

EXPERIÊNCIA, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NAS LINGUAGENS DA CRIANÇA: uma abordagem do Design Reflexivo

EXPERIENCE, IMAGINATION AND CREATIVITY THROUGH CHILD'S LANGUAGES: a Reflective Design approach

MARCONSINI, Michele; bolsista¹ de Pós-doutorado; Universidade Federal do Espírito Santo

michelemarconsini@gmail.com

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; Doutora; Universidade Federal do Espírito Santo

clammgont@gmail.com

Resumo

Ao tecer reflexões de Geraldi, Argan, e Vygotsky sobre as possibilidades da imaginação criativa, nos deparamos com a necessidade de reconhecer a alteridade como dimensão constitutiva do sujeito. Neste artigo, apresentamos dinâmicas realizadas por meio da abordagem do Design Reflexivo, com um grupo de crianças do Ensino Infantil na faixa etária de 3 a 4 anos. Com base nos dados coletados, destacamos as especificidades da abordagem do Design Reflexivo para lidar com a alteridade em processos criativos e a necessidade de uma mudança de postura em relação aos resultados esperados, a fim de compreender como as crianças manifestam suas singularidades, ao explorar possibilidades imaginativas com a articulação de linguagens, através da experiência. A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa com estudo exploratório-descritivo, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, incluindo técnicas de observação direta, pesquisa-ação e metodologia do Design em Parceria.

Palavras Chave: Design Reflexivo; linguagens; criança.

Abstract

When we learn about Geraldi, Argan and Vygotsky's reflections on the possibilities of creative imagination, we are faced with the need to acknowledge the alterity as a constitutive dimension of the subject. In this article, we present dynamics created with children aged 3 to 4, through the Reflective Design approach, in early childhood education. Based on the collected data, we highlight the specificities of Reflective Design to deal with the alterity in creative processes and the need for a change in attitude towards expected results, in order to understand how children manifest their singularities, when exploring imaginative possibilities with the articulation of languages, through experience. The research proposes a qualitative approach with exploratory-descriptive study, bibliographic research and field research, including direct observation, action research techniques and Methodology of Participatory Design.

Keywords: Reflective Design; languages; child.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa com estudo exploratório-descritivo, incluindo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com técnicas de observação direta, pesquisa-ação e metodologia do Design em Parceria.

Partimos de reflexões teóricas elaboradas por João Wanderley Geraldi (2010) em seus estudos bakhtinianos, nos quais o autor questiona a capacidade de criar e projetar imagens de futuro em um mundo que desqualifica o diferente. Geraldi discorre sobre conceitos bakhtinianos dentro do contexto de concepção da linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos que se realiza nas interações sociais.

Observamos preocupação similar nas ideias elaboradas por Giulio Argan (1993) sobre as possibilidades imaginativas no ato de projetar em um mundo cultural programado por tecnologias utilizadas como instrumento de poder. Nesse contexto, o que prevalece é uma espécie de automatismo, alheio à vontade humana, no qual a atividade imaginativa torna-se alienável.

No tecer dessas discussões, encontramos a importância em projetar imagens de futuro, ou seja, construir uma memória do futuro no presente, com a materialização da imaginação criativa, que pode ser ampliada ou limitada de acordo com o contexto sociocultural e histórico no qual o sujeito se encontra situado.

Consideramos a escola um meio social relevante que interfere no desenvolvimento da imaginação criativa, podendo ser estimulada ou inibida, dependendo da abordagem utilizada nos processos de ensino-aprendizagem. Vygotsky (2012) destaca a importância da materialização da imaginação criativa no presente para a formação de uma personalidade criativa orientada para o futuro. O autor explica os elementos necessários ao desenvolvimento dessa atividade que se manifesta já na primeira infância.

Apresentamos dinâmicas realizadas por meio da abordagem do Design Reflexivo, com um grupo de crianças do Ensino Infantil na faixa etária de 3 a 4 anos, para a manifestação das singularidades, ao explorar possibilidades imaginativas com a articulação de linguagens por meio da experiência. O Design Reflexivo é uma abordagem que propõe um movimento de abertura para uma atitude relacional em situações de ensino-aprendizagem, por meio de processos criativos nos quais os sujeitos envolvidos possam lidar com a diversidade de ideias, com a imprevisibilidade das criações e com a singularidade dos processos de experimentação (Loureiro, 2022). O movimento de abertura é uma característica atribuída por Larrosa (2011) ao sujeito da experiência, presente nos espaços de encontro com a alteridade. As experiências que decorrem dessa abordagem envolvem uma atitude relacional entre os sujeitos envolvidos, baseada no movimento de reflexividade com possibilidade de transformação de paradigmas e percepções.

Ao abordar o Design Reflexivo em situações de ensino-aprendizagem com crianças, consideramos o professor um interlocutor, um parceiro nessa etapa da pesquisa e utilizamos a metodologia do Design em Parceria (Pacheco; Toledo, 2016), a qual prioriza um diálogo por meio de ações. Os professores estão envolvidos em uma série de ações valorativas já em vigor em suas práticas educativas, com as quais interagimos. Essa interação nos fornece elementos para a elaboração das dinâmicas com a participação dos professores nos processos de decisão sobre as propostas elaboradas. A metodologia do Design em Parceria decorreu de uma mudança de postura nos processos de ensino-aprendizagem por meio de projetos, no campo do Design, que passaram a ser realizados em meios sociais, uma atitude que reforça a interação entre o designer e o grupo para o qual se projeta, a prática do Design Social (Couto, 2017).

As dinâmicas foram elaboradas para a realização de processos criativos com crianças em situações de ensino-aprendizagem e, posteriormente, descritas e analisadas com base nas reflexões teóricas, preparando o campo para novas ações, caracterizando um ciclo de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é definida por Tripp (2005) como um estudo que oscila entre o agir e o investigar para transformar uma prática, incluindo a participação dos atores sociais. No campo da Educação, a pesquisa-ação tem uma dimensão conscientizadora com tendências criadoras e construtivas (Thiollent, 1986).

2 Por uma memória do futuro

João Wanderley Geraldi (2010), ao percorrer conceitos bakhtinianos, nos lembra que no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada sujeito tem responsabilidade sobre suas ações, que são definidas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações. Nessa atividade, o sujeito estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente, pois: "É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e recompreendendo o passado" (Geraldi, 2010, p. 109). O autor denomina esse ato como projetar, qualificar e significar. O projetar é a memória do futuro, o qualificar é o cálculo de horizontes de possibilidades e o significar é o acabamento transitório do presente.

É com base na atividade orientada para o futuro que selecionamos, dentre as possibilidades ou limitações do presente, aquela que efetivamente será nossa ação. Como salienta Geraldi (2010), é no horizonte de possibilidades que escolhemos e definimos o curso de nossas ações. O autor lamenta as organizações sociais que rotinizam os acontecimentos, resultando em um apagamento das singularidades, no qual o futuro é território mapeado como uma determinação fechada e sem possibilidades no horizonte. Com o apagamento das singularidades, os modos de construção do futuro derivam para um acabamento absoluto e menor é o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades e definir o curso de suas ações, "de modo que ao deixar de definir as ações do presente, alienamos também a definição do futuro" (Geraldi, 2010, p. 111).

Geraldi (2010) questiona onde se encontra a atividade criativa para projetar imagens de futuro em um mundo padronizado por um discurso hegemônico, já que "nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual" (Geraldi, 2010, p. 108). O autor encontra a possibilidade nas relações com a alteridade, espaço no qual podemos escutar o estranhamento e desestabilizar nossas compreensões, já que nossas identidades, enquanto acabamento provisório, resultam das interações com o outro, em cujos olhos habitamos e nos transformamos. "As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar" (Geraldi, 2010, p. 89). De acordo com o conceito bakhtiniano, o acontecimento do ato ético não comporta acabamento. Como nos diz Bakhtin, "se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir. Para viver devo estar inacabado" (Bakhtin, 1992, p.33). Nesse sentido, as mediações sógnicas da linguagem não podem ser compreendidas como um sistema fixo. É por intermédio da linguagem que interagimos, imaginamos e criamos.

Giulio Argan (1993), ao discorrer sobre a ideia de projeto, define a imaginação como parte importante do percurso, relacionando-a ao conhecimento histórico e também à memória do

futuro, ao pensar a posteridade. O autor afirma que, ao projetar, temos a necessidade de pensar a posteridade para a existência de hoje, para dar à existência de hoje uma dimensão a respeito do futuro. Na trajetória desse ato, passamos da memória (a imaginação do passado) à imaginação (a memória da posteridade), ou seja, do conhecimento histórico, daquilo que nos lembramos, àquilo que prevemos e desejamos.

No entanto, Argan (1993) alerta para a inutilidade da imaginação se há um aparato tecnológico que produz imagens e que nos oferece imagens para consumir em uma quantidade tal que a imaginação tenha uma atividade somente de recepção e não de atividade. Na atividade de recepção, não há possibilidade de mudança, não há possibilidade criativa.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2012) descreve como a imaginação e a criatividade articulam-se com as experiências sociais dos sujeitos. “Qualquer criação da imaginação é elaborada a partir de elementos tomados da realidade e retirados da experiência anterior” (Vygotsky, 2012, p. 30). Por isso, o autor salienta a dependência direta da atividade criativa no processo de imaginação com a diversidade de experiências anteriores vivenciadas pelo sujeito, pois é na experiência que reside o material a partir do qual novas combinações serão criadas. Desse modo, o alargamento da experiência na alteridade amplia as possibilidades criativas, pois é na interação com o outro que o sujeito poderá imaginar além das fronteiras do conhecimento.

A teoria de Vygotsky (1998) se fundamenta no materialismo histórico-dialético e, portanto, na visão do meio como contexto cultural e histórico em transformação, dentro dos quais as crianças se desenvolvem. Uma ideia de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos acabados, mas um complexo de processos nos quais objetos aparentemente estáveis estão em constante transformação.

Geraldi (2010) enfatiza a importância das características de instabilidade e inacabamento sobre compreensões pré-construídas nas interações sociais. O autor defende a estabilidade instável do sujeito, que se constitui pelos gestos de responsabilidade na experiência.

Definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte de possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução (Geraldi, 2010, p.111-112).

Larrosa (2002) define o saber da experiência, um saber que se dá na relação, no modo como alguém responde e elabora sentido ao que lhe acontece. É um conhecimento que configura uma “forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (Larrosa, 2002, p. 27).

Esse sujeito que conhece por meio da experiência é definido por Larrosa (2011) como um sujeito aberto às incertezas e às possibilidades de mudança, um sujeito que se deixa afetar pelos acontecimentos e, nessa interação, é capaz de transformar suas ideias e percepções.

Nessas reflexões, percebemos a alteridade como elemento fundamental para a ampliação da atividade criativa. Daí resultam os questionamentos trazidos por Geraldi (2010) sobre a capacidade de construção de imagens do futuro em uma sociedade que desqualifica o diferente, impõe aos outros serem espelhos de nós mesmos e trata a instabilidade dos sujeitos como um problema a ser afastado. Daí resulta a preocupação de Argan (1993) com uma sociedade imersa em um aparato tecnológico que produz o automatismo das ideias e imaginação, limitando a atividade criativa.

Nesse contexto, qualquer ideia, pensamento e imagem de um futuro diferente fica imobilizada e, conseqüentemente, a capacidade de criar. É necessário abrir espaço para o sujeito de acabamento provisório habitar, espaços que se encontram nas relações com a diferença, espaços de singularidades.

3 **Imaginação e criatividade nas linguagens da criança: espaços de singularidades**

Vygotsky (2012) nos diz que a conservação da experiência é fundamental na vida dos seres humanos. A capacidade de reproduzir modos de comportamento elaborados anteriormente permite a interação social com hábitos regulares que se repetem em condições análogas. No entanto, esclarece o autor, se a existência humana se restringisse apenas a esse tipo de atividade que conserva a experiência, o ser humano estaria sempre orientado ao passado e não seria capaz de lidar com situações inesperadas e com as transformações sociais. É a atividade criadora, orientada para o futuro, que torna possível a modificação do presente.

Segundo os estudos de Vygotsky (2012), a atividade criadora é baseada nas capacidades combinatórias que tornam possível a criação de novas imagens e ações. “A capacidade de elaboração e de construção a partir de elementos, de combinar os elementos conhecidos em novas combinações, constitui o fundamento do processo criativo” (Vygotsky, 2012, p. 28). O autor explica que os elementos para a atividade criativa são construídos a partir das experiências sociais e transformam-se em produtos da imaginação. Ao serem materializados, retornam à realidade com uma nova força ativa e transformadora. Este é o ciclo da atividade criativa. Um processo complexo que envolve subjetividade, objetividade, memória, imaginação, realidade e fantasia, no qual os elementos apoiam-se nas possibilidades do contexto social e das condições do meio envolvente.

A origem social da criatividade é um aspecto relevante dos estudos de Vygotsky. A partir de suas análises, compreende-se que a criatividade se desenvolve por meio da linguagem, historicamente determinada, mas aberta a transformações. Por isso, quanto mais diversa a experiência, mais elementos da realidade estão disponíveis para a atividade imaginativa. Dessa forma, a fantasia não está em oposição à memória, mas apoia-se nela.

Vygotsky (2012) percebe o processo criativo já na primeira infância. O autor observa que a criança concretiza tudo o que imagina e experimenta em imagens e ações, por meio da brincadeira, reelaborando suas impressões vividas e transformando-as em uma nova realidade, conforme suas exigências e necessidades afetivas. O desejo das crianças de desenhar e inventar histórias são exemplos, destacados pelo autor, de atividade imaginativa que combina elementos, criando algo novo. Vygotsky (1998) verifica que o desenho é uma linguagem gráfica que se desenvolve tendo por base a linguagem verbal. Já o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre com o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. A criança descobre que pode desenhar a fala. No entanto, o autor critica o fato de a escrita ser ensinada apenas como habilidade motora, e não como atividade cultural complexa. Desse modo, o exercício da escrita se torna puramente mecânico e sem significado para as crianças. Por isso, defende o desenvolvimento da escrita em situações lúdicas. O autor conclui que o desenhar e o brincar são elementos fundamentais para o desenvolvimento da escrita.

Seguindo essas reflexões, elaboramos dinâmicas para a manifestação das singularidades em situações lúdicas com crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, em uma instituição de Ensino Infantil.

4 Pesquisa de campo

As dinâmicas foram elaboradas a partir do contato da pesquisadora com as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas crianças e mediadas pela professora. No Design em Parceria (Pacheco; Toledo, 2016), a geração de ideias ocorre a partir do reconhecimento das ações motivadas do parceiro, no caso, da professora.

As atividades foram realizadas pela pesquisadora com a participação das crianças, por meio de suas linguagens, percepção, memória e imaginação. O grupo de crianças que participou das atividades identificava as letras do alfabeto e estava em processo de reconhecimento da primeira letra ao reconhecimento global do próprio nome e dos nomes dos colegas. O nome foi um tema que ganhou destaque nas situações de ensino-aprendizagem observadas, devido ao interesse demonstrado pelas crianças e por ser considerado pela professora uma importante marca social no mundo, além de ser um contexto de reflexão sobre o sistema da escrita.

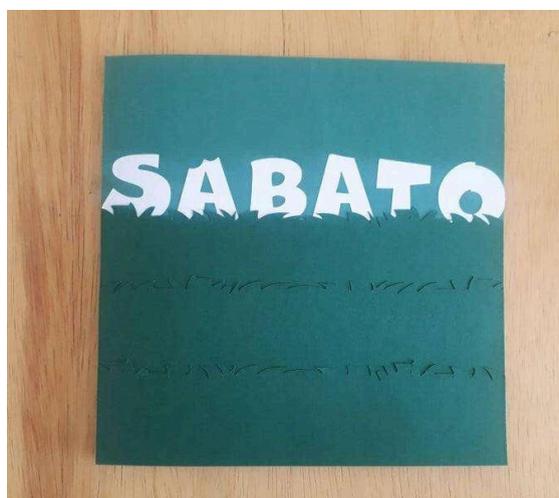
A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2023, após o envio do projeto à Plataforma Brasil, junto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com parecer aprovado pelo Comitê de Ética.

4.1 A dinâmica do Sabato

Para essa dinâmica, criei um “livro artesanal” com quatro páginas, feito com colagens, que conta uma história sobre um personagem chamado Sabato. Essa ideia surgiu com a elaboração gráfica realizada em um curso de ilustração. A história é “contada” visualmente com a composição gráfica do livro. O personagem da história, o Sabato, vive no mato. Sua forma se manifesta sempre “escondida”, revelando apenas seus olhos, a fim de permitir que cada criança construa o personagem a partir de sua imaginação.

Além disso, o Sabato se alimenta de letras, pipoca e pudim. Na composição do livro, algumas letras aparecem “mordidas”, incluindo uma brincadeira no sistema da escrita. A história foi contada com a participação das crianças, que foram questionadas sobre suas percepções ao observarem a sequência gráfica do livro. Iniciei mostrando a capa do livro (figura 1) e dizendo que eles iriam conhecer um personagem.

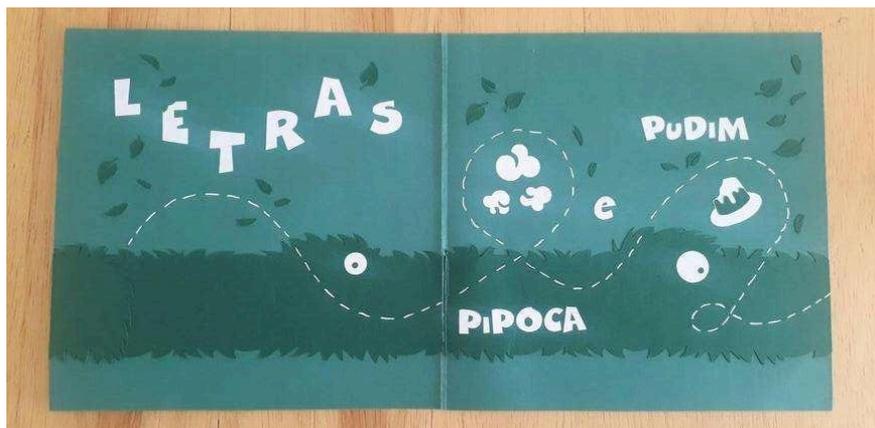
Figura 1 - Capa do livro Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Questionei se sabiam onde vive o personagem. Uma criança respondeu “nomato”. Depois, perguntei se sabiam o nome do personagem. Outra criança respondeu “sa”, e outra, em seguida, tentou adivinhar “sapo”. Então eu disse: “começa com sa, mas não é sapo, é o Sabato!”. Outra criança perguntou: “Sapato?”. Então, expliquei: “Sabato! com B”. Na sequência as crianças ficaram repetindo “Sabato! Sabato! Sabato!”. Em seguida, perguntei se havia alguma letra “mordida”. Responderam: “a letra A”. Abrimos o livro (figura 2) para identificar o que o Sabato gosta de comer. Juntos, identificamos as letras, a pipoca e o pudim com base na composição.

Figura 2 - Livro aberto



Fonte: pesquisadora (2023)

Uma criança se levantou em direção a mim e perguntou baixinho se o Sabato mordia. Respondi que não, que ele só comia letras, pipoca e pudim. Outra criança comentou: “ele tem olhos graaandes”.

Indaguei se sabiam onde estava o Sabato e por onde ele andou. Uma criança se levantou para mostrar o caminho, percorrendo com o dedo a linha tracejada. Nesse momento, expliquei que as linhas podem indicar o caminho percorrido pelo Sabato. E que as folhas, as letras, as pipocas e o pudim também indicavam o caminho percorrido, um rastro deixado pelo Sabato. Ao mostrar o verso do livro (figura 3), perguntei: “onde está o Sabato?”. As crianças apontaram para a árvore. Ressaltei que os olhos do Sabato podem revelar onde ele está.

Figura 3 - Verso do livro Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Posteriormente convidei as crianças para uma brincadeira. Preparei para cada criança um *kit* (figura 4) contendo adesivos com as letras dos nomes de cada uma, além dos olhos do personagem, folhas, pipoca e pudim, para compor o caminho do Sabato, deixando rastros. Algumas letras dos nomes estavam “mordidas”, indicando a passagem do Sabato. Cada criança poderia construir o caminho do Sabato com os adesivos, garatujas e desenhos.

O *kit* se completava com uma embalagem de papel *kraft*, suporte para as crianças construírem suas histórias, fechada com um adesivo no formato de ponto de interrogação.

Figura 4 - kit Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Antes de entregar os *kits* de adesivos, realizamos uma dinâmica mostrando as cartelas de adesivos para toda a turma, a fim de observar se as crianças identificariam de quem é cada cartela, ao visualizar o conjunto de letras. Percebemos que, apesar das crianças ainda não conhecerem a sequência correta da composição do nome, muitas conseguiram identificar os nomes de alguns colegas da turma, ao visualizar o conjunto de letras do nome “embaralhado”.

A decisão de dispor as letras dos nomes “embaralhadas” partiu da professora, que considerou um desafio interessante para o exercício proposto na dinâmica. Muitas crianças estavam em um processo de conhecimento do conjunto de letras do próprio nome e, naquele momento, algumas assinavam com as letras desse modo “embaralhado”.

Com a abordagem do Design Reflexivo, a imposição de uma tarefa é substituída por direcionamentos no planejamento dos materiais fornecidos para as atividades elaboradas a partir da motivação das crianças, observando seus interesses e capacidades. As expectativas quanto aos resultados das elaborações das crianças são abertas e ampliadas a possibilidades desconhecidas. Para isso, a liberdade de escolha das crianças orienta todo o processo da dinâmica, permitindo a sua modificação.

No processo de construção do caminho percorrido pelo Sabato, as crianças se divertiam ao identificar as letras comidas pelo personagem. Algumas crianças desenharam os olhos do Sabato (figura 5).

Figura 5 -Olhos do Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Outras desenharam a forma que imaginaram para o Sabato (figura 6). Assim, com adesivos, desenhos e rabiscos, o caminho do Sabato foi sendo construído.

Figura 6 - Maria Cecília



Fonte: pesquisadora (2023)

Os nomes de cada criança foram construídos no caminho do Sabato. Alguns nomes foram compostos da direita para a esquerda, como mostra a imagem abaixo (figura 7):

Figura 7 - Elisa



Fonte: pesquisadora (2023)

A história de Miguel incluiu outros personagens (figura 8).

Figura 8 - Miguel



Fonte: pesquisadora (2023)

Posteriormente, as crianças compartilharam suas histórias com os colegas, indicando por onde o Sabato passou, desenvolvendo a oralidade a partir da imaginação (figuras 9, 10, 11 e 12).

Figura 9 - Luciano



Fonte: pesquisadora (2023)

Figura 10 - Elisa



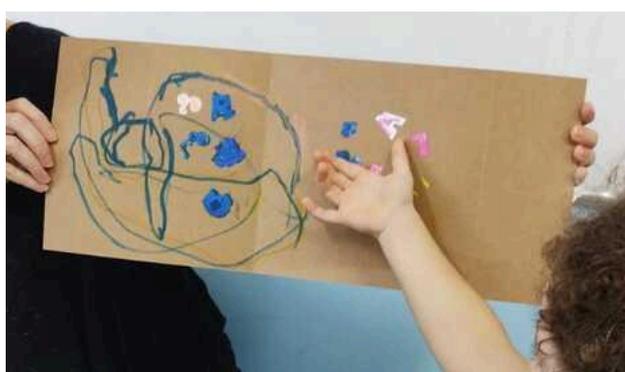
Fonte: pesquisadora (2023)

Figura 11 - Catharina



Fonte: pesquisadora (2023)

Figura 12 - Amora



Fonte: pesquisadora (2023)

4.2 Articulação de linguagens com balões e personagens

Em outra semana, levei o personagem Sabato (figura 13), feito de papel e com uma manta adesivada no verso, para ser colocado em um painel metálico de recados. Assim, poderíamos desenhar um balão de fala e de pensamento, recursos utilizados em Histórias em Quadrinhos, para dar aos personagens o poder de falar e pensar. Para manter a abertura de interpretação e imaginação das crianças em relação ao personagem, sua forma se manteve “escondida” no mato, revelando apenas os olhos do personagem.

Figura 13 - Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Perguntei se reconheciam o personagem. Algumas crianças responderam: “é o Sabato!”. Outra criança disse achando graça: “ele está na grama! (risos)”. A criança que anteriormente havia perguntado se o Sabato mordia pediu para fazer carinho no Sabato. Após esse momento de interação inicial, desenhei o balão de fala e conversamos sobre o significado do balão, a fim de compreendermos que com esse balão o personagem poderia falar. Com esse balão, o Sabato iria conversar com eles.

Escrevi OLÁ no balão para as crianças lerem e se comunicarem com o Sabato (figura 14). As crianças se comunicaram respondendo olá para o Sabato. Depois fiz o mesmo processo com o balão de pensamento, desenhando uma letra “mordida” (figura 15).

Figura 14 - Fala do Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Figura 15 - Pensamento do Sabato



Fonte: pesquisadora (2023)

Quando perguntei para as crianças no que o Sabato estava pensando, algumas responderam: “na letra M”. Uma delas observou: “está mordida!”. Outra criança respondeu: “ele está com fome!”. Foi uma elaboração da criança que interpretou a letra M “mordida”, relacionando-a ao significado de fome, já que o personagem se alimenta de letras.

Em seguida, convidei as crianças a fazer seus próprios personagens dizerem e pensarem. As crianças tinham criado personagens em uma dinâmica anterior, realizada três semanas antes da dinâmica do Sabato, na qual criaram Histórias em Quadrinhos em uma sequência de cartões no formato de 10X10cm. Na História em Quadrinhos, as crianças criaram histórias com desenhos e garatujas, para serem contadas oralmente na semana seguinte. Nesse dia, também criaram um personagem, em um cartão separado (figura 16), para dinâmicas posteriores. Os personagens foram recortados e também ganharam uma manta adesivada para serem colocados em superfícies metálicas.

Figura 16 - Personagens



Fonte: pesquisadora (2023)

A fala e o pensamento dos personagens foram elaborados pelas crianças com garatujas, desenhos e hipóteses de escrita.

Laura fez o seu personagem falar e pensar com desenhos de coração e uma carinha triste (figuras 17, 18 e 19). Ela disse que seu personagem estava com fome e pediu para dar pipoca para ele (relacionando com os elementos da história do Sabato). Desenhei algumas pipocas perto da boca do seu personagem para ele ficar feliz. Vale a pena ressaltar que, antes dessa dinâmica, as crianças fizeram uma atividade sobre sentimentos.

Figuras 17, 18 e 19 - Laura criando a fala e o pensamento do personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Heitor fez várias hipóteses de fala e de pensamento, pedindo para refazer várias vezes e experimentando, também, o desenho do balão. Geralmente, eu já deixava o balão desenhado para a criança, mas Heitor pediu para ele mesmo desenhar o balão. Em uma de suas experimentações, surge, entre suas garatujas, a letra H de seu nome (figura 20).

Figuras 20 e 21 - Heitor experimentando a fala e o pensamento do seu personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Rafael disse que escreveu o nome do seu personagem, que se chamava “Luxitu”. Aparecem as letras L e U no balão de fala (figura 22). Depois desenhou, no balão de pensamento, uma carinha feliz! (figura 23). Observamos que as crianças expressaram bastante os sentimentos nos balões.

Figuras 22 e 23 - Rafael criando a fala e o pensamento do personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Luciano disse que escreveu Bem-te-vi (figuras 24 e 25). E Isabel disse que escreveu cobra (figura 26).

Figuras 24, 25 e 26 - Luciano e Isabel criando as falas de seus personagens



Fonte: pesquisadora (2023)

Maria Cecília pediu ajuda para escrever o cumprimento do Sabato, OLÁ. Ela sabia as letras necessárias para escrever a palavra, mas precisou de orientação para a sequência correta das letras (figura 27). Em outras dinâmicas se interessou em continuar experimentando a palavra OLÁ (figura 28) até conseguir escrevê-la corretamente sem orientação, como aconteceu na dinâmica do balão feito de EVA (figura 29).

Figuras 27, 28 e 29 - Maria Cecília experimentando o cumprimento OLÁ



Fonte: pesquisadora (2023)

A dinâmica do balão feito de EVA foi realizada posteriormente, em outra semana, na qual as crianças receberam o balão de fala, com manta adesivada no verso, para ser colocado em estruturas metálicas junto ao seu personagem, podendo ser o armário da escola ou a geladeira de suas casas. Com esse balão, as crianças poderiam experimentar os dizeres de seus personagens com giz de cera, e um pano úmido apagaria seus desenhos, garatujas ou escrita para uma nova tentativa. As crianças experimentaram o deslizar do giz no material observando as formas que iam surgindo.

Catharina, que tinha inventado um nome para o seu personagem no painel de recados (figuras 30 e 31), reelaborou sua escrita na dinâmica do balão de EVA (figuras 32 e 33).

Figuras 30, 31, 32 e 33 - Catharina elaborando um nome para seu personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Miguel também inventou um nome para seu personagem, escrevendo no balão de fala, pronunciando “Olí” (figura 34). Na dinâmica do balão de EVA, ao deslizar o giz sobre o balão, Miguel diz entusiasmado: “olha ele também é mau”. Nesse momento, a forma experimentada nos lembra um M ou um raio (figura 36). Quando criou seu personagem, semanas antes da dinâmica do balão de EVA, Miguel contou que o personagem estava bravo porque tinha raio. Miguel também experimentou alguns rabiscos no balão (figura 37).

Figuras 34, 35, 36 e 37 - Miguel experimentando os balões de fala do seu personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Giovana disse que escreveu avião no balão de pensamento, que era o pensamento de seu personagem (figura 38). Seu personagem era um pássaro. Na dinâmica do balão de EVA, Giovana disse que seu personagem estava lembrando quando era pequeno (figura 39).

Figuras 38 e 39 - Giovana experimentando falas e pensamento do seu personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

Os personagens de Elisa correspondem a ela, sua irmã e seus pais. No painel de recados, Elisa desenha sua imagem ao lado da irmã e nos diz que está pensando na irmã, Luiza. No balão de pensamento, surge uma forma que nos remete a uma letra (figura 40). No balão de fala, Eliza desenha uma carinha feliz (figura 41). Na dinâmica do balão de EVA, Elisa experimenta formas que remetem ao sol, elemento recorrente em seus desenhos que incluem a família (figuras 42 e 43).

Figuras 40, 41, 42 e 43 - Elisa experimentando falas e pensamento do seu personagem



Fonte: pesquisadora (2023)

5 Criança: sujeito inacabado, sujeito da experiência

A criança na faixa etária de 3 a 4 anos manifesta seus pensamentos e sentimentos por meio da fala, de seus desenhos e de garatujas, sem demonstrar um julgamento em relação aos resultados de suas criações, se está certo ou errado, se está bonito ou feio. Ela está aberta ao inesperado, se surpreende e se diverte com o inusitado. Seu processo criativo é um lugar de liberdade e experimentação.

Envolver a escrita nesse mundo de experimentação e imaginação da criança possibilita sua apropriação, enquanto linguagem cultural complexa, articulada a outras manifestações gráficas do universo infantil. Desse modo, a criança compreende as possibilidades discursivas e criativas da escrita como um meio de dizer e manifestar seus pensamentos e sentimentos e até mesmo para criar a partir de sua imaginação.

Para Larrosa (2002), as palavras podem funcionar como potentes mecanismos de subjetivação, pois é com elas que pensamos e damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, elas produzem sentidos e criam realidades.

Em processos criativos, é importante não estabelecer previamente resultados, autoritariamente impostos, sem possibilidades no horizonte. O planejamento das atividades precisa instigar caminhos, com possibilidades de mudança e abertos ao inesperado. Ao deixar os resultados das atividades em aberto, permitimos a manifestação das singularidades das crianças, por meio de suas criações, na experimentação com a articulação de linguagens.

As crianças manifestam suas singularidades, ao explorar possibilidades imaginativas com a articulação de linguagens, através da experiência. Nas dinâmicas realizadas, observamos que as crianças manifestaram suas ideias, pensamentos e sentimentos por meio de suas garatujas, desenhos e escrita, sem conceber previamente um resultado ideal a ser alcançado. A criança, enquanto sujeito da experiência, se expõe e se movimenta em direção ao desconhecido. No processo, ao experimentar diversas possibilidades, cada criança responde aos direcionamentos das atividades de modo único e singular, como Miguel, que descobre que seu personagem “também é mau”, como Elisa, que se projeta em seus personagens e expressa seus sentimentos em relação a sua família e Maria Cecília, que descobre que seu personagem pode dizer OLÁ, por meio da escrita.

Essa diversidade de resultados não seria possível em situações de ensino impostas com resultados predeterminados e padronizados. A experiência não pode ser controlada. Lidar com situações incertas requer uma receptividade para considerar outros paradigmas.

Vasconcellos (2002) define paradigma como um conjunto de regras e regulamentos que determinam valores e crenças e influenciam nossas percepções e ações, funcionando como filtros que selecionam o que reconhecemos e nos levam a recusar dados que não combinam com as expectativas criadas.

As instituições escolares foram estabelecidas seguindo o modelo de cientificidade do paradigma moderno, o qual produz um conhecimento fragmentado e reducionista que isola o objeto e separa o saber. Com o pressuposto da objetividade, o conhecimento se concentrou na coisa em si, anulando-se o sujeito. Essa postura cartesiana em relação ao conhecimento se reflete nas escolas com a padronização e a transmissão dos saberes, formatando comportamentos estanques, baseados na repetição e na cópia, em detrimento de uma atitude relacional e de experimentação, necessária em processos criativos (Loureiro, 2017). A atitude relacional implica lidar com a alteridade através de uma relação dialógica intersubjetiva, compreendendo a dimensão social do espaço em que o sujeito emerge como um ser singular e único. As singularidades dos sujeitos são possíveis no encontro com a diferença, pois nesse encontro agimos sobre seres que são capazes de suas próprias ações (Marconsini; Novaes, 2020).

Larrosa (2002) problematiza esse tipo de aprendizagem que exclui a dimensão subjetiva e nos instiga a pensar a educação a partir da experiência e dos sentidos. A experiência, segundo o autor, produz um tipo de saber que não está alheio ao sujeito e, portanto, não pode ser separado do indivíduo, não pode ser repetido. Um saber que configura uma sensibilidade, uma forma singular de estar no mundo e o modo como lhe atribuímos sentidos.

Por isso, o sujeito envolvido em situações de ensino-aprendizagem e no planejamento das atividades infantis precisa romper com padrões preestabelecidos para lidar com resultados que não podem ser antecipados, ou seja, precisa lidar com a alteridade e se deixar ser afetado por ideias diferentes das suas, principalmente na expectativa quanto aos resultados. É necessário ampliar as possibilidades de resultados e estar aberto para a imprevisibilidade nas experimentações e criações. Estabelecer um resultado como ideal ou certo afasta as possibilidades de experimentação e, conseqüentemente, de imaginação criativa.

Diante dessas considerações, os profissionais da educação envolvidos nas dinâmicas realizadas foram orientados a participar como sujeito da experiência. No processo, ressaltamos a importância de não intervir nos momentos de decisão das crianças em relação às possibilidades apresentadas e em relação aos resultados de suas criações.

Desse modo, a criança calcula suas possibilidades e define o curso de suas ações, construindo e combinando imagens, a memória do futuro. Nesse processo, a criança se constitui como sujeito capaz de experimentar, imaginar e criar. Ao sujeito que se relaciona com a criança cabe desestabilizar suas compreensões e escutar o estranhamento. Para isso, é importante estar aberto à experiência. Nas palavras de Larrosa, é necessário um gesto de interrupção, de escuta e de suspensão do juízo. É necessário estar receptivo ao desconhecido, aos resultados das manifestações gráficas das crianças que não se podem antecipar. É estar exposto, como uma receptividade primeira.

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'im-posição' (nossa maneira de impormos), nem a 'pro-posição' (nossa maneira de propormos), mas a 'ex-posição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (Larrosa, 2002, p.24-25).

Aceitar o risco da imprevisibilidade dos resultados faz parte do sujeito da experiência, e o estranhamento tem um poder transformador, ampliando a atividade imaginativa e criativa, não apenas da criança, mas também do sujeito com o qual a criança se relaciona. As reflexões sobre os resultados inesperados são exercícios que abrem possibilidades de extrapolar paradigmas e ampliar percepções. Ao habitar como sujeito da experiência, nos aproximamos das linguagens da criança, possibilitando a manifestação de singularidades presentes no universo infantil.

A pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social bastante utilizado no campo da Educação, é considerada um caminho para a conscientização e participação dos atores sociais na transformação de paradigmas e criação de novas abordagens de ensino-aprendizagem. Um trabalho a ser realizado em parceria com outros campos de conhecimento. O Design em Parceria é uma metodologia, desenvolvida no campo do Design, por meio da qual agimos sobre realidades mediadas por interlocutores que atuam no meio social investigado e nos trazem elementos, através de suas ações e percepções, que orientam todo o processo de criação. Dessa forma, as propostas elaboradas são criadas com base na práxis educativa, de acordo com as possibilidades do contexto social, impedindo a criação de abordagens distantes da realidade.

A abordagem do Design Reflexivo, desenvolvida por meio da metodologia do Design em Parceria, cria espaços de experimentação em situações de ensino-aprendizagem por meio de processos criativos. As dinâmicas realizadas com crianças demonstram as potencialidades para a materialização da imaginação criativa na formação de sujeitos orientados ao futuro, com a combinação de elementos, por meio da articulação de linguagens, através da experiência.

Vale a pena ressaltar que a professora, parceira nesse processo, incluiu as dinâmicas realizadas com as crianças no relatório, construído no final do período letivo, que tinha por objetivo apresentar aos responsáveis e familiares um registro da trajetória e desenvolvimento de cada criança, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Para essa construção, solicitou um *feedback* da pesquisa, demonstrando um interesse pela abordagem utilizada.

Evidencia-se aqui a relevância da interdisciplinaridade em estudos de caráter exploratório no ambiente escolar, ampliando as possibilidades de atuação do campo do Design por meio de ciclos de pesquisa-ação, seguindo uma sequência espiral evolutiva, na qual cada etapa prepara o campo para a próxima, a partir de novos questionamentos, ideias e transformações.

6 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos dinâmicas elaboradas com um grupo de crianças do Ensino Infantil na faixa etária de 3 a 4 anos, por meio da abordagem do Design Reflexivo, para a manifestação de singularidades em processos criativos.

Ressaltamos a necessidade de uma mudança de postura para lidar com a alteridade em situações de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar a atividade imaginativa e criativa das crianças com a articulação de linguagens, através da experiência.

O Design Reflexivo cria espaços de experimentação em situações de ensino-aprendizagem, nos quais os sujeitos envolvidos possam lidar com a diversidade de ideias e com a imprevisibilidade das criações, através de um movimento de abertura às incertezas e às possibilidades de mudança em um contexto a ser definido pela interação social dos sujeitos.

7 Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. A História na Metodologia do Projeto. **Revista Caramelo**, São Paulo, n. 6, p. 156-170, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1992.
- COUTO, Rita Maria de Souza. O design social na PUC-Rio. *In: Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 29 -36.
- GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção da ética através da estética. *In: GERALDI, João Wanderley. Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2010. cap. 7, p. 103-122.
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LOUREIRO, Michele Marconsini. **Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental**. 2017. 113p. Dissertação (mestrado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- _____. **A criança enquanto sujeito da experiência: situações de ensino-aprendizagem na perspectiva do Design Reflexivo**. 2022. 142p. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- MARCONSINI, Michele; NOVAES, Luiza. Design como experiência. **Estudos em Design**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 39-49, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35522/eed.v28i2.983>. Disponível em <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/983>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- PACHECO, Heliana. TOLEDO, Guilherme. O paradigma da motivação intrínseca: contribuições da metodologia de Design Social para a prática e ensino de codesign. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 11-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/13670>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012. 160 p.