fazer

sentido – tem o começo; em seguida, o meio de toda a história e, logo após, o fechamento.

Portanto, ela conseguiu integrar todo esse processo, o qual se reflete no seu pensamento e aflora na linguagem. Para Vygostky (1978), a criança passou da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP para a Zona de Desenvolvimento Real.

O conceito de ZDP implica aceitar que a aprendizagem se efetiva por meio da imitação das ações dos adultos por parte das crianças, as quais paulatinamente vão alcançando níveis superiores de desempenho. Portanto, quando temos a resposta de pais evidenciando que as crianças de fato usaram a reprodução criativa deste momento, é porque o mesmo já ficou na experiência interiorizada da criança. Mas esta aprendizagem está para além da mediação com o professor e o artefato cultural, ela também pode ser operacionalizada pela mediação das crianças na cultura de pares.

1.1 “Oficina de Informação”, situada na Creche/Pré Escola Oeste da USP

Fruto da parceria do PROESI - Programa Serviços de Informação em Educação, da ECA/USP com a Divisão de Creches da SAS/USP, surge a primeira biblioteca interativa na Educação Infantil, batizada de “Oficina de Informação”, situada na Creche/Pré Escola Oeste, onde foi elaborado e experimentado um novo conceito de ambiente cultural para a infância. Essa Unidade vem provocando o interesse de vários pesquisadores, estudantes, especialistas e profissionais relacionados à Educação Infantil, que buscam conhecer os seus espaços e a sua proposta artístico-pedagógica.

O dia-a-dia nos ambientes de Educação Infantil deve proporcionar rotinas dinâmicas, mutáveis de acordo com as condições, necessidades e interesses das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.73. v.I), a rotina deve ser facilitadora, ou seja, deve proporcionar dinamização da aprendizagem. É preciso fomentar um ambiente em que as crianças sonhem, imaginem, brinquem e joguem com a realidade, ambientes em que elas possam se expressar em várias linguagens, nos quais elas se apropriem, manifestando a cultura da infância como vemos em Brougère (2014) e do mundo contemporâneo.

Essa perspectiva se afina com a afirmativa de Barbosa (2009) :

[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores” (BARBOSA, 2009, p.62, *grifos da autora*).

A biblioteca da Creche/Pré-Escola Oeste tem sua rotina organizada de tal forma que garante às crianças momentos em que podem ouvir histórias contadas pelos educadores, folhear e ler vários livros. Além disso, a biblioteca está configurada junto ao espaço do ateliê de artes visuais, onde as crianças, de várias idades, juntas escolhem as atividades de acordo com o seu interesse e desejo, como vemos na figura 03 a seguir, a sala do grupo Árvore, assim designada.

Figura 03 - Sala do grupo Árvore



Fotografia de Leonardo Soares/UOL, 2012
Fonte: *site* da UOL acesso

Na figura 04, vê-se a sala de exposições do mesmo grupo Árvore, com suas produções visuais, expressando seu mundo imagético por meios de diversas técnicas e materiais.

Figura 04 - Sala de exposições do grupo Árvore⁵



Fotografia de Leonardo Soares/UOL, 2012
Fonte: *site* da UOL

Segundo Prislaine Krodi, psicóloga da Creche/Pré-Escola Oeste da USP (2012) em entrevista sobre a Creche Inclusiva da USP no *site* da UOL, temos:

⁵ Uol educação – Creche Inclusiva. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2012/09/21/creche-inclusiva.htm#fotoNav=15>. Acesso: 27 ago 2014.

Após brincarem no parquinho da creche, as crianças vão para as salas para descansar e se preparar para as próximas atividades do dia: as rodas de conversa e o momento de grupo, momento em que as crianças, na intimidade de seu pequeno grupo vão fazer pesquisas, perguntas e descobertas, desenhos, brincadeiras, pinturas, ouvir e contar causos e histórias.⁶

É interessante observar que em Read (1986) o sentido coeso da fusão entre arte e educação, dá-se de tal forma que, ao falar de arte, refere-se a um processo educacional, portanto, de crescimento; e ao falar de educação, refere-se a um processo artístico, no sentido de compreendê-lo como um processo de autocriação.

2 Desenvolvimento

2.1 Referencial Teórico

É importante considerarmos que todas as vivências por meio da arte, pela sua própria característica enquanto linguagem e expressão, possibilitam a formação de um número muito maior de canais de conexão com a formação do conhecimento, do que as demais formas de linguagem, pois além da sua materialidade e questões objetivas e observáveis, ela se abre numa infinidade de possibilidades imagináveis de interpretação, ampliando consideravelmente a criação de repertórios pessoais de uma mesma fonte de experiência.

Portanto, nessa perspectiva, na escolha do referencial teórico e artístico, concede-se ênfase às obras de Benjamim (1994, 1999, 2009, 2012), Barbosa (2009, 2010), Campbell (1990, 2007), Read (1986, 2013), Dewey (2010), Josso (2010), Machado (2004), Hampeté Bâ (2010), Corsaro (2011), Spolin (2015), Propp (1984), Perrotti (2007), Piaget (2010), Perrot (2014) e Brougère (2014).

2.2 Materiais e Métodos

Percebemos que o objeto delineado neste estudo praticamente nos exige a escolha de método qualitativo de pesquisa, como a busca de amostragem a coleta de dados abertos, a análise de textos e de imagens. A pesquisa etnográfica com observação participante de cunho qualitativo, como afirma Angrosino (2009), surge como proposta metodológica, dentro de um contexto caracterizado por várias inquietações teóricas e práticas que incidem na investigação de novas formas de intervenção, na compreensão das relações construídas no coletivo infantil das pré-escolas, privilegiando a participação de todos em vista da transformação da realidade. Como afirma o autor,

A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. (...) Os etnógrafos coletam dados sobre as experiências humanas vividas a fim de discernir padrões previsíveis do que de descrever todas as instâncias imagináveis de interação ou produção. A etnografia é feita *in loco* e o

⁶ Uol educação – Creche Inclusiva. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2012/09/21/creche-inclusiva.htm#fotoNav=15>. Acesso: 27 ago 2014.

etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas. (ANGROSINO, 2009, p. 30,31).

Quanto aos procedimentos do método etnográfico participante, desenvolvem-se de forma reflexiva, por meio da observação naturalista e interpretativa, envolvendo os pesquisadores e destinatários do projeto, que não são considerados apenas objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e transformar o contexto em que estão inseridos, socializando as experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, podendo-se falar em uma democratização do saber.

Segundo Angrosino (2009, p. 56): “Observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador.” Neste momento, o pesquisador exercita e põe em prática o que chamamos de pedagogia da escuta e o olhar múltiplo. A observação exige um registro objetivo com a maior riqueza possível de detalhes e como isto é feito *in loco*, as condições podem não ser favoráveis, sendo necessário reconstruí-las assim que possível após os acontecimentos. Uma busca de padrões que permita comparar e contrastar comportamentos e interações, de cunho participante, em nosso caso, o pesquisador assume um processo de aprendizagem por exposição, totalmente envolvido com os educadores, as crianças, os espaços e suas atividades cotidianas.

Para Angrosino (2009, p.66): “Em vez de tentar a reconstrução combinada de um evento específico como na história oral, a história de vida procura ver o passado por meio do específico microcosmo da vida de um indivíduo”.

As entrevistas serão de natureza aberta, com a elaboração de um roteiro com questões semi-estruturadas ou pistas para conduzir a conversa com os participantes, professores e crianças, realizadas individualmente, ocorrendo provavelmente mais de um encontro, conforme a necessidade. Faremos uso de gravação para assegurar com exatidão o que foi dito. Por fim, depois de efetuadas as entrevistas e tê-las convertido em documentos escritos, procederemos à reflexão que se fará em duas dimensões concomitantes: a narrativa e a bibliográfica.

Angrosino (2009, p.69) aponta que a conclusão do resultado da triangulação das técnicas se dá com a pesquisa em arquivos como “a análise de materiais que foram guardados, serviço e outros objetivos, oficiais ou não.” O desafio do etnógrafo é encontrar essas fontes de informação e torná-las inteligíveis.

Partimos da premissa de que o produto final desta pesquisa será resultado de um complexo processo de trabalho que envolve negociação em torno da produção de documentos orais (fatos contados por alguém), sonoros (gravações), escritos (cartas, textos de jornais e revistas, fotografias, ilustrações, desenhos, gravuras) e visuais (filmes ou vídeos).

Para auxiliar na observação e avaliação deste ambiente e do desenvolvimento da criança no mesmo, usaremos a “Escala de Avaliação do Ambiente para a Infância” - *Early Childhood Environment Rating Scale* - ECERS (Harms, Cryer & Clifford, 1998), indicada para a avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças de 30 a 60 meses, correspondendo dos dois anos e meio até cinco anos. A ECERS está integrada numa escala de pontuação de 1 a 7 dentro de subescalas: espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, atividade curriculares, interação, estrutura do currículo, pais e pessoal.

A fim de compreender os componentes e processos por meio dos quais o conhecimento de mundo imagético pela arte é construído por este olhar das crianças na faixa etária dos três, quatro e cinco anos de idade, faremos uso do instrumento da Escala de Envolvimento Leuven da Criança Pequenas (LIS_YC), com indicadores que constituem meios para uma melhor compreensão do observador, segundo Laevers (2014). É na faixa etária de 3 a 6 anos que a brincadeira simbólica atinge seu pico, porque a imaginação da criança e suas habilidades de simulação são tão ricas e desinibidas neste período, tido como “alta estação” da brincadeira.

É visto que as crianças em idade pré-escolar demonstram animismo, dando características humanas ou propriedades fisionômicas a objetos inanimados. Este recurso se torna um elemento importante nos jogos de faz-de-conta: as crianças realmente acreditam que tudo que se move está vivo, como também os que não se movem apresentam alguma configuração, como a formal, para o fomento do jogo, o que diz o estudioso Singer (2007).

2.3 Forma de Análise dos Resultados

A análise de resultados está vinculada ao conjunto de objetivos estabelecidos nessa pesquisa, que visa a investigar as relações inerentes aos processos imagéticos produzidos com os jogos teatrais, as histórias de vida e as contações de histórias, e suas formas de representações visuais dentro do jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos, no contexto escolar da educação infantil na Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo.

Para análise de conteúdo dos materiais, registros, documentos, fotos, análise das entrevistas a respeito da prática artístico-pedagógica e seus desdobramentos com os professores participantes dos ateliês, das conversas interativas com as crianças e dos dados obtidos na construção dos gráficos a partir das escalas ECERS e LIS_YC, busca-se uma intimidade com todo o conhecimento produzido no conjunto de atividades que envolvem as duas formas principais de análise de dados, segundo Angrosino:

- Análise descritiva é o processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas; em outras palavras, que padrões, regularidades ou temas emergem dos dados.
- Análise teórica é o processo de descobrir como aquelas partes componentes se encaixam; em outras palavras, como podemos explicar a existência de padrões nos dados, ou como deciframos as regularidades percebidas. (ANGROSINO, 2009, p.90)

Com os dados organizados em categorias úteis, é possível resumí-los em forma de texto, podendo ser apresentados em forma de metáforas como dispositivos literários, como versões poéticas das hipóteses.

Para reflexão e análise das ações e os resultados entre a “Oficina de Informação” e o ateliê de artes da Creche/Pré-Escola Oeste, seguirei a concepção da “*Abordagem Triangular do Ensino da Arte*”, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e as diretrizes delineadas no projeto de extensão do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, o *Nosso Ateliê Animado* para Crianças sob a orientação da Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, que nortearam suas pesquisas historiográficas e metodológicas em autores como Dewey (2010) e Read (2013).

3 Considerações Finais

Estas primeiras reflexões são o embrião da discussão da investigação das relações inerentes aos processos imagéticos produzidos a partir de jogos teatrais, de histórias de vida e de contações de histórias e suas formas de representações visuais no jogo simbólico do faz-de-conta a partir do olhar da criança na cultura de pares, por meio das interferências de recursos informacionais e arte-educativos no contexto escolar da educação infantil na Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo, com crianças de três até cinco anos de idade.

Temos a perspectiva de divulgar e propor para os próprios participantes envolvidos na pesquisa e para diversos canais como a instalação dos bancos de dados no Departamento de Artes Plásticas e na Biblioteca da ECA/USP, garantindo assim o acesso aos alunos do curso das Licenciaturas em Arte, aos pesquisadores, aos professores e à comunidade em geral, como fontes de pesquisa e reflexão.

Observamos que as informações aqui apresentadas são as primeiras buscas para a compreensão do tema aqui descrito. Muitos dados virão alimentar as discussões a partir da pesquisa de campo, do encontro com a cultura da infância, visto que neste momento nossas reflexões estão no campo conceitual, cuja importância objetiva fundamentar as ideias e explicitar com precisão e clareza, a experiência que gerou todo o cerne desta pesquisa.

4. Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. Arte-Educação contemporânea ou culturalista. IN: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). **Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil**. Anais do XV CONFAEB. Brasília: Edições MEC-Unesco, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; 7ed. São Paulo: Brasiliense: 1994.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

_____. **Experiência e pobreza**. IN: **Obras Escolhidas – I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. Ingresso no significado. In: **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.65-88.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. P.181-218.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. **Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 1998.

JOSSO, Maria-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAEVERS, Ferre. **Fundamentos da Educação Experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2794/2773>. Acesso: jul 2015.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Oeste. Universidade de São Paulo – Superintendência de Assistência Social, 2014.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PERROTTI, E. **Ementa do curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação – ECA/USP**. Informação e Educação: Teoria e Prática, São Paulo, 2004.

_____. Infoeducação: Saberes e fazeres da contemporaneidade. IN: NORONHA, Daisy; FUJINO, Asa; GINES DE LARA, Marilda. **Informação e Contemporaneidade: perspectivas**. Recif: NÉCTAR, 2007.

_____. PROESI Programa Serviços de Informação em Educação. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36211/38931>. Acesso: 12 jan 2015

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

SINGER, Dorothy G. Brincadeiras: seu início e suas etapas. In: **Imaginação e Jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.37-67.

SPOLIN, Viola. **Improvisação do Teatro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Relógio D'Água Editores: Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process**. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978

Radamés Alves Rocha da Silva

Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR-SP (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). É coordenador de área e professor no Colégio Pentágono – SP. <http://lattes.cnpq.br/7569441053088350>

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Possui graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - USP (1980), mestrado em Artes pela USP (1990) e doutorado em Artes pela USP (2000). Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais .(Conceito CAPES 6).
<http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>