



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O FAZER ARTÍSTICO COM CRIANÇAS MEDIADO PELO CUIDADO EM UM  
PROJETO SOCIAL**

Caroline Martins de Sousa

São Carlos

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O FAZER ARTÍSTICO COM CRIANÇAS MEDIADO PELO CUIDADO EM UM  
PROJETO SOCIAL**

Caroline Martins de Sousa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

São Carlos

2025

Sousa., Caroline Martins de

O fazer artístico com crianças mediado pelo Cuidado em um projeto social / Caroline Martins de Sousa. -- 2025. 130f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz Gonçalves Junior.

Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza Júnior,

Luzia Iara Pfeifer, Paulo César Antonini de Souza,

Wanderley Cardoso de Oliveira

Bibliografia

1. Processos Educativos. 2. Fazer artístico . 3. Cuidado.

I. Sousa., Caroline Martins de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Caroline Martins de Sousa, realizada em 02/12/2025.

#### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Profa. Dra. Luzia Iara Pfeifer (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza (UFMS)

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (UFSJ)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico esta tese especialmente ao meu filho, Pedro, e a todas as crianças com as quais vivenciei o fenômeno do Cuidado.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de pesquisa que me foi concedida. Esse apoio foi a garantia de que eu pudesse permanecer firme nesta travessia do doutoramento.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), deixo o meu sincero respeito. Sou grata a todas as pessoas que constroem esse espaço e, em especial, às que compartilharam comigo essa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Luiz, manifesto minha admiração! Com você, aprendi que o conhecimento pode ser tecido com rigor e, ao mesmo tempo, com humanidade. Obrigada pelo exemplo de coerência entre o pensar e o agir, por me acolher, apoiar, incentivar, dividir saberes e, sobretudo, pelo Cuidado. Foi um privilégio caminhar sob sua orientação!

Aos professores e professoras que integraram a banca de qualificação e defesa, que se tornaram parte desta pesquisa, Professora Luzia Iara, Professor Osmar, Professor Paulo César e Professor Wanderley, registro minha gratidão. Aos suplentes, Professor Nathan e Professora Iraí, também agradeço.

À Professora Glória, que me acompanhou e acolheu no estágio doutoral, deixo meu muito obrigada.

Ao Departamento de Filosofia e Métodos da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), obrigada por me receber durante o estágio. Também ao Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL), da mesma instituição, especialmente à Professora Mônica e ao Professor Wanderley.

Ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) e à Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), minha gratidão!

Aos amigos e amigas da linha de pesquisa PSPE, sobretudo Miriã, Matheus, Robson e Tamires, levo vocês comigo. Aos amigos e amigas Adriana, Amanda, Cinelli, Dirceu, Gilson, Paula, Rafa, Thabata e à minha prima Samira, obrigada por estarem presentes nesta caminhada.

Às crianças com as quais vivenciei o fenômeno do Cuidado, em especial às que participaram diretamente da pesquisa, dedico um agradecimento afetuosos, pois suas presenças deram vida ao que aqui foi tecido.

À Oficina de Artes Visuais, ao Projeto Social Ação Cultural Artes Vertentes, à sua coordenação e a todos os envolvidos no Evento Artes Vertentes da cidade de Tiradentes-MG,

em especial a Professora Elisa e o Professor Yuri, que participaram da construção dessa pesquisa, sou grata por cada gesto de Cuidado e partilha.

Agradeço ao Colégio Tiradentes de São João del Rei-MG pelo incentivo às minhas aulas de teoria entrelaçada ao *origami* no período em que lá lecionei. Essa experiência marcou a minha trajetória.

Por fim, e aqui se encontram os mais importantes, agradeço à minha avó Lurdes, que perdi cedo demais, e ao meu tio Vick, fontes de inspiração artística e de afeto. Ao meu companheiro Tiago, obrigada por não soltar a minha mão, por compreender minhas ausências e por me acompanhar nos pensamentos. Ao Milk, meu cachorro, que partiu durante o percurso do doutorado, mas que esteve comigo em grande parte desta travessia. E ao meu filho Pedro, concebido, gerado e maternado ao longo deste doutoramento: minha fonte de amor, de sentido e de Cuidado.

E a todas e todos que, de diferentes modos, ampliaram meus horizontes, experiências de Cuidado e confluências, obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo identificar e compreender o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade Tiradentes, estado de Minas Gerais, Brasil. O estudo baseou-se no conceito de Cuidado (*Sorge*) do filósofo Martin Heidegger (1889-1976), e seguiu com inspiração fenomenológica desde a intervenção até a construção dos resultados. Dessa forma, fizemos uma intervenção mediada pelo conceito de Cuidado e no decurso, realizamos anotação sistemática dos dados em diário de campo interpretados desde a fenomenologia hermenêutica. Participamos de 11 encontros, dos quais 3 foram dedicados a intervenção com oficinas de *origami*. Cada encontro ocorreu semanalmente, com uma duração de 1h30, totalizando uma carga horária aproximada de 15 horas, ao longo de três meses, entre setembro e novembro de 2024. Após aproximação, inserção e intervenção junto às crianças de uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, construímos três categorias: A) “Cuidado com outrem”, expresso em gestos de atenção, escuta e respeito aos ritmos singulares das crianças; B) “O fazer artístico mediado pelo Cuidado”, marcado pela liberdade criativa e pela resistência à educação bancária; e C) “Que horas é o lanche?”, na qual emergiu a partilha, os vínculos afetivos e a celebração da vida. Consideramos que a prática social do fazer artístico mostrou-se como morada do Cuidado, abrindo caminhos para uma educação humanizada, significativa, sensível e poética, na qual arte, educação e vida se entrelaçam. Reconhecemos, contudo, que esta pesquisa é situada, fruto de um tempo-espaço específico, e que estudos porvindouros poderão ampliar a reflexão em outros contextos. Por fim, aprendemos com as crianças que cuidar é compartilhar o mundo em confluência: um existir em fluxos coletivos. O Cuidado é partilha, e no fazer artístico revelou-se como modo de habitar poeticamente a vida.

**Palavras-chave:** Processos Educativos. Fazer Artístico. Cuidado. Crianças.

## RESUMEN

Esta pesquisa de doctorado tuvo como objetivo identificar y comprender el Cuidado en la práctica social del hacer artístico con niños en un grupo del de Artes Visuales del proyecto social *Ação Cultural Artes Vertentes*, de la ciudad de Tiradentes, Minas Gerais, Brasil. El estudio se ha basado en el concepto del Cuidado (*Sorge*) del filósofo Martin Heidegger (1889-1976) y siguió con inspiración fenomenológica desde la intervención hasta la construcción de los resultados. De esta manera, hicimos una intervención mediada por el concepto del Cuidado y, en el transcurrir del tiempo, realizamos anotación sistemática de datos en diarios de campo interpretados desde la fenomenología hermenéutica. Participamos de 11 encuentros, de los cuales 3 fueron dedicados a la intervención con oficinas de *origami*. Cada encuentro ocurrió semanalmente, con duración de 1 hora y 30 minutos, totalizando un total una carga horaria aproximada de quince horas, a lo largo de tres meses, entre septiembre y noviembre de 2024. Tras la aproximación, inserción e intervención junto a los niños de un grupo del taller de Artes Visuales del proyecto social *Ação Cultural Artes Vertentes*, hemos construido tres categorías: A) “Cuidado con el prójimo”, expreso por medio de gestos de atención, escucha y respeto a los ritmos singulares de los niños; B) “El hacer artístico mediado por el Cuidado”, marcado por la libertad creativa y la resistencia a la educación bancaria; y C): “A qué hora es la merienda?”, en la cual emergieron el reparto, los vínculos afectivos y la celebración de la vida. Consideramos que la práctica social del hacer artístico se ha demostrado ser una vivienda para el Cuidado, abriendo caminos para una educación humanizada, significativa, sensible y poética, en la cual el arte, la educación y la vida se entrelazan. Sin embargo, reconocemos que esta pesquisa está situada y es fruto de un tiempo-espacio específico, y que estudios venideros podrán ampliar la reflexión en otros contextos. Por fin, aprendimos con los niños que cuidar es compartir el mundo en confluencia: un existir en corrientes colectivas. El Cuidado es reparto, y en el hacer artístico, se ha revelado como una manera de habitar poéticamente la vida.

**Palabras-clave:** Procesos Educativos. Hacer Artístico. Cuidado. Niños.

## ABSTRACT

The research objective ou research aim is to identify and understand Care in social practices of artistic making with children in a group of the Visual Arts workshop as part of the social project *Ação Cultural Artes Vertentes* from the city of Tiradentes, Minas Gerais state, in Brazil. The study is based on the concept of Care (*Sorge*), from philosopher Martin Heidegger (1889-1976), and carries on with phenomenological inspiration from the intervention until the acquirement of results. As such, we have made an intervention mediated by the concept of Care, and throughout, we have made systematic notation of data in field notes, which were interpreted from the hermeneutic phenomenology. We have participated in 11 encounters, of which 3 were dedicated to the intervention with *origami* workshops. Each encounter happened weekly and lasted 1 hour and 30 minutes, which adds up to approximately 15 hours over three months, between September and November 2024. After approximation, insertion, and intervention alongside the children from one group of the Visual Arts workshop — as part of the social project *Ação Cultural Artes Vertentes* — we have built three categories: a) “Care for others”, expressed through gestures of attention, listening, and respect to the singular rhythm of the children; b) “Artistic making in non-scholarly education”, highlighted by creative liberty and resistance to banking education; and c) “When is snack time?”, in which emerged the notions of sharing, emotional bonding, and celebration to life. We consider that the social practice of artistic making has shown to be a residence for Care, opening ways for an education that is humanized, meaningful, sensible, and poetic, in which art, education, and life are entwined. We recognize, however, that this study is marked by a specific time-space, and that future studies might enlarge these reflections in other contexts. Finally, we have learned with the children that caring is sharing the world in confluence: existing in collective flows. Caring is partaking, and in artistic making, it has revealed itself as a way of poetically inhabiting life.

**Keywords:** Educational Processes. Artistic Making. Care. Children.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vincent Van Gogh, <i>O par de sapatos</i> (1886) .....	28
Figura 2 – Árvore localizada em frente à edificação da AMAT .....	48
Figura 3 – Fachada da AMAT .....	50
Figura 4 – Rua da AMAT .....	51
Figura 5 – Vista da AMAT .....	52
Figura 6 – Estante de Livros da AMAT .....	52
Figura 7 – Área externada AMAT .....	53
Figura 8 – Peixe e cachorro de <i>origami</i> .....	59
Figura 9 – Galo de <i>origami</i> .....	59
Figura 10 – Boitatá de <i>origami</i> .....	60
Figura 11 – Barco de <i>origami</i> .....	60
Figura 12 – <i>Origamis</i> com as crianças (parte I) .....	62
Figura 13 – <i>Origamis</i> com as crianças (parte II) .....	63
Figura 14 – Professora e os lápis em tons de pele .....	79
Figura 15: Daniel e o lápis em tons de pele .....	79
Figura 16 – Centro Cultural Yves Alves .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO) .....	34
Quadro 2 – Descrição dos nomes fictícios, datas de nascimento, idade e sexo dos participantes .....	47
Quadro 3 – Atividades realizadas na oficina .....	48
Quadro 4 – Matriz Nomotética.....	70

## LISTA DE SIGLAS

AMAT	Associação de Moradores do Bairro Torre
AMOBAPA	Associação de Moradores do Bairro Pacu
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
DC	Diário de Campo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPE	Práticas Sociais e Processos Educativos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
1.1 DE ONDE ESCREVO.....	7
1.2 CAMINHOS INICIAIS.....	8
1.3 QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	14
1.3.1 OBJETIVO GERAL .....	14
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
2.1 EDUCAÇÃO: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS .....	15
2.2 O CUIDADO .....	19
2.3 A PRÁTICA SOCIAL DO FAZER ARTÍSTICO .....	26
2.4 REVISÃO DE LITERATURA .....	33
<b>3. O CAMINHO DE PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>42</b>
3.1 O CAMINHAR DA PESQUISA: UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ.....	42
3.2 A FENOMENOLOGIA .....	43
3.3 O CENÁRIO DA PESQUISA .....	45
3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	54
3.4.1 Observação participante .....	54
3.4.2 Diário de campo .....	55
3.4.3 Intervenção com <i>origami</i> .....	56
3.4.3.1 Plano de intervenção com origami na oficina de Artes Visuais .....	57
3.4.3.1.1 Objetivo geral.....	57
3.4.3.1.2 Objetivos específicos.....	57
3.4.3.2 Etapas da intervenção.....	58
3.4.3.2.1 Acolhimento e introdução .....	58
3.4.3.2.2 Escolha e criação dos <i>origamis</i> .....	58
3.4.3.2.3 Conexão com a poesia e histórias.....	61
3.4.3.3 Encerramento .....	61
3.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS .....	64
<b>4. INTERPRETAÇÕES DAS VIVÊNCIAS COM A TURMA</b> .....	<b>69</b>
4.1 CUIDADO COM OUTREM.....	71
4.2 FAZER ARTÍSTICO MEDIADO PELO CUIDADO .....	80
4.3 QUE HORAS É O LANCHE?: APRENDER E BRINCAR É DIVERTIDO, MAS COM UM LANCHINHO É AINDA MELHOR!.....	91
<b>5. CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>

<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os educadores .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas crianças.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças</b> Erro! Indicador não definido.1	
<b>ANEXOS A – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos ...</b>	<b>112</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DE ONDE ESCREVO...

Cresci em São Tiago, no interior de Minas Gerais, Brasil, América Latina — onde a vida se tece entre morros, serras, queijos, quintais, sabores, saberes ancestrais e mãos que fazem, desfazem e refazem o mundo. Sou filha da classe trabalhadora, corpos que costuram, cozinham, criam, educam e resistem. Também sou filha da educação pública e gratuita brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Conquistei bolsas de pesquisa na Graduação, no Mestrado e no Doutorado, o que me possibilitou dedicar-me aos estudos. Além disso, minha trajetória foi marcada por educações atravessadas pelo Cuidado: entre encontros e desencontros, estive sempre acompanhada por professoras e professores com quem compartilhei experiências de Cuidado.

Carrego comigo essa memória viva que se dobra, como o papel no *origami*, abrindo-se em infinitas possibilidades. Sou mulher, mãe, artesã, educadora, dona de casa, pesquisadora. Latino-Americana, brasileira, trabalhadora, resistente e tantas outras possibilidades de ser que se abrem nos meus caminhos. Chego, neste doutoramento encarnada na vida real. Não há soltura entre quem pesquisa e quem vive, entre corpo e pensamento. Não há distanciamento possível entre a mulher que escreve e aquela que cozinha, dobra o papel, lava a roupa, faz crochê, amamenta o filho, estuda, dança, toma chá, sonha e luta.

Adoto, portanto, uma transparência metodológica. Não busco uma ciência neutra, mas uma ciência situada, construída nas relações com outrem, na escuta atenta e sensível com as pessoas que atravessam esta caminhada: crianças, professores(as), famílias, leitores(as), e comigo mesma.

Escrevo com o corpo inteiro, com afeto e pensando que o fazer pesquisa é também fazer vida!

## 1.2 CAMINHOS INICIAIS

O interesse por identificar e compreender o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, estado de Minas Gerais, região sudeste do Brasil, nasce a partir e com a minha história de vida profissional, acadêmica e pessoal.

Ao longo desta trajetória, também se entrelaçam comigo os fios, as agulhas e os papéis do fazer artesanal. Sou artesã e teço peças com a técnica do crochê<sup>1</sup> desde a minha infância, quando ganhei a primeira agulha das mãos da minha avó materna Maria de Lurdes (artesã e dona de casa). Graduei-me em Filosofia (2004-2009), e, durante esse período, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) (entre 2005-2009). No grupo PET, além dos estudos filosóficos, tive a oportunidade de me envolver em atividades ligadas às artes manuais, podendo desenvolver e aprimorar, no ambiente acadêmico, o que tinha vivenciado com a minha citada avó e com o meu tio materno Vick Martins (artista e professor).

No PET eu aprendi a fazer o *origami*<sup>2</sup> de *tsuru*<sup>3</sup>, uma prática que mantenho até hoje. Ao longo dos anos, trabalhei também com a produção e venda de artesanatos, uma experiência que trouxe tanto realização pessoal quanto sustento. O fazer artístico manual, pela minha experiência, proporciona o bem-estar emocional e estético, como também, pode ser uma alternativa de geração de renda, e pode abrir novas possibilidades inventivas de (re)criar maneiras de ser e estar no mundo por meio do processo criativo.

Foi ainda durante a minha experiência no grupo PET meu primeiro contato com o pensamento de Martin Heidegger<sup>4</sup> (1889-1976). Esse encontro se deu por meio dos grupos de estudos que aconteciam no PET. Pesquisei a Linguagem Cotidiana, que, posteriormente, foi tema do meu trabalho de conclusão de curso, no final de 2009. O foco principal do filósofo alemão é a questão da re colocação do sentido do Ser. Com base em Mertens (2008), observa-se que Heidegger oferece contribuições significativas para refletirmos sobre questões no campo

---

<sup>1</sup> Tecitura semelhante à renda com fios (linha, barbante, lã etc.) utilizando uma agulha terminada em gancho.

<sup>2</sup> Trata-se de uma arte milenar, de origem japonesa, que envolve a criação de formas e objetos por meio de dobras em papel.

<sup>3</sup> O *tsuru* é uma ave sagrada no Japão, que simboliza sorte, saúde e longevidade. Diz a história que, ao dobrar mil *tsurus* de papel com um desejo, este se realizará.

<sup>4</sup> Partindo de Mertens (2008), Martin Heidegger foi um renomado filósofo alemão, nascido em 26 de setembro de 1889. Discípulo de Edmund Husserl (1859-1938), destacou-se como professor e, posteriormente, reitor da Universidade de Freiburg. Sua principal obra é Ser e Tempo. Heidegger faleceu em 1976. Sabemos da afiliação de Heidegger ao Partido Nacional-Socialista Alemão dos Trabalhadores (Partido Nazista). Não compactuamos com qualquer alinhamento ideológico dessa natureza e não adentraremos nessa temática, por considerá-la complexa e repleta de versões, merecendo uma dedicação de tempo e espaço maior na presente tese. O nosso foco é no pensamento filosófico de Heidegger, no que esse pensamento tão denso pode contribuir com a nossa pesquisa.

da Educação.

Concluindo o curso, ao final de 2009, iniciei minha jornada como docente na rede pública do estado de Minas Gerais (MG), região sudeste do Brasil. Trabalhei nas áreas de Filosofia, Artes, Sociologia e Ensino Religioso e, em todos esses componentes curriculares, o fazer artístico sempre esteve presente de alguma maneira na minha prática docente, sobretudo, por meio da técnica do *origami*. Nessas andarilhagens, cursei o mestrado em Educação na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), minha dissertação, defendida em 2016, teve o título: “O Cuidado na relação professora e alunas: a educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica” (Sousa, 2016). Durante o mestrado pude refletir sobre os conceitos filosóficos na prática, no mundo da vida e tecer as primeiras pontes entre filosofia e educação. Retornei às atividades em sala de aula como professora de Artes para crianças em um projeto do estado de MG, e posteriormente, em outros componentes curriculares, para crianças e adolescentes, o que me conduziu às percepções de Cuidado e afeto enquanto realizávamos (eu e os(as) estudantes) atividades artísticas.

Contudo, foi durante minha experiência na disciplina de Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I (PSPE I)<sup>5</sup>, durante a qual realizei um trabalho sobre a prática social do fazer artístico com crianças, que a artefaria desse projeto de doutorado começou. Os(as) professores(as) de PSPE I propuseram que apresentássemos propostas de aproximação de alguma prática social em algum tempo-espaço de nosso interesse para, desta prática, observar processos educativos decorrentes.

À época, embora, eu já compreendesse a importância do Cuidado nas práticas sociais, a proposta de pesquisa e de um ambiente para essa análise estava em construção. Assim, voltei alguns passos e revisei o início da pandemia da covid-19<sup>6</sup>, tempo esse marcado pelas solidões, doenças, mortes, desempregos, negacionismo científico, mas, também, de compromisso sociopolítico com a educação e a saúde pautados na ciência. Desde o princípio, rompi com

---

<sup>5</sup> Disciplina por mim realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) no 2º semestre de 2021.

<sup>6</sup> “A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Ministério da Saúde, 2024). Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a covid-19 como uma pandemia. A doença se espalhou pelo mundo, após o primeiro caso identificado em Wuhan, China. Atualmente, no Brasil, temos a vacina preventiva oferecida gratuitamente pelo Sistema único de Saúde (SUS). Segue trecho da declaração oficial: “Em 30 de janeiro de 2020, o Diretor-Geral da OMS, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou o surto de covid-19 uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. A declaração é o mais alto nível de alarme da OMS – um chamado para que todos os países tomem conhecimento imediatamente e tomem medidas” (OMS. Disponível em: [www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precident-who-s-covid-19-response](http://www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precident-who-s-covid-19-response). Acesso em: 12 nov. 2024). A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou nesta sexta-feira (5/05/2023), em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à covid-19”. (Brasil-UNA-SUS. Disponível em: [www.unasus.gov.br](http://www.unasus.gov.br). Acesso em: 12 nov. 2024).

todas as práticas de convivência social que envolviam proximidade física. Mas, busquei outras formas de ocupação e, entre elas, escrevi um projeto de Doutorado, e aqui estou! Ingressei no doutorado<sup>7</sup> durante a pandemia de covid-19. Desde o processo seletivo até as disciplinas, aconteceram de forma remota. Não tive a honra de cruzar com meus/minhas professores(as) e colegas pelos corredores da UFSCar. Ainda assim, tive a felicidade de fazer amigos(as) e de, mais uma vez, contar com o apoio, o cuidado e a força da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Novos encontros e desencontros brotaram e achei que tudo estava pronto. Grande engano, pois a tarefa de ir ao encontro de alguma prática social e conviver com outras pessoas, levando-me a perceber que o meu mundo não está pronto, fazendo com que eu fosse tomada por uma angústia, não como um estado psíquico ou algo que se refere ao indivíduo em particular, mas no sentido próximo ao conceituado por Martin Heidegger (2005, p. 250):

Aquilo com que a angústia se angustia é o “nada” que não se revela “em parte alguma”. Fenomenalmente, a impertinência do nada e do em parte alguma intramundanos significa que a angústia se angustia com o mundo como tal. A total insignificância que se anuncia no nada e no em parte alguma não significa ausência de mundo. Significa que o ente intramundano em si mesmo tem tão pouca importância que, em razão dessa insignificância do intramundano, somente o mundo se impõe em sua mundanidade.

Partindo desse pensamento, o mundo se mostra tão íntimo a nós, por estarmos imersos nas nossas ocupações diárias, que temos a ilusão de que ele (mundo) já está pronto e seguimos tranquilos nesse aconchego familiar. A disposição da angústia, por outro lado, revela-nos esse mundo tal como ele é em si mesmo, ou seja, como um nada. Tudo o que antes se mostrava como familiar e próximo, desde a nossa circunstância, torna-se estranho. O nosso mundo das ocupações perde as suas determinações se revelando no seu sentido mais próprio, um puro poder ser, um nada.

Nesse nada, descosturamos o véu que encobre a teia do nosso cotidiano, apreendemos que não estamos prontos(as) e que a nossa existência não passa de um fazer contínuo, desde e com as relações que estabelecemos com outrem, com nós mesmos, com as coisas, com e no mundo. Nessa angústia, somos tocados(as) pelo mundo e entendemos que, para sermos, temos que tecer as nossas possibilidades de ser diariamente, percebermos que não estamos prontos(as) e que a existência precisa ser assumida como uma tarefa a ser realizada.

---

<sup>7</sup> Ingressei inicialmente, no Eixo 2: “Educação em espaço de restrição e privação de liberdade” da linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos educativos”, e posteriormente transferir para o Eixo 1: “Educação e humanização”, por motivos de mudança de projeto e adequação teórica metodológica. Sou grata pela acolhida e compreensão dos Professores e Professoras do PPGE, especialmente ao meu orientador Professor Luiz.

Nessa travessia angustiante, rememorei uma época em que lecionei artes para crianças em uma escola pública de MG. Nesse relembrar, brotou-me à vontade, quase como um chamado da existência, de procurar me inserir em alguma prática social que envolvesse crianças e artes e, assim, mergulhada em minhas inquietações, em uma disposição angustiante, veio-me ao encontro a possibilidade de vivenciar uma prática social nessa perspectiva.

Além disso, outros fatores me motivaram a seguir nessa temática, como o nascimento do meu filho durante o meu doutoramento. A experiência da maternidade me fez e faz mergulhar mais ainda no mundo infantil, de relembrar a criança que já fui e a que ainda mora em mim. Essa tarefa de cuidar do meu filho e do pesquisar não é fácil, constitui-se como uma das coisas mais desafiadoras que já fiz e, concomitantemente, é a melhor delas, sem dúvida!

Transito cotidianamente na dicotomia entre o maior prazer e a mais exaustiva das tarefas. Reflito diariamente sobre o universo do ser criança, nas alegrias e na falta de rede de apoio político e social no cuidado infantil necessário para florescerem plenamente. Esperançamos que cada criança crescerá, irá votar, trabalhar, decidir e intervir na vida coletiva. Esperançamos porque, na sociedade desigual e injusta que vivemos tantas têm seus direitos esquecidos, apagados pelas sombras de desigualdades e descaso, por diversos fatores. Isso me impulsiona a lutar por um mundo melhor, com mais políticas públicas e Cuidado efetivo para essa importante etapa da vida.

Pensar o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças se refere a pensar que cuidar é sempre uma tarefa mútua. O Cuidado incide nas relações em que não existem hierarquias, quando não há um saltar sobre a outra pessoa. Acontece em uma via de mão dupla, é o desfiar-se da hierarquia costumeira entre adultos e crianças, visto que, nessas relações, todas as pessoas envolvidas podem compartilhar conhecimentos, cuidando uns(umas) dos(as) outros(as) nas medidas de suas possibilidades de ser. “O ser-com-os-outros cotidiano mantém-se entre os dois extremos de solicitude, aquele que salta sobre o outro e o domina, e aquele que salta diante do outro e o liberta” (Heidegger, 1981, p. 42).

Refletir sobre um fazer artístico nessa dimensão é um preocupar-se com as crianças para além das técnicas pedagógicas dos manuais. Como reflete Dulce Mara Critelli (1981, p. 61): “As reflexões que aqui se seguem são somente reflexões e convidamos a partilhar delas apenas aqueles que ousarem libertar-se do imediatismo do fazer pedagógico, e superar o incômodo de caminhar sem apoios e por suas próprias pernas”.

Cuidar das crianças, nessa perspectiva, é entender que as singularidades de cada criança precisam ser respeitadas e que cada uma tem o seu ritmo e suas necessidades, não as

transformando em meros objetos de nossa própria ocupação (*Bersorgen*<sup>8</sup>), ao contrário, permitindo que elas cuidem de si mesmas, um cuidado enquanto *Fursorge*, opostamente ao Cuidado da ocupação (o Cuidado que temos com as coisas).

Alinhados aos propósitos de nossa pesquisa, indicamos que a prática do fazer artístico com crianças pode abrir possibilidades para o fenômeno do Cuidado. Assim, é no entrelaçamento do meu percurso acadêmico, profissional e pessoal que nasce esta proposta de pesquisa, partindo de um referencial teórico e metodológico fenomenológico. Novas questões, angústias e belezas emergirão no processo de pesquisar.

Isso posto, a nossa pesquisa se entrelaça ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do curso de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de Pesquisa: L7 Práticas Sociais e Processos Educativos. Partindo da descrição na página do PPGE<sup>9</sup>, a linha de pesquisa abre-se para a possibilidade de compreender práticas sociais e processos educativos não escolares em projetos sociais, costurando a um “ponto” desta proposta de pesquisa, as oficinas de Artes Visuais. Considerando que na descrição da linha de pesquisa consta, ainda, que as pesquisas podem partir “de metodologias dialógicas”, propomos uma caminhada fenomenológica, como detalharemos mais adiante.

Este texto de Doutorado está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica, discutindo conceitos essenciais para a tese de Doutorado: “Educação: Práticas sociais e Processos educativos” na perspectiva de nossa linha de pesquisa; “O Cuidado” sob a ótica de Martin Heidegger; e nossa compreensão sobre a prática do fazer artístico, além da Revisão de Literatura.

No segundo capítulo, detalhamos a metodologia adotada, incluindo reflexões sobre o caminhar da pesquisa, a abordagem fenomenológica e os procedimentos de construção e análise dos fenômenos. Esses procedimentos incluem a observação participante, o diário de campo, e uma intervenção com *origami* desenvolvida na oficina de Artes Visuais. Também apresentamos o ambiente da pesquisa e os procedimentos para organizar e interpretar os fenômenos vivenciados.

Por fim, no terceiro capítulo, trazemos as nossas interpretações após a inserção no campo de investigação, organizadas em três categorias. A primeira, “Cuidado com o outrem”, reflete sobre as relações de cuidado entre os(as) participantes da pesquisa. A segunda, “Fazer Artístico mediado pelo Cuidado”, aborda as experiências de criação, silêncio, concentração e partilha, mediadas pelo Cuidado, abrindo caminhos para a autonomia, o diálogo, liberdade e o

---

<sup>9</sup> Disponível em: [www.ppge.ufscar.br](http://www.ppge.ufscar.br). Acesso em: 20 jan. 2021.

habitar poético, além das preferências e aprendizagens evidenciadas nas atividades propostas nas oficinas. A terceira, intitulada “Que horas é o lanche? Aprender e brincar é divertido, mas com um lanchinho é ainda melhor!”, discute a relevância dos momentos de alimentação nas experiências vivenciadas pelas crianças. Esta estrutura busca apresentar de forma articulada os elementos teóricos e metodológicos que fundamentam nossa pesquisa.

### 1.3 QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

De que maneira o Cuidado pode permear prática social do fazer artístico com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil?

Para irmos ao encontro dessa questão, nos alinhamos aos seguintes objetivos:

#### 1.3.1 OBJETIVO GERAL

Identificar e compreender o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil.

#### 1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os impactos do fazer artístico nas experiências mediadas pelo Cuidado vivenciadas pelas crianças.
- Pensar uma abordagem interdisciplinar, entrelaçando os conceitos de processos educativos, cuidado, fenomenologia e fazer artístico.
- Entender e desenvolver o conceito de Cuidado, a partir da perspectiva heideggeriana, no contexto específico da prática social do fazer artístico com crianças.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 EDUCAÇÃO: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

*Não há transformação do homem sem mudança estrutural, porém o homem não refaz sua forma se o sistema de valores continua o mesmo. Buscar novos valores para revalorizar o homem é a substância da revolução cultural: a cultura, aqui, entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões de cultura.*  
(Fiori, 2014, p. 63)

Em nossa perspectiva, compreendemos que Educação, engloba as experiências de vida em todos os tempos-espacos (escolares e não escolares), que integram a construção das pessoas. No dizer de Brandão (2007, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Com base nessa compreensão, as “educações” estão vinculadas às relações políticas, sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade. Assim, processos educativos se dão anteriormente, no decurso e além da instituição escolar, havendo correlação e continuidade no viver a vida das pessoas, nas experiências de cada um com outrem ao mundo. Como reitera Brandão (2007, p. 9): “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Dessa forma, os processos educativos acontecem em várias instâncias das nossas vidas e em “todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 30).

Destarte, conforme Brandão (2007, p. 10): “Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”. Nesse sentido, a educação pode ser usada como instrumento de poder, como exemplificam o colonizador e a sociedade patriarcal. “Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que as constituições são

legítimas” (Brandão, 2007, p. 11). A educação, quando centralizada em sistemas de poder, pode ser usada para promover desigualdades sociais, legitimando divisões econômicas e culturais entre as pessoas. A colonização e o patriarcado são exemplos de como a transmissão dos conhecimentos pode ser manipulada por grupos dominantes para moldar as pessoas conforme ideais de submissão e conformidade. Nesse contexto, a educação foi frequentemente utilizada para promover relações de poder, justificando a imposição de uma cultura privilegiada sobre outras culturas. Como afirma o pensador indígena Ailton Krenak (2020, p. 11):

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Essa imposição de saberes foi caracterizada pelo eurocentrismo, que permeou sua visão de mundo, e suas as práticas educacionais, priorizando as culturas e perspectivas do Norte global. No Brasil, na América Latina, essas práticas reproduziram e fortaleceram desigualdades históricas, negligenciando os saberes e experiências das culturas indígenas, africanas e outras que compõem a nossa diversidade cultural. Essa dominação hegemônica criou um padrão de educação que, ao longo de décadas, invisibilizou saberes locais, tratando-os como inferiores ou menos relevantes.

Mas “os ventos do Norte não movem moinhos, mesmo que seja por caminhos tortos, o que importa é não estar vencido”<sup>10</sup>. As instituições educacionais são desafiadas a se abrir para a diversidade cultural, acolhendo e promovendo as múltiplas formas de ser e de estar no mundo. As autoras Oliveira e Silva (2014, p. 51), no texto *Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras*, apontam caminhos para a nossa resistência frente a opressão dos saberes, afirmam que precisamos olhar para nós mesmos, nossas raízes:

Para reconhecer as raízes e valores latino-americanos, é preciso fazê-lo como alguém que faz parte da América Latina e não como um curioso que olha de fora. Tem-se, pois, que abrir mão de uma postura individualista de ver o mundo, para se colocar na perspectiva das comunidades a que se pertence e que fecundam nossas identidades de mulheres, homens — crianças, adolescentes, jovens, velhos, heterossexuais, homossexuais, escolarizados, sem escolaridade, em busca de trabalho, em luta por terra, por moradia, deficientes, entre outras condições de ser e viver, além, é claro, da

---

<sup>10</sup> Referência à música “Sangue Latino”, composta por João Ricardo e Paulinho Mendonça, produzida por Ney Matogrosso, lançada em 1977.

nossa comunidade de pertencimento étnico-racial — povos indígenas, negros afrodescendentes, eurodescendentes, descendentes de asiáticos.

Paulo Freire (2013) defende que precisamos ter esperança, mas ela sozinha não basta, necessita se ancorar no pensamento crítico e na ação transformadora. Como ele afirma: “Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (p. 10). A esperança crítica busca transformar a realidade, a desesperança a nega, impedindo-nos de pensarmos e de construirmos alternativas de mudança. Ter esperança crítica é, portanto, um ato de resistência diante das adversidades. Para Freire (2013, p. 10), a Pedagogia da Esperança deve ser uma prática comprometida:

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Dessa forma, a esperança é ontológica e a esperança é necessidade “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática” (Freire, 2013, p. 11). Isso significa que a esperança precisa ser enraizada na nossa realidade concreta e histórica, a nossa circunstância é o ponto de partida para a transformação. Essa luta pede um compromisso ético e político, visando garantir que todas as vozes, culturas, comunidades e experiências tenham seu tempo-espço e sejam valorizadas no processo de formação das pessoas.

Uma educação que quer ser libertadora abre-se para e com o povo, realiza a tarefa de olhar para as suas culturas e raízes. “A educação libertadora, por conseguinte, não se faz a favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com o povo — é cultura popular” (Fiori, 1991, p. 91). Libertar para tornar-se um ser da *práxis*, em sua determinação de buscar reinventar o mundo, por sua ação e por sua reflexão devidamente articulada na e pela *práxis*. Para uma educação libertadora, nessa perspectiva, precisamos tecer uma urdidura entre o saber escolar e a produção das pessoas em sua própria cultura. Nesse processo, os valores e as circunstâncias em que vivem fazem parte dessa trama. Libertar-se envolve reconhecermos o nosso lugar de explorado(a) na modernidade, um processo de amadurecimento e reconhecimento da distinção de outrem e de nós mesmos: “Lutar contra a dominação exige que se tenha disposição, vontade e energia para conhecer e decifrar as realidades em que vivemos e nos constituem” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 53).

Comprendemos a existência de diferentes formas de saberes e conhecimentos

influenciados pelos valores e pelo tempo histórico. A educação também acontece fora dos muros da escola e da dominação de grupos prioritários e está nos conhecimentos que circulam nas comunidades e são passados de geração em geração. Brandão (2007) ressalta que esse saber, fruto das vivências de homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos, envolve práticas culturais e sociais que muitas vezes escapam às formalidades do ensino escolar. Esse tipo de conhecimento é transmitido nas relações interpessoais e nos rituais sociais, oferecendo uma educação rica em diversidade e adaptada aos contextos locais. Como observa Brandão (2007, p. 20):

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva.

Partindo de Brandão (2007), ninguém aprende ao acaso e sozinho, estamos continuamente imersos nos processos de aprendizagem, processos esses sempre mediados por outrem. “Mas em uma e na outra, como em todas do mundo, nunca as pessoas crescem a esmo e aprendem ao acaso” (Brandão, 2007, p. 21). Dessa forma, jamais escapamos da educação, até mesmo para nos oprimir, castigar e silenciar. Todas as nossas ações, portanto, são mediadas por processos educativos. Assim sendo, querendo ou não, a educação sempre acontece. Nessa perspectiva, o espaço educacional:

[...] É o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber [...]. Existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras e da vida (Brandão, 2007, p. 32).

Nesse sentido, compreendemos que práticas sociais:

[...] Decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes [...] em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33).

Ainda, que processos educativos dizem respeito a “[...] como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como o de aprender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 29). Ademais, concordamos

com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015, p. 176-177), que processos educativos:

[...] Ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com os outros, educando e educando-se.

Os processos educativos são construções coletivas de conhecimentos, para além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Todas as pessoas envolvidas aprendem e ensinam ao mesmo tempo, em diálogo circular, no qual todas as pessoas participam com seus contextos históricos existenciais. Por exemplo, em uma aula de crochê, além da técnica de crochê, acontecem várias outras possíveis formas de aprendizagens, tanto para quem ensina o crochê, quanto para quem está apreendendo a crocheter. Nessa teia de aprendizagens as pessoas compreendem e questionam seus mundos e vivências. Pensar em processos educativos nas práticas sociais é considerar a própria potência do viver em partilha.

Entendemos que são diversas as possibilidades de práticas sociais no ambiente da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes e que elas não se esgotam. Todavia, neste estudo, nos dedicaremos a investigação do Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças na citada oficina.

## 2.2 O CUIDADO

O Cuidado é interpretado à luz do conceito de Cuidado (*Sorge*<sup>11</sup>), apresentado em *Ser e tempo*” (original de 1927), principal obra de Martin Heidegger (1889-1976), na qual o autor recoloca a questão do sentido do Ser através de uma analítica existencial. Partindo de uma perspectiva heideggeriana, só é possível cuidar de nós mesmos, cuidando de outrem e do mundo no qual habitamos. Isto é, só existimos a partir da estrutura: Ser-no-mundo. É a partir dela, da estrutura, que se desvelam as possibilidades de Ser próprias do humano: Ser pesquisadora, Ser aluna, Ser artista. Tais possibilidades só se efetivam em uma relação com as pessoas e com as

---

<sup>11</sup> Cuidado é a tradução da palavra alemã *Sorge*, que nos remete aos termos *Fürsorge* e *Bersorgen*. O primeiro se refere ao Cuidado que temos com os outros que compartilham o mesmo modo de “ser” (as estudantes, a professora, a pesquisadora); ao contrário de *Bersorgen* (ocupação), que é o Cuidado que temos com as coisas com as quais nos ocupamos (as linhas, as agulhas, os livros). Ora, os humanos não devem ser cuidados como meras coisas (*Bersorgen*), mas necessitam de um Cuidado mais atencioso: o *Fürsorge*.

coisas em uma ocupação. Estamos, desde sempre, projetados no mundo no qual compartilhamos nosso existir com as outras pessoas, continuamente nos fazendo, pois nem nós (eu e outrem) e nem o mundo estamos prontos(as) ou acabados(as)<sup>12</sup>.

Heidegger (2015), em “Ser e Tempo”, ao recolocar o sentido do Ser, reflete sobre nós, seres humanos como um ente inacabado. Esse ente, a quem ele chama de *Dasein*<sup>13</sup> ou na tradução para o português de presença, é aquele que pode interrogar o sentido do ser sendo, pois em nosso próprio modo de ser está a abertura para nos relacionarmos com ele (o ser). Heidegger (2015, p. 48) observa que o *Dasein* “não é um ente que ocorre entre outros entes. Ao contrário, distingue-se onticamente pelo privilégio de que, em seu ser, está em jogo o seu próprio ser”. A essência do *Dasein*, portanto, está no seu existir, isto é, ser-no-mundo.

Ser-no-mundo, contudo, não significa apenas estar em um espaço, como o café está dentro da xícara. Antes, trata-se de habitar, de se relacionar com o mundo de modo vivo, reconhecendo-se nele, junto e com ele. Habitar o mundo, nesse sentido, é também ser-com (*Mitsein*<sup>14</sup>): nunca estamos em solidão, mesmo quando acreditamos estar. Existimos na partilha, em um mundo de coexistências. Ou como diria Antônio dos Santos Bispo (2003, p. 8)<sup>15</sup>, conhecido como Nêgo Bispo, em uma linguagem semeadora de conceitos existimos em confluências:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente- a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida.

<sup>12</sup> A ontologia tradicional parte da ideia de que tanto o ser humano quanto o mundo já estão dados e acabados, atribuindo-lhes um caráter substancial. É justamente nessa relação pertencimento, entre humano e mundo, que ocorre o rompimento da fenomenologia com as teorias da substância.

<sup>13</sup> Optamos usar o termo em alemão para facilitar a compreensão do/a leitor/a, em algumas citações pode aparecer o termo Presença, que é a tradução de *Dasein* feita por Marcia Sá Cavalcante Schuback. Segundo ela: “A palavra *Dasein* passa a ser usada na língua alemã no século XVIII como tradução da palavra latina *praesentia*. Logo em seguida passa também ao termo *existentia*, sendo por isso comumente usada no alemão moderno na acepção de existência. Em *Ser e Tempo*, traduz-se, em geral, para as línguas neolatinas pela expressão “ser-aí”, être-lá, esserci, etc.” A tradutora optou pela tradução de *Dasein* por presença para não cair na separação metafísica de essência e existência e não optou pelas tradições neolatinas, pois, “ser-aí” dá a ideia de uma localização estática. A “Presença não é sinônimo de existência e nem de homem”, é o próprio processo de constituição do homem, é nela que construímos nossa existência no mundo” (Schuback, 2009, p. 577).

<sup>14</sup> Partindo da nota da tradutora Márcia Schuback (2009): “todas as concretizações na existência exercem uma ação expressa pela preposição com (*mit*). Assim, nunca se dá um ser ou modo de ser isolado. Todo ser é sempre ser-com; mesmo em solidão e isolamento, a presença é sempre copresença (*Mitdasein*), o mundo é sempre mundo compartilhado (*Mitwelt*), o viver é sempre convivência (*Miteinandersein*)” (Schuback, 2009, p. 570-571).

<sup>15</sup> Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, nasceu em 10 de dezembro de 1959, no Vale do Rio Berlangas, em Francinópolis, Piauí, e faleceu em 3 de dezembro de 2023. Intelectual renomado do pensamento quilombola. Semeou conceitos relevantes como confluência, contra-colonização e cosmofofia.

Costurando as epistemologias, a filosofia de Heidegger (2015) se encontra em confluência, com o pensamento de Bispo (2003), que nos ensina que não vivemos em isolamento, mas em confluências. A existência acontece na circularidade das relações com outrem, no encontro dos rios que se entrelaçam e se confluem. Assim como o ser-com a confluência revela que só existimos na partilha: com as outras pessoas, com a terra e com os saberes coletivos.

Ser-no-mundo, portanto, é também ser em confluência. Bispo (1959-2023) e Heidegger (1889-1976) são pensadores que criam e semeiam conceitos, cada um em seu contexto histórico-existencial. Enquanto Heidegger (2015) fala em ser-com, Bispo (2003) semeia a palavra confluências. Se Heidegger nos indica que somos *Dasein* em meio a outros *Daseins*, Bispo nos ensina que existir é como o curso dos rios, todos os rios percorrem se misturando aos outros rios, as águas, a natureza e ao mundo. A vida se faz no encontro, ou em uma linguagem da Bossa Nova: como cantou Vinícius de Moraes em *Samba da Benção* (Moraes; Powell, 1967), “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros”. Mesmo quando nos desviamos, seguimos confluindo, porque existir é sempre coexistir.

Ser-no-mundo é ser rio que se abre em confluência. É deixar-se tocar pelo fluxo de outrem e do próprio mundo. Habitar o mundo é sempre mais do que estar nele como o vinho está na garrafa: é compartilhar travessias, afetos e desafetos nas correntezas e confluências da existência. Partindo de Bispo (2003, p. 23):

Cuidado, não é troca, é compartilhamento. Porque a troca significa um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outro ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem.

Por isso, cuidar de si só é possível se cuidar de outrem e do mundo que habitamos. O Cuidado é sempre partilhado: existir é coabitar, e cada atitude de cuidado é uma consideração da conexão existencial que nos faz ser-com e ser em confluência.

Nós, seres humanos, pensados na relação que estabelecemos com o nosso ser, o ser de outrem, do mundo e das coisas, somos constituídos ontologicamente pelo Cuidado. “Porque em

sua essência, o ser-no-mundo é cura” (Heidegger, 1988, p. 260). O *Dasein*<sup>16</sup> “antecede-se-a-si-mesmo-no-já-ser-em-um-mundo”, isso significa que o seu existir é sempre fático, isto é, o *Dasein* já está desde sempre lançado no mundo se ocupando e se relacionando com o que lhe vem ao encontro. É no “anteceder-si-a-si-mesmo”, para Heidegger (1988), que se encontra a condição ontológico-existencial de possibilidades de ser livre para as possibilidades propriamente existenciais.

Nessa liberdade de ser, podemos nos realizar de maneira inautêntica ou autêntica no mundo. De modo imediato, estamos lançados no mundo de modo impróprio, no discurso que Heidegger (1988) nomeia como falação<sup>17</sup>. Nesse discurso, geralmente, efetivamos as nossas possibilidades de Ser de maneira aparente, não mergulhamos no significado das coisas, permanecemos na superfície do mundo, guiamo-nos pelo que ouvimos dizer.

Todavia, não compreendemos a falação como um traço inferior ou pejorativo da existência, não se trata de um combate maniqueísta, mas de uma dimensão constitutiva do nosso viver. Habitar o mundo é também transitar entre os modos de ser. No cotidiano, geralmente, não investigamos a origem de tudo. Ao escovar os dentes, por exemplo, dificilmente discorreremos sobre quem inventou a escova ou na metodologia que a tornou possível; na maioria das vezes, nossa atenção já se projeta no café da manhã que virá.

Nesse sentido, é por meio da falação, que nos afasta do questionamento mais profundo do ser, que também se abre a possibilidade de retornarmos a nós mesmos. Esse modo de ser inautêntico, embora marcado pelo caráter impessoal, demonstra que aquilo que parece concluído e definitivo é efêmero, e que constantemente precisa ser substituído por algo novo. O fenômeno da falação nos revela é que não há como escapar do que somos, pois, mesmo tentando evitar o ser, ele nos persegue e nos coloca diante do nada que permeia a nossa existência.

No tecer dessas dimensões, da autenticidade e da inautenticidade, o Cuidado se expressa. No fazer impensado rotineiro e na reflexão do ser. O Cuidado é um fenômeno que mora nos dois modos do *Dasein* se realizar no mundo, seja inautenticamente (não se apropriando de nada e “saltando sobre o outro”), seja autenticamente (indo ao encontro do ser

---

<sup>16</sup> Heidegger (2006) recoloca a questão sobre o sentido do Ser em sua obra *Ser e Tempo* e elege um ente privilegiado: o *Dasein*, que é o próprio ser humano, à medida que temos, em nossa existência, a possibilidade de indagar pelo Ser.

<sup>17</sup> O fenômeno da *Falação* é tecido no parágrafo 35 de *Ser e Tempo* (Heidegger, 2006). Essa tradução é de Márcia de Sá Cavalcante, 10ª edição da Editora Vozes. Partindo das notas explicativas da tradutora (p. 575): “O verbo alemão *reden* significa falar, discursar, discorrer. Dele se derivou a forma das *Geredete* para exprimir uma conotação específica de excesso, superficialidade e descompromisso com o que se fala. Esta conotação, porém, corresponde a uma tendência constitutiva do exercício concreto da existência. Para traduzi-lo, recorreu-se ao uso corrente da palavra falação”.

das coisas e “saltando diante do outro”). Na perspectiva filosófica de Heidegger (1981, p. 41):

A solicitude, com relação; aos seus modos, tem dois extremos possíveis. Pode-se, por assim dizer, tomar “conta” do outro ou colocar-se em sua posição de cuidar: pode-se “saltar sobre o outro”. Este modo de solicitude e o que assume o encargo que é do outro de cuidar de si mesmo. O outro é lançado fora de seu próprio lugar; ele retrocede quando algo precisa de sua atenção, ou mesmo pode tomá-lo como alguma coisa já acabada e a sua disposição, ou ainda descarregar-se dele completamente. Em tal solicitude o outro pode tornar-se alguém que é dominado e dependente, mesmo que esta dominação seja, para ele, tácita, ou lhe permaneça oculta. Esse modo de solicitude, que consiste em “saltar sobre o outro” e em tomar conta dele e por ele, e um vasto âmbito determinativo de ser-com-os-outros e, em geral, pertence ao nosso cuidar dos “entes-envolventes”. Em contraste a esse modo de solicitude, há um outro que não consiste em “saltar sobre o outro”, mas em se antecipar” a ele em sua existencial possibilidade-para-ser. Um modo em que não se protege o outro, mas em que, antes disso, faz-se com que ele se volte para si mesmo autenticamente, como pela primeira vez. Este outro modo de solicitude pertence essencialmente ao autêntico “cuidar” — isto é, para com a existência do outro e não para um “o que” ele cuida; ele salva o outro para torná-lo transparente a si mesmo em seu cuidar e para torná-lo livre para si.

Há, assim, duas maneiras de cuidar de outrem. A primeira é o “saltar sobre”, aquele cuidado que, embora venha de mãos estendidas, acaba por cobrir o espaço de liberdade de outrem, fazendo-o(a) dependente, objeto de suas ocupações. “Saltar sobre” a outra pessoa é privá-la de seu poder ser mais próprio, de sua essência. É um cuidado disfarçado, que aparenta proteção, mas que no fundo aprisiona.

O segundo modo, no entanto, é o “saltar diante” de outrem, uma forma de Cuidado que abre caminhos e inspira travessias. Esse Cuidado antecipa-se, mas não invade; ele colabora para que outrem possa ver-se e agir por si mesmo(a), segundo as suas próprias possibilidades de ser. Liberta, apoiando o desenvolvimento autêntico e independente. Esse é o Cuidado que se alegra com o florescimento da outra pessoa, que não cria camadas, mas encoraja e oferece apoio verdadeiro, criando uma base de segurança onde outrem pode desenvolver-se com autonomia e consciência.

Esse modo de Cuidado autêntico respeita as outras pessoas ao seu redor como elas são, e contribui para que elas conheçam a si próprias e existam com presença plena no mundo que habitam. Existir nesse modo autêntico, é contribuir para a humanização e liberdade de quem cruza o nosso caminho, é lutar por um modo mais digno, amoroso e humanizado.

O Cuidado permeia todos os nossos afazeres e as relações que cultivamos com as pessoas e com as coisas ao nosso redor. Ele não exclui nenhum ofício, esteja ele nas tarefas mais simples, como lavar a louça ou nas mais complexas, como criar uma obra de arte e defender uma Tese de doutorado.

Enquanto Ser-no-mundo, faz parte de nossa constituição ontológica o Cuidado. Ele é

integrante da nossa existência no mundo, está em todas as nossas relações, seja nos apropriando autenticamente das coisas ou não. Partindo das ideias do filósofo italiano Giorgio Agamben (2017, p. 59), tem-se:

O cuidado aqui não é entendido simplesmente como preocupação, em oposição à negligência, mas, em sentido ontológico, como estrutura fundamental do “ser-aí” [...]. O “primado” que cabe ao cuidado como totalidade originária” implica que ele apareça antes de todo comportamento e de toda situação do ser-aí e que ela seja ontologicamente anterior a fenômenos como “a vontade, o desejo, o impulso e a inclinação.

O Cuidado é inerente à nossa existência e está entrelaçado à nossa condição de Ser-no-mundo. Assim, cuidar de si implica, necessariamente, cuidar de outrem e do próprio mundo. Com Heidegger (2015), compreendemos que existimos enquanto Ser-com, em uma coexistência essencial com as outras pessoas e o mundo. E prossegue: “A relação ontológica com os outros torna-se, pois, projeção do próprio ser para si mesmo 'num outro'. O outro é um duplo de si mesmo” (Heidegger, 2015, p. 181). Nesse modo de pensar, o nosso ser se realiza na abertura para outrem, em uma relação de Cuidado recíproco e interdependente que dá sentido à nossa existência compartilhada.

Não estamos meramente no mundo, mas nos relacionamos com ele. Ao desenharmos, imersos na atmosfera do desenhar, nos vêm ao encontro de outrem: os(as) professores(as) de desenho, os(as) produtores(as) dos lápis e do papel, as nossas inspirações, entre outras. Existimos enquanto Ser-com-os-outros e no mundo, assim, trazemos em nossa constituição ontológica as mesmas possibilidades de ser (ser desenhista ou ser fabricantes de materiais de arte), pois o mundo é compartilhado. Ainda que crermos estarmos sós, existimos continuamente com as outras pessoas que têm ontologicamente o modo de ser do *Dasein*. Nessa correlação, cuidamos de nós ao cuidarmos de outrem e do mundo onde habitamos, por isso, o Cuidado (autêntico) não é sinônimo de assistência, mas é uma condição ontológica do *Dasein*, nesse sentido cuidamos de outrem por ser um ente igual a nós dentro das diversas formas de existir e por ser uma possibilidade nossa de existir no mundo.

Podemos visualizar esse conceito de Cuidado na relação entre os personagens Alice e escritor solitário Philip do filme *Alice nas cidades* (1974) do cineasta alemão Wim Wenders (1945). Filmado em preto e branco, o longa começa com o escritor solitário e sem recursos financeiros, Philip, vagando pelas ruas dos Estados Unidos em busca de uma história, pressionado por sua editora. No entanto, cada vez mais imerso na própria solidão, Philip somente fotografa imagens que materializam o vazio de sua própria existência. Esse sentimento

de vazio e isolamento se expressa já no início do filme, quando o vemos dirigindo sozinho em meio a uma tempestade.

Neste percurso melancólico, marcado por imagens desoladoras, o acaso altera o destino de Philip. Ao decidir vender o carro e voltar para a Alemanha, ele se depara, em um guichê de companhia aérea, com uma mulher e sua filha, Alice, também a caminho da Alemanha. Esse encontro casual torna-se decisivo; ao cruzarem a porta operativa do aeroporto, o simbolismo é intenso: a vida de Philip e a de Alice serão, a partir de então, interligadas. O uso da porta giratória na cena é emblemático, pois se torna alegórico na medida em que os destinos de ambos passarão a ser um só.

A mãe de Alice, arrebatada por um relacionamento amoroso fracassado, permanece nos Estados Unidos e pede, através de um bilhete, que Philip se encarregue dos cuidados de Alice, e que ela os encontraria dentro de dois dias na Alemanha. Pedido que pode parecer, para nós, estranho e perigoso, já que Philip ainda era um homem desconhecido e Alice uma criança. No entanto, é precisamente esse ato de confiança, por mais inusitado que seja, que permite ao escritor solitário, se lançar em uma relação emocionante de amizade e cuidado com a Alice. A partir desse encontro importante, a história do filme se desenrola, revelando uma transformação tanto para Philip quanto para Alice.

Alice e Philip, até então estranhos e agora tão juntos, partem dos Estados Unidos, ela sem a mãe, ele à deriva no mundo. Sem destino certo, viajam de cidade em cidade, de Amsterdã para outras paragens, numa errância em busca de um lugar onde Alice possa finalmente pertencer. Ambos, esquecidos e sem raízes, encontram na companhia um do outro a possibilidade de pertencer. Alice, inesperadamente, torna-se o abrigo que aquece o coração do solitário Philip, um homem, até então, em constante fuga de si mesmo.

À primeira vista, Philip parece o cuidador, ocupando o lugar de adulto que organiza as passagens, cuida da alimentação, garante o abrigo. No entanto, Alice também cuida de Philip, trazendo-lhe a amizade e o pertencimento que ele desconhecia. A criança que acalma os medos de Philip o liberta, aos poucos, do vazio que o assombrava e o conduz ao encontro de uma amizade verdadeira.

Esse vínculo nos revela que o Cuidado não é uma imposição de uma pessoa para com outrem, mas um laço entre iguais, uma troca onde cada um cuida ao seu modo. Philip cuida de Alice como adulto, mas é criança Alice que dá a Philip algo perdido: a capacidade de cuidar de si mesmo, de preencher seu próprio vazio.

Na jornada desses dois esquecidos, descobrimos que cuidar de outrem não é exercer poder ou assumir superioridade, mas considerar a outra pessoa como alguém que compartilha

o mesmo mundo, as mesmas dores. Alice e Philip, ambos feridos por rejeições, encontram uma ternura comum. Ao cuidar de Alice, Philip se vê cuidando de si; a criança, por sua vez, cuida do adulto, ajudando-o a encontrar sua essência.

A perambulação dos dois esquecidos termina quando a polícia encontra a avó de Alice, e um policial encontra Philip e Alice, levando-os ao encontro da família de Alice. O escritor, sem mais nenhum dinheiro segue com eles, seguindo ele, para “terminar essa história”. Alice é quem paga seu bilhete do metrô, mostrando o seu cuidado com seu amigo, cuidar é se preocupar com outrem, a criança sabia que o seu amigo não tinha como pagar o bilhete. Assim, em pequenos gestos, a pequena Alice mostra a Philip um novo caminho para existir, e o escritor, antes perdido, encontra-se na amizade com a criança.

Em *Alice nas Cidades*, Alice e Philip se abrem para o mundo em um estado de sensibilidade e de atenção a outrem. Será que nós, em nosso dia a dia, conseguiremos essa mesma abertura para as “Alices” que encontramos? Reconhecemos outrem como um igual? Até que ponto estamos dispostos a cuidar e, talvez mais difícil, a permitir que cuidem de nós? Essas perguntas nos levam a refletir sobre nossa postura como seres-no-mundo. O quanto realmente estamos abertos para que o Cuidado seja uma troca genuína, uma tarefa que nos vincula e nos humaniza mutuamente. Cuidar é, afinal, uma tarefa compartilhada, uma troca que define o sentido de nossa existência.

À luz desse conceito de Cuidado procuramos, vivenciar/compreender a prática social do fazer artístico com uma turma de crianças que participam da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes na cidade de Tiradentes no interior de Minas Gerais.

### 2.3 A PRÁTICA SOCIAL DO FAZER ARTÍSTICO

*Não lemos e escrevemos poesia porque é bonitinho. Lemos e escrevemos poesia porque fazemos parte da raça humana. E a raça humana é cheia de paixão. Medicina, direito, administração, engenharia, são atividades nobres, necessárias à vida. Mas a poesia, a beleza, o romance, o amor, são as coisas pelas quais vale a pena viver.*  
(Sociedade dos Poetas Mortos, 1989)

Na reflexão sobre o fazer artístico, recorreremos, inicialmente, a Heidegger (2002a), em sua obra *A origem da obra de arte*. Para o filósofo alemão, perguntar pela origem de algo é investigar a partir do que uma coisa é o que é, a sua essência: “Origem significa aqui aquilo a

partir do qual e pelo qual algo é aquilo que é e como é. Àquilo que algo é, [sendo] como é, chamamos a sua essência” (Heidegger, 2002a, p. 7). De tal modo, a origem da obra de arte é o que faz com que uma obra de arte seja verdadeiramente obra de arte. A pessoa artista é mediada pela obra, pois é ela (a obra de arte) que permite reconhecer-nos como ou enquanto artistas. Como afirma Heidegger: “O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro” (Heidegger, 2002a, p. 28).

Nessa linha de pensamento não é por uma pessoa ter suas obras expostas nas galerias mais famosas que a torna artista, mas sim a sua relação de pertencimento com a sua obra em ato de ser e época histórica. A pessoa artista só é na sua relação com a obra de arte, e a obra só é na sua relação com a pessoa artista. Nesse círculo hermenêutico, o que possibilita essa relação entre artista e obra é a arte. A arte, nesse sentido, é o que mantém essa correlação.

Assim, Heidegger (2002a) propõe que procuremos a essência desde a qual a arte se manifesta: na própria obra de arte, conduzi-nos a um percurso circular: ao buscarmos a essência da arte, procuramos a obra, e ao procurar compreender a obra, buscamos a essência da arte. Heidegger não vê neste círculo um problema, esse é o *círculo hermenêutico*, um modo de caminhar filosófico.

As obras de arte fazem parte do nosso cotidiano: estão presentes em exposições artísticas, igrejas, praças públicas, livros, casas, música e outros espaços. Aparecem no mundo tal como os demais entes, imersas na cotidianidade da vida. Contudo, essa presença habitual pode ocultar o seu caráter ontológico. Heidegger (2002a, p. 10) observa:

Uma pintura, por exemplo, a de Van Gogh que apresenta um par de sapatos de camponês, anda de exposição em exposição. As obras são expedidas como o carvão da bacia do Ruhr ou como os troncos de árvore da Floresta Negra. Durante a campanha, os hinos de Hölderlin estavam empacotados na mochila do mesmo modo que um utensílio de limpeza.

Esses exemplos demonstram que as obras de arte, análogas a outros entes, possuem um caráter de coisa. Como afirma Heidegger (2002a): “Há algo de pedra na obra arquitetônica. Há algo de madeira na obra de talha. Há algo colorido na pintura. Há algo de vocal na obra linguística. Há algo de sonoro na obra musical” (p. 11). As obras de artes participam, portanto, da materialidade das coisas do mundo. Porém, transcendem a dimensão material/coisa/ objeto físico, da “coisidade da coisa”.

A tendência é chamar por coisa os elementos materiais que nos circulam no cotidiano como a pedra e o pedaço de madeira. Entre os entes mais próximos de nós, que se destacam pela sua familiaridade (está sempre à mão e disponível) é o utensílio: o artefato fabricado pelo

ser humano para desempenhar uma função. O utensílio, ao contrário das coisas, tem sua essência na função em que desempenha, na utilização. Desse modo, ontologicamente, o utensílio não é uma coisa natural, como o pedaço de madeira sob a terra, e também não é obra de arte, está entre os dois. É da esfera do que está disponível e não da contemplação e nem mesmo desvela a verdade. Partindo de Heidegger (2002a, p. 22):

É nesta serventia que se fundam tanto a doação da forma como também a escolha da matéria dada de antemão com ela e, por consequência, o domínio da concatenação de matéria e forma. O ente que lhe está submetido é sempre produto de uma confecção. O produto é fabricado como utensílio para algo.

Na criação de um utensílio, tomemos como exemplo uma agulha de crochê, a agulha é produzida com um propósito definido previamente: a sua função de servir ao ato de tecer. O que está em jogo nesse processo é o caráter de utilidade e serventia da agulha, a sua essência está além da sua presença física no mundo, está na sua função para tecer.

Heidegger (2002a), em “A origem da obra de arte”, propõe que nos aproximemos deste fenômeno a partir de um exemplo concreto: o de um par de sapatos de camponesa, observados numa pintura. Neste caso, trata-se do célebre quadro de Vincent Willem van Gogh, *O par de sapatos* (1886) retratado na Figura 1:

Figura 1 – Vincent Van Gogh, *O par de sapatos* (1886)



Fonte: Van Gogh (1986).

Sabemos que os sapatos servem para calçar os pés e de acordo com sua serventia: correr

ou dançar, o material também é previamente definido, na obra acima, o seu ser sapato manifesta-se no uso da camponesa. No entanto, ao nos aproximarmos da arte de Van Gogh, além de vermos sapatos, podemos ir em outro lugar que não seja o nosso habitual, no caso o mundo da camponesa. O desgaste do couro revela-nos o esforço do trabalho e o cheiro da terra:

A abertura escura do interior deformado do calçado, a fadiga dos passos do trabalho olha-nos fixamente. No peso sólido, maciço, dos sapatos está retida a dureza da marcha lenta pelos sulcos que longamente se estendem, sempre iguais, pelo campo, sobre o qual perdura um vento agreste. No couro, está [a marca] da humidade e da saturação do solo. Sob as solas, insinua-se a solidão do carreiro pelo cair da tarde. O grito mudo da terra vibra nos sapatos, o seu presentear silencioso do trigo que amadurece e o seu recusar-se inexplicado no pousio desolado do campo de Inverno. Passa por este utensílio a inquietação sem queixume pela segurança do pão, a alegria sem palavras do acabar por vencer de novo a carestia, o estremecimento da chegada do nascimento e o tremor na ameaça da morte. Este utensílio pertence à *terra* e está abrigado no *mundo* da camponesa. É a partir desta pertença abrigada que o próprio utensílio se eleva ao seu repousar-em-si (Heidegger, 2002a, p. 23-24).

A camponesa simplesmente usa os sapatos, mas na obra de arte o seu mundo manifesta-se. E é precisamente a obra de arte (o quadro) que nos revela o ser do utensílio sapatos, e mais além: o mundo da camponesa. Partindo de Heidegger (2002a), a obra põe em obra a verdade do ente. Nesse sentido, a arte além de ser uma questão da estética, é o lugar no qual acontece o desvelamento da verdade.

Na obra de arte, a verdade se desvela. A arte, destarte, transcende a ideia de coisa e utensílio, pois ela possibilita a manifestação do ser: “A seu modo, a obra de arte torna originariamente patente o ser do ente. Esta patenteação originária, o descobrir, a verdade do ente, acontece na obra. Na obra de arte, a verdade do ente pôs-se em obra. A arte é o pôr-se-em-obra da verdade” (Heidegger, 2002a, p. 35-36).

Com isso, compreendemos que a essência da arte está na sua envergadura de fazer aparecer, de abrir um mundo, de desvelar o ser em um modo de acontecer da verdade: “A verdade, como clareira e encobrimento do ente, acontece na medida em que é poetada. Enquanto deixar acontecer da chegada da verdade do ente, *toda a arte é*, enquanto tal, *na sua essência, poesia*” (Heidegger, 2002a, p. 76).

Nesse contexto, poesia, para além do gênero literário é um ato criador que abre mundo, desvelando o ser. A obra de arte, enquanto poesia, oferece, para além do aspecto físico: uma *clareira*: uma abertura para que algo, como o par de sapatos, possa brotar em configuração nova e verdadeira. Essa *clareira* é sempre parcial, pois toda revelação traz consigo um ocultamento. Para Heidegger, a verdade é entendida como *aletheia*, termo grego que remete ao encobrimento e ao desvelamento. Isso implica reconhecer que o ser nunca se mostra em sua

totalidade; o que nos é dado perceber corresponde apenas a uma parcela, uma possibilidade de determinação do ser, que se desponta enquanto ente ou fenômeno.

Desse modo, a obra de arte cria um mundo, instaurando uma forma de compreender e habitar uma dada época histórica, ultrapassando a ideia de representação ou cópia de algo. Diante de uma obra de arte, que nos toca, afastamo-nos da “falação” da vida corriqueira, abrindo-nos para um novo horizonte. É por isso que Heidegger (2002) afirma que toda arte é poesia: porque a arte é um fazer acontecer da verdade. Cada manifestação artística, seja a música, a arquitetura, a literatura ou qualquer outra, pronuncia o ser à sua maneira, criando mundos possíveis e formas de habitar o mundo, abrindo-nos para o que estava oculto no existir cotidiano. Além disso:

Não é apenas o criar da obra que é poético mas também o resguardar da obra é igualmente poético, ainda que à sua maneira; pois uma obra só é efectivamente enquanto obra quando nos retiramos a nós mesmos da nossa habitualidade e nos inserimos naquilo que se torna originariamente patente pela obra, para, assim, determos o nosso estar-a-ser na verdade do ente (Heidegger, 2002a, p. 80).

A arte, assim, acontece no ato de criação e no modo como é recebida e acolhida por quem dela se aproxima com autenticidade. Resguardar a obra de arte é mais do que conservá-la fisicamente, pois nos remete a deixar-nos ser tocados(as) para que a arte se revele. Essa atitude exige renunciar à habitualidade, sair do modo automático cotidiano, da *falação*, é preciso uma abertura, um cuidado e uma disposição para o desvelamento artístico. Além disso, quem resguarda a obra também desempenha cuidado. Ao afastar-se da superficialidade cotidiana e abrigar a verdade desvelada na arte, o(a) espectador(a) participa do cuidado ontológico. Trata-se de uma forma de Cuidado diante do ser. Destarte, pensar a arte como poesia é reconhecer que a essência do fazer artístico está no criar, no dar forma ou nome a algo que ainda não existia, no abrir de uma clareira onde a verdade pode emergir.

O utensílio, os sapatos, por exemplo, também nascem de um ato criador, porém com serventia, com um uso já definido previamente, com o material (o couro), o tamanho e a forma já pensados conforme a sua serventia, dançar balé, ou correr, por exemplo. A obra de arte não tem esse caráter de serventia, é inútil. O fazer artístico é necessário, mas inútil e sem finalidade imediata. Não busca recompensa, nem justificação fora de seu próprio ato de ser; ele simplesmente é. Cria para ninguém. Entre o fazer e o não fazer, o “inútil do fazer” se torna um gesto de resistência, uma criação que não exige ser compreendida, aprovada ou premiada. É a liberdade de criar sem amarras, de se lançar ao vazio e resistir ao mundo da utilidade da sociedade capitalista. Esse ato desprovido de propósito utilitarista torna-se uma forma de

habitar o mundo apenas pelo impulso de existir e criar. Um fazer que nasce do impulso de existir, pela vontade de ser o que se é, transformando o seu redor pela potência de sua existência. Sobre esse fazer artístico, partindo de Gilvan Luiz Fogel<sup>18</sup> (2012, p. 240):

A arte, a criação, é inútil, isto é, não tem nenhum sentido visado ou projetado para fora ou para além dela própria. A arte, a criação é a alegria da ação inútil e necessária [...]. É uma benção não precisar de coisa nenhuma fora, além ou aquém daquilo que, aqui e agora, é feito, precisa ser feito. Isso é tudo. É a consagração da vida, de sua ação constitutiva, à inutilidade da vida.

Nesse sentido, o fazer artístico é essa ação de criação originária, ação inútil, pois não tem sua força fora do movimento da própria ação, não almeja recompensa. A ação inútil e necessária nasce de si e para si mesma, sem buscar sentidos externos. Como um pulsar que não pede aprovação, o fazer se faz e se basta, é o momento consagrado. Esse fazer é resistência silenciosa ao mundo da utilidade, da função que calcula e limita. Criar sem fim, para ninguém, lançando-se ao vazio, ao nada da existência, em uma liberdade de criar por criar.

Criação, segundo o pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben (2018), “tem sentido de ‘*poiein*’, palavra grega que nos remete a produzir, criar, fazer, um impulso para o humano criar algo” (p. 43). Segundo Fogel, “Criação é coisa de escuta [...] e de obediência. Por escuta e obediência entender-se-á a dimensão de entrega e, na e desde a entrega, *participação* na força e na evidência da possibilidade que se põe, se ex-põe e, então, graças à escuta e à obediência, se impõe” (2012, p. 233). Ainda, partindo de Fogel, criar também envolve a liberdade para ser o que se é, de se deixar ser tocado por algo também. Isso é, criar, como diz a canção de Gilberto Gil<sup>19</sup>, também envolve amar e deixar Ser o que se é, “livre para Ser o que se é”. É se permitir e é também permitir ao outrem Ser o que se é e “ir aonde quiser”. Nessa liberdade de Ser, partindo de Fogel, acontece um desvelamento de si, isto é, a possibilidade de reconhecimento de si mesmo no ato do fazer criativo:

A essa dinâmica, a esse jogo de crescimento ou de intensificação da vida, que é a história, o devir ou o tempo próprio da possibilidade, enfim, a criação – pois bem, a isso podemos, devemos chamar formação, plástica, modelagem ou, de novo, cunhagem do *próprio*, isto é, de uma *identidade*. [...] A este jogo liberdade-criação, enquanto cunhagem de um próprio (identidade), à medida que, intensificando-se ou crescendo, possibilidade vem a ser a possibilidade que é – a isso cabe entender como movimento de *apropriação*. Criação é vida, é apropriação. Apropriação diz: fazer vir

<sup>18</sup> Atualmente, é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha com filosofia alemã contemporânea (Nietzsche e Heidegger, principalmente; fenomenologia, de modo geral). Foi professor de nomes que se debruçam sobre o pensamento do Heidegger no Brasil, entre os quais: Dr. Marco Casanova e do Dr. Roberto Kahlmeyer-Mertens. Fonte: Gilvan Luiz Fogel. Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8914094829938347>. Acesso em: 24 nov. 2021.

<sup>19</sup> *O Seu Amor*, Composição de Gilberto Gil (1976).

para junto de um próprio; a ação ou a atividade de vir para junto de um próprio. Assim, próprio (identidade) define-se como definição de história, isto é, de destino, isto é, de necessidade. Próprio é a história cumprida, conquistada (Fogel, 2012, p. 234).

Esse movimento de criação implica um cuidado mútuo: o de ser autêntico e o de permitir que outrem também seja, que vá “aonde quiser”. Nessa liberdade, a criação se torna um desenvolvimento de si mesmo, uma descoberta pessoal que emerge no ato de fazer. Fogel descreve essa experiência como um processo de formação e transformação, uma “cunhagem do próprio”. É no jogo entre liberdade e criação que o indivíduo tece sua identidade, afirmando a própria existência. Nesse movimento, partindo de Fogel, a criação torna-se vida.

A criação, então, é a construção de uma identidade, que se define pela história vivida, pela necessidade e pelo destino que se cumpre ao longo do tempo. A identidade própria é o que cada ser se torna ao preencher sua história e, nesse processo, a criação se transforma em vida e apropriação, no ato profundo de encontrar-se consigo mesmo e em uma abertura para o que está por vir no e desde o fazer artístico.

Nessa liberdade do fazer artístico com crianças, o Cuidado pode ser vivenciado na escuta, na presença e na abertura de um espaço onde a criança pode desvelar o seu mundo, com liberdade e sentido. Como refletimos no capítulo anterior, o Cuidado constitui a própria estrutura fundamental do ser humano (*Dasein*) em sua forma de existir-no-mundo. O *Dasein* é aquele que se ocupa, que se envolve, que se preocupa e que cuida: de si, das outras pessoas e das coisas. O ato de fazer artístico, ao ser vivido com atenção, escuta e intencionalidade, manifesta-se como uma expressão concreta desse modo de ser (*Dasein*).

A obra de arte, segundo Heidegger (2002a), é também o lugar onde a verdade do ser se desvela, uma forma originária de instaurar mundo, de tornar visível o invisível. O ser humano criando e resguardando a arte participa de um processo ontológico, desvelando e transformando o seu ser. No caso das crianças, esse processo ganha mais potência, pois envolve a formação da identidade, a construção de sentido e a expressão de afetos. O ato criativo na arte é um cuidado ontológico: o(a) artista acolhe, projeta e dá forma a uma verdade que ainda não se mostrou, cuidando do ser e abrindo espaço para que o ente venha à tona na arte.

Nesse sentido, o resguardar da obra de arte é poético e é Cuidado. Quando o(a) espectador(a) afasta-se da sua visão habitual do mundo e se deixa tocar pela arte, está cuidando da verdade que na arte se revela. Criar e resguardar são, ambos, formas de habitar o ser poeticamente, cuidando do mundo para que ele continue um lugar de sentido e revelação. Criar e resguardar a arte são modos do Cuidado autêntico. Ambos pedem entrega, escuta, atenção ao que é e ao que pode vir a ser. O fazer artístico é uma abertura sensível ao ser, uma morada para

que o ser que se revele.

Dessa forma, o fazer artístico não deve ser reservado a uma elite privilegiada, as pessoas com melhores condições econômicas, mas como um exercício próprio do existir, aberto a todas as pessoas que se dispõem a criar e a resguardar a arte. O fazer e resguardar artístico são uma das formas autênticas de Cuidado que mantém o mundo habitável e o ser acolhido na sua autenticidade.

Nas relações que se estabelecem entre as crianças durante o fazer artístico, que carrega uma assinatura de cada pessoa que se abre para a inutilidade artística, pode-se desvelar uma forma de cuidado. Assim, é no entrelaçar de mãos e cores que convoca o ser-no-mundo enquanto Cuidado, construindo e habitando a partir e desde um fazer criativo, que buscamos uma morada do Cuidado no fazer artístico com crianças em um projeto social.

## 2.4 REVISÃO DE LITERATURA

Seguindo nossa caminhada, a pesquisa parte do entendimento de que os processos educativos do fazer artístico transcendem a transmissão de saberes técnicos ou estéticos e se fundam como experiências existenciais, afetivas, educativas e sociais. Para tanto, precisamos retroceder alguns passos buscando aprender e dialogar com os(as) demais pesquisadores(as), aqueles(as) que caminharam antes de nós na travessia da pesquisa em questão: Entendemos que a revisão de literatura é o momento de transitar pelas contribuições das teses, dissertações e artigos existentes sobre o nosso foco de estudo. É um processo necessário para a construção desta tese, pois podemos identificar lacunas epistemológicas, aprofundar teorias e relações já construídas com a nossa temática de pesquisa.

Para realizarmos esta tarefa, andárilhamos nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram usadas palavras-chave combinadas da seguinte forma: Educação AND Arte\* AND Projeto Social\*, no recorte de tempo dos últimos cinco anos (2020-2024). No SciELO, foram obtidos 31 resultados, com um artigo selecionado. Já na BDTD, obteve-se 1.187 resultados, com quatro trabalhos selecionados.

Para a seleção dos trabalhos, adotamos os seguintes critérios:

- Análise dos títulos: trabalhos cujo título refletisse o tema desta pesquisa, contendo palavras-chave ou temáticas correlatas; todos os títulos foram lidos de forma objetiva, visando identificar essa correspondência temática.
- Leitura dos resumos: optou-se pelos trabalhos que se relacionam aos objetivos do

deste estudo e que tratam de arte, educação e projetos sociais.

- Os idiomas de consulta ficaram em aberto.

Excluimos os trabalhos que não dialogavam com esta pesquisa, bem como aqueles que:

- Apresentavam títulos que não se relacionavam com esta temática de pesquisa.
- Focavam exclusivamente o ensino de artes no âmbito da educação escolar<sup>20</sup>, sem relação com projetos sociais.
- Abordavam prioritariamente a formação de professores, desvinculada da prática em projetos sociais.
- Tratavam de educação ambiental e não de arte, mesmo no contexto de projetos sociais.

O próximo passo foi realizar a leitura completa dos trabalhos selecionados e organizar os trabalhos em um Quadro. Esse levantamento foi conduzido nas bases de dados. A seguir, o Quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO)

	<b>Título do artigo (A), da dissertação (D) ou da tese (T)</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de defesa/publicação</b>	<b>Área/Universidade ou Revista</b>	<b>Assunto</b>
	De mediação em projetos pedagógicos: Artistas-professores como criadores de relações das artes visuais (A)	Rosario García Huidobro-Munita e Catalina Montenegro-González	2021	Revista Colombiana de Educación	Arte, expressão artística, educação artística e mediação cultural
	A calçada como palco: experiências de intervenção artísticas do projeto Nessa Rua Tem um Rio (T)	Fabiana Abaurre Costa	2020	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciências Sociais; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Arte, intervenções artísticas e Instituto Undió
	Práticas educativas do Projeto Batuque na Caixa (T)	Tiago de Souza Mayer	2024	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo	Práticas educativas, formação humana, arte e projeto social

<sup>20</sup> A Educação Escolar, em alguns trabalhos referidos na Revisão de Literatura, é referida como Educação Formal, em nosso estudo, em consonância com a linha de pesquisa PSPE, optamos por adotar preferencialmente a expressão educação escolar. Isso porque entendemos que a educação não escolar também é formal, uma vez que apresenta sistematização, organização, princípios metodológicos, entre outros elementos.

Educação não formal: uma proposta de arte educação ambiental em projetos comunitários da Associação de Moradores da Vila Nova, Matinhos, litoral do Paraná (D)	Silvana Leal Dias Pampuch	2024	Universidade Federal do Paraná. Matinhos, Litoral do Paraná	Arte, educação ambiental, educação não formal e projetos comunitários
Ateliê do IPREDE: contribuições da arte e da formação estética para crianças em situação de vulnerabilidade social (D)	Tamara Queiroz Bezerra Larripa	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	Arte, experiência estética e primeira infância

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a exposição do quadro e do nosso método de seleção dos trabalhos, cabe-nos agora analisar e interpretar as obras. Para isso, seguiremos a ordem do quadro.

O **primeiro** artigo, intitulado “De mediação em projetos pedagógicos: Artistas-professores como criadores de relações das artes visuais” (Huidobro-Munita; Montenegro-González, 2021, p. 85), “tem como foco central refletir sobre os sentidos e práticas da mediação cultural no campo educativo, especialmente a partir de experiências desenvolvidas na América Latina”. Ainda conforme as autoras:

Este artículo se sitúa en el marco del primer año del proyecto Fondecyt 11180057, titulado “Nuevos vínculos entre lo artístico y lo pedagógico: Abriendo campos hacia una reconceptualización del arte y el rol del-la artista en la sociedad actual”. Este proyecto, desarrollado en Chile, tiene por objetivo conocer y comprender cómo los y las artistas visuales que se desempeñan como docentes (en educación formal o informal) vinculan la práctica artística con la pedagógica y cómo estos cruces tienen el potencial de crear nuevas propuestas en la producción artística y la educación artística en Chile (Huidobro-Munita; Montenegro-González, 2021, p. 85)<sup>21</sup>.

O estudo parte da premissa de que a mediação cultural, inserida no contexto da arte-educação, transcende a transmissão de conteúdos, configurando-se como uma prática pedagógica, estética e política. Essa prática visa a construção de sentidos, a promoção de processos de subjetivação e o fortalecimento da participação social. A mediação cultural promove, ainda segundo as autoras, processos de subjetivação e transformação social. Com ela, as pessoas podem construir conhecimentos coletivos, fortalecendo identidades e saberes.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e teórico-reflexivo, que articula uma revisão bibliográfica crítica a análises de práticas pedagógicas implementadas por artistas-docentes em espaços educativos e culturais. A pesquisa

<sup>21</sup> “Este artigo faz parte do primeiro ano do projeto Fondecyt 11180057, intitulado *Novos vínculos entre o artístico e o pedagógico: abrindo campos para uma reconceitualização da arte e do papel do artista na sociedade atual*. Desenvolvido no Chile, este projeto tem como objetivo compreender como artistas visuais que atuam como professores (na educação formal ou informal) vinculam a prática artística com a pedagogia e como essas interseções têm o potencial de criar novas propostas na produção artística e na educação artística no Chile.”

buscou compreender como a mediação, enquanto processo, produz efeitos na formação crítica das pessoas e no fortalecimento da cidadania.

Os resultados do estudo assinalam que a mediação cultural, quando entendida como prática pedagógica, rompe com modelos tradicionais de ensino, partindo das autoras Huidobro-Munita; Montenegro-González (2021), favorecendo a construção coletiva de conhecimento e a valorização das subjetividades. Além disso, a mediação é concebida como um ato político que reconhece os sujeitos como protagonistas dos processos educativos, estimulando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade social. O artigo também observou que as artistas-docentes atuam como mediadoras de saberes técnicos, de experiências, afetos e processos de reflexão coletiva.

Assim, o artigo ofereceu uma contribuição teórica para a nossa pesquisa ao aprofundar o debate sobre a mediação como uma prática que articula educação, arte e transformação social. Traz a reflexão de que projetos sociais que trabalham com arte são espaços potentes de mediação cultural, nos quais se desenvolvem processos educativos não formais, fortalecendo as subjetividades, a escuta e a construção de sentido coletivo.

O **segundo** trabalho que analisaremos é a tese de Fabiana Abaurre Costa: A calçada como palco: experiências de intervenção artísticas do Projeto Nessa rua tem um Rio, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC.

A pesquisa se concentra em compreender de que maneira as práticas artísticas, realizadas em calçadas e ruas, transformam a paisagem urbana, os vínculos afetivos, simbólicos e políticos que as pessoas estabelecem com o território, tomando como referência a experiência do projeto Nessa rua tem um rio, desenvolvido na Rua Padre Belchior, situada em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais no Brasil. Esse projeto social é promovido pelo Instituto Undió, organização não governamental com sede na mesma rua em que o projeto foi executado.

Costa (2020) parte do entendimento de que o espaço público não é neutro, mas tensionado por dinâmicas de disputa, exclusão e apropriação. Nesse contexto, as ações artísticas no espaço urbano favorecem uma transformação capaz de resgatar memórias, questionar o uso hegemônico da cidade e promover experiências de pertencimento. Segundo a autora, a calçada, quando tomada como palco, se converte em um espaço de convivência, de criação coletiva e de resistência, onde as pessoas são convidadas a reimaginar e ressignificar o espaço urbano.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, e Costa se insere diretamente nas ações como participante e pesquisadora. Foram

adotados procedimentos como observação participante, registros fotográficos, entrevistas abertas e análise documental, além da reflexão sobre a própria experiência da pesquisadora no projeto. Essa abordagem possibilitou apreender os elementos visíveis das intervenções, como performances e instalações, bem como os processos subjetivos e afetivos que emergem no encontro entre arte, espaço e comunidade.

Os resultados da pesquisa observam que as intervenções artísticas na rua rompem com a lógica funcional e mercantilizada da cidade, provocando uma ressignificação do espaço público. As ações promovem encontros, fortalecem vínculos sociais e ativam memórias coletivas. A aproximação entre arte e espaço urbano, tal como apresentada na tese, contribui para a nossa pesquisa, especialmente por fortalecer a compreensão de que a arte, quando realizada em contextos comunitários ou em projetos sociais, configura-se como uma prática educativa que possibilita o desenvolvimento de subjetividades, de consciência crítica e de pertencimento.

O **terceiro** trabalho, a tese de Tiago de Souza Mayer, Práticas educativas do Projeto Batuque na Caixa, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

A pesquisa de Mayer (2024) apresenta uma análise profunda das práticas educativas desenvolvidas pelo projeto social Batuque na Caixa que, de forma gratuita, oferece para jovens em situações de vulnerabilidade social oficinas de música, teatro e literatura na cidade de Londrina-PR, em espaços sociais e escolas públicas. O objetivo de Mayer (2024) foi compreender como as práticas ocorridas no projeto, principalmente nas oficinas de música, poesia e teatro, contribuem tanto para o ensino da arte quanto para a formação humana dos participantes, especialmente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

O estudo se desenvolve sob uma perspectiva metodológica qualitativa, com ênfase na análise documental, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos. O referencial teórico tem base na pedagogia crítica e na visão humanista de autores como Paulo Freire<sup>22</sup> e Edgar Morin<sup>23</sup>, que fundamentam a ideia de educação como processo de construção coletiva, emancipatória e integral. As obras desses autores renomados utilizadas por Mayer (2024) foram:

- *Papel da educação na humanização* (1969), *Educação como prática da liberdade*

---

<sup>22</sup> Paulo Freire (1921–1997) foi um educador e filósofo brasileiro, reconhecido mundialmente por sua pedagogia crítica. Defendeu uma educação dialógica, voltada para a consciência social e política das pessoas.

<sup>23</sup> Antropólogo, sociólogo e filósofo francês, nascido em 1921, contando com 103 anos até a presente data desta tese.

(1991), *Professora sim, tia não* (1997), *Pedagogia do Oprimido* (2022a), *Pedagogia da autonomia* (2022b) e *Pedagogia da Esperança* (2022c), de Paulo Freire

- *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (2000), *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003), *Terra-Pátria* (2003), *Ciência com consciência* (2005), *Da entrevista no rádio e na televisão* (2007) e *Meu caminho* (2010), de Edgar Morin.

Os resultados apontam que as oficinas do projeto, além do ensino técnico das linguagens artísticas, funcionam como espaços formativos, onde se desenvolvem valores como cooperação, disciplina, escuta, protagonismo e fortalecimento da autoestima. O autor destaca que essas práticas se configuram como processos de mediação cultural, nos quais a arte atua como ferramenta de construção de subjetividades, de fortalecimento dos vínculos comunitários e de desenvolvimento da consciência crítica.

O estudo de Mayer (2024) se articula à nossa pesquisa pois reforça o entendimento do fazer artístico como uma ferramenta potente nos processos de educação não escolar, podendo promover transformação social, fortalecimento de identidades e construção de cidadania. Além disso, provoca reflexões sobre os projetos sociais serem espaços legítimos de formação, que, embora fora do sistema formal de ensino, desempenham papel importante no desenvolvimento humano.

Por outro lado, Mayer (2024) também reconhece que há desafios a serem enfrentados, como o financiamento de projetos culturais, a valorização das práticas educativas no campo da arte e o reconhecimento das aprendizagens produzidas nesses espaços. Esse aspecto demonstra a necessidade de ampliarmos os estudos e as discussões sobre o impacto a médio e longo prazo dessas práticas na vida das pessoas atendidas pelos projetos sociais que trabalha com o fazer artístico.

O **quarto** trabalho é a dissertação de Silvana Leal Dias Pampuch, *Educação não formal: uma proposta de arte educação ambiental em projetos comunitários da Associação de Moradores da Vila Nova, Matinhos, litoral do Paraná*, defendida em 2024. Pampuch investiga práticas de arte-educação ambiental desenvolvidas em contexto de educação não escolar, mais especificamente nas oficinas realizadas com crianças. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre como a integração da arte com a educação ambiental pode fortalecer a construção de uma cidadania socioambiental crítica, sensível e transformadora.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na Ecopedagogia e na Alfabetização Ecológica, priorizando uma práxis socioeducacional crítica alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações

Unidas (ONU). Ao promover processos de criação artística, também despertaram reflexões sobre práticas de consumo, descarte e suas consequências ambientais, tendo como ponto de partida o uso de materiais previamente considerados sem utilidade, que foram reaproveitados e ressignificados durante as atividades.

No segundo capítulo, quanto à discussão sobre educação popular, educação formal e educação não formal, Pampuch (2024) dialoga com pensadores como Carlos Brandão e Paulo Freire, e registra: “A educação informal consiste no processo inicial de educação cotidiana mais importante na vida das pessoas, sendo fundamental nos processos educativos, escolhas, construção de conhecimentos, relações de mundo e sociedade” (Pampuch, 2024, p. 22). A educação formal seria quando os processos educativos acontecem em espaços institucionalizados, regidos pelas normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para Pampuch (2024), a educação popular teria uma intencionalidade; e nas palavras da autora: “sigo a minha pesquisa no campo da educação ao qual me dedico desde 2018, um espaço social de educação não formal em uma corrente de pensamento da educação popular” (Pampuch, 2024, p. 27).

Tal discussão reverbera em nossa pesquisa, na medida em que o fazer artístico com crianças, investigado aqui sob a perspectiva do Cuidado (*Sorge*), também dialoga com as ideias da educação popular, como a valorização dos saberes, a escuta e o compromisso com a formação integral das pessoas. Além disso, as oficinas de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural, que constituem o contexto desta pesquisa, se referem a uma educação em espaço não escolar.

As considerações finais do trabalho apontam que as práticas desenvolvidas foram bem-sucedidas em promover uma ampliação dos repertórios expressivos, estéticos e ecológicos dos(as) participantes. Por meio das oficinas, as crianças experienciaram novas possibilidades de uso dos materiais descartados e, assim, aprofundaram a reflexão sobre sustentabilidade e práticas de consumo. A autora destacou que a proposta de integrar arte e educação ambiental contribuiu para fortalecer uma consciência socioambiental, no sentido de compreender os impactos ambientais e estimular atitudes de cuidado com o entorno, os objetos e as próprias relações na comunidade. Além disso, a pesquisadora conclui:

No que diz respeito a repercussão comunitária das práticas desenvolvidas nessa pesquisa, concluo que as atividades realizadas possibilitaram movimentos coletivos socioeducacionais e socioambientais, movimentando a participação da comunidade, fomentando condutas de apoio, inclusão e envolvimento com as decisões do todo. Nesse sentido, a educação não formal pode ser vista também como um espaço

de exercício cidadão (Pampuch, 2024, p. 11).

A dissertação de Pampuch (2024) traz contribuições para a nossa pesquisa e, de modo mais amplo, para o campo da educação ambiental integrada à arte. Contudo, o foco principal da pesquisa esteve na dimensão socioambiental.

O **quinto** trabalho refere-se à dissertação por Tamara Queiroz Bezerra Larripa, Ateliê do IPREDE: contribuições da arte e da formação estética para crianças em situação de vulnerabilidade social, defendida em 2020. Esse trabalho analisa a experiência do projeto Ateliê do IPREDE, realizado por meio de uma colaboração entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, no contexto de uma organização do terceiro setor, com foco no fortalecimento de vínculos e promoção de direitos da infância por meio da arte. A pesquisa investiga como práticas estéticas promovem o desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade a ponto de transformar as relações estabelecidas entre elas, seus cuidadores e cuidadoras, e a instituição. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em espaço de Educação não Escolar.

Durante muito tempo, foi construída uma falsa ideia de que só se aprende na escola, ou de que só o que se aprende na escola é realmente importante. Isso é questionável, principalmente quando vemos uma distorção do espaço escolar que joga conteúdo nas crianças como quem atira pedras, quando vemos na educação infantil uma necessidade de inserir a alfabetização a qualquer preço (Larripa, 2020, p. 62).

A abordagem metodológica da autora é qualitativa, utilizando o Estudo de Caso. Foram utilizados instrumentos como diários de itinerância, entrevistas com mães, crianças e profissionais, análise documental e registros fotográficos. A interpretação dos dados foi conduzida à luz dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, permitindo uma imersão sensível nas narrativas emergentes.

Os resultados revelam a compreensão da arte como um território simbólico de criação, escuta e acolhimento, um espaço onde as crianças constroem imagens e tecem afetos, resgatam memórias e estabelecem vínculos. As atividades favoreceram a constituição de um espaço, onde o afeto, o brincar e a partilha foram valorizados como fundamentos do cuidado cotidiano. Conforme Larripa (2020, p. 63), “[a] educação do sensível, as experiências sensoriais, as linguagens artísticas, as experiências estéticas são transformadoras porque elas podem educar o corpo, elas podem atingir as emoções, elas transformam o olhar, os desejos e a imaginação”. Além disso, ainda segundo a autora, “[f]oram encontradas contribuições em aspectos importantes do desenvolvimento, onde a criança se forma sensível, cultural, social, intelectual, afetiva e esteticamente. Identificamos um fortalecimento dos vínculos entre todos os

envolvidos” (Larripa, 2020, p. 173).

Embora o trabalho não adentre diretamente na ontologia do Cuidado, como proposta por Martin Heidegger (em 1927, em *Ser e Tempo*), o Cuidado se manifesta de maneira implícita nas relações estabelecidas no ateliê, por meio da afetividade e do vínculo entre as pessoas envolvidas na pesquisa. Ao entrelaçar o fazer artístico, crianças, projeto social e experiências afetivas, esse trabalho colabora com a nossa pesquisa.

Em nossa revisão de literatura, não encontramos estudos que abordem especificamente a prática social do fazer artístico com crianças, nem com foco no Cuidado, compreendido como estrutura existencial à luz da filosofia de Heidegger (em 1927, em *Ser e Tempo*), em contextos de projetos sociais. Da mesma forma, nenhum dos trabalhos analisados utiliza como caminho metodológico a fenomenologia hermenêutica.

Com suas diferenças teóricas e metodológicas, os estudos revisados, que tratam da arte em contextos urbanos, socioambientais e comunitários, contribuem para a construção desta tese. Embora com enfoques diversos, como a ressignificação do espaço urbano, o fortalecimento de vínculos afetivos, a cidadania ambiental e a formação humana em práticas artísticas, cada um, a seu modo, mostra o potencial da arte como espaço de formação sensível, expressão e encontro. Assim, embora não tratem do Cuidado como categoria ontológica nem adotem a fenomenologia hermenêutica como método, essas pesquisas nos inspiram e dialogam com o nosso estudo, e agradecemos, portanto, a todas as pessoas pesquisadoras citadas nessa revisão de literatura.

### 3. O CAMINHO DE PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 O CAMINHAR DA PESQUISA: UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos  
(João Cabral de Melo Neto, 2023).*

O nosso caminhar da pesquisa, assim como no poema de João Cabral, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, não se constrói somente pela travessia solitária do(a) pesquisador(a) ou por sua perspectiva de mundo. Esse processo convida sempre outros “galos” e pede um olhar por diferentes ângulos e janelas, promovendo melhor interação com a comunidade e com o ambiente onde a pesquisa se desenvolve. Como afirma Danilo R. Streck (2006, p. 270), “pesquisar é interação múltipla de sujeitos: pesquisar é um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida”.

Pensar sobre o processo de pesquisa em Educação é uma interação direta com as pessoas e as comunidades incentiva-nos a buscar contribuições que promovam a transformação social e a nos envolver com as pessoas, comunidades em seu tempo-espço. Nesse sentido, a atuação do(a) pesquisador(a) propõe uma mediação entre as bases teóricas das metodologias e o contexto da pesquisa. Como nos mostra Streck (2006, p. 274): “Metodologia, é aqui entendido como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a essa realidade”.

Os pressupostos epistemológicos da pesquisa são cruciais nesta jornada. Os processos de pesquisas em Educação são dinâmicos, envolvendo diferente pessoas em contínua transformação. As epistemologias precisam ser nossas aliadas, reconhecendo que existem diferentes formas de ver, sentir e ouvir o mundo.

A travessia da pesquisa depende da articulação entre as forças criativas e vivas e as forças harmônicas das bases teóricas. Nessas articulações temos o ambiente da pesquisa como primordial. Cabe a quem investiga habitar essa realidade, observar, interagir e criar vínculos com as pessoas em suas circunstâncias, procurando interpretar como essa realidade afeta as pessoas envolvidas na pesquisa e deixar-se afetar por elas também, compartilhando e

vivenciando as experiências do processo da pesquisa, visto que, “A realidade não é um corpo morto a ser seccionado e dissecado, mas tem vida, alma” (Streck, 2006. p. 270). Um/a pesquisador(a) não tece uma pesquisa sozinho(a), mas em uma relação viva de coo-pertinência entre o mundo e as outras pessoas envolvidas nesse processo. Assim, é coletivamente, com todas as pessoas que de alguma forma vieram ao nosso encontro que tecemos essa pesquisa.

### 3.2 A FENOMENOLOGIA

*Construir não é apenas o meio e o caminho para Habitar, o Construir é já em si mesmo habitar (Heidegger, 2002b, p. 2).*

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma abordagem fenomenológica. Nesse percurso, não existem fórmulas prontas nem garantias sobre o destino final. O caminho vai-se revelando aos poucos, nas pegadas que nos deixam e nas paisagens que se desdobram ao nosso redor. Assim, nesta proposta de investigação, o que se estabelece previamente é a escuta e o olhar atento ao fenômeno estudado. É nesta abertura ao inesperado que emergirão novas vozes e ouviremos questões ainda por nascer.

A pesquisa, aqui enfocada, neste momento não está preocupada com fatos ou causalidades, mas busca dirigir-se ao mundo e apreendê-lo a partir de uma outra ordem, a qualitativa. Seu objetivo de atenção são os fenômenos, dirigindo-se à compreensão de situações vividas, descrevendo sentimentos, emoções, intuições peculiares ao ser como tal, especificidades. Não é uma preocupação coloca-se como opositora das demais ordens; colocar-se apenas como uma outra possibilidade de investigação (Espósito, 2006, p. 48).

O caminhar fenomenológico busca compreender o “como é”, o fenômeno e não o “o que é”. Assim, vai ao encontro de como os sujeitos significam tal fenômeno desde sua própria vivência. Na base desse percurso estará a fenomenologia heideggeriana e outros(as) autores(as) referenciados(as) neste texto. A vertente fenomenológica é a fenomenologia hermenêutica<sup>24</sup>, através da qual buscamos ressaltar a interpretação das experiências vividas pelas pessoas (incluindo as que se encontram na posição de pesquisadores/as) imersas na caminhada investigativa. Na fenomenologia, ser humano e mundo existem em uma relação de copertinência e sendo ambos sempre inacabados. Assim, compreender o tempo e o espaço é fundamental para a interpretação do modo do Ser humano estar no mundo. “Esse modo de Ser do humano não é mais pensado como dualista (mente e corpo), nem como consciência diante

---

<sup>24</sup> A palavra “hermenêutica” vem do grego *hermeneia* (interpretação), e está relacionada ao deus Hermes, o tradutor da linguagem dos deuses, que a tornava acessível aos seres humanos. Ela é um caminho para trazer à luz a experiência do sujeito no seu realizar-se.

dos objetos” (Stein, 2004, p. 213). Além disso, partindo da pesquisadora Vitória Helena Cunha Espósito<sup>25</sup> (2021, p. 226):

Com Heidegger, ao inserir a fenomenologia na hermenêutica, o modo de investigação fenomenológico passa a ter como objetivo fazer com que o ser ou a coisa interrogada se revele, sendo que o acesso à compreensão não pode ser buscado na manipulação e no controle próprios ao método científico, como nas ciências da natureza, mas na participação e abertura. Compreensão esta que, numa perspectiva voltada às ciências humanas, passa a ter um sentido especial, pois se refere ao poder de captar as possibilidades que cada um de nós tem de ser no contexto do mundo em que existimos, capacidade que, sendo ontologicamente fundamental é, pois, anterior a qualquer ato da existência. Não é o simples conhecimento que se quer alcançar, mas a experiência vivida de forma significativa, a sabedoria.

A fenomenologia enquanto movimento filosófico, vigente até os dias atuais, inicia com o matemático e filósofo alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), com a obra “Investigações Lógicas” (1900), em oposição ao positivismo e ao pensamento metafísico. Nesta abordagem, nos inspiramos no percurso de Martin Heidegger (1889-1976), cuja filosofia se ergueu sobre os alicerces estabelecidos por seu mestre, Husserl. Depois de percorrer todo o trajeto previamente traçado por Husserl, utilizando sua filosofia como ponto de partida, Heidegger trilhou novos caminhos.

Fenomenologia na etimologia grega significa fenômeno e *logos*: ciência dos fenômenos. Fenômeno é aquilo que se mostra, revela, é o meio pelo qual algo pode vir à tona. “Os fenômenos constituem, pois, a totalidade do que está à luz, o que os gregos identificavam, algumas vezes, simplesmente como os entes, a totalidade de tudo que é” (Heidegger, 2009, p. 64). *Logos* remete a fala, revelação, deixar e fazer ver.

Fenomenologia, nas palavras de Heidegger (2009, p. 74), é “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. A essência do fenômeno reside na experiência vivida; nada existe fora do acontecimento de Ser. A fenomenologia busca aquilo que se revela no ato de Ser. Nesse sentido, o que percebemos é apenas uma parte, uma possibilidade de determinação do Ser que se manifesta enquanto fenômeno. “Observa, entretanto, que não se trata de uma questão de descoberta ou manifestação livre do que a coisa é, mas, sim, uma questão de aprendermos a deixá-la proceder deste modo” (Espósito, 1991, p. 97-98). Pois, os fenômenos se manifestam de formas variadas conforme a perspectiva e as circunstâncias. A fenomenologia reconhece que nossa compreensão do Ser é sempre limitada e

---

<sup>25</sup> Foi professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fonte: Vitória Helena Cunha Espósito. Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5754378805422334>. Acesso em: 3 abr. 2024. Faleceu em 02/07/2025.

em contínuo movimento, refletindo a natureza dinâmica e intersubjetiva da realidade.

Nesse processo, entrelaçamo-nos ao próprio caminho, permitindo que o mesmo fenômeno possa ser ouvido e observado de diferentes formas, de acordo com a singularidade de cada investigador(a). As nossas histórias de vida, os tempos históricos que habitamos e as pré-compreensões que carregamos do mundo tornam-se parte essencial do ato de pesquisar. Assim, o que temos, é uma intersubjetividade. Quem pesquisa traz consigo um passado, um contexto e uma lente própria, o que, como destaca Araújo-Olivera (2014, p. 54), exige “do pesquisador abrir mão de qualquer matriz de autoritarismo, respeitar as compreensões e os significados que os sujeitos da pesquisa geram sobre si e sobre o mundo na sua leitura da realidade”.

Além disso, é na convivência e partilha que construiremos nossos estudos, o ver/compreender hermenêutico não é um tecido cru, pois temos sempre uma pré-compreensão acerca do mundo, já que existimos somente junto ao mundo e às outras pessoas. Isto é, mesmo que uma pessoa nunca tenha adentrado em uma oficina de artes, ela tem uma pré-compreensão do que seja um espaço artístico, ao que Heidegger (1988) chama de circunvisão<sup>26</sup>. Dessa forma, o ver hermenêutico é um círculo, é compreensão de si mesmo mediante a compreensão de outrem, entrelaçando a pessoa que pesquisa ao fenômeno de pesquisa.

Para isso, adotamos algumas estratégias nessa caminhada: Pesquisa de Campo, Observação Participante, Diário de Campo, Intervenção com proposição de atividades artísticas com o *origami* na oficina de Artes Visuais e Pesquisa Bibliográfica.

### 3.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

Trata-se do campo da oficina de Artes Visuais do Projeto social Ação Cultural Artes Vertentes. A ideia partiu de um café com a minha vizinha, no fim de tarde do outono de 2021, ela me contou sobre o retorno às aulas presenciais de artes frequentadas pelo filho dela na cidade de Tiradentes, interior de MG, cerca de 190 quilômetros de Belo Horizonte, capital do estado. A oficina é voltada para crianças e adolescentes com faixa etária entre 7 e 14 anos, faz parte do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, uma iniciativa do Festival Artes Vertentes:

Desde 2013, o Festival Artes Vertentes vai além dos onze dias da programação de cada edição. De fevereiro ao início de dezembro, ele promove a Ação Cultural, oferecendo gratuitamente a crianças e adolescentes de Tiradentes cursos de música e

---

<sup>26</sup> “A construção do mundo cotidiano das ocupações não é cega, mas guiada por uma visão de conjunto, a circunvisão, que abarca o material, o usuário, o uso, a obra, em todas as suas ordens” (Heidegger, 2015, p. 566).

artes visuais. Cerca de 900 crianças participaram das atividades da Ação Cultural, conduzidas por educadores de cada área e/ou artistas internacionais participantes do festival. Parte deste processo é sempre apresentado durante a programação do festival, sob a forma de exposições, animações, concertos e espetáculos teatrais. Desta forma, anualmente, a produção artística das crianças faz parte do diálogo estimulado entre artistas de diversos países em torno de um mote curatorial específico (Festival artes vertentes).<sup>27</sup>

A oficina de Artes Visuais acontece semanalmente na Associação de moradores do Bairro Pacu (AMOBAPA), na Associação de Moradores do Bairro da Torre (AMAT), na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e na Escola Municipal Alice Lima na cidade de Tiradentes-MG. Para esta inserção no Projeto Ação Cultural Artes Vertentes, escolhemos acompanhar a oficina de Artes Visuais na AMAT. A opção foi decidida coletivamente com a professora e o professor da oficina, eles sugeriram a turma e eu acolhi a ideia, e era a turma com o maior número de crianças matriculadas no momento da pesquisa.

No momento da pesquisa, a oficina de Artes Visuais conta com uma professora, um professor auxiliar e a participação das crianças. Cada turma tem capacidade para receber até 15 participantes. As inscrições são realizadas por meio de um formulário virtual disponibilizado na página oficial do projeto, que serve como instrumento de organização e seleção das crianças interessadas. Como o número de vagas é limitado, o critério utilizado no processo seletivo é uma análise socioeconômica, priorizando o acesso de crianças em situação de maior vulnerabilidade social e com menor poder aquisitivo.

Assim, a organização do projeto, busca que o Ação Cultural Artes Vertentes atenda às crianças e adolescentes que mais necessitam de oficinas gratuitas, expandindo as oportunidades de acesso as experiências artísticas e educativas. O processo de inscrição, portanto, alcança famílias que dificilmente teriam acesso a iniciativas semelhantes em outros contextos, potencializando assim o impacto do Ação Cultural Artes Vertentes na cidade de Tiradentes.

Na oficina que acompanhei, o grupo era composto por 7 crianças e 2 professores, embora nem todos tivessem uma frequência regular. Cada criança, professora e professor escolheram seus nomes fictícios, como é possível observar na nota do Diário de Campo VII:

Enquanto a professora terminava de organizar a atividade eu pedi para conversar um pouquinho com a turma, solicitei que inventassem um nome, porque eu não posso colocar o nome deles verdadeiro na Tese, e comentei: “Pode ser qualquer nome de personagem ou inventado.” A professora Elisa me ajudou e explicou: “Se você fosse escolher o seu nome, você escolheria algum outro nome? Qual que seria? Eu gosto bem do meu nome, viu? É difícil, né? Tem algum personagem que vocês gostam de desenho?” Cristiano disse: “Eu já sei, minha vida é tudo futebol.” No decorrer da atividade as crianças foram falando os nomes criados (DC VII).

<sup>27</sup> Projeto Arte Vertes. Disponível em: [www.artesvertentes.com](http://www.artesvertentes.com). Acesso em: 22 out. 2024.

No Quadro 2, está descrita a caracterização das pessoas participantes, utilizando os nomes fictícios (escolhidos por elas):

Quadro 2 – Descrição dos nomes fictícios, datas de nascimento, idade e sexo dos participantes

Nº	Nome escolhido pela pessoa participante	Tipo de Participante	Data de nascimento	Idade (novembro de 2024)	Gênero
1	Beatriz	Criança	12/05/2013	11 anos	Feminino
2	Cristiano	Criança	21/06/2017	7 anos	Masculino
3	Daniel	Criança	06/09/2012	12 anos	Masculino
4	Lara	Criança	06/05/2019	5 anos	Feminino
5	Matheus	Criança	28/06/2016	8 anos	Masculino
6	Mauro	Criança	03/10/2012	12 anos	Masculino
7	Vick	Criança	11/01/2013	11 anos	Feminino
8	Yuri	Professor apoio	01/06/1999	25 anos	Masculino
9	Elisa	Professora	06/01/1992	32 anos	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maioria das pessoas participantes da pesquisa é composta por crianças, com idades variando entre 5 e 12 anos. As idades indicam que as crianças estão em idades escolares variadas, com a maioria tendo entre 7 e 12 anos e, a mais nova, 5 anos. Entre as crianças, a distribuição de gênero é equilibrada, com a presença de 4 meninos e 3 meninas.

Além das crianças, há 2 adultos que desempenham funções de professores. A professora Elisa tem 32 anos; tem formação em Bacharelado em Artes Aplicadas, atua no Projeto Ação Cultural Artes Vertentes desde 2018, se considera da raça branca e do gênero feminino. O professor auxiliar, identificado como Yuri com 25 anos, está em processo de formação acadêmica no curso superior de Artes Aplicadas, atua no Projeto desde 2023, se identifica com a raça parda e gênero masculino. Tanto a professora Elisa, quanto o professor Yuri atuam nas outras turmas da oficina de Artes Visuais.

A proposta de inserção compreendeu 11 encontros, nos quais nos ajustamos aos horários e dias da semana previamente estabelecidos para as oficinas. Cada encontro teve uma duração de 1 hora e 30 minutos, sendo realizado uma vez por semana, de acordo com a programação do projeto Ação Cultural Artes Vertentes. Além disso, os deslocamentos e materiais necessários para a condução desta pesquisa foram financiados por mim.

A oficina ocorreu às sextas-feiras, das 9h às 10h30, no espaço da AMAT, e a inserção iniciou em 30/08/2024 e terminou em 22/11/2024. Foram 11 encontros, além de conversas via WhatsApp com a professora Elisa, que me acolheu desde o início e se mostrou receptiva e

colaborativa durante toda a pesquisa, assim como o professor Yuri, que facilitou a minha integração no grupo.

Durante os encontros, eu observava atentamente a oficina enquanto participava das atividades propostas pela professora Elisa juntamente com as crianças, colocando-me no papel de uma participante ativa. Além disso, colaborava em diferentes tarefas de apoio, como organizar a sala e limpar os pincéis utilizados. Paralelamente, fazia registros sobre o que acontecia ao longo da oficina e permanecia até o final das atividades. Após o encerramento, costumava me sentar sob uma árvore localizada em frente ao espaço (Figura 2), para anotar as impressões e as reflexões sobre aquele dia.

Figura 2 – Árvore localizada em frente à edificação da AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

Em três desses encontros, tive ainda a oportunidade de realizar uma intervenção, conduzindo atividades de *origami*, que foram concluídas no dia 22 de novembro de 2024. No Quadro 3, são descritos o número do Diário de Campo, a data e a atividade realizada na oficina.

Quadro 3 – Atividades realizadas na oficina

<b>Diário de Campo</b>	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Síntese</b>
I	22/08/2024	Passeata na cidade pela Inclusão	Uma passeata em comemoração aos 25 anos da Associação de pais e amigos dos excepcionais-APAE de Tiradentes. A passeata, cujo tema

			central era a inclusão, contou com a participação de várias crianças da APAE e da comunidade escolar.
II	30/08/2024	O Mestre Mandô	O Mestre Mandô é uma atividade rápida para avaliarmos como é que está o desenho. E se vocês estão soltinhos no desenho. É bem maluco. O Mestre Mandô é só um jeito de falar. Na verdade, é um desenho guiado. Eu vou contando uma história e vocês vão desenhar” (Prof. Elisa, DC II).
III	06/09/2024	Pintura livre	Pintura com tinta guache em papel.
IV	13/09/2024	Explicação sobre o Festival Artes Vertentes Pintura livre	Explicação sobre as atividades e visitas nas exposições do Festival.
V	20/09/2024	Festival Artes Vertentes. Desenho coletivo da casa de cada criança	Essa atividade teve um artista convidado, ele esticou um rolo grande de papel pardo e cada participante desenhou a sua própria casa com a orientação do artista.
VI	27/09/2024	Festival Artes Vertentes. Visita nas exposições de artes no centro da cidade	Visita nas exposições de artes no centro Cultural e em outros espaços no centro da cidade de Tiradentes, incluindo a exposição das artes feita pelas crianças. Lanche especial no Centro Cultural.
VII	04/10/2024	Teatro de Sombras	O Teatro de Sombras consiste em criar personagens e cenários em papel recortado, que ganham vida por meio do uso da luz. Os bonecos, colocados entre a fonte de luz e uma tela, aparecem apenas em silhueta, o que cria o efeito do teatro. As crianças foram convidadas a inventar uma história, definir um cenário (como floresta, castelo ou mar), criar seus próprios personagens e, depois, encenar tudo em forma de vídeo, explorando a imaginação e a expressão artística através das sombras projetadas.
VIII	11/10/2024	Teatro de Sombras	(Continuação)
IX	25/10/2024	Intervenção com <i>origami</i>	<i>Origami</i> , de Galo, gato e cachorro.
X	08/11/2024	Intervenção com <i>origami</i>	<i>Origami</i> Boitatá.
XI	21/11/2024	Intervenção com <i>origami</i>	<i>Origamis</i> : barco, avião e a repetição de algum <i>origami</i> escolhido pela criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante a minha inserção no projeto, ocorreu o Festival Artes Vertentes, um evento anual, criado em 2012, que acontece na cidade de Tiradentes, Minas Gerais. O evento reúne várias artes como: artes visuais, artes cênicas, música, cinema e literatura, durante cerca de 11 dias. Cada edição anual tem um tema central, e os diferentes campos artísticos se articulam ao redor desse tema gerador. Por exemplo, a 13ª edição, de 2024, teve como tema “Alteridade”. O festival reúne artistas de vários lugares do Brasil e exterior.

Além dessa programação anual, o Festival faz um trabalho social muito bonito com a comunidade tiradentina, indo além dos dias de evento no centro da cidade, alcançando as periferias da cidade durante todo ano, assim, chegando em famílias que muitas vezes não frequentam, geralmente, o centro da cidade. Trate-se do projeto Ação Cultural Artes Vertentes,

que desde 2013, oferece de forma gratuita oficinas de música, artes visuais, cerâmica e fotografia para crianças, adolescentes e adultos da comunidade Tiradentina. Além disso, também desenvolvem atividades na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Os trabalhos artísticos desse Projeto social são expostos durante o Festival no centro da cidade junto aos demais artistas convidados. Durante o evento as crianças expõem seus trabalhos, participam das exposições como visitantes e recebem artista convidado na oficina de Artes. O festival aconteceu durante a minha inserção no projeto, ainda assim, continuei participando dos encontros da oficina de Artes Visuais, ajustando-me à programação fixa. Além disso, 1 dos 11 encontros foi na passeata em comemoração aos 25 anos da APAE de Tiradentes. A passeata, cujo tema central era a inclusão, contou com a participação de várias crianças da APAE e da comunidade escolar.

A oficina faz parte do projeto Ação Cultural Artes Vertentes e é financiada pela Associação de amigos do Festival Artes Vertentes. A Associação cobre o salário dos/as professores/as, os materiais artísticos, o lanche das crianças e o acompanhamento psicológico para os participantes e familiares. Os recursos financeiros do Festival Artes Vertentes advêm de uma combinação de patrocínios privados, doações, leis de incentivo à cultura (nas esferas federal e estadual) e apoio da Prefeitura local. O espaço físico onde as oficinas são realizadas é oferecido pelas associações de bairro, no caso da oficina que acompanhamos: o espaço físico é oferecido pela Associação de Moradores do Bairro Torre (AMAT), em Tiradentes, MG. Nas Figuras 3 e 4, é possível observar o registro da fachada da AMAT e da rua onde fica localizada, respectivamente.

Figura 3 – Fachada da AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 4 – Rua da AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças chegavam pouco a pouco para a oficina: algumas sozinhas, curiosas e

apressadas, outras chegavam guiadas por adultos, da professora ou do professor que as acompanhavam com cuidado. No cerne da construção, havia uma grande mesa de madeira retangular com manchas de tintas, de pés firmes de ferro, em torno da qual se dispunham cadeiras, preparadas para acolher o momento coletivo do fazer artístico. Ao fundo, tinha um armário cheio de materiais, com tintas, papéis, pincéis, lápis, entre outros, e guardava os trabalhos artísticos que já haviam nascido das mãos das crianças. A sala era iluminada tanto pela claridade natural que entrava pelas janelas, quanto pela luz artificial das lâmpadas. Segue o registro da iluminação e vista da AMAT:

Figura 5 – Vista da AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

Além disso, a disposição das cadeiras desempenha um papel importante na criação de vínculos. Diversamente das carteiras individuais e enfileiradas, comuns em muitas Instituições Escolares, na oficina de Artes as crianças, professora e professor compartilham a mesma mesa. Essa configuração favorece a proximidade durante o fazer artístico, promovendo maior interação e incentivando uma relação mais horizontal. O reduzido número de crianças por turma também contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos e educacionais, criando um ambiente mais acolhedor. Contudo, ao mesmo tempo que aproxima, essa interação intensa pode trazer à tona conflitos, pois cada individualidade se manifesta de forma única.

Havia uma estante de livros à disposição das crianças (Figura 6). Durante minha inserção, observei algumas delas folheando os exemplares.

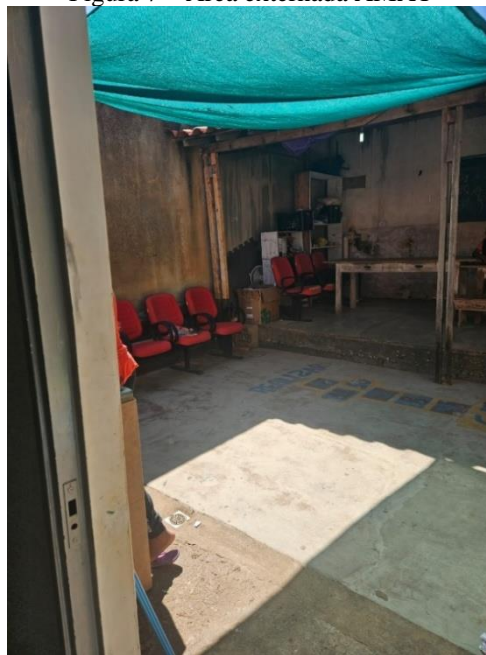
Figura 6 – Estante de Livros da AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

Do lado de fora, a área destinada ao lanche trazia outro cenário: sob uma cobertura de telhas de amianto, havia um quadro verde típico de escolas, duas mesas de madeira rodeadas de cadeiras e, num canto improvisado, um armário aberto cheio de caixas e sacolas. As paredes eram escuras e com as marcas do tempo. Ainda, na parte descoberta desse espaço externo, uma pia servia de apoio, enquanto, no chão, uma Amarelinha pintada convidava para a brincadeira (Figura 7).

Figura 7 – Área externada AMAT



Fonte: Acervo da autora (2024).

### 3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e obteve aprovação para sua realização, garantindo a conformidade com as diretrizes éticas adotadas. O número do parecer substanciado de aprovação é: 7.003.828 (Anexado ao final dessa Tese), permitindo que o estudo prossiga com o compromisso de atender às normas de supervisão científica e ética. Só iniciamos a coleta de dados após essa aprovação.

Destacamos que a participação dos indivíduos na pesquisa foi voluntária. Cada participante teve total autonomia para decidir sobre sua participação e, se assim desejasse, poderia desistir a qualquer momento. A professora, o professor e as pessoas responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ambos os documentos estão disponíveis nos anexos desta Tese. Valorizamos a liberdade de escolha individual como um princípio fundamental desta abordagem de pesquisa. Além disso, com exceção do meu nome, por questões éticas, os demais nomes são fictícios e escolhidos pelas pessoas participantes da pesquisa.

#### 3.4.1 Observação participante

Durante a pesquisa de campo buscamos habitar o ambiente em que as oficinas de Artes Visuais são realizadas, observando e interagindo com os(as) participantes nas atividades de maneira direta. Fizemos artes junto com as crianças. Esse momento pediu uma abertura, uma disposição para ver e ouvir as pessoas na atmosfera das oficinas, um exercício de alteridade: “O silêncio do velho seria bom que correspondesse ao silêncio do pesquisador. Aprendizagem difícil porque vivemos num moinho de palavras e citações que se apoiam comodamente no discurso ideológico” (Bosi, 2003, p. 65).

Nessa forma de observação, existe a participação das pessoas envolvidas na pesquisa. A Pesquisadora participa da experiência vivida no coletivo, interagindo e partilhando com as demais pessoas participantes do grupo investigado. Além disso:

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campos, este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrição de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

### 3.4.2 Diário de campo

Para tecer nossas interpretações do que foi vivenciado na inserção de campo, fizemos uso de diários de campo, que, nas palavras de Costa (2002, p. 115):

[...] É mais do que um simples registro de fatos ocorridos no tempo. Seu aproveitamento metodológico depende do olhar atento do pesquisador para captar detalhes do trabalho de campo e, sobretudo, auxilia a memória do pesquisador para que as informações sejam analisadas em profundidade.

Partindo dessa compreensão, é com o “olhar nítido como um girassol”<sup>28</sup> que, no diário de campo, registramos os caminhos trilhados durante a pesquisa. Essa tarefa pediu um olhar atento e sensível ao ambiente da oficina de Artes Visuais, uma abertura para acolher e captar aquilo que brotou da atmosfera da investigação. Nessa tessitura, fazendo analogia a Alberto Caieiro “de vez em quando podemos, olhando para trás, ver aquilo que nunca tínhamos visto”<sup>29</sup>, pois o diário de campo, pode ser escrito ao longo de todo o estudo, mantendo-se aberto para registrar novas ideias e imprevistos que fazem parte do ambiente vivo da investigação. Mais do que um simples registro, o diário é um espaço de reflexão constante.

O autor Robert Bogdan, e a autora Sari Biklen, salientam que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (1994, p. 150). Para isso, durante as oficinas, utilizei um gravador de voz como uma ferramenta para auxiliar a memória, o que me ajudava, posteriormente ao campo, a registrar falas e a relembrar detalhes importantes.

Para a construção do diário de campo também utilizei um caderno, no qual anotava algumas observações. No entanto, procurei evitar anotações excessivas na presença dos participantes, para não causar constrangimentos, apesar de ter explicado previamente o objetivo do caderno. Busquei, também, registrar no caderno movimentos específicos dos(as) participantes ou pontos relevantes das atividades, como gestos, movimentos, olhares, posições corporais, entre outras. Posteriormente, ao longo da semana, dedicava-me a organizar e documentar as ocorrências registradas, completando o que já havia sido capturado pela gravação e pelas anotações. Além disso realizei registro fotográficos.

Inspirada em Bogdan e Biklen (1994), teci o diário de campo com uma parte descritiva

<sup>28</sup> Analogia ao poema de Alberto Caieiro, presente em *O guardador de rebanhos*, de Fernando Pessoa.

<sup>29</sup> Analogia ao poema de Alberto Caieiro, presente em *O guardador de rebanhos*, de Fernando Pessoa.

e uma parte reflexiva. Na parte descritiva, procurei descrever tudo o que consegui observar durante minha inserção no ambiente de pesquisa, sem fazer comentários. Já na parte reflexiva, intitulado “comentário da observadora” (CO), registrei minhas análises preliminares, interpretações, reflexões, percepções, dúvidas, perguntas e ideias que surgem ao longo do processo. Além de descrever os acontecimentos do dia no campo, o diário me serviu como uma ferramenta para aprofundar a compreensão e reflexão sobre os processos educativos na dimensão do cuidado, observados durante a intervenção. Ele também contribuiu para a reflexão do meu exercício enquanto pesquisadora e participante nesse processo.

Optamos por não anexar o diário de campo nesta tese, para evitar a identificação das pessoas participantes da pesquisa.

É por meio dessa caminhada fenomenológica que construímos a base para as nossas interpretações, tematizando que a feitura do diário de campo pede um olhar renovador, de quem nasce a cada momento para “a eterna novidade do Mundo”<sup>30</sup>. Desse ambiente de pesquisa também fazemos parte, pois o ser humano é inseparável dos outros seres humanos e do mundo em que habita, assim, a compreensão e a pesquisa são coletivas.

### 3.4.3 Intervenção com *origami*

Propomos uma intervenção por meio de atividades com o *origami*. A escolha dos modelos dos *origamis* foi feita coletivamente, respeitando a faixa etária das crianças e incentivando a expressão artística individual. A participação na atividade foi voluntária, respeitando a privacidade e autonomia das crianças, que puderam decidir participar ou não.

Essa abordagem metodológica busca integrar a prática do *origami* à observação participante, criando um ambiente no qual os processos educativos na dimensão do Cuidado possam emergir de forma natural e contextualizada durante a experiência criativa das crianças.

A escolha do *origami* como atividade central da intervenção dialoga diretamente com minha trajetória pessoal e profissional. Antes mesmo desta pesquisa, o *origami* já fazia parte da minha prática como professora e artesã. Nas minhas travessias artísticas e educacionais, percebi que esse fazer manual é uma prática potente para despertar a criatividade e favorecer a expressão artística. Ao trazer o *origami* para o campo da pesquisa, teço uma linha entre as minhas vivências docentes, artesanais e a investigação acadêmica.

Entendo, ainda, o *origami* como uma arte acessível, movimenta a imaginação sem

---

<sup>30</sup> Analogia ao poema de Alberto Caieiro, presente em *O Guardador de Rebanhos*, de Fernando Pessoa.

demandar muitos recursos materiais: papel e tesoura já bastam. Isso possibilita que a proposta seja viável em diferentes contextos sociais, desde que haja disposição e abertura para o fazer artístico.

Outro fator é que o *origami*, para além da técnica de dobrar papéis, faz parte de um campo estético amplo: decorações de festas e casas, por exemplo. Ele não é só técnico. Na nossa intervenção busquei, abrir possibilidades para que a turma exercitasse a criatividade artística, reinventando e personalizando os *origamis* feitos na oficina.

Para enriquecer a experiência, alguns modelos foram acompanhados por histórias ou poemas relacionados aos *origamis* escolhidos. Essa opção foi inspirada no trabalho de Aschenbach, Fazenda e Elias (1990), bem como em minha prática docente em escolas e projetos sociais. As histórias e poemas aproximam o fazer manual do universo narrativo, expande as possibilidades culturais e imaginativas das crianças, e desperta o interesse pelo fazer artístico. Configurando, assim, como uma contextualização lúdica e atrativa.

Dos 11 encontros de inserção de campo, os três últimos foram dedicados às atividades de intervenção com *origami*, realizadas no horário regular das oficinas de Artes Visuais, das 9h às 10h30, nas sextas-feiras. Para a condução dessas atividades, elaboramos um plano que será apresentado a seguir:

### 3.4.3.1 Plano de intervenção com origami na oficina de Artes Visuais

#### 3.4.3.1.1 Objetivo geral

Promover a interação das crianças com a prática artística do *origami*, a fim de identificar e compreender como o Cuidado se manifesta, ou não, durante a prática do fazer artístico.

#### 3.4.3.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, este plano buscou:

- Compartilhar com a turma a técnica do *origami* como uma prática artística e lúdica.
- Promover a expressão e a criatividade, para que as crianças explorem as possibilidades estéticas e simbólicas dos *origamis* criados, incentivando-as a personalizar e interpretar suas criações.
- Observar as interações e manifestações de Cuidado entre as crianças durante o processo,

analisando como elas colaboram, ajudam umas às outras e criam vínculos afetivos enquanto criam juntas.

- Analisar o impacto da prática artística na construção de relações de confiança e Cuidado, observando como uma atividade de *origami* pode fortalecer vínculos e proporcionar um ambiente acolhedor e colaborativo.
- Relacionar o *origami* com poesia e histórias que permitam reflexões com e desde o fazer manual.

### 3.4.3.2 Etapas da intervenção

#### 3.4.3.2.1 Acolhimento e introdução

Apresentação da proposta, escolha dos *origamis* e contextualizar a prática do *origami*, explicando brevemente sua origem e significado cultural. Partindo de Aschenbach, Fazenda e Elias (1990, p. 25):

O hábito de fazer figuras com papéis dobrados é tão antigo quanto a origem do papel. Alguns historiadores acreditam que ele é decorrente da antiquíssima arte de dobrar tecidos, pouco conhecida no mundo ocidental. Deve-se ao Japão a primazia de ter codificado, aprimorado e divulgado a prática do *origami*, como ele é conhecido no mundo todo.

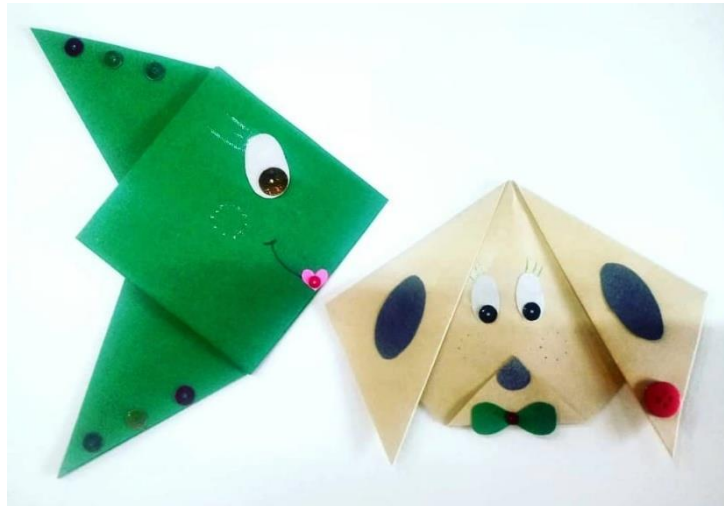
Quem de nós nunca fez ou viu um barquinho de papel, ou se aventurou nas dobras de um avião de *origami*, talvez com o nome mais popular: dobradura? Essa pergunta também foi feita as crianças, que no último dia pediram para fazer barcos, algumas já sabiam fazer.

#### 3.4.3.2.2 Escolha e criação dos *origamis*

Na preparação para a intervenção, conversei previamente com a professora Elisa para discutir e sugerir alguns modelos de *origami*, apresentando fotos de peças que eu mesma havia feito. Depois perguntei para as crianças se elas gostavam da minha proposta, elas concordaram. A proposta final foi inspirada pelos interesses das crianças: escolhi o gato como homenagem às meninas da turma que são fãs do livro *O Gato das Botas*, presente na estante de livros da AMAT, incluindo variações das dobras como o cachorro e o peixe (Figura 8), para enriquecer a atividade. Além disso, optamos por incluir o *origami* do galo (Figura 9), associado à reflexão sobre a poesia *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto, que explora a figura do galo

em seu simbolismo cultural e permite uma reflexão sobre colaboração e cuidado com as outras pessoas.

Figura 8 – Peixe e cachorro de *origami*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 9 – Galo de *origami*

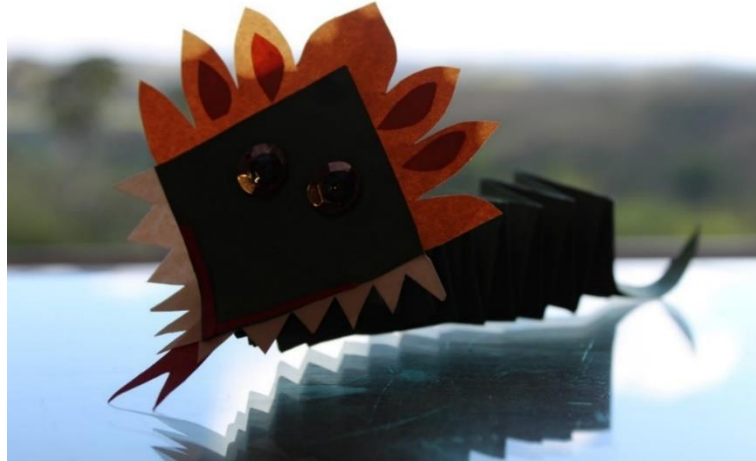


Fonte: Acervo da autora (2024).

Apresentei essa seleção de *origamis* às crianças, que demonstraram entusiasmo e aprovaram as escolhas, fechando assim os modelos para a primeira intervenção. No segundo dia propus o *origami* e a história do Boitatá (Figura 10), partindo da história dos povos originários o Boitatá é uma cobra com cabeça de fogo que protege a natureza contra os invasores. Usei como referências os livros *Lendas brasileiras: Boitatá* (2018), e *Histórias e lendas do Brasil* (2012), ambos de Maurício de Souza. Além disso, foram feitos barcos e aviões.

No terceiro dia, foi proposto refazer os modelos origamis, pedido feito pela professora e crianças. Segue figura 6 do meu origami de boitatá:

Figura 10 – Boitatá de *origami*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na Figura 11, o barco de *origami*, que fiz com meu filho em um dia chuvoso:

Figura 11 – Barco de *origami*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após cada dobradura, deixamos alguns minutos livres para que os(as) participantes experimentassem as formas e criassem variações e decorações. Cada criança pode personalizar seu *origami* com desenhos, adesivos ou pequenos toques pessoais.

### 3.4.3.2.3 Conexão com a poesia e histórias

Criamos um momento, antes de começar a dobrar os *origamis*, para leitura e reflexão sobre a poesia *Tecendo a manhã*, e no segundo dia pela contação da história do Boitatá. É interessante que essas reflexões fluíam enquanto as crianças criavam seus *origamis*, permitindo que o fazer artístico se entrelaçasse com a apreciação literária e o imaginário popular.

### 3.4.3.3 Encerramento

Agradei a participação da turma, fotografei os *origamis* e sugeri que as crianças levassem seus *origamis* e o poema impresso *Tecendo a manhã* para casa. Além disso convidei os(as) participantes a compartilharem suas experiências e sentimentos durante o processo de confecção dos *origamis*. Também levei um lanche saboroso, confraternizamos e nos abraçamos. Na oficina todos os dias têm o momento final da hora do lanche custeado pelo Projeto, nesse dia eu ofereci o lanche, comprei bolo, suco, empadinhas, pão de queijo, chocolate, entre outros.

Para essa prática, foram necessários os seguintes materiais:

- Papéis de *origami* (coloridos, quadrados, em formato A4, reciclados, retirados de revistas).
- Canetas e lápis de cor (para fazer pequenos detalhes).
- Cola, fita adesiva e adesivos (para decorar os *origamis*).
- Tesouras.
- Lantejoulas.

Nas Figuras 12 e 13, é possível observar mais produções.

Figura 12 – Origamis com as crianças (parte I)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 13 – Origamis com as crianças (parte II)



Fonte: Acervo da autora (2024).

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

*Casa da palavra  
Onde o silêncio mora...  
Hora da palavra  
Quando não se diz nada  
Fora da palavra  
Quando mais dentro aflora  
(Milton Nascimento, 1990).*

O momento de interpretar os dados da pesquisa convida-nos a seguir em silêncio, com ouvidos e olhares atentos. Nessa jornada desprovida de fórmulas predefinidas, carregamos, como bússolas, a nossa escuta e o olhar atento ao fenômeno investigado. Nesse processo novas indagações e possibilidades surgem, pois o fazer pesquisa é dinâmico, acompanhando as contínuas transformações das pessoas envolvidas.

Uma maneira de ouvir atentamente o mundo, ou o que nos permite “sair da caverna de Platão”<sup>31</sup>, sob uma perspectiva heideggeriana, é: o *Silêncio*. Este é o meio pelo qual o mundo nos revela o Ser das coisas e de nosso Ser. É a atenta escuta quando o mundo se manifesta, é ouvir o Ser que se encontra velado na superfície do cotidiano, ou nas sombras da Caverna de Platão. Assim, é por meio desse silêncio que podemos alcançar uma escuta e uma convivência mais autêntica com as pessoas ao nosso redor com outrem.

Nas jornadas da pesquisa, diferentes olhares, sensações e escutas se entrelaçam, tornando difícil alcançar uma verdade universal. Cada pesquisador(a) é um observador(a) e ouvinte singular, percebendo uma determinação do Ser (fenômeno). Como afirma Espósito (2024, p. 107), “é na relação com minha situação, na compreensão fundamental de minha posição no ser, que está implicada, a título principal, a compreensão.” Nossos valores, o curso do tempo histórico e nossa pré-compreensão individual são partes intrínsecas dessa caminhada, resultando em uma intersubjetividade em que a nossa existência se entrelaça com a das pessoas em nosso ambiente. Citando Brandão, “Vivemos um tempo em que a razão de buscar saberes está na interação entre saberes, e no diálogo entre pessoas” (Brandão, 2014, p. 12). Além disso, “Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também dentro) desde um único lugar e através de uma única janela” (Brandão, 2014, p. 15).

O nosso ouvido e olhar para interpretar o que foi percebido nas observações participantes, diário de campo e intervenção é inspirado na Fenomenologia Hermenêutica, os métodos de construção de pesquisa para esta tese são de natureza qualitativa e podem ser

---

<sup>31</sup> Analogia à Alegoria da Caverna de Platão, presente na obra *A República* (2005).

desenhados da seguinte forma:

- Inicialmente, conduzimos uma apreciação atenciosa e reflexiva das descrições tecidas no diário de campo, a fim de identificar padrões, temas e elementos importantes.
- Fizemos a redução fenomenológica para interpretar imparcialmente as experiências vivenciadas com a turma durante as atividades da oficina de Artes Visuais: “que busca selecionar as partes da descrição/discurso, destacando aquelas que são consideradas essenciais para distingui-las daquelas que não o são. No processo, destacam-se no todo descrito as unidades significativas para o leitor” (Espósito, 2021, p. 226).
- Procuramos identificar unidades de significado nos fenômenos observados que revelem algum significado ou experiência, buscando compreender as interações com a turma à luz dos conceitos-chave da pesquisa, tais como prática social, processos educativos, fazer artístico e Cuidado. A ênfase esteve na experiência vivenciada com a turma. Essas unidades são asserções significativas para o(a) pesquisador(a) diante da interrogação empreendida na investigação (Gonçalves Junior *et al.*, 2021).
- Organizamos as unidades de significados em temas que concebiam aspectos essenciais da experiência.
- Estabelecemos a compreensão fenomenológica: “É o momento em que se quer explicitar os significados essenciais que emergem das descrições já trabalhadas e interpretá-los” (Espósito, 2021, p. 228).
- Realizamos um diálogo com as epistemologias, interpretando as experiências vivenciadas com a turma à luz dos conceitos entrelaçados à pesquisa, focando especialmente nos conceitos de Cuidado e de prática social do fazer artístico com crianças, assim como nos demais processos educativos revelados.

O ato de ver/compreender hermenêutico é um círculo. Nós, carregamos sempre uma pré-compreensão acerca do mundo, pois estamos imersos nele, em interação com as outras pessoas e as coisas ao nosso redor. Somos essencialmente seres-no-mundo, onde a compreensão de nós mesmos é alcançada mediante a compreensão de outrem.

A esta ideia de círculo hermenêutico subjaz, de facto, a apropriação hermenêutica moderna da retórica clássica e com ela um pressuposto que devemos caracterizar do seguinte modo: compreender um texto é, antes de mais nada, poder ser por ele interpelado, de tal modo que uma antecipação de sentido conduz sempre a nossa compreensão. Interpretar não é partir de um grau zero, mas, pelo contrário, de uma pré-compreensão que envolve a nossa própria relação com o todo do texto, embora apenas se torne compreensão explícita quando, por sua vez, as partes que se definem a partir do todo, definem este mesmo todo (Silva, 2009.).

Por meio do círculo hermenêutico, procuramos compreender as experiências das pessoas envolvidas na pesquisa, dentro de seus contextos específicos e momento histórico. Em uma perspectiva heideggeriana (2015), compreender e interpretar são partes essenciais de nossa existência. Nós apreendemos as coisas através das relações que estabelecemos com elas. É por meio de nossas ocupações que nossa compreensão ganha corpo e se transforma em interpretação. Além disso, já estamos imersos em uma pré-compreensão do mundo, das coisas e das pessoas, o que nos permite relacionar com os entes ao nosso redor. É nessa interação que consolidamos nossa compreensão do Ser desses entes, dando-lhes significado em uma interpretação.

Compreender desde o círculo hermenêutico, na fenomenologia, é um movimento entre a pré-compreensão e a nova compreensão, nos abrindo ao fenômeno e deixando que ele se revele. Carregamos conosco experiências, contextos históricos e memórias ao lermos um texto ou nos relacionamos com outrem, as coisas e o mundo. Nesse movimento, uma nova compreensão é gerada, o círculo é um movimento de sentidos.

De modo análogo, Bispo fala em transfluência (2003) para refletir sobre os encontros da vida que se embaralham sem se anular: rios que se misturam, culturas que se encontram, modos de vida que se abraçam e seguem coexistindo: “O nosso movimento é o transfluência. Transfluindo somos o começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui. A ordem pode ser qualquer uma” (Bispo, 2003, p.32). A transfluência é expansão, cria novas configurações à existência. Pensar nesse movimento circular da transfluência é considerar que existir é sempre atravessar e ser atravessado, pelas águas dos rios, pelas culturas, pelos saberes, pelas pessoas e pelo mundo.

Se pensarmos de forma transfluente, o círculo hermenêutico e a transfluência de Bispo se confluem: existimos em correlação e em movimento contínuo de sentido. Na hermenêutica, o texto ou a obra de arte não são autoexplicativos, necessitam de outra pessoa para interpretá-los; na transfluência, um rio nunca corre sozinho, sempre se mistura ao que encontra no caminho. Ambos os conceitos nos fazem pensar que existir é tecer em encontros.

No fazer artístico, por exemplo, o ato criador, seja na pintura, na dança, na música, ou poesia nasce desse movimento circular e transfluente: a pessoa artista parte de sua circunstância existencial, de suas memórias e pré-compreensões de mundo, se misturando ao material (o corpo, a voz ou a tinta), se deixa atravessar e retornar ao fenômeno criador transformado. Nesse sentido, a obra criada: flui para os expectadores ou leitores, se misturando às interpretações em confluência contínua.

Nesse movimento do círculo hermenêutico e da transfluência, compreendemos e existimos na coletividade, atravessados(as) pelo mundo, por outrem, pela natureza e pela arte. A compreensão é um entrelaçamento de sentidos em contínuo movimento. Assim, interpretar é, antes de tudo, engajar-se com os entes e, dentro dessa ocupação, revelar seu Ser, permitindo que se manifestem como são.

Interpretar e compreender o sentido das coisas a partir de nossas ocupações cotidianas é, segundo Heidegger, a própria teia discursiva na qual a linguagem se desvela. Para ele, o fenômeno da linguagem representa a própria essência do Ser ao qual a existência humana pertence. Heidegger sustenta que “o fundamento ontológico existencial da linguagem é a fala” (Heidegger, 2015, p. 223). A fala é o alicerce da construção das interpretações, e o que é articulado na interpretação é o sentido. “Sentido o que pode ser articulado na interpretação e, por conseguinte, mais originariamente ainda já na fala” (Heidegger, 2015, p. 223). Em outras palavras, o sentido das coisas é aquilo que sustenta a interpretação de um ente, na relação de ocupação que estabelecemos com ele.

A conexão entre o ato de falar e o de compreender desabrocha na capacidade inerente da fala: a escuta. É por meio da possibilidade de escutar que podemos verdadeiramente ouvir. Esse ato de ouvir transcende a percepção auditiva, é um ouvir que implica compreensão. Assim, para além dos ruídos abstratos, estamos atentos não aos sons específicos que ecoam ao nosso redor: o passarinho que canta, as ondas do mar, a chuva que cai. Somos parte integrante do mundo, abraçados pelas coisas que nos cercam, por conseguinte, “sendo, em sua essência, compreensiva, a presença está, desde o início, junto ao que ela compreende” (Heidegger, 2015, p. 227).

A nossa compreensão se baseia na fala e na escuta. “Falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão maior” (Heidegger, 2015, p. 227), as falas excessivas ocultam a verdadeira compreensão. Ao silenciarmos as palavras em excesso, permitimos que a verdadeira compreensão floresça, mergulhando no âmago da pesquisa com uma mente aberta e receptiva ao inesperado. Somente a partir de um falar autêntico que se torna possível silenciar-se.

Quem nunca diz nada também não pode silenciar num dado momento. Silenciar em sentido próprio só é possível numa fala autêntica. Para poder silenciar, a presença deve ter algo a dizer, isto é, deve dispor de uma abertura própria e rica de si mesma. Pois só então o estar em silêncio se revela e, assim, abafa a “falação”. Como modo de fala, o estar em silêncio se articula tão originariamente a compreensibilidade da presença que dele provém o verdadeiro poder escutar e a convivência transparente (Heidegger, 2015, p. 228).

Desse modo, interpretar os fenômenos e resultados da pesquisa na perspectiva da fenomenologia hermenêutica pede silêncio, para assim compreendermos os fenômenos da pesquisa. Silenciar é habitar o espaço da pesquisa, é estar aberto(a) para receber e perceber o inesperado. É também dedicar-se a outrem, em uma abertura e disposição para ver e ouvir as outras pessoas, é um exercício de silenciamento de si mesmo(a): “O silêncio na pesquisa não é uma técnica é como que o sacrifício do eu na entrevista que pode trazer como recompensa uma iluminação para as ciências humanas como um todo” (Bosi, 2003, p. 65). O silêncio, portanto, não é apenas ausência de palavras, mas sim um espaço de acolhimento e reflexão profunda. É uma entrega de si mesmo(a), um exercício de alteridade diante de outrem.

Assim sendo, é com essas concepções fenomenológicas que fomos ao encontro das experiências que permeiam os processos educativos na dimensão do Cuidado da prática social do fazer artístico com crianças. No capítulo seguinte, apresentamos nossas interpretações, baseadas na nossa inserção em campo, trazendo as categorias que emergiram durante a pesquisa e as reflexões que delas resultaram.

#### **4. INTERPRETAÇÕES DAS VIVÊNCIAS COM A TURMA**

Neste capítulo, apresentamos as interpretações e reflexões sobre os processos educativos que emergiram durante nossa inserção na prática social do fazer artístico na oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes. Iniciamos a Identificação das Unidades de Significado, numerando os Diários de Campo com números romanos e as Unidades de Significado em números arábicos, extraídas dos fenômenos observados, que trazem à tona experiências e sentidos relevantes registrados no diário de campo.

Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em temas/categorias para melhor organizar e compreender os dados: “os excertos de diários de campo serão identificados pela sigla DC, seguida da numeração correspondente em números romanos (I, II, III...) e da identificação das unidades de significado em algarismos arábicos (1, 2, 3...) (Denzin, 2018, p. 133). Segue o quadro 4 com a Matriz Nomotética:

Quadro 4 – Matriz Nomotética

<b>Datas:</b>	22/08	30/08	06/09	13/09	20/09	27/09	04/10	11/10	25/10	08/11	22/11
<b>Diário de Campo:</b>	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
<b>A) Dimensão do Cuidado com outrem.</b>	1,2	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9,10	1,4, 6, 7	2,5, 6	5	1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 15	2,3, 4,6, 8,10, 13	3, 5, 6, 12		2	1, 5
<b>B) Fazer artístico mediado pelo Cuidado.</b>	3, 4	4, 7, 12, 13, 14, 16, 17	1, 2, 8, 9, 10, 11, 12	1,3,4, 7	2, 3, 6	6,8, 16	5, 9	2, 7, 11	1, 2, 3, 4, 5, 6	3, 4, 5	2, 3, 4, 7
<b>C) “Que horas é o lanche?”: aprender e brincar é gostoso, de barriguinha cheia é melhor.</b>		11, 15			1	2, 11, 12,13, 14	1, 7, 11, 15, 12, 16	1, 4, 10, 13		1	6, 8, 9, 10

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com a Matriz Nomotética articulamos as categorias, as datas, os diários de campo e as unidades de significados. Na primeira linha, encontram-se as datas correspondentes aos dias de observação no campo de pesquisa, na segunda linha os diários de campo numerados em ordem sequencial (I, II, III, ... XI). Na coluna lateral, dispõem-se as categorias construídas a partir da interpretação fenomenológica: “Cuidado com Outrem”; “Fazer Artístico mediado pelo Cuidado”; e “Que horas é o lanche?”. Em cada célula da Matriz, os números indicam as unidades de significados dos diários de campo organizados em cada categoria. A seguir, apresentamos o detalhamento dessas unidades organizadas por temas:

- A) “Cuidado com outrem”: apresentamos as relações interpessoais diversas entre os(as) participantes, pautando-se em unidades de significado que envolvam o Cuidado nas relações entre professor(a) e Crianças e vice-versa; Pesquisadora e Crianças e vice-versa; entre as crianças.
- B) “Fazer Artístico mediado pelo Cuidado”: Nesta categoria abordamos as experiências de criação, silêncio, concentração e partilha, mediadas pelo Cuidado, abrindo caminhos para a autonomia, o diálogo, liberdade e o habitar poético, além das preferências e aprendizagens evidenciadas nas atividades propostas nas oficinas.

C) "Que horas é o lanche?": aprender e brincar é divertido, mas com um lanchinho é ainda melhor! Com esse tema agrupamos as unidades de significados que destacam a importância dos momentos de alimentação para a turma.

As categorias interpretadas emergiram diretamente da pesquisa de campo, a primeira categoria, por exemplo, acabou por se articular diretamente com o nosso referencial teórico sobre o Cuidado; contudo, havia a possibilidade de ela não se manifestar no campo, dando lugar a outro fenômeno, como processos educativos não mediados pelo Cuidado.

Na pesquisa fenomenológica, mesmo partindo de uma pré-compreensão, não estabelecemos previamente as categorias antes de nos inserirmos no campo investigativo. Elas não são atribuídas de antemão, mas sim reveladas a partir da experiência vivida com as pessoas participantes e da escuta atenta aos fenômenos que se desvelam no decorrer do processo.

#### 4.1 CUIDADO COM OUTREM

Durante a pesquisa de campo na oficina de Artes Visuais, observei dinâmicas significativas na relação entre a professora Elisa, o professor Yuri, comigo enquanto pesquisadora e as crianças. A espontaneidade das interações e o Cuidado constante entre eles/as revelam um ambiente caracterizado por uma educação mediada pelo Cuidado. Esse fenômeno emergiu diariamente em pequenos gestos de atenção, preocupação e afetividade, como podemos observar nas seguintes notas de campo:

Enquanto caminhávamos (durante a passeata da APAE), observei a relação cuidadosa e de atenção da professora Elisa com as crianças. Em um determinado momento, Vick, ao manusear uma câmera, se moveu perigosamente em um degrau. A professora, com muita delicadeza e prontidão, chamou a atenção da criança para que não se machucasse. Esse cuidado se estendeu em outros momentos, como quando ela ofereceu água e biscoitos, retiradas de sua mochila, às crianças (DC I, 1).

Vick estava incomodada com a sandália, tirou e pediu à professora para carregar, a professora acolheu, antes de sair do centro Cultural, ela pediu à Vick para calçar as sandálias, para não machucar os pés na rua (DC VI, 16).

Com essa nota de campo percebemos a dimensão do Cuidado na relação da professora com as crianças. Os gestos descritos: como a atenção ao movimento perigoso de Vick, o oferecimento de água e biscoitos e a ajuda com as sandálias de Vick, destacam um Cuidado que transcende o encargo pedagógico, demonstrando um comprometimento com o bem-estar físico e emocional das crianças. A prontidão da professora Elisa ao alertar Vick sobre o risco de se

machucar confirma sua atenção constante às crianças, garantindo um ambiente seguro para explorar e aprender, abrindo possibilidade para um sentimento de acolhimento e pertencimento na interação com as crianças. Oferecer água e biscoitos representa uma atenção com as necessidades básicas e nutritivas das crianças. A professora Elisa, por meio de sinais simples e afetuosos constrói laços de confiança e bem-estar no espaço educativo. Ainda sobre a professora Elisa:

A professora também compartilhou comigo um pouco sobre sua trajetória e seu amor pelo trabalho com crianças. Ela expressou o desejo de trabalhar com crianças menores, mencionando que é o ambiente com crianças onde se sente mais realizada. No entanto, também trouxe à tona as dificuldades da profissão, confirmando que, apesar da paixão pelo que faz, o sustento como professora é o desafio (DC I, 2).

Essas notas levantam reflexões sobre os desafios da profissão docente, o amor, o Cuidado e o comprometimento da professora Elisa com seu trabalho e com as crianças. Essa relação, marcada por afeto e respeito, transcende a transmissão de técnicas artísticas, criando um espaço educativo que possibilita encontros autênticos com outrem na dimensão do Cuidado. A professora demonstra habilidade de contrabalançar seriedade e acolhimento, demonstrando uma prática de escuta atenta, que integra o Cuidado ao aprendizado.

A professora não se dispersava nas conversas, enquanto chamava as crianças para o fazer artístico, ela também participava das conversas espontâneas, conectando-as com o contexto do fazer artístico, como observado na nota: “Ao perceber que a Beatriz estava distraída com Vick, a professora chamou a Beatriz para sentar pertinho dela, disse que estava com saudades!” (DC II, 1). Em outro momento, ao perceber as crianças distraídas, ela interveio de forma cuidadosa e lúdica, dizendo: “E o que que eu acabei de falar? Nem sabem, né? Vou repetir!” (DC II, 2). Essa abordagem mantém o ambiente leve e afetoso, sem perder o foco no aprendizado artístico.

As atitudes da professora Elisa revelam um Cuidado com outrem. Chamar a criança para a atividade é também um gesto de Cuidado: não se trata de impor autoridade ou de ignorar os conteúdos e técnicas o “tudo pode”, mas sim de costurar afeto e aprendizagem. O Cuidado, nesse contexto, é integrante do processo de aprendizagem, ele fortalece os conhecimentos, abrindo possibilidades para que a aprendizagem artística aconteça de maneira mais expressiva, sensível, humana e divertida.

Cuidar, nesse sentido, além de zelar pelo bem-estar físico e emocional das crianças, é também abrir caminhos para que elas sejam protagonistas de suas próprias aprendizagens. Esse Cuidado manifesta-se no modo como a professora conduz as intervenções, equilibrando a

escuta atenta e o direcionamento. Ao chamar uma criança de volta para a atividade, ela além de recuperar a atenção para a atividade proposta, traz a criança como participante ativa da oficina, respeitando suas idiossincrasias e, concomitante, convidando-as a juntarem a turma.

Além disso, tanto a professora quanto o professor demonstraram sensibilidade ao respeitar as idiossincrasias das crianças. Esse respeito abre caminhos para que elas aprendam a cuidar de si mesmas, reconhecendo-se como sujeitos ativos, capazes de tomar decisões, enquanto também desenvolvem o senso de coletividade e valorização de outrem. Vejamos a próxima nota sobre um momento em que desenhávamos:

A professora chamou a nossa atenção para o lado direito da chaminé e questionou: ‘Quero ver. Todo mundo sabe qual é o lado direito? Do lado direito da folha de vocês. Todo mundo aqui desenha com a mão direita?’ Beatriz disse que não e mostrou a mão esquerda. A professora, então, comentou diretamente para Beatriz: ‘Com a mão que você não desenha?’ (DC II, 3).

Nesse momento, a professora conduziu a turma à reflexão sem torná-la dependentes de suas respostas. Em vez de simplesmente corrigir ou apontar o lado direito, ela instigou a curiosidade e o raciocínio, permitindo que cada criança explorasse a questão em seu próprio tempo. Curiosamente, nesse dia, eu mesma estava desenhando do lado esquerdo, e ela não me corrigiu. Ela manteve a fala no coletivo, respeitando as diferenças individuais. Isso acontece em uma prática social mediada pela dimensão do Cuidado, a professora incentiva as crianças a tomarem seus próprios caminhos, acontece o “saltar diante de outrem”, um Cuidado autêntico. Esse Cuidado, incorporado à liberdade criativa, é elucidado na seguinte nota: “As crianças e eu comentamos que não sabíamos fazer gato. A Professora respondeu: ‘Lembrem que essa brincadeira não precisa de saber. É para vocês soltarem o desenho. Então, vocês vão fazer o gato de vocês, tá?’” (DC II, 5).

A professora, não impõe modelos prontos, abre espaço para a autonomia e criatividade. Além de impulsionar a liberdade criativa, ela também acolhe e está sempre atenta às necessidades específicas das crianças, como se observa nesta nota: “Durante a atividade de pintura, a professora percebeu que Lara (5 anos) estava longe da água para lavar os pincéis, e rapidamente pegou um potinho para deixar ao lado dela” (DC II, 6).

A atitude da professora ao perceber que Lara tinha dificuldade em alcançar a água demonstrou sua atenção às necessidades específicas da criança, seria difícil para ela alcançar a água, Lara tem uma baixa estatura devido a sua idade de 5 anos. Esse Cuidado prático reflete um olhar sensível e atento que ajuda na prática do fazer artístico e promove aconchego e

segurança. Esse Cuidado, de maneira sutil, também me afetava enquanto pesquisadora, como expresso em meu comentário da observadora (CO) no diário de campo:

Terminou a oficina de Artes, e mais uma vez me senti acolhida pela turma. Desde o início, percebi o quanto as crianças apreciam estar aqui. A relação entre elas e a professora é visivelmente afetuosa e espontânea, o que cria um ambiente de pertencimento e liberdade. Isso me chamou a atenção, pois reflete no modo como elas interagem e se expressam durante as oficinas (DC II, 10).

Além da professora Elisa, também observamos o Cuidado por parte do professor Yuri como exemplifica a nota do diário III:

Enquanto o professor organizava o início da oficina, as meninas Beatriz e Vick liam animadamente a história *Gato de Botas*, de um grande livro de contos infantis que encontraram na estante de livros localizada na AMAT. Beatriz e Vick leram também a história do “Chapeuzinho Vermelho” em voz alta. Enquanto isso, Cristiano conversava com o professor, comentou que vai melhorar no futebol e que cortaria os cabelos sábado, pois estavam grandes (DC III, 1).

Com essa descrição do DC, podemos visualizar a liberdade natural das crianças florescerem. O professor, com sensibilidade, não interrompeu o encanto das meninas enquanto elas folheavam as páginas do “Gato de Botas” (história presente no livro “O Grande Livro das Fábulas Encantadas” de 1979), mesmo que essa não fosse a tarefa originalmente planejada. Enquanto ele organizava as atividades, as meninas folheavam no livro de histórias, livres para realizarem as suas possibilidades de ser. A não interferência do professor, demonstra uma educação na dimensão do Cuidado que abraça a curiosidade espontânea das crianças, deixando que o gosto pela leitura brote naturalmente.

Sobre a professora vejamos a próxima nota: “A professora comentou: ‘A tia vai precisar sair mais cedo hoje, quero que vocês ajudem o professor Yuri e lavem seus pincéis’” (DC III, 4). Ela sente-se à vontade sendo chamada de “tia” pelas crianças e, em outro momento comentou comigo que ela ocupa conscientemente esse papel de acolhimento. Para ela, ser “tia” vai além da relação habitual entre professora e estudante, envolvendo um Cuidado mais próximo e pessoal. Ela conhece os desafios que as crianças enfrentam, interfere quando necessário e oferece ajuda, criando laços que ultrapassam o ambiente da oficina de Artes. Como ainda podemos observar nesta nota sobre quando o irmão do Cristiano tinha realizado uma cirurgia nos olhos: “A professora perguntou ao Cristiano se o irmão dele estava bem, ele respondeu que sim, ela disse animada: ‘que bom!’” (DC VIII, 2). Nesse sentido, ela assume a figura de uma “tia”, alguém em quem as crianças confiam e a quem recorrem, tanto dentro quanto fora da oficina de Artes. Na ótica freiriana:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (Freire, 1993, p. 29).

Inspirando-nos em Paulo Freire (1993), podemos refletir que chamar professoras de “tias” pode valorizar a dimensão afetiva associada à figura da tia, sem abrir mão de reconhecer a dimensão política do trabalho docente. No caso da professora Elisa, vemos um equilíbrio: ela se admite como “tia”, nutrindo vínculos de Cuidado, e ao mesmo tempo assume sua presença como profissional comprometida. Em outro ensejo Cristiano também se refere a mim (a pesquisadora) como tia: “Cristiano, muito empolgado, mostrou-me o seu avião e chamou-me de tia (DXI, 5). No contexto da oficina de Artes, a denominação “tia” funciona como uma forma de aproximação entre a Professora Elisa e as crianças.

A professora de Artes desempenha um papel que vai além do pedagógico, além de compartilhar seus conhecimentos artísticos, ela: cuida das crianças com proximidade, busca-as em casa, leva-as de volta, preocupa-se com sua alimentação, saúde e transporte. Na relação da professora Elisa com as crianças, é difícil traçar uma linha que separe o papel da "tia" e o da "professora", pois ambos se costuram em uma urdidura autêntica, transcendendo a o encargo pedagógico, os conteúdos ou técnicas artísticas. Vejamos a próxima nota:

Beatriz precisava ir para a aula na APAE, então a professora entrou em contato com o motorista do ônibus, solicitando que viesse buscá-la na AMAT. Demonstrando Cuidado e paciência, propôs que Beatriz continuasse a pintar enquanto aguardava. No entanto, o motorista informou que não poderia buscá-la naquele dia (DC IV, 4).

Esse relato destaca a dedicação e o Cuidado da professora Elisa ao lidar com situações imprevistas. Sua atitude tranquila e acolhedora reflete uma preocupação que ultrapassa as responsabilidades formais de sua função, revelando uma sensibilidade e amorosidade com as crianças. Ao propor uma atividade artística para Beatriz, a professora não apenas manteve a criança ocupada com a atividade do dia que o restante do grupo estava fazendo, mas também a tranquilizou enquanto buscava resolver a questão prática, uma situação que, em teoria, não era sua responsabilidade direta. Esse gesto da professora denota seu papel como uma figura de

apoio, que vai além do ensino das técnicas artísticas, agindo como uma pessoa cuidadosa, capaz de acolher às necessidades práticas e emocionais das crianças.

A professora também acompanhava as crianças algumas vezes até próximo de suas casas. Seguem algumas notas: “Beatriz ficou para descer com a professora” (DC II, 8). “A professora acompanhou Matheus e Daniel até em casa, que moravam perto, enquanto eu esperava o táxi debaixo de uma árvore, apreciando o momento de pausa após a atividade” (DC VII, 15). Passamos para a próxima nota:

Cristiano informou que havia terminado a atividade. A professora, observando que ainda havia áreas em branco na folha, comentou gentilmente sobre isso e pediu-o para ele sentar-se ao seu lado para que pudesse ajudá-lo a finalizar o trabalho. ‘Vem cá, eu te ajudo. Senta aqui pertinho de mim’ (DC IV, 5).

Essa nota de campo, nos mostra a valorização de uma orientação individualizada que respeita as singularidades de cada criança e incentiva o aperfeiçoamento do aprendizado. O convite da professora a Cristiano para sentar-se ao seu lado reflete uma abordagem de proximidade e apoio, incentivando a criança a rever e melhorar seu trabalho sem se sentir desanimada ou apressada. Esse Cuidado ainda se manifestou com o Cristiano quando: “Cristiano sentou-se sobre a mesa, e a professora pediu que ele descesse. Ela explicou que não se importava com o fato de ele se sentar ali, mas ressaltou que, daquela forma, poderia ser perigoso” (DC V, 5). É interessante notar o padrão de comportamento de Cristiano, que frequentemente senta-se sobre a mesa, e a constante gentileza e leveza com que a professora e o professor o orientam para descer. Essa abordagem gentil também se revela em outros momentos, como quando o professor lida com interrupções durante sua fala na oficina:

Logo a seguir, o professor chamou a turma para se aproximar da mesa e falar sobre a atividade do dia. Chamou também Vick, que ainda estava em frente à estante. Ela virou-se e perguntou, curiosa: “A atividade vai ser de pintura?” O professor respondeu que não. Com um ar decepcionada, ela disse que então não queria participar. Ele, com voz calma e tranquila, perguntou: “Qual tinta você gosta mais, aquarela ou guache?” Vick respondeu prontamente: “Aquarela!” (DC VII, 1).

Outro exemplo do Cuidado enquanto gentileza pode ser observado nestas notas: “Cristiano estava sentado sobre a mesa, com os pés também sobre ela. O professor, de maneira muito respeitosa, pediu-lhe que colocasse os pés no chão, orientando-o cuidadosamente sobre o comportamento adequado” (DC III, 7). Cristiano colocou os pés no chão. “Enquanto o professor Yuri falava, Vick estava mexendo no próprio celular. Ele pediu para que Vick o

guardasse, mas ela mostrou resistência. Com paciência, ele pediu novamente, e então Vick guardou o telefone” (DC VII, 3).

Vejamos ainda nas próximas notas de campo: “Cristiano comentou que não queria desenhar porque estava com dor de cabeça. O professor, em um gesto de Cuidado, olhou para ele e respondeu com naturalidade: ‘Tudo bem, então fazemos outra coisa!’ Sem pressão, apenas acolhimento” (DC I, 1). “Cristiano inicialmente disse que não faria nada. O professor, percebendo sua hesitação, sentou-se ao lado dele, incentivando-o e ajudando-o a escolher uma cor de papel. Aos poucos, Cristiano foi se animando e participando mais ativamente da atividade” (DC X, 2). Os ensejos sobre Cristiano não querer participar das atividades revelam uma intervenção do professor mediada pelo Cuidado, que ao oferecer ajuda e proximidade, trouxe a criança para a atividade, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades singulares da criança.

No decorrer da oficina, na interação entre o professor, a professora e as crianças, observamos uma abordagem que promove o diálogo, quando o professor se interessa pelas preferências de Vick em relação às tintas (aquarela ou guache), é uma interação educativa baseada no Cuidado e na curiosidade. Esse modo de agir pode criar uma relação mais próxima e empática com as crianças, o que favorece a confiança e a participação ativa. Como também observamos nas próximas descrições:

Mauro perguntou se poderia fazer a atividade do cenário com lápis, o professor respondeu: ‘Poder, pode. Mas posso te dar a minha opinião?’, Mauro disse sim. ‘Eu acho que na pintura (se referindo a pintura com tinta) fica mais bacana. A gente pode juntar... Vamos pensar juntos? Só vou entregar os materiais ao pessoal e a gente pensa juntos’” (DC IV, 3).

Esse momento revela uma dimensão do Cuidado durante o fazer artístico na relação entre o professor e a criança Mauro. O professor valoriza a autonomia da criança enquanto o/a orienta de forma gentil. Ele ofereceu uma sugestão e abriu espaço para uma reflexão conjunta, promovendo um ambiente de construção do conhecimento. Ao dizer "Vamos pensar juntos?", ele convidou a criança para participar do processo criativo, respeitando sua iniciativa (o desejo de desenhar com o lápis), mas ao mesmo tempo oferecendo uma perspectiva diferente (o uso da pintura com a tinta). Vejamos outro exemplo que ilustra a atitude Cuidadosa do professor: “O professor sentou-se ao lado do Cristiano e o ajudou, fazendo algumas marcações do ninja junto de [...]. Continuou incentivando Cristiano a criar, explicando que não faria o trabalho para ele, mas o ajudaria” (DC VII, 16).

O professor Yuri acolhe e, ao mesmo tempo, inspira a criança a ser protagonista de sua arte. O processo criativo desabrocha em dupla dimensão: entre as mãos que acolhem e orientam do adulto e as mãos em desenvolvimento das crianças, que abraçam esse apoio para exercer as suas possibilidades de ser. O Cuidado do professor humaniza, acolhe e liberta, é o Cuidado autêntico. Tanto o professor, quanto a professora conduzem as atividades de maneira coletiva, respeitando os ritmos e as contribuições de cada criança, fortalecendo os laços afetivos e promovendo um espaço onde todas as crianças se sintam protagonistas na prática social do fazer artístico.

Durante a prática do fazer artístico, observamos também a dimensão do Cuidado manifestada pela professora, que promovia reflexões e conscientização sobre identidade e diversidade. Essa integração entre aprendizado artístico e diálogo reflexivo pode ser vista na seguinte nota de campo:

A conversa fluía naturalmente, e, em certo momento, falávamos sobre a chuva do dia anterior. Foi então que Vick interrompeu, dizendo: “Me empresta a canetinha cor de pele.” A professora, com tom curioso, respondeu: “O quê? Ih, vamos voltar a falar sobre esse assunto de novo? Você quer o rosa?” Vick confirmou: “É, tia. Está faltando essa cor na caixinha.” A professora, então, procurou a caixinha de lápis “tons de pele”. Curiosa, perguntei sobre a questão da “cor de pele”, e a professora explicou: “A cor de pele, sabe? Aquele rosa que muitos chamam de cor de pele. Mas ninguém tem essa cor.” Ela mostrou o lápis rosa enquanto Daniel me explicou que muitas crianças acreditam que o rosa é a “cor de pele”. A professora continuou demonstrando como o lápis rosa não correspondia à cor de pele dela nem de ninguém ali. Colocando o lápis ao lado do próprio braço, disse: “Não é da minha cor, nem da sua. Alguém aqui tem essa cor? Cadê? Talvez um pouquinho, mas não completamente”. Ela, então, pegou uma caixinha com diferentes tons e comentou: “Aqui temos várias cores de pele, mas falta uma cor mais escura. Olhem só, não tem nenhuma. Mas eles dizem que eu sou essa aqui. Acho que é quando eu estou na praia”. Daniel, entrando na brincadeira, pegou um lápis e colocou-o perto do próprio braço. Seguimos, rindo e refletindo sobre como as “cores de pele” que costumamos ver nem sempre representam a diversidade real (DC VIII, 10).

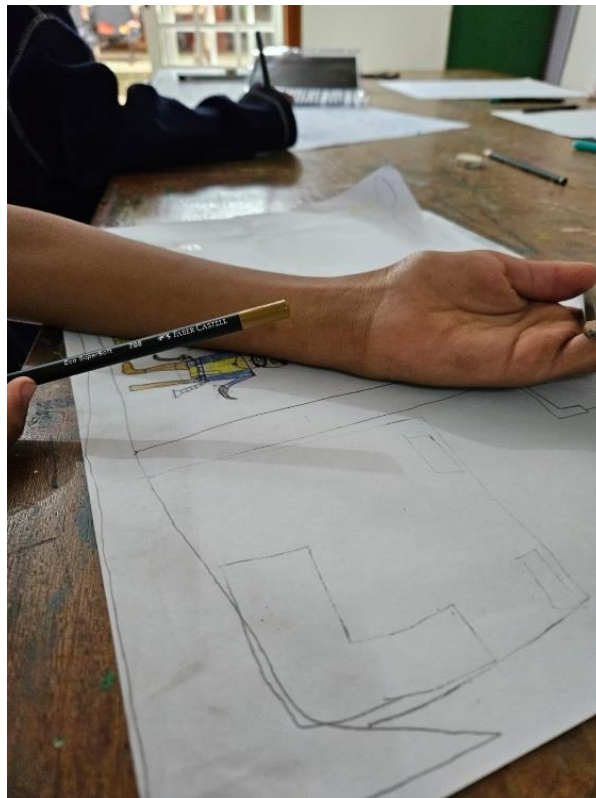
Esse momento pode ser observado nas Figuras 14 e 15.

Figura 14 – Professora e os lápis em tons de pele



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 15: Daniel e o lápis em tons de pele



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com esses registros de campo, podemos pensar como os padrões preconcebidos sobre os tons de pele humana podem fazer parte do repertório da vida das crianças. A intervenção da professora questionou e desconstruiu a concepção fechada de que a “cor de pele” pode ser representada por um único tom: o rosa. Conduzindo a reflexão com leveza, humor e descontração, a professora, mediada pelo Cuidado, abordou o tema de forma orgânica e sem deixar que ele passasse despercebido. Convidando, assim, a turma a discutir sobre estereótipos, como o “cor de pele” dos seres humanos, que a diversidade de tons de pele das pessoas é extensa. Dessa forma, a professora, ao integrar o fazer artístico a uma preciosa reflexão sobre diversidade “saltou diante” das crianças, demonstrando um Cuidado autêntico, que acolhe, humaniza e transforma.

#### 4.2 FAZER ARTÍSTICO MEDIADO PELO CUIDADO

Durante a nossa inserção na oficina de Artes Visuais do Projeto Ação Cultural Artes Vertentes percebemos que o fazer artístico, situado no contexto da educação não-escolar, revelou-se como uma prática social promotora de criação, experimentação e compartilhamentos entre as pessoas envolvidas nessa prática social, em que a troca de saberes se construía no Cuidado das relações. A arte não apareceu como um componente curricular a ser avaliado ou medido, mas como experiência criativa, de Cuidado e poética. A prática social do fazer artístico pode priorizar o processo criativo e a confluência de saberes, abrindo caminhos para que cada criança fosse reconhecida como uma pessoa criadora e ser -no- mundo.

Dialogando com as contribuições de Paulo Freire (1986), que defende uma pedagogia da autonomia e do diálogo; com Heidegger (2002, 2015), ao pensar a arte como desvelamento do ser e possibilidade de habitar poeticamente; e com Bispo (2003), reconhecendo como a confluência dos encontros e saberes ampliam as possibilidades criativas e educativas, esta categoria buscou refletir sobre como a prática social do fazer artístico pode abrir caminhos para processos educativos mais livres, sensíveis, coletivos e mediado pelo Cuidado.

Percebemos durante a prática do fazer artístico o processo educativo do Cuidado criativo, emergindo da articulação entre os saberes de técnicas artísticas e o Cuidado, envolvendo o humor e a afetividade no ato de compartilhar os conhecimentos artísticos. Considerando, também, a autonomia, a sensibilidade e o habitar poético das crianças no mundo. Observemos a próxima nota de campo:

A professora Elisa seguiu propondo que a turma terminasse as atividades da oficina passada, e pediu para não deixarem parte branca na folha, para pintarem toda a folha: “A gente tem que pintar a folha inteira. Tem que ter um fundo”, sorriu e disse em tom de brincadeira: “Acham que vamos deixar essa folha cara assim sem terminar de pintar? Não dá” (DC III, 9).

Com essas notas, percebemos o compartilhamento da técnica artística acompanhado de afeto, humor e motivação, cunhando um ambiente de aprendizagem mediado pelo Cuidado. A professora, ao orientar a turma para preencher toda a folha branca promove a atenção ao detalhe, o compromisso com a acabamento da atividade e a valorização dos conhecimentos artísticos. O sorriso, o tom de voz suave e de brincadeira, demonstrou que a orientação é um convite, e concomitante ao compartilhamento da técnica (não deixar a folha em branco) existe a leveza e a liberdade do fazer artístico mediado pelo Cuidado, favorecendo a autonomia das crianças. Em outro momento, enquanto a turma conversava sobre pintura:

Eu (a pesquisadora) aproveitei para sugerir que fizéssemos *origami* juntos. As crianças animadas, responderam que sim! Vick olhou para mim com um sorriso e perguntou se poderíamos colorir e pintar os *origamis*. Respondi que sim, que com papel podemos fazer de tudo. O professor, sorrindo, concordou, dizendo que *origami* seria uma novidade para eles. Vick perguntou que tipo de *origami* faríamos, e eu devolvi a pergunta, perguntando o que elas queriam. Após pensarem um pouco, sugeri animada que tinha separado um modelo de galo bem legal, e, olhando para Cristiano, disse que também pensei em um avião. Ele sorriu em direção a mim! Vick, empolgada, pediu um gato. Eu respondi que tinha pensado em fazer um gato mesmo, já que tinha percebido seu gosto por esse animal. Com a mesma técnica, disse que poderíamos fazer outros bichinhos. Vick, cheia de entusiasmo, contou que já tinha feito um peixinho igual ao que eu tinha dado para elas. Respondi: “Que maravilha! Então você já sabe como fazer!” (DC VIII, 2).

A partir desse relato de campo podemos pensar sobre a participação ativa das crianças no processo do fazer artístico nesse contexto. A interação entre o professor, a professora, Pesquisadora (eu) e as crianças, especialmente em relação ao fazer artístico mediado pelo Cuidado, valorizando a coparticipação e a escuta das preferências das crianças. A escolha coletiva dos *origamis* pode favorecer o protagonismo das crianças nos processos criativos. Foi interessante notar como a introdução do *origami* como uma "novidade" provocou entusiasmo e engajamento. Ainda sobre a atividade de *origami*:

Beatriz perguntou o que iríamos fazer, e eu respondi que tinha preparado um *origami* especial que ela iria adorar. Com um pouco de suspense, mencionei que a tinha visto lendo um livro sobre esse animal na AMAT. Brincamos de adivinhação, e ela acertou: seria um gato! Eu disse: “Exatamente, e você pode transformá-lo num gato de botas, se quiser.” Em seguida, separei os papéis e alguns modelos de *origamis*. Mostrei a ela um *tsuru* (um pássaro de *origami*) feito com papel de folheto de evento, e comentei sobre a possibilidade de reutilizar papéis que normalmente seriam descartados, ressaltando que o *origami* permite muita criatividade com diferentes tipos de papel. Disse, segurando os papéis coloridos e o *tsuru*: “Nem sempre vamos ter esses papéis

coloridos, mas com o que temos, dá para criar.” Ofereci papéis já no formato quadrado e a professora elogiou as cores: “Olhem que lindas essas cores!” Perguntei qual *origami* elas queriam fazer primeiro, e escolheram o gato. Expliquei que o formato quadrado facilita, pois a maioria dos *origamis* começa com uma base quadrada, mas nem sempre temos esse tipo de papel disponível; geralmente usamos papel A4. Então, disse que ensinaria uma técnica para transformar o papel A4 num quadrado, de maneira simples. Aproveitei para explicar que é bom fazer o *origami* sobre a mesa para evitar amassar o papel, dizendo: “Vou fazer o *origami* no alto para vocês verem, mas é sempre bom deixar o papel na mesa para não amassar, tá?” Ensinei a técnica para fazer o gato de *origami* e mostrei como a mesma base serve para fazer outros bichos, como o cachorro e o peixe. Assim, nós começamos a dobrar (DC IX, 1).

A descrição sobre essa ocasião com a atividade de *origami* nos faz refletir como o fazer artístico pode integrar técnica, Cuidado e imaginação. Relacionamos a técnica aos interesses das crianças, valorizamos a reutilização de materiais, o detalhamento das dobras do papel e da transformação do papel A4 em quadrado. Por fim, ao destacarmos que com uma mesma base de dobradura podemos criar diferentes figuras mostramos que o fazer *origami* pode ser um momento de criação, invenção e liberdade. Em outros instantes observamos a autonomia, o envolvimento e a liberdade no fazer artístico:

Perguntei a turma se queriam fazer o Boitatá ou o avião primeiro, e Cristiano desempatou a escolha pelo Boitatá. Expliquei os próximos passos: “Para ele (o Boitatá) ficar de duas cores vamos usar uma técnica especial.” Cristiano logo sugeriu: “É fácil, é só colocar o amarelo primeiro e o verde por cima.” Respondi o incentivando: “Isso mesmo! Vocês podem escolher as cores e trocar com os colegas, assim todos podem ter cores diferentes. Eu vou fazer um Boitatá rosa, mas vocês escolhem a cor que quiserem” (DCX, 3).

O envolvimento de Cristiano no fazer artístico do *origami* nos mostra o seu protagonismo na atividade, ao sugerir combinações de cores e ao desempatar a votação pelo Boitatá, revelou uma postura ativa, em que a criança para além das instruções do adulto, habita o processo criativo com autonomia e entrega. O compartilhamento de técnicas artísticas pode abrir outras possibilidades, como podemos refletir com próxima nota:

Comecei, (a Pesquisadora) então, a ensinar as dobras do avião e comentei que a turma era muito esperta com *origami*. As crianças dobravam com muita concentração. O Cristiano levantou-se da cadeira. Sugeriu que quem terminasse poderia criar um personagem para o avião. A professora Elisa, sorrindo, disse que aquilo lhe trouxe uma memória boa da infância, quando fazia paraquedas com sacolinhas e bonequinhos e os lançava pela janela. Contou isso empolgada e com um sorriso no rosto. Comentei, também sorrindo, que infelizmente nunca tinha brincado disso, provavelmente porque, onde cresci, só havia construções de um andar. Todos rimos! A professora acrescentou que nem era preciso muita altura, qualquer altura já servia para a diversão com os paraquedas de sacolinhas (DC XI, 4).

O fazer artístico mediado pelo Cuidado, pode ir além das técnicas ali compartilhadas, abrindo-se para a imaginação e para a memória coletiva. A concentração das crianças, aliada ao convite para criarem personagens nos aviões, é uma abertura para a criatividade, na qual o compartilhamento da técnica do *origami* pode resgatar memórias pessoais e instigar a imaginação coletiva. O relato da professora Elisa, ao partilhar uma lembrança de infância sobre o brinquedo paraquedas confeccionado com sacolinhas plásticas, revelou a leveza e a potência do fazer artístico, uma abertura para a liberdade, as memórias e a imaginação. O fazer artístico, assim, pode ser o meio para habitar poeticamente o mundo, em sintonia com o pensamento de Heidegger (2002).

Sobre essas possibilidades inventivas do fazer artístico mediado pelo Cuidado, em outra nota de campo podemos observar: “Vick comentou sobre fazer a atividade usando a aquarela. A professora respondeu que a atividade O Mestre Mandô não dá para fazer com aquarela e que a próxima atividade do dia seria a pintura. Vick sorriu!” (DCII, 12). A liberdade do fazer artístico mediado pelo Cuidado não é “o pode tudo”, as técnicas e conhecimento teórico são importantes e conhecê-los faz parte do processo criativo. A professora comunicou com leveza que existe limite de materiais e que nem tudo pode ser feito com todos os recursos, mas que em outra atividade seria possível pintar com aquarela. O sorriso de Vick nos revelou a alegria, mesmo diante da frustração inicial, há acolhimento e confiança na relação com a professora, uma expressão de Cuidado durante o fazer artístico. Observamos na próxima nota de campo:

Cristiano também pediu ajuda para fazer um ninja. A professora ajudou. Vick pediu a tinta preta. A professora e o professor sugeriram usar a tinta preto só no final. Vick me ensinou como ela fez a cor verde da grama dela. A professora retomou a explicação sobre a cor preta: ‘A gente fez um combinado, né? Lembram que o preto vai depois, porque faremos o fundo da pintura primeiro antes de passar o preto. Depois vocês precisam pintar contornado o preto todo aqui. Façam a cor que tem maior quantidade e depois com os detalhes usem o preto’ (DC IV, 7).

Quando Vick solicitou a tinta preta, e a professora e o professor, atentos ao processo criativo, sugeriram que a sua utilização seja deixada para o final, demonstrou uma intervenção que entrelaça liberdade expressiva e orientação técnica, apreciando tanto a espontaneidade de Vick quanto a técnica artística. Nesse processo, as crianças além de aprenderem a pintar, também habitam poeticamente o ato criador, em diálogo com outrem e com os materiais artísticos.

Notamos também, na prática do fazer artístico, emergir a possibilidade do desvelamento e reconhecimento de si durante a prática artística, durante o passeio nas exposições no centro da cidade:

Logo na entrada da edificação (da exposição), sobre uma mesa branca, estavam expostos os cadernos do Festival Artes Vertentes. Em duas páginas, dedicava-se um espaço especial à apresentação da turma das crianças, onde os nomes das mesmas figuravam sob a seção intitulada "artistas". As crianças ficaram animadas em ver, e puderam levar um ou mais cadernos para a casa (DC VI, 2).

O caderno do Evento Artes Vertentes teve uma apresentação muito cuidadosa com as crianças, pois valorizou o trabalho delas e fez com que se sentissem protagonistas e artistas, como de fato são. A forma como os cadernos do evento foram organizados, dedicando um espaço especial para destacar os nomes das crianças na seção "artistas", refletiu um cuidado no processo artístico. Ao reconhecê-las como artistas, a iniciativa valorizou o fazer artístico das crianças, abrindo caminhos para que as crianças se sentissem pertencentes e protagonistas do seu próprio fazer artístico. O cuidado nesse fazer é também resguardar a arte das crianças, uma consideração com a arte produzida por elas ao longo do ano.

Ainda nesse instante: “Vick cheirou o caderno e comentou: ‘Que cheiro bom de livro novo!’ . Eu sorri e respondi que também adoro esse cheiro, embora só tenha aprendido a apreciá-lo já na fase adulta” (DC VI, 16). A turma visitou as exposições do Festival Artes Vertentes, incluindo a própria mostra das crianças (com trabalhos produzidos por elas durante o ano na oficina de Artes), além de outras exposições que estavam ocorrendo. Algo que nos chamou a atenção foi o fato da exposição estar no centro da cidade de Tiradentes, um local de simbolismo elitizado, especialmente na Rua Direita, uma área de destaque, onde ficam os principais restaurantes, pousadas, museus e outros pontos culturais. Esse local é parte importante da história da cidade, e mesmo hoje mantém seu status de prestígio. Observar as crianças participarem dessa forma no Artes Vertentes foi significativo, pois além de visitarem as exposições, elas eram parte de uma das exposições artísticas.

Com as crianças, durante o fazer artístico, também emergiram o silêncio e a concentração como podemos observar em algumas das notas de campo seguintes: “A professora chegou e prosseguiu com a atividade de pintura. A turma ficou alguns minutos em silêncio, concentrada na atividade de pintura” (DC III, 13). Em outra atividade: “Durante a atividade O Mestre Mandô, ela (a professora Elisa) dá um tempo e todos nós concentrados desenhamos. E ficamos por algum tempo em silêncio” (DC XI, 13). Em outro instante durante a mesma atividade: “Seguimos animados/as e concentrados/as no fazer artístico, quase em silêncio por alguns segundos” (DC XI, 4). Enquanto desenhávamos a casa na atividade com o artista convidado:

A turma se concentrou no seu desenho, era uma única folha bem grande na mesa (um rolo de papel pardo). O Artista observou a turma concentrada no desenho. Por um tempo todos/as ficaram em silêncio enquanto faziam arte. O Artista caminhou ao redor da mesa e comentou sobre os desenhos de forma individual, elogiou as janelas que o Mauro tinha feito. A turma conversou bem baixinho (DC V, 3).

Os momentos de silêncio da turma de crianças durante o fazer artístico sugere um instante de concentração coletiva, possivelmente facilitado pelo Cuidado. A ausência de comunicação verbal entre as crianças pode ser interpretada como um reflexo da concentração e introspecção individual, de um ambiente que favorece o encontro consigo mesmo/a em trabalhos criativos. Percorramos nas próximas notas de campo:

Lara sorriu, dizendo: “Consegui!” enquanto mostrava seu cachorro de *origami*, e todos sorrímos em sua direção! Beatriz, concentrada, fazia as dobras com habilidade e permaneceu em silêncio por algum tempo, enquanto o professor continuava atento, oferecendo ajuda quando necessário (DC IX, 2).

Enquanto fazíamos *origamis*. Ofereci meu cachorro de *origami* para Lara se inspirar, enquanto Beatriz terminava o gato e seguia concentrada, em silêncio. Ficamos alguns minutos assim, imersos na criação, e o ambiente se encheu de uma concentração tranquila. A mãe de Lara entrou para buscá-la, e a professora comentou, olhando para ela: “Todo mundo concentradíssimo.” Todos rimos! (DC IX, 6).

O silêncio, durante o fazer artístico, criou um espaço de intensidade e concentração nesse fazer, abrindo possibilidade para que cada dobra, pincelada ou traço fosse experienciado com atenção e Cuidado. Do ponto de vista heideggeriano (2015), o silêncio contribui para o desvelamento do ser, assim nesses instantes, a criança pode ouvir-se a si mesma, em suas relações consigo, com outrem, com os materiais e com o mundo em que habita. Esse silêncio também pode ser lido por um olhar freireano (1986), como momento de escuta ativa, em que a professora respeita o ritmo do crianças, sem pressa, a aprendizagem acontecendo no tempo próprio de cada criança que se abre para o fazer artístico.

Assim, o silêncio não é passividade, é Cuidado, um reconhecimento de que os saberes podem emergir desde e com o fazer artístico. Ele abre espaço para a concentração, para a introspecção e para a possibilidade de habitar poeticamente o mundo. Nesse sentido, o silêncio durante o fazer artístico, é também um processo educativo. Como, ainda, podemos interpretar nas próximas notas de campo:

A professora Elisa perguntou se Lara gostaria de comer alguns biscoitinhos ou tomar suco, mas ela continuou concentrada no *origami*. Brinquei: “Vocês gostaram do *origami*? Esqueceram do lanche!” e rimos juntos. A professora, sorrindo, comentou: “Adoraram, né?”, e todos sorrímos de volta. As crianças me perguntaram se poderiam levar os *origamis* para casa, e respondi que sim. [...] A professora, observando Beatriz

e Lara focadas nos *origamis*, comentou: “As duas estão concentradíssimas!” E eu respondi, sorrindo: “Isso é muito bom!” A Professora perguntou novamente a Lara se ela não gostaria de comer um biscoito ou tomar suco, mas Lara continuou, sem desviar o olhar, decorando os *origamis*. Ela acabou indo embora com a mãe sem lanchar. A mãe elogiou os *origamis* e mencionou que sabia fazer crochê, sorrindo. Eu ofereci algumas folhas e adesivos para Lara treinar os *origamis* em casa, e ambas sorriram, agradecendo antes de sair. Antes de ir, Lara ainda pulou uma vez na amarelinha desenhada no chão (DC IX, 6).

A turma estava muito concentrada nas dobras e decoração do *origami*. Lara disse que queria fazer igual ao meu. Cristiano estava empolgado fazendo uma coroa para o Boitatá e uma cobra maior, além de dentes. A turma permaneceu um tempo concentrada somente no *origami* (DC X, 4).

A prática do *origami* também abriu possibilidades para momentos de silêncio e imersão no fazer artístico, nos quais tanto as crianças quanto os adultos estavam imersos nesse fazer. O silêncio revelou uma entrega, e que o aprendizado pode acontecer de forma autônoma e interna, conduzido pelo próprio ato do fazer artístico. Essa autonomia advém de uma educação mediada pelo Cuidado, da abertura da professora Elisa, do professor Yuri e de mim, enquanto pesquisadora. Em um ambiente onde não há pressa e nem um ponto de chegada, é fenomenológico, as crianças têm liberdade para criar e existir em seus ritmos. Os instantes de ausência de falas ou de intervenções externas possibilitou que as crianças se envolvessem com o fazer artístico.

A prática do fazer artístico demonstrou ser um convite para um caminhar desacelerado. Esse silêncio, surgiu espontaneamente na oficina, proporcionando uma experiência de Cuidado de si, além de Cuidado com outrem, onde o aprendizado se dá no ato de fazer, e pelo estar entregue para aquilo que surge desde e com o fazer artístico.

Sobre essa entrega vejamos as próximas notas de campo: “Seguimos decorando os nossos *origamis* com olhos, adesivos e lápis de cor. A professora preparou o lanche e o trouxe para a mesa, mas ninguém quis parar de dobrar o papel para comer! Continuamos trocando ideias sobre a decoração do *origami*” (DC IX, 4). “A professora chamou para o lanche, mas Cristiano disse que queria fazer mais um avião de *origami*, todo entusiasmado!” (DC XI, 7). O episódio em que as crianças preferiram continuar a decorar os *origamis* em vez de parar para o lanche revelou a potência do fazer artístico como experiência de entrega, concentração e desejo de dar vida ao papel. Assim, entre dobras, desenhos, pinturas, cores e risos, o fazer artístico se revelou como espaço de liberdade, cuidado e partilha.

Experienciamos também a liberdade emergir do fazer artístico, como nessa atividade O Mestre Mandô: “As crianças e eu comentamos que não sabíamos fazer gato. A professora Elisa disse: ‘Lembre que essa brincadeira não precisa saber. É para vocês soltarem o desenho. Então,

vocês vão fazer o gato de vocês. Tá?” (DC II, 5). A professora Elisa ao lembrar que não é necessário “saber fazer o gato” seguindo um exemplo pronto foi uma abertura para autenticidade, imaginação e desvelamento do ser criança de cada uma. No desenho individual veio à tona um gato único, a partir do modo como cada criança habita e compreende o mundo, uma expressão e desvelamento de si no ato criativo.

Esse desvelamento pode ser observado em outro ensejo: “Mauro mencionou que o seu desenho foi inspirado por seus sonhos, e Vick aproveitou para compartilhar um dos sonhos dela” (DC II, 16). Mauro ao desenhar inspirado em seus sonhos mostrou que o fazer artístico pode contribuir para um desvelamento, reconhecimento e Cuidado de si mesmo durante o fazer artístico. Em uma perspectiva heideggeriana (2002a) a arte é um espaço para desvelar o ser, ela abre mundo para além das técnicas.

Experenciamos, também, o Cuidado com os materiais do fazer artístico, como podemos observar nos próximos relatos de campo: “Durante a atividade com pintura, a cada troca e mistura de cores limpávamos os pincéis (DC II,14). “A professora Elisa elogiou os desenhos das crianças e pediu para que lavassem os pincéis e o godê (bandeja branca com compartimentos para tinta) para serem limpos” (DC II-17). A professora Elisa, ao pedir que limpem pincéis e godês, compartilhou o conhecimento que o fazer artístico se estende a responsabilidade com a obra e com os materiais que possibilitam o fazer artístico. Percebi um Cuidado pelo material do fazer artístico em todas as oficinas que participei. Tanto a professora quanto o professor transmitem esse apreço pelo ambiente e pelas ferramentas criativas. Em outros ensejos:

O pincel que o Mauro usava saiu a ponta. A professora respondeu de forma acolhedora e gentil, explicando que imprevistos como esse fazem parte do processo artístico. Ela aproveitou o momento para ensinar às crianças a importância do cuidado, tanto com os materiais quanto com o próprio trabalho, incentivando a delicadeza e a atenção durante a limpeza dos pincéis (DC III, 11).

À medida que a oficina se aproxima do fim, as crianças dirigiram-se ao tanque para lavar os pincéis e a bandeja de pintura. Enquanto isso, Mauro conversou com o professor sobre a sua obra, e o professor aproveitou o momento para sugerir novas técnicas e ideias que possam aprimorar o trabalho de Mauro (DC III, 12).

Continuei: “Essa parte que sobra do papel, cortamos, mas não jogamos fora! No *origami*, a gente aproveita tudo. Vocês são craques em reaproveitar materiais, né?” Nesse momento, Lara levantou-se para pegar sua capa de chuva, e a professora, brincando, disse: “Você vai embora? Vai colocar a capa?” Todos rimos quando Lara a pendurou na cadeira. A professora, com um tom cuidadoso, acrescentou: “Só cuidado para não molhar sua roupa, viu? Papel e umidade não combinam.” O professor confirmou, balançando a cabeça: “Não dá certo.” Lara sorriu, mantendo a capa na cadeira, e seguimos com a atividade (DC IX, 3).

Esse tipo de orientação reforça o Cuidado e o respeito pelo processo criativo. Ao abordar a situação com acolhimento, a professora Elisa e o professor Yuri criam um ambiente seguro para o fazer artístico. Ao enfatizarem o Cuidado com os materiais, promovem um respeito que pode ser levado para outros contextos da vida. Assim, o fazer artístico, além de ser um espaço de Cuidado de si e de outrem, pode ser também um Cuidado com as coisas e o com o ambiente.

Durante a nossa inserção na oficina de Artes, percebemos que esse espaço era frequentemente preferido pelas crianças em comparação a outros espaços educacionais. O contexto da oficina de Artes Visuais foi frequentemente associado a uma maior proximidade entre crianças e professores(as). Esse espaço pareceu valorizar a individualidade, a criatividade e as relações interpessoais, promovendo um ambiente onde o Cuidado é expresso entre as pessoas durante a prática social do fazer artístico. Como podemos observar na nota de campo que descreve a criança Cristiano se referindo a escola:

Cristiano comentou que ser criança não é tão bom, que preferia ser bebê para não precisar ir para aula, ele disse: “Ir para aula é muito chato!” Perguntei se era essa aula, me referindo a oficina de artes, ele respondeu olhando em direção a mim:” Não, essa não, a da escola”. Disse que lá é muito chato, que a professora da escola reclama com ele, tem que fazer provas e atividades. Mauro o aconselhou a aproveitar essa fase de 7 anos (idade do Cristiano), pois depois não poderia fazer nada (DC II, 7).

Cristiano, uma criança de 7 anos, demonstrou que não gosta da escola, principalmente por conta das atividades constantes e das provas, mas gosta da oficina de Artes na AMAT. Para ele, este espaço não é uma “aula”, e talvez não seja mesmo, ao menos não no sentido convencional. Aqui, o aprendizado se dá de maneira mais orgânica e menos pressionado por avaliações e notas. Na oficina de Artes não há registros de notas avaliativas, além disso, a duração é curta: 1:30h, com reduzido número de participantes.

A fala do Cristiano expressa uma reflexão sobre a diferença entre a educação escolarizada, centrada em metas e avaliações, e o ambiente sem provas da oficina de artes, mediado pelo Cuidado e pelo afeto. A oficina de artes se afasta do modelo tradicional de escola. Para Cristiano e as outras crianças, parece ser um espaço "fora" de critério escolar, a ausência de provas e a liberdade do fazer criativo possibilitam outro tipo de engajamento.

Cristiano, trouxe à tona uma questão significativa. Mesmo tão jovem, já estava imerso na demasia de provas e atividades escolares. Esse excesso, nos faz questionar o impacto de uma educação que prioriza o acúmulo de conteúdo sobre o desenvolvimento integral da criança. Esse turbilhão de atividade parece atropelar o ritmo natural das infâncias, sufocando a curiosidade, liberdade e a leveza que deveriam permear os primeiros anos de aprendizado.

Vejamos a próxima nota de campo, enquanto voltamos de uma passeata de carro: “Durante o trajeto, uma criança comentou sobre ter três provas marcadas para o dia. A professora Elisa, de forma crítica, questionou a necessidade de tantas avaliações, ponderando sobre a importância de deixar as crianças serem crianças” (DC I, 3). Esse episódio abre uma reflexão importante sobre o equilíbrio entre a carga de conteúdo programado e o desenvolvimento humano, algo que, para a professora Elisa, parece sempre ter as crianças como prioridade. Vejamos as próximas notas:

Mais tarde, a professora Elisa também comentou comigo sobre o plano pedagógico audiovisual que está em vigor no projeto. Ela ressaltou que, embora a programação seja importante, é necessário ter flexibilidade. Em uma das turmas, por exemplo, as crianças não demonstraram interesse pela atividade proposta, e ela decidiu adaptar a aula, algo que reforçasse sua visão pedagógica baseada nas necessidades e interesses das crianças (DC I, 4).

Há algo na experiência do fazer artístico e na liberdade proporcionada por esse tipo de aprendizagem, que parece criar uma ruptura com o que Paulo Freire (1987), chama por “educação bancária”, onde a carga de atividades muitas vezes oprime mais do que educa:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. [...] Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 1987, p. 33-34).

Essa educação opressora, que tem como ferramenta de dominação a “educação bancária” considera a criança como uma vasilha a ser enchida por conteúdos que não levam em consideração a sua circunstância e ambiente de vida. O saber é repassado, imposto e desconectado da realidade. O processo de ensino opressor é limitado e manipula a aprendizagem das crianças, as impedindo de “ser mais”. A partir de nossas observações, no contexto da oficina de Artes Visuais, a arte se torna um caminho de resistência a esse modelo opressor, permitindo que as crianças experimentem, criem e aprendam de forma mais livre e significativa.

A experiência com as crianças durante a pesquisa de campo mostrou o quanto o projeto Ação Cultural pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a importância do afeto, do Cuidado e do fazer artístico nas práticas educativas. Freire (1986) defende que uma educação libertadora deve promover a conscientização e o respeito mútuo, permitindo que as

crianças se tornem sujeitos ativos no processo educativo e nas suas relações com outrem, onde os conflitos possam ser resolvidos de forma dialógica e cuidadosa no sentido autêntico.

A partir de nossas vivências na oficina de artes percebemos que podemos adotar práticas educativas mediadas pelo Cuidado autêntico, que promovam a autonomia das crianças, ajudando-as a resolver conflitos com base no diálogo e na amorosidade, considerando as possibilidades de ser da criança, sua idade e contexto. O modelo pedagógico freiriano, pode nos dar pistas para educar na dimensão do Cuidado, trazendo a criança para o centro do processo educativo como sujeito pensante e crítico, capaz de refletir e agir com responsabilidade em relação a outrem. Assim, podemos avançar rumo a uma educação mais cuidadosa e humanizadora, onde a opressão dá lugar ao respeito e à partilha. Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1986), critica modelos educacionais opressores, onde o poder se manifesta de forma vertical, resultando em dinâmicas de dominação e desrespeito. A educação opressora só cuida das crianças no sentido de “saltar sobre” elas, como se fossem objetos passivos, sem liberdade e força própria, impondo-lhes modos de ser e agir sem diálogo ou respeito à suas idiossincrasias. Sobre o método de Paulo Freire, partindo de Fiori (1987), no texto *Aprender a dizer a palavra*: “O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza” (p. 21). Assim, uma educação mediada pelo Cuidado busca a libertação e o acolhimento como a professora e o professor de Artes fazem ao ouvir as crianças.

Observemos as notas de campo se referindo a criança Cristiano: “Hoje, graças a Deus, eu vou faltar à escola.” Quando questionamos o motivo, ele explicou que o irmão iria fazer uma cirurgia nos olhos. A professora Elisa, olhando para a turma, comentou: “Que boa notícia. Ele está à espera dessa cirurgia há muito tempo” (DC VII, 6). O que chama a atenção é a felicidade de Cristiano por faltar à escola, mas, curiosamente, ele não faltou a oficina de Artes Visuais do Projeto Ação Cultural. Isso sugere que, para Cristiano, a oficina de Artes Visuais é um espaço de maior interesse e prazer. A relação afetiva que as crianças desenvolvem com esses espaços acolhedores, como as oficinas de Artes Visuais, demonstra que atividades que impulsionam a criatividade e a construção de laços afetivos entre as pessoas favorecem a tecitura de uma educação mediada pelo Cuidado.

Em suma, essas notas sugerem que o fazer artístico com crianças em um ambiente onde elas se sintam protegidas, em espaços mais comunitários e de partilha, como a oficina de Artes Visuais em Projeto social, pode promover processos educativos mediados pelo Cuidado. A valorização da arte nos processos educativos também merece destaque, nas escolas, a arte e as oficinas artísticas são frequentemente tratadas como atividades secundárias, destinadas a

preencher o tempo. Nem sempre são reconhecidas com a profundidade e seriedade que merecem. No entanto, na oficina de Artes Visuais, vimos uma combinação exitosa entre técnica, liberdade e afetividade, que trouxe seriedade e, ao mesmo tempo, a leveza que o fazer artístico pode proporcionar. Essa experiência reforça o protagonismo que a prática do fazer artístico pode assumir na educação, não como uma atividade acessória, mas como um componente importante na construção de aprendizagens mais significativas. Oferecendo, com isso, uma experiência que integra Cuidado, novidade e criatividade aos aprendizados.

#### 4.3 QUE HORAS É O LANCHE?: APRENDER E BRINCAR É DIVERTIDO, MAS COM UM LANCHINHO É AINDA MELHOR!

Convivendo com a turma da oficina de Artes Visuais do Projeto Ação Cultural Artes Vertentes, percebemos o Cuidado nas ocasiões de lanche. Esses momentos, ocorridos no final de todos os dias na oficina, transcenderam a pausa para nutrir o corpo, também alimentavam as relações afetivas entre a turma. O instante do lanche, para as crianças, mostrou ser atrativo, apreciado para além da pausa e do saborear, mas também pela possibilidade de brincar, interagir e partilhar, revelando que o lazer e a brincadeira são partes integrantes da formação das crianças. O entusiasmo com que as crianças aguardavam e viviam esses momentos pode nos dar pistas interessantes: o lanche é mais que um intervalo, é uma celebração da vida e do encontro com outrem.

O alimento é imprescindível em nossas vidas, a situação nas periferias do Brasil é complexa e há falta de alimentos propriamente, mas independente disto, o acolhimento com alimento é agradável em qualquer tempo-espço, por exemplo, quando visitamos a casa de algum/a amigo/a ou parente é uma forma de sermos bem recebidos, da prosa melhor se desenvolver e os laços se estenderem. O alimento é algo que transcende a nutrição biológica, na vida cotidiana, a alimentação abraça significados amplos: Cuidado, afeto e a preparação para uma outra atividade, seja o aprendizado, a brincadeira e conversa que pode se desenrolar durante o encontro com outrem. Na hora do lanche, especialmente no contexto da turma da oficina de Artes, a comida além de ser uma necessidade fisiológica, é um momento de pausa, acolhimento e conexão afetiva. Comer juntos nutre o corpo e as relações afetivas que se estabelecem desde e com a partilha do alimento, oferecendo energia para que as crianças possam aprender e brincar com mais entusiasmo.

O momento da alimentação é centralizador nas nossas vidas, é o instante que sustenta as atividades do dia. Quando as crianças têm acesso a esse Cuidado, contribui para o

aprendizado, pois, com a "barriguinta cheia", elas podem se concentrar, aprender, criar e brincar com mais alegria, saúde e liberdade. O momento do lanche é uma dimensão do Cuidado com outrem, nele criamos memórias afetivas e experiências que marcam o cotidiano. Brincadeira, aprendizado e alimentação se entrelaçam em um círculo essencial para a existência das crianças. Ao compreendermos esse fenômeno, podemos refletir sobre o período do lanche como um espaço de aprendizagem e fortalecimento de laços.

Partindo do conceito heideggeriano ser-com, a nossa existência é sempre compartilhada, durante a alimentação, além de nutrição biológica, somos atravessados por uma teia de relações: o pão que nos alimenta, traz consigo a terra, o trabalho de quem semeou o trigo, marca das mãos que o amassaram, a receita repassada e transformada por gerações. O alimento carrega, assim, sempre outras pessoas e memórias. A alimentação também é confluência, dividir a comida com outrem é tecer e semear afetos e memórias, e como escreve Bispo (2003, p. 42): “O grande momento da festa é a comida: é ela quem agrega todo mundo”.

Em Minas Gerais, é comum que as visitas sejam acolhidas pela cozinha, servidas de um café coado, queijo pão de queijo e biscoitos, num gesto simples de hospitalidade que alimenta o corpo e abre espaço para uma “boa prosa!”. Muitas casas chegam a ter duas cozinhas: uma interna, de uso cotidiano, e outra externa, com fogão a lenha. Na casa da minha avó, por exemplo, bastava chegar a qualquer hora do dia para ser conduzido a essa cozinha e tomar um café moído e coado em casa.

Bispo (2003, p. 42) observa algo semelhante na vida quilombola: “A arquitetura é pensada também em função da comida. A comida organiza a festa, organiza a recepção, tudo se organiza em torno da comida. Quando fazemos arquitetura, pensamos na comida e na festa, nas formas compartilhadas de vida”. A arte, nesse sentido, também se desenha em torno da comida.

A alimentação é uma forma de Cuidado. Cozinhar, receber e repartir a mesa é um modo de habitar o mundo junto a outrem. O Cuidado de si só se realiza no Cuidado com outrem, assim como a confluência só se dá na abertura à diversidade de corpos e modos de vida. Na mesa compartilhada reunimos a terra, o trabalho do campo, as memórias, afetos e a festa, seres diversos que celebram a vida em partilha.

Nas próximas notas de campo, encontramos a descrição de onde aconteceram os momentos lanches na AMAT:

Nos dirigimos lentamente para a área externa, onde seria servido o lanche. O espaço tinha uma cobertura de telhas de amianto, um quadro verde típico de escola, duas mesas de madeira com cadeiras e, num canto, um armário aberto

com caixas e sacolas. As paredes estavam escuras e desgastadas pelo tempo. Na parte descoberta, havia uma pia e uma pintura de amarelinha no chão (DC II, 11).

Observei, durante a minha participação na oficina, que o lanche, geralmente, era composto por bolachas, biscoitos artesanais da região e sucos de caixinha servidos em canecas de plástico coloridas. A professora Elisa preparava tudo com cuidado e ternura: os biscoitos eram dispostos em pratos, que ganhavam lugar na mesa externa, criando um momento de partilha aconchegante entre as crianças. O momento do lanche, habitualmente realizado no espaço descrito anteriormente, ganhou um cenário especial no dia 13/09/2024, quando aconteceu no centro da cidade de Tiradentes-MG, na Rua Direita, no Centro Cultural Yves Alves (Figura 16).

Figura 16 – Centro Cultural Yves Alves



Fonte: Página do Centro Cultural no Facebook (2024).

O destaque do lanche para as crianças pode ser percebido no trecho a seguir, extraído do DC:

Enquanto o professor Yuri explicava sobre o passeio planejado para visitar a exposição de arte da turma no centro da cidade de Tiradentes-MG, disse entusiasmado: ‘Está formando uma exposição muito bonita. E aí vamos todo mundo lá. Teremos transporte. Aí a gente vai lá, passear.’ Nesse momento, Vick, atenta, perguntou: ‘Vai ter alimentação?’ O professor, sorrindo, confirmou que sim. A resposta provocou uma reação imediata de Vick, que exclamou com alegria: ‘Vai ter alimentação. Pode contar com a minha presença!’ (DC IV, 1).

O fenômeno do horário do lanche e se terá comidas nos eventos pareceu ser algo relevante para as crianças. A intervenção de Vick, focando-se na alimentação revela que esse período é um ponto relevante na experiência das crianças. Segue uma nota com o registro do dia em que o lanche foi realizado no Centro Cultural:

Quando chegamos ao Centro Cultural, um lanche delicioso já nos aguardava. As crianças demonstravam alegria e eu, igualmente animada, ajudei a servi-las. Também aproveitei o lanche, que tinha bolo salgado, bolo de chocolate e suco de uva. Conversamos sobre os bolos e vários outros assuntos. A professora sugeriu que as crianças comessem pelo bolo salgado e depois comessem o doce, mas comentou com um sorriso que, no fim, elas poderiam comer como quisessem. Conversaram ainda sobre a beleza das novas camisetas da turma e sobre a ausência do Cristiano, que, segundo as crianças, ele teria adorado o lanche de hoje. Sorrisos se espalharam (DC VI, 1).

Para a turma, os períodos do lanche pareceram ser quase ritualísticos, como momentos de quebra da rotina e ao mesmo tempo de conexão social e afetiva com as outras pessoas. O lanche demonstrou não ser apenas uma pausa alimentar, mas também uma parte fundamental da rotina da oficina. As notas acima revelam um olhar sensível para o cotidiano com as crianças. Muitas vezes, questões que parecem menores ou triviais, como o lanche, desempenham um papel central na vivência das crianças. Como nessa situação: “Cristiano, com uma expressão de fome, comentou que queria ‘encher o bucho’, ao que a professora respondeu com bom humor: ‘Ainda não é hora, não adianta correr para comer’ (DC VIII, 11). A interação entre a fome de Cristiano e a resposta humorada da professora também reflete a importância do Cuidado e da atenção às necessidades físicas das crianças, mas de forma lúdica, mantendo o ambiente leve e agradável.

Embora a fome seja, sem dúvida, uma razão importante, há fatores sociais e emocionais que tornam esse momento especialmente atraente para elas. Pausa na rotina, saborearem comida diferente da de costume, um momento de interação social com os/as colegas, autonomia, prazer, lazer e nutrição.

Além disso, o momento do lanche pode ser um espaço privilegiado para o lazer e as brincadeiras. Durante esse intervalo, as crianças têm a oportunidade de correr, brincar e movimentar o corpo mais livremente, algo que muitas vezes não é possível durante a concentração da aprendizagem, momento que ficam mais tempo sentadas e concentradas no fazer artístico. Um exemplo disso é a criança Lara, que quase sempre aproveitava para brincar de amarelinha<sup>32</sup> na pintura no chão da área externa da AMAT: “Lara ainda brincou um pouco de amarelinha antes de ir embora, e em tom de brincadeira, comentou: ‘Querida dormir na AMAT!’ Nós rimos, e logo depois ela foi embora acompanhada pela mãe” (DC VIII, 13). Já o Cristiano quase sempre se sentava sobre a mesa durante o intervalo, enquanto o Mauro aproveitava o tempo para conversar mais com os colegas, se soltando, na oficina ele era mais calado. Observamos as notas de campo a seguir:

---

<sup>32</sup> A brincadeira tem o objetivo de a pessoa jogadora pular por um caminho feito com números de 1 a 10 delimitados em quadrados para alcançar ao “céu”, o ponto final da brincadeira.

Cristiano se despediu antes do lanche, e, ao perceber, a professora foi atrás dele, brincando que não acreditava que ele iria embora sem lanche. Depois de uma conversa rápida, ele voltou e todos seguiram para a área externa. Eu estava concentrada no meu desenho, mas logo percebi que as crianças já caminhavam para o lanche. Tinha biscoitos e suco à disposição, e o ambiente estava descontraído. Após lanche, Lara começou uma brincadeira de amarelinha, até que sua mãe chegou e ela se despediu para ir embora (DC VII, 14).

A interação da professora com as crianças sugere uma abordagem cuidadosa voltada ao incentivo da autonomia e do diálogo, como podemos observar pela intervenção da professora com Cristiano, quando ela o acolheu e convenceu a permanecer até o lanche. Esse comportamento revela uma preocupação com o bem-estar da criança e o estabelecimento de laços afetivos no ambiente da oficina. Uma forma de cuidado, ela sabia que a criança gostava do momento do lanche.

Além disso, o período em que as crianças vão para o lanche e a brincadeira de Lara após se alimentar conjecturam o cotidiano da oficina de artes, destacando a beleza das pausas e das brincadeiras na interação social das crianças. Uma educação mediada pelo Cuidado abre espaço para essas manifestações de lazer e brincadeira, permitindo que elas aconteçam de forma livre e natural. O lanche, portanto, não é apenas um momento de pausa, mas também uma possibilidade de alegria, partilha e brincadeira. Como ainda podemos observar nas próximas notas de campo:

O professor sentou-se à esquerda da mesa, de frente para Lara, e deu início ao tópico da atividade do dia: “Vou contar para vocês. Depois de duas semanas, fizemos atividades diferentes. Passamos e agora voltamos à programação normal. Estávamos a pensar numa proposta nova”. Nesse momento, Vick interrompeu, dizendo: “Colocar a merenda diferente na aula”. O professor, mantendo a calma, continuou: “Não. Sabem o que vamos fazer? Vamos trabalhar com algo relacionado ao audiovisual, certo? Tipo vídeo”. Mais uma vez, Vick interrompeu: “Eu estou com fome” (DC VII, 2).

Nessa ocasião, podemos pensar como a atenção das crianças pode ser facilmente transferida para as necessidades mais imediatas, como a fome. A interrupção de Vick desvia a conversa da oficina para um assunto que, para ela, naquele momento, parecia mais necessário: a vontade de comer, assim as indigências práticas e as propostas educativas muitas vezes coexistem. Além disso, a intervenção de Vick sublinha um aspecto da rotina com as crianças: o horário do lanche é um ponto fundamental na experiência infantil. Sobre esse tema analisemos as próximas notas de campo:

A professora também elogiou o capricho de Vick, e eu me juntei a ela para comentar o quão encantador estava o desenho de sua sereia. Vick, como várias outras crianças, perguntou quando seria a merenda. Havia uma leve ansiedade no ar, com as crianças já pensando no lanche (DC VII, 12).

Com o fim da aula, a professora nos convidou para o lanche na área externa. As crianças comeram biscoitos e beberam suco. A conversa voltou ao tema da chuva do dia anterior, e eu aproveitei para contar à professora que tinha feito barquinhos de papel com o meu bebê. Vick contou que sabia nadar, depois, o tema mudou para o irmão de Cristiano, que tinha passado por uma cirurgia nos olhos. Cristiano disse: ‘Graças a Deus que meu irmão ficou bem!’ A professora, com um olhar nostálgico, lembrou-se da época em que o irmão de Cristiano, antigo participante da oficina, se abaixava para ver melhor os desenhos (DC VIII, 12).

O momento do lanche após o fazer artístico na dimensão do Cuidado não só estimulava a imaginação das crianças como também permitia que questões cotidianas, como a chuva, o saber nadar, questões familiares, entre outras, se entrelaçassem de forma descontraída nas conversas durante o lanche. Como a cirurgia do irmão de Cristiano, surgiam espontaneamente. Na situação observada acima, o comentário da professora Elisa, sobre o irmão de Cristiano abaixar-se para ver melhor os desenhos quando era mais jovem, reforça a conexão de longo tempo que a professora Elisa constrói com as crianças, criando uma relação de Cuidado que transcende o ensino de técnicas artísticas. Observamos as próximas notas de campo:

Cristiano, a brincar, disse sorrindo que queria tirar todos os palitos do barco de *origami*. A professora respondeu, também a brincar e sorrindo: “Ah, não vai não! Senão não há lanche. E, pelo que parece, hoje o lanche está bom!” O Matheus perguntou se haveria suco, e confirmamos que sim. Cristiano, todo contente, exclamou: “Graças a Deus! Suco e bolacha!” Matheus, ainda mais animado, disse: “Eu sei qual é o lanche, é bolo” (DC XI, 6).

A professora voltou a chamar para o lanche. A turma estava animada e contaram que já tinham espiado e viram que havia bolo. O Matheus foi confirmar e voltou ainda mais feliz, dizendo que tinha chocolate e bolo. (DC XI, 8)

Ajudei a professora a montar a mesa do lanche que eu tinha levado. Levei bolo de chocolate, pão de queijo, empadinhas, chocolates e suco. Eu e a professora conversamos sobre a empolgação das crianças com o lanche e sorrimos, felizes. As crianças ficaram entusiasmadas, especialmente com o pão de queijo. Cristiano, sorrindo e animado, disse: “Tem pão de queijo!” A professora respondeu: “Olha que espetáculo de lanche!” e o professor completou: “Que beleza!”. Cristiano ainda acrescentou: “Tem até bolo!” e me agradeceram. Pedi para tirarmos uma foto com a turma, e assim fizemos. Cristiano, empolgado, comentou: “Primeira vez que tem pão de queijo!” (DC XI, 9)

A professora levou refrigerante e conversamos sobre a importância de evitar beber refrigerante com frequência, que não faz bem se for consumido sempre, apenas de vez em quando. O professor perguntou se havia bolo sobrando, e levou um pedaço. Pouco depois, a mãe da Lara chegou. Lara, empolgada, mostrou os seus *origamis*, e a mãe, sorridente, elogiou a filha. Matheus e Daniel conversavam sobre quantos chocolates tinham pegado. Sugeri que colocassem os chocolates dentro do barquinho de *origami*. (DC XI, 10)

O período do lanche na oficina revelou-se como um instante desenhado pela alegria, pelo Cuidado e pela confluência das relações. Os comentários animados, os sorrisos, a alegria compartilhada da turma nos mostra um ambiente de Cuidado coletivo, de uma festa. A professora, ao contribuir com refrigerante, abriu espaço para um diálogo sobre a importância de evitar o consumo excessivo dessa bebida, lembrando que o cuidado também se manifesta nas orientações educativas. A chegada da mãe de Lara, que sorriu ao ver os *origamis* da filha, prolongou o sentido comunitário do momento, uma experiência que também se conectou ao afeto familiar. Nesse instante, alegria, Cuidado e confluência se entrelaçaram, fortalecendo vínculos afetivos e tecendo experiências coletivas. Vejamos a próxima descrição do diário de campo:

Vick comentou que, na escola onde estuda, não haveria nenhuma celebração referente ao Dia das Crianças, e acrescentou: “A única coisa que eles dão é merenda ruim.” Ela explicou que o cardápio é muito repetitivo. Perguntei se a comida era saborosa, e ela respondeu que o problema era a repetição, o que tornava a merenda ruim. Só no final do mês é que melhora, com caldo de mandioca e sopa de batata (DC VIII, 1).

A fala de Vick sobre a merenda “ruim” e repetitiva da Escola em que estuda revela um descontentamento com a qualidade da comida e com a monotonia das refeições, algo que pode ter impacto na experiência escolar. Quando as crianças dizem que “só no final do mês é bom”, (com pratos como caldo de mandioca e sopa de batata) elas expressam como essas variações se tornam pontos altos num ambiente onde a rotina parece desgastante. Essas críticas ao ambiente escolar, reflete uma visão que as crianças carregam sobre a escola como um espaço onde muitas vezes suas necessidades afetivas e de lazer não são atendidas. Enquanto a oficina de Artes Visuais parece proporcionar momentos de lazer e criação mesmo com algumas repetições de lanche. Esses sinais sugerem que há uma oportunidade para repensar a forma como os espaços educacionais são vivenciados por elas, seja através de uma maior atenção às atividades lúdicas, seja pela melhoria de aspectos práticos, como a alimentação, que também contribuem para uma experiência educativa mais completa e nutritiva.

As experiências compartilhadas nos momentos de lanche da oficina de Artes nos mostram que a prática social do fazer artístico, quando mediada pelo Cuidado pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, entrelaçando criatividade, Cuidado, lazer e fortalecimento de vínculos afetivos entre a turma.

## 5. CONSIDERAÇÕES

A presente tese de Doutorado partiu da questão: De que maneira o Cuidado pode permear a prática social do fazer artístico com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil? Esse questionamento nos guiou na travessia de pesquisa com o objetivo central de identificar e compreender o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças. Nos inserimos no ambiente da pesquisa e realizamos um percurso fenomenológico hermenêutico composto por 11 encontros (três deles dedicados a oficinas de *origami*), registrados em diários de campo, totalizando aproximadamente quinze horas de imersão.

A fundamentação teórica articulou os conceitos de Educação, Práticas Sociais e Processos Educativos, a noção de Cuidado inspirada em Heidegger, a compreensão do fazer artístico e a revisão de literatura. A metodologia contemplou observação participante, registros reflexivos e intervenção com *origami*. Posteriormente à inserção no campo de investigação, construímos as nossas interpretações organizadas em três categorias.

Com a abordagem da fenomenologia hermenêutica a experiência vivida com a turma de crianças na oficina de Artes Visuais revelou que o fazer artístico, quando mediado pelo Cuidado e vivido de forma coletiva, constitui-se como uma prática social de criação, partilha e reconhecimento mútuo, em que o Cuidado se expressou nas relações e na afetividade partilhada entre todas as pessoas participantes da pesquisa.

Na categoria A, “Cuidado com outrem”, identificamos que o Cuidado na oficina de Artes Visuais em projeto social, durante o fazer artístico, se revelou como a própria estrutura do existir-com, do nosso existir em confluência com outrem. O que emergiu em campo, além de técnicas e obras artísticas, foram relações humanas vivas, atravessadas por gestos de presença atenta, a escuta silenciosa e a delicadeza de amparar outrem em seu modo próprio de existir no mundo. Tanto a professora Elisa quanto o professor Yuri, ao conduzirem as crianças com sensibilidade e leveza, mostraram que compartilhar conhecimentos pode ser também um habitar poético, onde cada prática educativa é mediada pelo Cuidado, abrindo um espaço para desvelar o mundo em contínua confluência com outrem e o mundo em que habitamos.

Nessa urdidura, o Cuidado emergiu no deixar ser das crianças em seus atos criadores, na liberdade para que cada uma descobrisse o seu próprio modo de existir no e desde o fazer artístico. A prática do fazer artístico revelou-se, assim, como um lugar de morada para o Cuidado, onde arte, educação e vida se entrelaçaram em uma mesma trama. As idiossincrasias

de cada criança foram respeitadas, permitindo que elas cuidassem de si mesmas e de outrem, um cuidado enquanto *Fürsorge*, um saltar diante de outrem.

Assim sendo, o Cuidado com outrem, tal como surgiu nesta pesquisa, manifestou-se como um chamado para pensarmos os processos educativos para além dos compartilhamentos de conteúdos técnicos (que também são importantes), mas como um caminho compartilhado de criação, de afeto e de confluências. A sensibilidade em acompanhar o ritmo de outrem, ofertar ajuda sem precipitar o fazer alheio, respeitar o silêncio, esperar o tempo individual das crianças, acompanhá-las no retorno para casa e chamá-las para a atividade com leveza são expressões vivas de um Cuidado que integra educação e vida.

No fazer artístico com crianças, com as mãos que conduzem, olhares de afeto e humor que alivia a frustração, o Cuidado foi uma possibilidade de abrir mundo, vivenciando o ser em sua autenticidade e tecendo, no encontro com outrem, uma educação mais humana, afetiva, compartilhada, sensível e poética. Desse modo, alinhados aos objetivos de nossa pesquisa, consideramos que a prática do fazer artístico com crianças em projeto social pode abrir possibilidades para o fenômeno do Cuidado.

Na categoria B, “Fazer Artístico mediado pelo Cuidado”, percebemos que o fazer artístico, em contexto de projeto social, mostrou a sua potência de liberdade e criatividade. O *origami*, as pinturas e outras experiências artísticas não foram regidos por metas de resultados e avaliações, mas compuseram percursos de criação e imaginação. Esse fazer artístico abriu espaço para o florescer da liberdade e da autonomia, emergindo da oficina de Artes Visuais a possibilidade de habitar o processo artístico em partilha, em silêncio e em alegria. Cada criança, ao dobrar papéis, ao escolher cores ou compartilhar memórias, revelou-se como um ser criador, desvelando-se no mundo em sua singularidade.

O fazer artístico mostrou-se, então, como prática social de resistência àquilo que Paulo Freire (1987) denunciou como educação bancária, pois abriu espaço para o diálogo, para a escuta ativa e para o compartilhamento de saberes. Com Heidegger (2002a) podemos pensar que, nesse movimento, a criança pôde habitar poeticamente o mundo, entregando-se à concentração, ao silêncio e à alegria da criação. O Cuidado esteve presente no trato com outrem, no zelo pelos materiais, na delicadeza das intervenções da professora Elisa e do professor Yuri, na valorização da obra e, especialmente, no respeito ao tempo próprio de cada criança.

O fazer artístico, mediado pelo Cuidado, revelou-se como prática que humaniza, em que técnica e liberdade se entrelaçam. O silêncio que emergiu de forma espontânea nas oficinas foi autenticidade: um momento de escuta de si, de outrem e do mundo. A alegria das crianças

mostrou que o fazer artístico pode ser vivenciado como ato de entrega, de sentido e de pertencimento, um habitar o mundo de forma autêntica.

Destarte, o fazer artístico mediado pelo Cuidado pode ser um modo de ser-no-mundo, em que compartilhar saberes é também cuidar. O que veio à tona nessa travessia de pesquisa foi a potência de uma prática social que abre espaço para que cada criança seja reconhecida como artista e como pessoa singular existente em liberdade e em relação com outrem e com mundo. Além disso, compreendemos que o fazer artístico é uma morada em que o ser que se revela, um exercício existencial de Cuidado. Esse Cuidado, em uma perspectiva heideggeriana, é o que constitui a própria estrutura fundamental do ser humano (*Dasein*) em sua forma de existir-no-mundo. O fazer artístico, ao ser vivido com atenção, escuta e intencionalidade, revelou-se como Cuidado. Criar é cuidar de si: contar a própria história, reconhecer-se no ato de fazer e tecer sua identidade, afirmando a própria existência. Criar é também cuidar de outrem: reconhecer sua presença, respeitar seus ritmos, partilhar saberes e afetos. Criar é, por fim, cuidar do mundo: resguardar sua beleza e habitar poeticamente a vida. Partindo de Fogel (2012), a criação torna-se vida!

Na categoria C, “Que horas é o lanche?”, a ocasião do lanche foi um ritual de Cuidado: nutrir o corpo é também alimentar a alegria, o lazer e a disposição para o brincar e o fazer artístico. O Cuidado manifestou-se na construção dos vínculos afetivos que se fortalecem no encontro com outrem em torno da mesa ao compartilhar a comida. Na oficina de Artes Visuais, o Cuidado se desdobrou para além da nutrição física compondo um espaço de encontro com outrem, de confluência, de afeto e de partilha. Comer, brincar, conversar e rirem entorno da mesa foi um ritual coletivo no qual cada criança pôde se reconhecer junto e com outrem.

À luz do pensamento heideggeriano, percebemos que o período do lanche foi expressão do ser-com e confluência (Bispo, 2003), pois na partilha do alimento habitamos coletivamente o mundo. Junto à mesa, vem à tona o trabalho das mãos de quem preparou a comida, as receitas passadas e transformadas de geração em geração, a cultura local e o afeto das relações humanas. O pão, o bolo, o suco, e o biscoito carregam consigo a história de outras pessoas. Nossa experiência com as crianças na oficina de Artes Visuais mostrou que a hora do lanche foi celebração, o riso, a espera ansiosa para o lanche, a liberdade de brincar após comer despontaram como momentos mediados pelo Cuidado, em que a professora Elisa, o professor Yuri, a pesquisadora e as crianças eram integrantes de uma experiência de ser-com e em confluência.

Nos instantes de lanche, nutrir o corpo, também foi um montó de aprender e de ensinar coletivamente, partilhando memórias, afetos e modos de habitar o mundo, uma oportunidade

de coexistir em festa, demarcando a finalização da oficina de Artes Visuais cotidianamente. Além da necessidade de nutrição, outros fatores também tornaram esse momento notadamente atrativo para as crianças, como a pausa na rotina, um momento de brincadeira com os/as colegas, correr, pular, vivenciar o lazer e saborear uma comida diferente da de costume, como na ocasião do lance especial no centro da cidade de Tiradentes-MG.

O alimento é parte integrante de nossa existência, e sabemos que nem todas as crianças do Brasil têm esse direito garantido. O Brasil não está mais no Mapa da Fome, segundo a notícia publicada em 28/07/2025, às 12h30, pela Agência Gov:

O anúncio foi feito pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO/ONU) nesta segunda-feira (28/7) em Adis Abeba, Etiópia. O resultado reflete a média trienal 2022/2023/2024, que colocou o país abaixo do patamar de 2,5% da população em risco de subnutrição ou de falta de acesso à alimentação suficiente. A conquista foi alcançada em apenas dois anos, tendo em vista que 2022 foi um período considerado crítico para a fome no Brasil.<sup>33</sup>

Contudo, esse avanço estatístico não significa que todas as crianças já tenham plenamente assegurados seus direitos à alimentação digna e ao lazer. A convivência com as crianças da oficina de Artes Visuais nos ensinou que o instante em que nos sentamos coletivamente para comer não se limita à reposição da energia biológica: transforma-se em ocasião de encontro, partilha e celebração da vida. O lanche, para elas, foi mais que pausa; foi festa, espaço de vínculos afetivos mediados pelo cuidado recíproco.

Talvez possamos aprender com as crianças a contemplar a existência com mais leveza, riso e encantamento, buscando a autenticidade do ser nas experiências existenciais de entrega e partilha da simplicidade do cotidiano. Assim como os rios, que se deparam, se embaraçam e crescem em seus fluxos, também nos tornamos maiores quando abrimo-nos para o encontro com outrem no fluxo corriqueiro da existência.

Ser-no-mundo é também ser em confluência. Com Bispo (2003) e Heidegger (2005) conjecturamos que só existimos com as outras pessoas e o mundo, e que, como os rios, só existimos em confluências. Como refletimos no primeiro capítulo: Ser-no-mundo é ser rio que se abre em confluência, viver com os fluxos de outrem em suas diferenças e singularidades. Habitar o mundo é partilhar o lanche, as cores, as travessias, os afetos e os desafetos nas confluências da existência. Partindo de Bispo (2003, p. 23): Cuidado, não é troca, é

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202507/brasil-sai-do-mapa-da-fome-da-onu>. Acesso em: 17 set. 2025.

compartilhamento”. Assim, só cuidamos de nós mesmas/os ao cuidarmos de outrem e do mundo que habitamos, com nossas diferenças e particularidades. Cuidar é compartilhar o mundo: existimos em fluxos coletivos, e em cada encontro e desencontro existe a possibilidade de um Cuidado com o nosso elo existencial de vivermos enquanto ser-com e ser em confluência.

Com essa Tese defendemos que o fazer artístico, quando mediado pelo Cuidado, constitui-se como prática social de criação, partilha e reconhecimento mútuo. A experiência do fazer artístico com crianças mostrou que a arte pode abrir possibilidades para o fenômeno do Cuidado, que criar é também um modo de cuidar: de si, de outrem e do mundo. Nas oficinas de artes visuais com crianças, o fazer artístico mostrou-se como morada para o Cuidado, na qual o respeito aos ritmos individuais, a escuta atenta e a delicadeza nas relações teceram uma educação sensível, poética e humanizadora. Nas relações que emergiram entre as crianças, durante o processo criativo, no entrelaçar de mãos, cores, gestos e silêncios, Ser-no-mundo manifestou-se enquanto Cuidado. É nesse movimento de criação compartilhada, em que arte, vida e afetividade se entrelaçam que habitamos poeticamente o mundo. Em suma, a Tese sustenta que a prática social do fazer artístico, na perspectiva fenomenológica, é uma forma originária de Cuidado: cuidar é criar, e criar é afirmar a própria existência, reconhecer outrem em sua singularidade e resguardar o mundo, habitando-o como espaço de sentido, partilha e poesia. Criar e resguardar a arte são modos de Cuidado autêntico, ambos pedem entrega, escuta e abertura ao que é e ao que pode vir a ser.

Na perspectiva fenomenológica, não é possível apreender o fenômeno de pesquisa em sua totalidade, mas aquilo que se desvelou durante a experiência vivida no ambiente da investigação. Nosso tempo histórico, circunstâncias de mundo e existenciais influenciam essa caminhada. Reconhecemos, assim, que esta pesquisa se trata de um estudo situado, tecido com uma turma particular em um projeto social específico. Em caminhadas investigativas futuras, podemos ampliar o olhar para outros contextos, tanto escolares, quanto não escolares, buscando compreender como o Cuidado pode ou não mediar processos educativos nos fazeres artísticos. Além disso, um aprofundamento nas epistemologias do Sul e do Norte, trazendo os saberes para as nossas realidades e circunstâncias, poderá permear estudos porvindouros.

Por fim, segue o relato do último dia de inserção no ambiente da pesquisa:

Perguntei às crianças qual *origami* elas mais gostaram de fazer. Matheus respondeu: barco; Cristiano: boitatá; Beatriz: galo; Lara: boitatá; e Daniel: avião. Disse então à turma: “Hoje, gente, é a última vez que eu venho. Queria muito agradecer a vocês, por me acolherem e permitirem que eu participasse da oficina. [...] A professora, sorrindo, disse: “Ela pode vir visitar a gente, né? Sempre que quiser, pode voltar para fazer uma aula.” E eu sorri! [...] A professora então sugeriu que tirássemos a foto antes de cortar

o bolo de chocolate. Fomos todos sorrindo! Ela é muito carinhosa e afetuosa com todas as crianças. Tirámos a foto, que ficou linda, sorrisos lindos das crianças e adultos [...]. Lara abraçou-me e agradeceu! A mãe dela também agradeceu e foram embora [...]. A professora comentou: “Foi bom, né, Carol?” E eu respondi: “Amei! A melhor coisa que existe é trabalhar com alegria, para mim, foi muito especial! E, para ser sincera, estou até evitando falar muito, para não começar a chorar” [...]. Abracei a professora e agradei!” (DC XI).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

ASCHENBACH, L. C. V.; FAZENDA, I. C. A.; ELIAS, M. D. C. **A arte-magia das dobraduras**: histórias e atividades pedagógicas com origami. São Paulo: Scipione, 1990.

BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 4. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, C. R. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.11-18.

BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19. Governo Federal. Disponível em: [www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19](http://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19). Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL sai do Mapa da Fome da ONU. **Agência Gov**, 27 jul. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202507/brasil-sai-do-mapa-da-fome-da-onu>. Acesso em: 17 set. 2025.

CONHEÇA a UNA-SUS. UNA-SUS. Disponível em: [www.unasus.gov.br/institucional/unasus](http://www.unasus.gov.br/institucional/unasus). Acesso em: 12 nov. 2024.

COSTA, F. A. **A calçada como palco**: experiências de intervenções artísticas do Projeto Nessa rua tem um rio. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 2020.

COSTA, S. A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. *In*: WHITAKER, D. C. A. (org.). **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.

DENZIN, A. S. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ESPÓSITO, V. H. C. **Construindo o conhecimento da criança/adulto**. Uma perspectiva interdisciplinar? São Paulo: Martinari, 2006.

ESPÓSITO, V. H. C. Hermenêutica: estudo introdutório. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, v. 2, n. 2, p. 85-112, 1991.

ESPÓSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica em educação: trajetórias. **Motricidades: Rev. SPQMH**, São Carlos. v. 5, n. 2, p. 225-234, 2021.

FESTIVAL ARTES VERTENTES. **Festival Artes Vertentes: Festival Internacional de Artes de Tiradentes**. Disponível em: [www.artesvertentes.com](http://www.artesvertentes.com). Acesso em: 22 nov. 2023.

FOGEL, G. **Sentir, ver, dizer**: cismando coisas de arte e de filosofia. Rio de Janeiro: Maud X, 2012.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FIORI, E. M. Educação libertadora. *In*: ARANTES, O. B. F. **Textos escolhidos, v. II**: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, out., p. 123-132, 1969.

GIL, G. **O seu amor**. Disponível em: [www.letras.mus.br/gilberto-gil/46227](http://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46227). Acesso em: 24 nov. 2023.

GONÇALVES JUNIOR, L.; CARMO, C.S.; CORRÊA, D. A. Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere** (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v. 18, n. 4, p. 173-208, 2015.

GONÇALVES JUNIOR, L. *et al.* Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. *In:* TORO-ARÉVALO, S. A.; VEGA-RAMÍREZ, J. (org.). **Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur**. Valdivia (Chile): Ediciones UACH, 2021. p. 59-80.

HEIDEGGER, M. A origem da obra de arte. *In:* HEIDEGGER, M. **Caminhos de floresta**. Tradução de Irene Borges-Duarte e Filipa Pedroso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002a.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. *In:* HEIDEGGER, M. **Ensaaios e conferências**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p.125-142.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Tradução: Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981.

HISTÓRIAS e lendas do brasil. São Paulo: DCL, 2012.

HUIDOBRO-MUNITA, R. G; MONTENEGRO-GONZÁLEZ, C. La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 1-23, 2021.

LARRIPA, T. Q. B. **Ateliê do IPREDE**: experiência estética no terceiro setor. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAYER, T. S. **Práticas educativas do Projeto Batuque na Caixa**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2024.

MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, J. C. **Jornal de poesia**. Disponível em: [www.jornaldepoesia.jor.br/joa02.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/joa02.html). Acesso em: 4 fev. 2023.

MERTENS, R. S. K. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, V.; POWELL, B. Samba da benção. **Pensador**, 1967. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTA4NDA/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maira D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. Da entrevista no rádio e na televisão. *In*: MORIN, E; CLOTET, J.; SILVA, J. M. (orgs.). **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. 3 ed., Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS, 2007. p. 61-80.

MORIN, E. **Meu caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NASCIMENTO, M. A terceira margem do rio. Letras. Disponível em: [www.letras.mus.br/milton-nascimento/808210](http://www.letras.mus.br/milton-nascimento/808210). Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 49-54.

**O GRANDE** livro das fábulas encantadas. São Paulo: Abril, 1979.

PAMPUCH, S. L. D. **Educação não formal: uma proposta de arte educação ambiental em projetos comunitários da Associação de Moradores da Vila Nova, Matinhos, litoral do Paraná**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2024.

PESSOA, F. **Alberto Caeiro: poemas completos**. São Paulo: Saraiva, 2007.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

RICARDO, J.; MENDONÇA, P. **Sangue latino**. Produzida por Ney Matogrosso, 1977.

SILVA, M. L. P. F. Círculo hermenêutico. *In: E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/circulo-hermeneutico>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção de Peter Weir. Estados Unidos: Abril Vídeo, 1989. 1 DVD (128 minutos).

SOUSA, C. M. **O cuidado na relação professora e alunas**: a educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, Programa de Pós-Graduação em Educação, São João del Rei, 2018.

SOUZA, M. **Turma da Mônica** – lendas brasileiras: Boitatá. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 2018.

STEIN, E. **Exercícios de fenomenologia**. Ijuí: Unijuí, 2004.

VAN GOGH, V. **O par de sapatos**. 1886. Pintura a óleo sobre tela, 37,5 × 45 cm. Acervo do Van Gogh Museum, Amsterdã.

WENDERS, W. **Alice nas cidades**. Alemanha: PIFDA 1 (Produktion 1 im Filmverlag der Autoren), Colônia, Alemanha: WDR, 1974.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **A year without precedent**: Who's covid-19 response. Disponível em: [www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precedent-who-s-covid-19-response](http://www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precedent-who-s-covid-19-response). Acesso em: 12 nov. 2024.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os educadores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil  
 Tel.: +55 16 3351-8356 / E-mail: [seppgge@ufscar.br](mailto:seppgge@ufscar.br)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os/as educadores/as)

Prezado/a, \_\_\_\_\_ convido você para participar da pesquisa de Doutorado cujo título provisório é: “A dimensão do cuidado na prática social do fazer artístico em um projeto social com crianças e os processos educativos emergentes”. A participação é voluntária e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá retirar este consentimento, a sua recusa não trará prejuízo a você ou em sua relação com a pesquisadora ou a instituição em que se realiza o projeto e a pesquisa. O objetivo principal desta pesquisa é identificar e compreender a dimensão do Cuidado na prática social do fazer artístico e os processos educativos emergentes com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil. A sua participação neste estudo consistirá em autorizar a pesquisadora a realizar: 1) Intervenção com proposição de atividades artísticas na oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural; 2) Observação participante com anotações das atividades, ações e interações das crianças participantes (com a pesquisadora e os/as educadores/as) em diários de campo durante aproximados 10 encontros no local e horário onde regularmente ocorre a oficina de Artes Visuais do citado projeto, utilizando como recurso de memória, para melhor descrição das interações ocorridas, fotografias e gravações em formato de áudio/vídeo. Poderá ocorrer algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato da intervenção ou coleta de dados da pesquisa. Há a existência do risco, mesmo que mínimo, da quebra da confidencialidade da pesquisa, em casos como perda, furto ou roubo da coleta de dados da pesquisa de campo. Saliento que todos os cuidados estão sendo tomados para minimizar os riscos, a pesquisadora se compromete em respeitar a decisão dos/as participantes e dos/as educadores/as caso não queiram realizar diálogos e/ou registros e de ser cuidadosa na guarda dos dados de campo em local seguro evitando que estes fiquem expostos a perda ou furto ou roubo. A pesquisadora também estará sempre à disposição para conversas sobre dúvidas, questionamentos e informações solicitadas pelos/as participantes sobre a pesquisa e se compromete a preservar por dez anos, com segurança e sigilo, todo o material oriundo da pesquisa, bem como notificar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos caso alguma das situações descritas ocorra. A pesquisa poderá contribuir com a turma da oficina de Artes Visuais e com o Projeto Ação Cultural Artes Vertentes oferecendo reflexões sobre a temática da pesquisa. Além disso, a participação dos/as participantes e dos/as educadores/as pode resultar em reflexão e aperfeiçoamento das práticas do fazer artístico, promovendo crescimento pessoal e profissional. A pesquisa também tem o potencial de estimular o desenvolvimento de outros projetos sociais comprometidos com o diálogo e a comunidade, ampliando seu impacto para além do contexto específico. Por fim, a pesquisa pode contribuir para a construção acadêmica no campo da Educação, enriquecendo o conhecimento existente. Reiteramos a garantia aos/as participantes e educadores/as do acesso aos resultados da pesquisa e salientamos que a identidade do/a participante e educador/a será preservada, tendo o nome alterado conforme sua própria escolha e que as imagens eventualmente utilizadas como suporte da pesquisa, quando da existência de rosto, este será desfocado por meio digital evitando identificação.

Todas as despesas que o/a participante e seu/sua acompanhante tiver decorrente da participação na pesquisa serão ressarcidas de acordo com sua necessidade, incluindo eventual indenização. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e os contatos da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
 Caroline Martins de Sousa

Pesquisadora: Doutoranda em Educação (PPGE/UFSCar)

RG: MG-xx.xxx.xxx / E-mail: [carolinemartins@ufscar.br](mailto:carolinemartins@ufscar.br) / Celular: (xx) xxxxx-xxxx

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo em participar dela. O/A pesquisador/a me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cehumanos@power.ufscar.br](mailto:cehumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do/a Participante da Pesquisa

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil  
 Tel.: +55 16 3351-8356 / E-mail: [secppge@ufscar.br](mailto:secppge@ufscar.br)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os responsáveis pelas crianças)

Prezado/a, \_\_\_\_\_ convido seu/sua filho/filha (ou outro/a dependente pelo qual é responsável) para participar da pesquisa de Doutorado cujo o título provisório é: “A dimensão do cuidado na prática social do fazer artístico em um projeto social com crianças e os processos educativos emergentes”. A participação é voluntária e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá retirar este consentimento, a sua recusa não trará prejuízo a você ou em sua relação com a pesquisadora ou a instituição em que se realiza o projeto e a pesquisa. O objetivo principal desta pesquisa é: Identificar e compreender a dimensão do Cuidado na prática social do fazer artístico e os processos educativos emergentes com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil.

Para tal necessita de sua autorização para realizar junto a seu/a filho/filha (ou outro/a dependente pelo qual é responsável): 1) Intervenção com proposição de atividades artísticas na oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural; 2) Observação participante com anotações das atividades, ações e interações das crianças participantes (com a pesquisadora e os/as educadores/as) em diários de campo durante aproximados 10 encontros no local e horário onde regularmente ocorre a oficina de Artes Visuais do citado projeto, utilizando como recurso de memória, para melhor descrição das interações ocorridas, fotografias e gravações em formato de áudio/vídeo. Poderá ocorrer algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato da intervenção ou coleta de dados da pesquisa. Há a existência do risco, mesmo que mínimo, da quebra da confidencialidade da pesquisa, em casos como perda, furto ou roubo da coleta de dados da pesquisa de campo. Saliento que todos os cuidados estão sendo tomados para minimizar os riscos, a pesquisadora se compromete em respeitar a decisão do/a participante caso não queira realizar diálogos e/ou registros e de ser cuidadosa na guarda dos dados de campo em local seguro evitando que estes fiquem expostos a perda ou furto ou roubo. A pesquisadora também estará sempre à disposição para conversas sobre dúvidas, questionamentos e informações solicitadas pelos/as participantes sobre a pesquisa e se compromete a preservar por dez anos, com segurança e sigilo, todo o material oriundo da pesquisa, bem como notificar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos caso alguma das situações descritas ocorra. A pesquisa poderá contribuir com a turma da oficina de Artes Visuais e com o Projeto Ação Cultural, oferecendo reflexões sobre a temática da pesquisa. Além disso, a participação dos/as participantes e dos/as educadores/as pode resultar em reflexão e aperfeiçoamento das práticas do fazer artístico, promovendo crescimento pessoal e profissional. A pesquisa também tem o potencial de estimular o desenvolvimento de outros projetos sociais comprometidos com o diálogo e a comunidade, ampliando seu impacto para além do contexto específico. Por fim, a pesquisa pode contribuir para a construção acadêmica no campo da Educação, enriquecendo o conhecimento existente. Reiteramos a garantia aos/as participantes e seus/uas responsáveis do acesso aos resultados da pesquisa e salientamos que a identidade do/a participante será preservada, tendo o nome alterado conforme sua própria escolha e que as imagens eventualmente utilizadas como suporte da pesquisa, quando da existência de rosto, este será desfocado por meio digital evitando identificação.

Todas as despesas que o/a participante e seu/sua acompanhante tiver decorrente da participação na pesquisa serão ressarcidas de acordo com sua necessidade, incluindo eventual indenização. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e os contatos da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
 Caroline Martins de Sousa

Pesquisadora: Doutoranda em Educação (PPGE/UFSCar)

RG: MG-xx.xxx.xxx / E-mail: [carolinemartins@ufscar.br](mailto:carolinemartins@ufscar.br) (xx) xxxxx-xxxx

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/filha (ou dependente) na pesquisa, concordo em autorizar a participação dele/a. O/A pesquisador/a me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do/a Responsável legal pelo/a Participante da Pesquisa

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 678  
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil  
 Tel.: +55 16 3351-8356 / E-mail: [secppge@ufscar.br](mailto:secppge@ufscar.br)



### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Olá, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa chamada “A dimensão do cuidado na prática social do fazer artístico em um projeto social com crianças e os processos educativos emergentes”. Eu estudo na Universidade Federal de São Carlos e escolhi realizar esta pesquisa com você para identificar e compreender a dimensão do Cuidado na prática social do fazer artístico e os processos educativos emergentes com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil.

A sua participação neste estudo é voluntária e consistirá em situações vivenciadas regularmente no espaço da oficina de Artes Visuais.

Assim, depois de cada encontro nosso, na oficina de Artes Visuais, vou escrever um diário de campo sobre o que eu vi ou ouvi, ou sobre o que conversamos, situações que achei interessante e que podem me ajudar a entender melhor sobre o que, porque e como ocorrem os processos educativos (quando vocês fazem arte) e como isso pode nos ajudar nas atividades educativas com outras crianças. Além de participar da intervenção, peço-lhe autorização para fotografar e gravar com áudio/vídeo nossas atividades para ajudar a lembrar de tudo que gente fez junto.

Eu estou fazendo esta pesquisa porque tenho muito a aprender com o jeito que vocês aprendem, ensinam, entendem e conversam sobre o fazer artístico e espero que pessoas possam ler o meu trabalho e aprender sobre isso também. É importante dizer que o seu nome ou a sua imagem que permita identificação não aparecerá no trabalho. Você irá escolher um nome fictício (inventado por você), e me dizer, vou desfocar a imagem do rosto, assim, ninguém vai saber que é você.

Durante as atividades, pode ser que você se sinta constrangido/a com o registro das conversas em áudio ou o registro das atividades em fotos/filmagens, mas todos os cuidados serão tomados para evitar que isso aconteça, tais como solicitação prévia de sua autorização e retirada de imagens e/ou declarações caso seja da sua vontade.

Se você não quiser participar da pesquisa, não tem problema nenhum! É só me avisar. Meus dados vão estar no final desta página e qualquer dúvida que você tiver, pode me escrever ou falar.

Muito obrigada!

\_\_\_\_\_  
 Caroline Martins de Sousa

Pesquisadora: Doutoranda em Educação (PPGE/UFSCar)

RG: MG-xx.xxx.xxx / E-mail: \_\_\_\_\_ / Celular: (xx) xxxx-xxxx

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo em participar dela.

O/A pesquisador/a me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

São Carlos, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

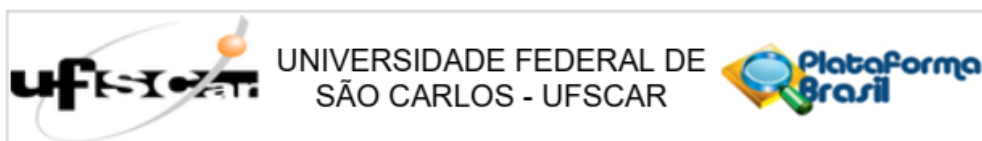
\_\_\_\_\_  
 Nome do participante da pesquisa:

(RG: \_\_\_\_\_ / CPF: \_\_\_\_\_ / Tel.: \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_  
 Nome do Responsável Legal:

(RG: \_\_\_\_\_ / CPF: \_\_\_\_\_ / Tel.: \_\_\_\_\_)

## ANEXOS A – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A dimensão do cuidado na prática social do fazer artístico em um projeto social com crianças e os processos educativos emergentes.

**Pesquisador:** Caroline Martins de Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 79112324.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

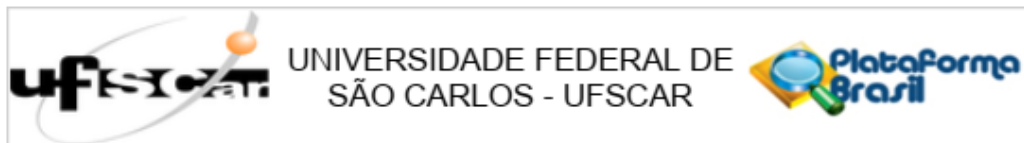
**Número do Parecer:** 7.003.828

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2323707.pdf, de 17/04/2024) e/ou do Projeto Detalhado (PROJETO\_.pdf, de 17/04/2024): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

**Apresentação:** O interesse por compreender e identificar a dimensão do Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças e os processos educativos emergentes em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade Tiradentes, estado de Minas Gerais, região sudeste do Brasil nasce a partir e com a minha história de vida profissional, acadêmica e pessoal. Meu primeiro contato com o pensamento de Martin Heidegger (1889-1976) ocorreu durante a minha passagem pelo grupo Programa de Educação Tutorial (PET), quando cursava a graduação em Filosofia (2004-2009). No grupo PET, além dos estudos filosóficos, tive a oportunidade de participar de atividades relacionadas às artes manuais, podendo desenvolver e aprimorar, no ambiente acadêmico, o que tinha vivenciado com a minha avó Maria de Lurdes (artesã e dona de casa) e com o Tio Vick Martins (Artista e Professor). Também trabalhei com a feitura e venda de artesanatos. O fazer manual, pela minha experiência, proporciona não somente o bem-estar emocional e estético como também

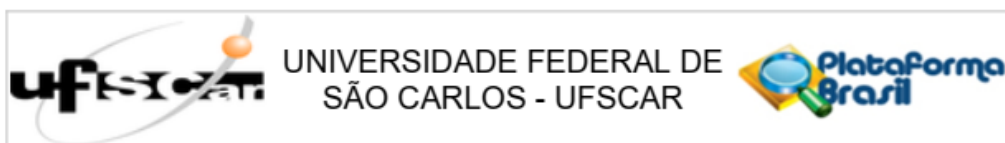
<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235		<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA		
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS	
<b>Telefone:</b> (18)3351-9885	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br	



Continuação do Parecer: 7.003.828

pode ser uma alternativa de geração de renda e pode abrir novas possibilidades inventivas de (re)criar maneiras de ser e estar no mundo por meio do processo criativo. Concluindo o curso, no final de 2009, comecei a minha jornada como docente na rede pública do estado de Minas Gerais (MG), região sudeste do Brasil. O fazer artístico sempre esteve presente de alguma maneira na minha prática docente, sobretudo, por meio da técnica do origami. Essas andarilhagens me conduziram às percepções de cuidado e afeto enquanto realizávamos (eu e os/as estudantes) atividades artísticas. Contudo, foi durante a minha experiência na disciplina, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I (PSPE I), durante a qual realizei um trabalho sobre a prática social do fazer artístico com crianças, que a arte do projeto desse projeto de doutorado começou. Os/as professores/as de PSPE I propuseram que apresentássemos propostas de aproximação de algum espaço/ambiente e buscássemos compreender quais práticas sociais e processos educativos acontecem nesse ambiente. Nessa travessia, rememorei uma época em que lecionei artes para crianças em uma escola pública de MG. Nesse relembrar, brotou-me à vontade, quase como um chamado da existência, de procurar me inserir em alguma prática social que envolvesse crianças e artes e, assim, veio-me ao encontro a possibilidade de vivenciar uma prática social nessa perspectiva. Trata-se da oficina de Artes Visuais. As oficinas, voltadas para crianças com faixa etária entre 7 e 14 anos, fazem parte do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, uma iniciativa do “Festival Artes Vertentes”. Além disso, outros fatores me motivaram a seguir nessa temática, como o nascimento do meu filho. A experiência da maternidade me faz mergulhar mais ainda no mundo das crianças, de lembrar a criança que já fui e a criança que ainda mora em mim. Essa tarefa de cuidar do meu filho e de pesquisar não é fácil, constitui-se como uma das coisas mais desafiadoras que já fiz e, concomitantemente, é a melhor delas, sem dúvida! Transito cotidianamente na dicotomia entre o maior prazer e a mais exaustiva das tarefas. Reflito diariamente sobre o universo do ser criança, para além da boniteza, também penso na falta de rede de apoio política e social no cuidado das crianças. A criança crescerá, irá votar, trabalhar, decidir e intervir na vida coletiva. Sabemos que nem todas as crianças têm os seus direitos garantidos e respeitados, por diversos fatores, o que me impulsiona a estar sempre na luta para melhorar esse mundo, por mais políticas públicas e cuidado com as crianças. Pensar o Cuidado na prática social do fazer artístico com crianças se refere a pensar que cuidar é sempre uma tarefa mútua. A dimensão do Cuidado incide nas relações em que não existem hierarquias, quando não há um saltar sobre a outra pessoa. Acontece em uma via de mão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



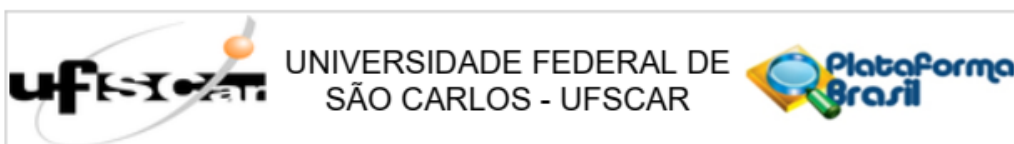
Continuação do Parecer: 7.003.828

dupla, é o desfiar-se da hierarquia costumeira entre adultos e crianças, visto que, nessas relações, todas as pessoas envolvidas podem compartilhar conhecimentos, cuidando umas/uns das/os outras/os nas medidas de suas possibilidades de ser. Assim, é no entrelaçamento do meu percurso acadêmico, profissional e pessoal que nasce esta proposta de pesquisa, partindo de um referencial teórico e metodológico fenomenológico. Novas questões, angústias e belezas emergirão no processo de pesquisar.

Hipótese: Partindo da fenomenologia, ao longo da pesquisa, iremos construir hipóteses fundamentadas nas experiências vividas e nos fenômenos observados, mergulhando nas nuances do fazer artístico com as crianças. Nosso caminho se construirá no trajeto, pois é nas andanças durante o processo que surgem as trilhas e travessias. Assim, com a presente proposta de pesquisa, o que temos, previamente, é a escuta e o olhar atento ao fenômeno investigado e será pela entrega e abertura nesse caminho que os muitos questionamentos virão à tona, mais ainda, é justamente o enveredar-se nessa travessia que permitirá a escuta de novas questões e vozes.

Metodologia Proposta: Esta é uma pesquisa qualitativa que será construída de maneira fenomenológica. Na base desse percurso estará a fenomenologia heideggeriana e outros/as autores/as referenciados/as neste texto e que ainda serão incorporados/as nessa pesquisa. A vertente pretendida é a fenomenologia hermenêutica, através da qual buscamos ressaltar a interpretação das experiências vividas pelas pessoas (incluindo as que se encontram na posição de pesquisadores/as) imersas na caminhada investigativa. Partindo de Moreira (2002), a fenomenologia enquanto movimento filosófico, que vigora até os dias atuais, foi criada pelo matemático e filósofo alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), com a obra *Investigações Lógicas* (1900), em oposição ao positivismo e ao pensamento metafísico. Nesta abordagem, nos inspiramos no percurso de Martin Heidegger. Fenomenologia, nas palavras de Heidegger (2009, p. 74), é *deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo*. A essência do fenômeno está na experiência do vivido, não existe nada fora do acontecimento de Ser. Isso significa que a fenomenologia não busca uma verdade universal, mas aquilo que aparece em ato de Ser. Nesse sentido, nunca chegaremos à totalidade do fenômeno pesquisado, o que perceberemos é uma parte, uma possibilidade de determinação do Ser que se manifesta enquanto fenômeno. Nossa proposta de inserção compreende aproximadamente 10 encontros. Cada encontro terá uma duração de 1 hora e 30

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

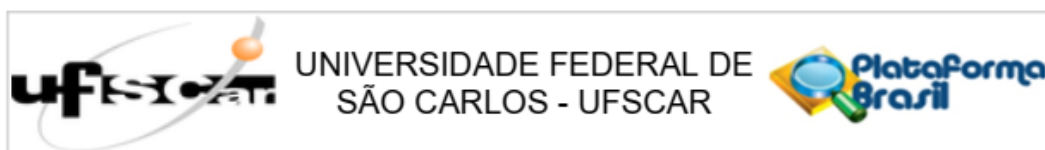


Continuação do Parecer: 7.003.828

minutos, sendo realizado uma vez por semana, de acordo com a programação do projeto Ação Cultural Artes Vertentes. Ressaltamos que o início da inserção no campo está condicionado à obtenção da devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Faremos uso de algumas estratégias: Pesquisa de Campo, Observação Participante, Diário de Campo, Intervenção com proposição de atividades artísticas e Pesquisa Bibliográfica. 1. Observação Participante: Durante a pesquisa de campo buscaremos habitar o ambiente em que as oficinas de Artes Visuais são realizadas, observando, interagindo e participando das atividades com os/as participantes de maneira direta. Faremos artes junto com as crianças. 2. Diário de Campo (DC): Para tecer nossas interpretações do que será vivenciado na inserção de campo, faremos uso de DC. Durante as oficinas, se autorizado, usaremos um gravador de vozes, como um recurso para auxiliar a memória nos momentos das anotações posteriores ao Campo de pesquisa. Cabe acrescentar que, em nossas anotações no DC, com exceção do nome da pesquisadora, por questões éticas, os demais nomes serão fictícios e serão escolhidos pelos/as participantes da pesquisa. 3. Atividades de Intervenção: Propomos uma intervenção por meio de atividades manuais, oferecendo à turma a escolha entre origami e crochê. A ideia é decidir coletivamente com as crianças qual atividade desejam realizar para que possamos fazer juntos. O método de intervenção visa promover a interação das crianças com a prática artística do origami ou crochê, enquanto buscamos observar e compreender como os processos educativos na dimensão do Cuidado se manifestam durante o processo de criação artística. Dos aproximadamente 10 encontros de inserção de campo, destinaremos em média 2 encontros para as atividades de intervenção propostas. Os trabalhos realizados pela turma serão registrados por meio de fotografias, com a devida autorização e proteção da identidade, e anexados à tese. A realização dessas oficinas seguirá os horários e dias estipulados pelo projeto Ação Cultural Artes Vertentes. A escolha dos modelos dos origamis ou crochê será feita coletivamente, respeitando a faixa etária das crianças e incentivando a expressão artística individual. A participação na atividade será voluntária. Os materiais necessários para a intervenção serão fornecidos pela pesquisadora.

Metodologia de Análise de Dados: O momento de análise dos dados da pesquisa nos convida a trilhar em silêncio, a oferecer ouvidos e olhares atentos, a romper com o já estabelecido. Nessa jornada desprovida de fórmulas predefinidas, carregamos, como bússolas, a nossa escuta e o olhar atento ao fenômeno investigado. Trilhando nesse caminho, nossas indagações e a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.003.828

possibilidade de novos caminhos podem se desvelar, pois o caminhar da pesquisa é dinâmico, acompanhando as transformações contínuas das pessoas. Uma maneira de ouvir atentamente o mundo, ou o que nos permite "sair da caverna de Platão", sob uma perspectiva heideggeriana, é: o Silêncio. Este é o meio pelo qual o mundo nos revela o Ser das coisas e de nosso Ser. É a atenta escuta no momento em que o mundo se manifesta, é ouvir o Ser que se encontra velado na superfície do cotidiano, ou nas sombras da Caverna de Platão. Assim, é por meio desse silêncio que podemos alcançar uma escuta e uma convivência mais autêntica com as pessoas ao nosso redor com outrem. Além disso, nas andarilhagens da pesquisa, diferentes olhares, sensações e escutas entrelaçam-se, dificilmente, portanto, alcançaremos uma verdade universal. Cada pesquisador/a, nesse processo, é um observador/a e ouvinte singular, percebendo uma determinação do Ser (fenômeno). Valores, o curso do tempo histórico e a nossa pré-compreensão individual são partes intrínsecas dessa construção, resultando em uma intersubjetividade em que a nossa existência se entrelaça com a das pessoas em nosso ambiente. Citando Brandão, "Vivemos um tempo em que a razão de buscar saberes está na interação entre saberes, e no diálogo entre pessoas" (Brandão, 2014, p.12). O nosso ouvido e olhar para interpretar o que será percebido nas Observações participantes, Diário de Campo e Intervenção é inspirado na Fenomenologia Hermenêutica, os métodos de análise de dados para este projeto de pesquisa são de natureza qualitativa e podem ser desenhados da seguinte forma: 1. Inicialmente, conduziremos uma apreciação atenciosa e reflexiva das descrições tecidas no Diário de Campo, procurando identificar padrões, temas e elementos importantes. 2. Realizaremos a Redução fenomenológica para interpretar imparcialmente as experiências vivenciadas com a turma durante as atividades da oficina de "Artes Visuais": "que busca selecionar as partes da descrição/discurso, destacando aquelas que são consideradas essenciais para distingui-las daquelas que não o são. No processo, destacam-se no todo descrito as unidades significativas para o leitor" (Espósito, 2021, p. 226). 3. Procuraremos identificar unidades de significado nos fenômenos observados que revelem algum significado ou experiência, buscando compreender as interações com a turma à luz dos conceitos-chave da pesquisa, tais como "Prática Social", "Processos Educativos", "Fazer Artístico" e "Cuidado". A ênfase estará na experiência vivenciada com a turma. 4. Organizaremos essas unidades de significados em temas que concebam aspectos Data de Submissão do Projeto: 17/04/2024 N essenciais da experiência. 5. Compreensão fenomenológica: "É o momento em que se quer explicitar os significados essenciais que emergem das descrições já trabalhadas e interpretá-los" (Espósito, 2021, p. 228). 6. Conversaremos com as epistemologias, interpretando as

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

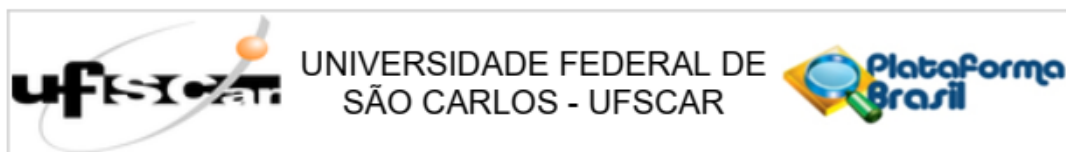
**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9885

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.003.828

experiências vivenciadas com a turma à luz dos conceitos entrelaçados à pesquisa, focando especialmente nos conceitos de Cuidado e de prática social do fazer artístico com crianças, assim como nos demais processos educativos revelados. O ato de ver/compreender hermenêutico é um círculo. Nós, carregamos sempre uma pré-compreensão acerca do mundo, pois estamos imersos nele, em interação com as outras pessoas e as coisas ao nosso redor. Somos essencialmente seres-no-mundo, onde a compreensão de nós mesmos é alcançada mediante a compreensão de outrem.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

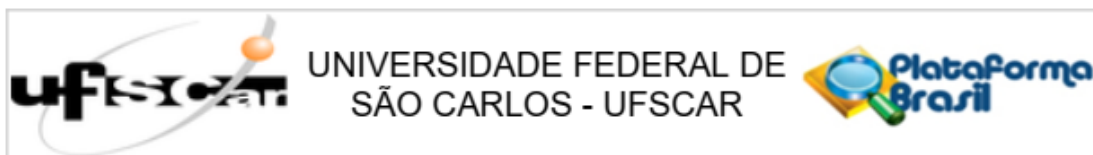
**Objetivo Primário:** Identificar e compreender a dimensão do Cuidado na prática social do fazer artístico e os processos educativos emergentes com crianças em uma turma da oficina de Artes Visuais do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, da cidade de Tiradentes, no estado de Minas Gerais, Brasil.

**Objetivo Secundário:** \*Analisar os impactos do fazer artístico nas experiências vivenciadas pelas crianças na dimensão do Cuidado.\*Pensar em uma abordagem interdisciplinar, entrelaçando os conceitos de Processos Educativos, Cuidado, Fenomenologia e Fazer Artístico. \*Apresentar uma análise detalhada do projeto social Ação Cultural Artes Vertentes, destacando suas iniciativas sociais e seu impacto na comunidade local. \*Entender e desenvolver o conceito de Cuidado na perspectiva heideggeriana no contexto específico da prática artística com crianças.\*Contribuir com o campo educacional e futuras pesquisas acadêmicas, sobretudo no que diz respeito à compreensão do Cuidado e os processos educativos desvelados na prática social do fazer artístico com crianças.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Poderá ocorrer algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato da intervenção ou coleta de dados da pesquisa. Há a existência do risco, mesmo que mínimo, da quebra da confidencialidade da pesquisa, em casos como perda, furto ou roubo da coleta de dados da pesquisa de campo. Saliento que todos os cuidados estão sendo tomados para minimizar os riscos, a pesquisadora se compromete em respeitar a decisão dos/as participantes e dos/as educadores/as caso não queiram realizar diálogos e/ou registros e de ser cuidadosa na guarda dos dados de campo em local seguro evitando que estes fiquem expostos a perda ou furto ou roubo. A pesquisadora também estará sempre à disposição para conversas sobre dúvidas, questionamentos e informações solicitadas pelos/as participantes sobre a pesquisa e se compromete a preservar por dez anos, com segurança e sigilo, todo o material

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.003.828

oriundo da pesquisa, bem como notificar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos caso alguma das situações descritas ocorra.

**Benefícios:** A pesquisa poderá contribuir com a turma da oficina de Artes Visuais e com o Projeto Ação Cultural Artes Vertentes oferecendo reflexões sobre a temática da pesquisa. Além disso, a participação dos/as participantes e dos/as educadores/as pode resultar em reflexão e aperfeiçoamento das práticas do fazer artístico, promovendo crescimento pessoal e profissional. A pesquisa também tem o potencial de estimular o desenvolvimento de outros projetos sociais comprometidos com o diálogo e a comunidade, ampliando seu impacto para além do contexto específico. Por fim, a pesquisa pode contribuir para a construção acadêmica no campo da Educação, enriquecendo o conhecimento existente. Reiteramos a garantia aos/as participantes e educadores/as do acesso aos resultados da pesquisa e salientamos que a identidade do/a participante e educador/a será preservada, tendo o nome alterado conforme sua própria escolha e que as imagens eventualmente utilizadas como suporte da pesquisa, quando da existência de rosto, este será desfocado por meio digital evitando identificação. Ao apresentarmos os riscos e benefícios desta proposta de pesquisa, objetivamos transparência e responsabilidade ética para promovermos um ambiente de pesquisa mais ético e cuidadoso para com as pessoas que participarão e certamente contribuirão com esse trabalho.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

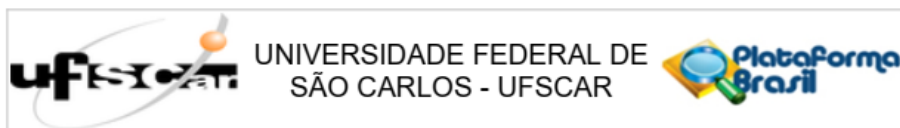
**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

No que tange à apreciação ética do projeto, é dever deste Colegiado solicitar aos pesquisadores(as) providências e revisão a fim de que o estudo siga as determinações da Resolução No. 510/2016 relacionadas à pesquisa com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Deste modo, solicita-se gentilmente que os pesquisadores(as) se debruçam sobre as pendências descritas adiante. No que tange à apreciação ética do projeto, é dever deste

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.003.828

Colegiado solicitar aos pesquisadores(as) providências e revisão a fim de que o estudo siga as determinações da Resolução No. 510/2016 relacionadas à pesquisa com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Deste modo, solicita-se gentilmente que os pesquisadores(as) se debrucem sobre as pendências descritas adiante.

Não há nenhuma pendência ou inadequação

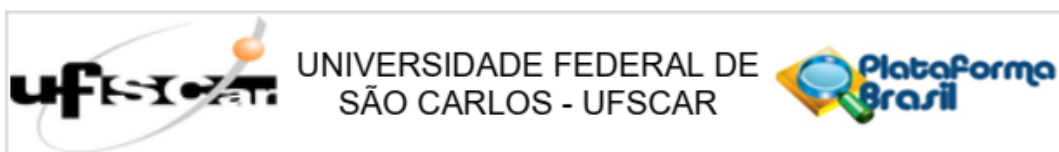
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2323707.pdf	17/04/2024 23:21:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONS_CRIANCAS.pdf	17/04/2024 23:18:04	Caroline Martins de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_EDUCADORES.pdf	17/04/2024 23:17:53	Caroline Martins de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de	TALE_CRIANCAS.pdf	17/04/2024	Caroline Martins	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.003.828

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CRIANCAS.pdf	23:17:43	de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_.pdf	17/04/2024 23:17:33	Caroline Martins de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_.pdf	16/04/2024 21:38:43	Caroline Martins de Sousa	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.doc	16/04/2024 21:37:09	Caroline Martins de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	16/04/2024 21:36:02	Caroline Martins de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Respons_Criancas.doc	16/04/2024 21:33:57	Caroline Martins de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_criancas.doc	16/04/2024 21:33:45	Caroline Martins de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_educadores.doc	16/04/2024 21:31:46	Caroline Martins de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	14/04/2024 23:00:01	Caroline Martins de Sousa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 13 de Agosto de 2024

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

