

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samara Facco

**AS POSSÍVEIS AFETAÇÕES NA DOCÊNCIA: ENCONTROS ENTRE
ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIMENTAÇÕES COM AS ARTES**

Santa Maria, RS
2024

Samara Facco

**AS POSSÍVEIS AFETAÇÕES NA DOCÊNCIA: ENCONTROS ENTRE ESTÉTICA,
INFÂNCIA E EXPERIMENTAÇÕES COM AS ARTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mario Vásquez Astudillo

Santa Maria, RS
2024

Facco, Samara

As possíveis afetações na docência: encontros entre
estética, infância e experimentações com as artes / Samara
Facco.- 2024.

113 p.; 30 cm

Orientador: Mario Vásquez Astudillo

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2024

1. Formação de professores 2. Pesquisa formação 3.
Educação Infantil 4. Estética do cotidiano I. Vásquez
Astudillo, Mario II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da unam. dados fornecidos pelo
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt. data cma 10/1728.

Declaro, SAMARA FACCO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Samara Facco

**AS POSSÍVEIS AFETAÇÕES NA DOCÊNCIA: ENCONTROS ENTRE ESTÉTICA,
INFÂNCIA E EXPERIMENTAÇÕES COM AS ARTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós –
Graduação em Educação, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2023:

**Mario Vásquez Astudillo, Dr. – UFSM
(Orientador/Presidente)**

Lutiere Dalla Valle, Dr. – UFSM

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr^a. – UFSM

Silvia López de Maturana Luna, Dr^a. – Universidade Central/Chile

Santa Maria, RS
2024

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Mario pelo olhar atento e cheio de paciência em todo processo.

Aos docentes da banca de qualificação e defesa final com seu olhar cheio de preciosidades.

Aos Grupos de pesquisa GEPEIS e GPKOSMOS pelos impulsos teóricos.

À UFSM e ao PPGE por mais uma oportunidade de formação humana de qualidade.

A todos/as professores/as que fizeram parte da minha história, principalmente a professora da

Primeira Série por ser a primeira a acreditar em mim.

Às professoras participantes, Daiani, Luziara, Micheli e Sibelli, por toparem essa turbulência sensível em meio à tantas demandas cotidianas, vocês foram essenciais para esta pesquisa.

Às colegas inseparáveis de graduação, Gabriela e Luciane, por sonharem esse sonho junto comigo.

Aos meus pais, Cidnei e Elenara, irmão Samuel, por me ensinar a coisa mais importante da vida: nunca desistir de quem eu sou e sempre tocar em frente...

À minha família, sanguínea e por amor, Rovani, Melissa, meus avós, colegas professoras e amigas, pela paciência, generosidade e presença em todos os momentos que precisei me ausentar para me dedicar à esta pesquisa.

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios
(O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros).*

RESUMO

AS POSSÍVEIS AFETAÇÕES NA DOCÊNCIA: ENCONTROS ENTRE ESTÉTICA, INFÂNCIA E EXPERIMENTAÇÕES COM AS ARTES

AUTORA: Samara Facco

ORIENTADOR: Mario Vásquez Astudillo

Esta dissertação objetivou reconhecer em que medida se afeta o repertório estético docente o estar com crianças no cotidiano da Educação Infantil. Também tencionou-se perceber como é possível movimentar a docência nas relações entre as infâncias e a estética. Busca-se então, por meio de uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas pulsantes dentro do cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil, mapear os saberes e desafios dos docentes através dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo, e a partir disso, descobrir o lugar que a estética ocupa nas vivências das professoras e como podem configurar-se (auto)formativas, afetando a docência com saberes sensíveis. No levantamento realizado nas Bases de Dados ERIC e SCIELO, ficou evidente a inconsistência da estética dentro dos currículos que norteiam a Educação Infantil, assim como, nas vivências de professores/as e crianças nesta etapa. Nos trabalhos mapeados, encontrou-se práticas artísticas focadas no desenvolvimento técnico, considerando a etapa infantil como aquela que precisa ser moldada para que chegue a um lugar de criação pré-estabelecido como modelo pelo adulto. Observou-se uma lacuna estética nas vivências das crianças, além de brechas existentes nas experiências estéticas das(os) professoras/as desta etapa escolar e como isso está diretamente ligado com o fato de não serem bons oportunistas dessas experiências em suas práticas pedagógicas. As professoras participantes desta pesquisa evidenciaram o que mostraram as pesquisas bibliográficas na medida em que denunciam suas formações generalistas e prescritivas, e na declaração de sentirem falta de formações com experimentações de materiais que fazem parte do seu cotidiano com as crianças. Pelas narrativas trazidas pelas professoras foi possível perceber que o excesso de cobranças das famílias e gestores, acaba consumindo o tempo de qualidade com as crianças em um ambiente onde a organização e as burocracias são mais consideradas do que as propostas pedagógicas oferecidas a elas. Mesmo diante de inúmeros desafios encontrados no cotidiano da Educação Infantil, as professoras são oportunistas de espaços de aprendizagens que suspendem a demarcação cronológica com as crianças, na medida em que refletem sobre sua prática e percebem-se como autoras em seu cotidiano, indo além da rotina pré-estabelecida e aceitando os convites (auto)formativos que sua própria realidade apresenta.

Palavras – chave: Formação de professores. Pesquisa Formação. Educação Infantil. Estética do cotidiano.

ABSTRACT

POSSIBLE AFFECTATIONS IN TEACHING: ENCOUNTERS BETWEEN AESTHETICS, CHILDHOOD AND EXPERIMENTATIONS WITH THE ARTS

AUTHOR: Samara Facco

ADVISOR: Mario Vásquez Astudillo

This dissertation aimed to recognize to what extent the aesthetic repertoire of teachers is affected by being with children in the daily life of Early Childhood Education. It also aimed to perceive how it is possible to move teaching within the relationships between childhood and aesthetics. Therefore, through a research with (auto)biographical narratives pulsating within the daily life of a public Early Childhood Education school, it seeks to map the knowledge and challenges of teachers through Investigative-Formative Dialogical Circles, and from this, discover the place that aesthetics occupies in the experiences of teachers and how they can configure themselves as (auto)formative, affecting teaching with sensitive knowledge. In the survey carried out in the ERIC and SCIELO Databases, the inconsistency of aesthetics within the curricula guiding Early Childhood Education became evident, as well as in the experiences of teachers and children at this stage. In the mapped works, artistic practices focused on technical development were found, considering childhood as a stage that needs to be shaped to reach a pre-established creative place modeled by adults. There was an aesthetic gap in children's experiences, as well as existing gaps in the aesthetic experiences of teachers at this school stage and how this is directly linked to not being good facilitators of these experiences in their pedagogical practices. The teachers participating in this research evidenced what was shown by bibliographic research as they denounced their generalist and prescriptive formations, and in the statement of missing formations with material experiments that are part of their daily lives with children. Through the narratives brought by the teachers, it was possible to perceive that the excess demands from families and managers end up consuming quality time with children in an environment where organization and bureaucracy are more considered than the pedagogical proposals offered to them. Even in the face of numerous challenges encountered in the daily life of Early Childhood Education, teachers provide opportunities for learning spaces that suspend chronological demarcation with children, as they reflect on their practice and perceive themselves as authors in their daily lives, going beyond the pre-established routine and accepting the (auto)formative invitations that their own reality presents.

Keywords: Teacher training. Research Training. Child education. Aesthetics of everyday life.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - O convite para compor com a vida..... | 16 |
| Figura 2 - Produções infantis durante a pandemia..... | 20 |
| Figura 3 - Primeiro encontro círculos dialógicos..... | 46 |
| Figura 4 - Momento de experimentação das professoras..... | 81 |
| Figura 5 - A experimentação singular..... | 81 |
| Figura 6 - Materialidades que se tornam vivas no encontro com a criança..... | 90 |
| Figura 7 - Experimentações que perpassam o corpo como um todo..... | 96 |
| Figura 8 - Espaço de criação..... | 97 |
| Figura 9 - Momento de experimentação infantil..... | 98 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - As dimensões da pesquisa-formação | 38 |
| Quadro 2 - Os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos | 44 |
| Quadro 3 - Evolução nos processos de ação-reflexão-ação das professoras..... | 76 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 | DAS COISAS QUE ME ATRAVESSAM | 11 |
| 1.2 | O PERCURSO ATÉ CHEGAR AO TEMA DE PESQUISA..... | 19 |
| 1.3 | PROBLEMA DE PESQUISA..... | 23 |
| 1.4 | OBJETIVOS..... | 23 |
| 1.4.1 | Objetivo geral..... | 23 |
| 1.4.2 | Objetivos específicos..... | 24 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 25 |
| 2.1 | AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 25 |
| 3 | METODOLOGIA DE PESQUISA | 35 |
| 3.1 | PERCURSOS NA PESQUISA FORMAÇÃO | 39 |
| 3.1.1 | A escolha pelos círculos dialógicos | 42 |
| 3.1.2 | As narrativas infantis..... | 50 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 54 |
| 4.1 | PERCURSO FORMATIVO: UM LUGAR DE INSTABILIDADE EM MEIO AS COMPOSIÇÕES INFANTIS..... | 56 |
| 4.1.1 | O convite das crianças a vivenciar outros tempos em educação..... | 61 |
| 4.2 | SABERES ESSENCIAIS À DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM SUAS VIAGENS COM AS INFÂNCIAS..... | 68 |
| 4.2.1 | Experimentando um novo território docente..... | 78 |
| 4.3 | SABERES ESTÉTICOS NO COTIDIANO: COMO AS CRIANÇAS PODEM NOS FAZER CONVITES (AUTO)FORMATIVOS?..... | 84 |
| 4.3.1 | A filosofia do ateliê pulsando no cotidiano da Educação Infantil | 91 |
| 4.3.2 | As narrativas multimodais infantis | 100 |
| | REFERÊNCIAS | 108 |

1 INTRODUÇÃO

Esse texto traz um convite para que possamos juntos encontrar caminhos singulares para compor com a vida e a docência de formas menos utilitaristas, mesmo quando a correnteza nos forçar a seguir seu caminho linear. Que consigamos encontrar fragmentos da nossa criança para nos dar forças e abrir nossas próprias brechas dentro das grandes correntezas de um rio.

Neste primeiro capítulo, vou apresentando um pouco da minha história de vida, enfatizando fatos marcantes dentro do meu processo de escolarização, movimentos vividos durante a graduação em pedagogia e junto das crianças atuando nas escolas. Também enfatizo o meu percurso até chegar ao tema de pesquisa desenvolvido ao longo desta dissertação, apresentação das bases de dados pesquisadas e referências bibliográficas orientadoras do trabalho, que serão mais desenvolvidas na parte da fundamentação teórica, assim como, também apresento o problema e os objetivos da pesquisa.

Os lugares de desenvolvimento deste trabalho foram os espaços de trabalho por onde passei: escola particular de educação infantil, escola pública com Anos Iniciais, e principalmente, atualmente, o ambiente educativo que criei para atender grupos pequenos de crianças no contraturno escolar – o Ateliê e a Escola Municipal de Educação Infantil Aquarela no município de Nova Palma, Rio Grande do Sul, na qual atuo e que fazem parte também as quatro professoras convidadas para esta pesquisa.

É importante situar que meu lugar de fala parte da paixão pela docência no cotidiano com as crianças e também impulsionada pela parte da minha “criança” que precisa lutar por uma educação menos escolarizante.

1.1 DAS COISAS QUE ME ATRAVESSAM

Entre tantas coisas que nos passam, algumas (raras) nos acontecem, nos provocam sensações que nem sabemos dizer o que são, nos levam para lugares que nem nós sabemos quais são e muito menos onde vão nos levar. Tudo isso porque são lugares, espaços, tempos ainda não habitados e nem representados por nenhuma identidade individual ou socialmente instituída.

Dentre muitas leituras e conceitos a serem decifrados, lugares para chegar e respostas para encontrar, eis que me deparo com algo que vai além de tudo que me pertence, pois já não controlo mais o tanto que me afeta: afeto!

Considerando a avaliação psicológica realizada, ressalto que a mesma vem apresentando no momento, um quadro de ansiedade excessiva com agitação motora, vivências inadequadas e precoces. Apresenta fortes sentimentos de ser reconhecida e de obter expansividade, o que a faz canalizar, principalmente, para suas vivências precoces sexuais, levando a uma preocupação excessiva com a punição. Acredito que os episódios de desatenção decorrem da ansiedade que apresenta em desejar participar de inúmeras atividades e “querer saber tudo”. No momento não apresenta tique motores. Acredito também ser necessária a continuidade de psicoterapia para serem trabalhadas tais questões, e, principalmente, um trabalho aprofundado de orientação aos pais, para saberem lidar com os sintomas e condutas da criança [...] (Narrativa-diagnóstica escrita por uma psicopedagoga referindo-se a mim, autora da pesquisa, por volta dos 7 anos de idade).

Há várias formas de iniciar um texto que intenta comunicar uma provocação. Por isso, escolhi esse relato, de uma infância não muito poética ou brincante, mas que representa a minha e também tantas outras infâncias que não se encaixam dentro do imaginário social instituído sobre o “ser” criança que os adultos projetam. Muitas vezes, as crianças são consideradas somente como um estágio a se chegar, uma etapa de vida que precisa ser moldada, amadurecida com os anos, até se alcançar a formatação completa e adulta.

O relato exposto representa memórias de uma infância que foi podada e medicalizada, por ir na contramão de tudo aquilo que era considerado aceitável para a idade. Parece designar a noção de uma infância “errada”, “desajustada”, na qual o desejo de saber de tudo se torna “um problema”, pois nós, adultos, e completos no nosso desenvolvimento, só nos sujeitamos àquilo que dominamos, sem espaços para as perdas de tempo tão cheias de vida que são convites das infâncias.

Segundo Ailton Krenak (2020),

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturaliza que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro pré-definido (Krenak, 2020, p. 100-101).

Uma infância que sofre diante das exigências e dispositivos escolares, a qual, muitas vezes, tenta impor um modelo de ser e estar no mundo: o da obediência às normas, valores, códigos instituídos como certos, corretos, ideais.

Trago o relato da minha infância cronológica como alguém que força contra a regra, que tenta romper com a pedagogia tradicional com a qual se deparou quando entra no processo formal de escolarização, mas que precisava ser paralisada a qualquer custo: seja com psicoterapias, exames neurológicos ou intervenções de medicamentos que buscavam comprovar alguma “anormalidade”, que jamais foi possível, pois esta não existia.

A “anormalidade” encontrava-se nos adultos, que sendo seres que já perderam a sua criança há muito tempo, não conseguiam lidar com uma (que são muitas) criança que era múltipla, pois, isso significava ter que mudar a pedagogia que já estava enraizada nos seus corpos e espaços que habitam.

Essa criança acompanha esta pesquisa tentando dar voz às infâncias marginalizadas, que são moldadas dentro de práticas escolarizantes, e se encontra com a vontade docência de trilhar outros caminhos educativos, acompanhada da estética do cotidiano.

Se pensarmos no fluir de um rio, quantas crianças estariam tentando remar contra a correnteza? Tentando fazer novos nados, inventariar novos caminhos dentro de um mesmo rio? Ou quem sabe desejando fazer uma parada para analisar o movimento das pedras entre o cruzar das águas ou para produzir encontros da pele com peixes?

Nesse caso, a correnteza faz referência às escolas com seus docentes que insistem na pedagogia da rigidez e reprodução metodológica, que exigem um nado sincronizado de todos que fazem parte dela, linear e homogeneizante.

Acredito que este relato foi um dos primeiros momentos durante a formação inicial em pedagogia em que me permiti encontrar comigo mesma dentro do processo de torna-me professora. Foi durante uma aula com a professora Helenise que fomos convidadas a revisitar nossa alfabetização, e então consegui esse relato que minha mãe havia copiado à mão e guardado, referindo-se aos meus primeiros anos de escolarização.

Confesso que foi um choque ler essa narrativa-diagnóstica de uma psicopedagoga se referindo a mim, uma criança curiosa e bastante desafiadora. Talvez devido a toda essa turbulência, tenho raras memórias desse período, e talvez minha mente tenha tentado apagá-las para retornar em algum momento que fosse capaz de revisitá-las. Sinto que isso acontece com frequência enquanto atuo como professora e pesquisadora na Educação Infantil, enquanto me proponho a observar e habitar o território da escola com presença, compondo com as infâncias e seus processos criativos, descobrindo outros caminhos possíveis que fujam das práticas escolarizantes que reforçam o que está estabelecido.

Porém, sabemos: são muitas as infâncias que existem, e podemos encontrá-las em muitas formas, cores e sabores em um só instante, cheias de criação e autenticidade. Penso que ser criança significa estar vivo, e (r)existir está na natureza da criação de si e do seu mundo. A educação, nesse sentido, pode potencializar ou desmobilizar essa dimensão inventiva de existir.

Gosto de poder escolher um caminhar que provoca movimentos na docência. Mas como se aventurar e ser afetada a ponto de romper o estabelecido? Que outras maneiras existem para que eu não seja essa professora que enclausura as crianças nas práticas pedagógicas? Esses

questionamentos movem o meu viver e percebo que constitui a minha subjetividade. Meu modo de ser educadora está sempre buscando esses movimentos que rompem, experimentam, provocam, corrompem e nos arrastam para outros lugares não habitados e com possibilidade de se tornarem sempre outros pelo viés da imaginação.

O processo de escolarização e de introdução na cultura socialmente instituída vão podando a capacidade das crianças que as assemelham aos artistas, que é ter que criar formas de apresentar a forma como veem o mundo, porque não sabem apenas uma forma de representar, então encontram maneiras próprias para mostrar suas significações, através de rearranjos e outras combinações que surgem entre o que se conhece e se imagina (Facco, 2019, p .25).

Depois de um caminho de pesquisa com crianças, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Facco, 2019), pelo qual tentei proporcionar momentos que se aproximassem de experiências de criação com as crianças, compondo algumas coisas com imagens, memórias, sombras, elementos da natureza e narrativas infantis, deparei-me com as seguintes inquietações de docência atuais: O que significa inventar, em um tempo/espaço no qual nos deparamos a todo instante com coisas já instituídas (formas de ser e estar no mundo, concepção de infância, currículo, objetivos de aprendizagens e rotina)? Que espaços/tempos podemos produzir e encontrar, no meio, para que cause rupturas no senso comum que nos habita? E como nós, professores/as escolarizados/as, que aprendemos e costumamos ensinar conceitos historicamente criados e transmitidos, conseguimos abrir brechas para acontecimentos que nos afetam na ordem do sensível?

Tudo me atravessa de maneira intensa, constituindo a motivação de uma pesquisa que vai se constituindo aos poucos, a cada contato com infâncias tão potentes e múltiplas. E todos esses questionamentos não se encerraram com o término da escrita do TCC. Pelo contrário, eles seguiram durante o ano em contato com essas crianças e ainda seguem comigo, pois essas questões continuam me provocando a pensar, movendo meus dias, mobilizando meus saberes movediços.

Além da questão dos processos inventivos da criança, a minha docência foi contagiada por inquietações de vida: como nós, professores/as adultos/as, escolarizados/as, podemos romper com a lógica instrumental e acabada de pensar, e nos abrir para acolher vivências inacabadas e propor movimentos, sem esperar uma solução, resposta ou representação?

Durante o ano de 2020 e 2021 segui compondo com infâncias e seus processos inventivos, quebrando as paredes da escola e entrando com propostas na minha casa e das crianças com suas famílias durante o período pandêmico como professora da rede municipal

em uma escola do campo na minha cidade natal de Nova Palma. Sigo sendo provocada por essas e outras (novas) questões.

A pandemia chegou, nos atravessou e nos fez um convite para dançar com ela pelas inseguranças da vida e da docência. Junto também (felizmente) tirou nossas certezas e julgamentos pré-definidos sobre algumas coisas que nos acontecem, embalando aqueles que se permitiram a experimentar os novos ritmos que iam se instalando.

Uma nova melodia que permitiu ouvir o som dos rios, o movimentar dos ventos, a vida se renovando pela terra, como nos convida a criança na Figura 1. Se relacionar com tudo que podemos chamar de natureza, tudo que se produz em forma de vida e como isso também produz uma nova docência. Sair do antropocentrismo e perceber que outras trocas são possíveis com as florestas, rios, terra e ventos. Sendo assim, “(...) a consciência deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho da vida” (Krenak, 2020, p. 100).

Encerro o ciclo nessa escola do campo referida acima e durante os anos de 2022 e 2023, permaneço na EMEI da mesma cidade, como professora itinerante no primeiro ano, e depois sendo regente em duas turmas diferentes. Muitos movimentos acontecem de concepções, formas de ver, proporcionar experiências, conceber os tempos em educação e também de ambientes dentro da docência, onde é normal a troca de professores/as entre turmas ou instituições.

Durante o ano de 2022, partilhei turmas com quatro colegas-regentes das turmas, sendo eu- professora itinerante, que entra em cada turma uma vez na semana, enquanto as professoras estão no seu turno de planejamento. Aceitei o desafio da direção escolar de me aventurar, foi-me dito que eu me enquadraria nesse perfil menos rotineiro e poderia propor variadas experimentações artísticas com as crianças (voltarei sobre isso ao longo do texto, trazendo mais informações acerca dessa experiência).

Figura 1 - O convite para compor com a vida



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Também durante o final de 2022, estava apenas 20 horas na escola, uma decisão tomada para conseguir me dedicar mais à pesquisa. Enquanto estudava tantos autores/as, participava de aulas instigantes e sentia que precisava que algo mais. Assim, decidi de maneira autônoma abrir um ambiente educativo para o contra turno escolar- o Ateliê. Neste ambiente, coloco muito da minha energia e vivencio inspirações artísticas junto das crianças até os dias de hoje.

Em 2023, comecei em uma turma do Maternal na EMEI, com crianças que tinham em média 3 anos de idade. Era uma turma grande e agitada, cheia de vontade de explorar o mundo. Transformei nossa sala em um ambiente rico de possibilidades, removendo algumas classes (pois dividia a sala com outra turma de crianças maiores - 5 anos - que usavam as mesas em alguns momentos), transformando os espaços livres em contextos de brincar permanentes, para que elas pudessem dar sequência as suas pesquisas. Havia um espaço relax com almofadas e prateleira de livros, uma área para construções com materiais não-estruturados como cilindros, cones, peças de madeira e rolhas, brincar simbólico com cuidados de bebês e culinária. Estes espaços eram retroalimentados, com a troca de lugar e agregando outros materiais conforme as brincadeiras que surgiam. As próprias crianças faziam essas mudanças enquanto interagiam.

Por ser o início do ano letivo, tínhamos o processo de adaptação, com alguns choros, saudades das famílias. Para auxiliar nesse período, colocamos as fotos das suas famílias e do ano anterior na escola pela sala, além de muito afeto. Sabemos que o ambiente é educador, então tiramos nossa posição enquanto educadores e viramos observadores das ações infantis, intervindo quando necessário ou quando chamados para descobrir juntos das crianças. Foi um

processo trabalhoso, pois as crianças não vinham com essa proposta de ambientes de aprendizagens disponíveis para que cada um trilhasse o seu percurso, mas elas adoravam vir e explorar a escola. Já algumas famílias, nem tanto assim. Não fui bem compreendida por querer dar espaço para viverem suas infâncias de maneiras singulares e autônomas, por não obrigar todos a dormirem no mesmo horário ou passar a tarde oferecendo bolachas. Minha prioridade era pedagógica, enquanto para as famílias, parece que era a bajulação.

A pressão emocional e falta de diálogo por parte deles foi tanta, que abriu vaga em outro turno e passei a trabalhar com um grupo de Pré-escola – crianças de 4 anos - vindas do interior. Trago esse relato para mostrar que a luta por uma Educação Infantil digna ainda está no início e temos um caminho longo de formação e documentação das vivências infantis que precisam circular pelas escolas, famílias e comunidade para mostrar o que as crianças produzem na escola e conquistar o nosso espaço.

Deste modo, o projeto se caracteriza como um convite para a abertura aos atravessamentos de vida, as perdas do tempo cronológico, entremeios possíveis nas aulas preenchidas de atividades utilitaristas. A possibilidade de abirmos uma brecha no tempo cronometrado da professora que tudo controla, para perdas de tempo experimentando conversas, leituras, silêncios, observando crianças e suas formas de relações com o meio, sem pretensões, mas com fins em si mesmos.

É um silenciar em meio ao caos da necessidade dos conhecimentos ansiosos que servem sempre para alguma coisa futura. Um tempo que escorre enquanto damos tempo as perdas de tempo na educação.

Os próximos escritos se encontram na primeira pessoa do singular e do plural, como uma forma de demarcar a singularidade da minha narrativa pessoal, bem como, aquilo que penso que possa ser compartilhado com outras docências, enquanto modos de sentir e existir na educação.

Partes dos escritos não se referem somente ao meu percurso existencial vivenciado até o presente momento enquanto pedagoga, mas dizem respeito a tudo que me é íntimo, que me é singular e também plural, que me afeta e compõe comigo. Diz respeito, sobretudo, à intencionalidade da minha narrativa, do meu lugar de docente experimentando com esses conceitos, vivências e interações com professores/as e crianças.

Durante a pesquisa bibliográfica, nas seguintes Bases de Dados na Plataforma Capes: Scopus, Ebsco, Scielo, Eric e Web of Science, foram encontrados 715 trabalhos com as palavras-chaves: *child* AND *aesthetic* AND *art*. A busca teve como objetivo inicial descobrir o lugar que a estética ocupa no ensino da Educação Infantil e na formação continuada de

professoras da Educação Infantil, e em um segundo momento, mapear os saberes que já foram construídos e as lacunas existentes para dar segmento em relação a estética, a infância e a forma como isso afeta a formação de professores e professoras.

Levando em conta a quantidade de trabalhos e também os operadores de busca com termos amplos que foram usados, para esse momento ficou decidido focar em apenas duas bases de dados, sendo elas a ERIC¹ e a SCIELO² que possuem acesso aberto. Também foi necessário afunilar com os seguintes critérios de inclusão: selecionar artigos revisados por pares; foco na estética dentro da etapa da Educação Infantil; com investigação em espaços que não fossem escolares ou recreativos e exclusão: trabalhos que focavam em linguagens artísticas sem constar a estética e público-alvo da educação especial por não serem o foco dessa pesquisa.

Por fim, foram analisados 15 trabalhos acadêmicos de diferentes países, nos quais foi possível compreender a estética além dos momentos artísticos na escola, como abertura ao mundo e as aventuras de viver, através das pesquisas sobre o que já havia de produção dentro do tema. As lacunas ainda existências ajudaram a guiar os caminhos dessa pesquisa.

As próximas páginas estão organizadas da seguinte maneira: apresenta-se os percursos até chegar no tema de pesquisa, assim como, o problema e os objetivos da investigação, seguidos pela Fundamentação Teórica, na qual trago trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras para o diálogo em relação ao estado da arte da estética na infância e a formação de professores e professoras, a fim de perceber o lugar que a estética ocupa na etapa da Educação Infantil; Os caminhos metodológicos no qual proponho um caminho a seguir com os círculos dialógicos investigativo-formativos e narrativas multimodais infantis para o diálogo dentro da pesquisa-formação.

Dessa forma, convido-os/as a abrir-se para esses possíveis atravessamentos de vida entre as infâncias, seus modos de relações com as experiências estéticas e as afetações nas certezas que carregamos e reproduzimos como docentes. Uso a palavra afetar-se por considerar que nem todos/todas vão considerar uma contribuição para a docência habitar um território instável, pisar em areia movediça, ser conduzido(a) pelas crianças a conhecer outras maneiras de habitar na educação.

A intenção desse estudo de caráter narrativo e autobiográfico é encontrar o lugar que a estética ocupa nas vivências das crianças pequenas e como esse estar com elas em uma Escola

¹ Segundo a plataforma CAPES, a base de dados ERIC abrange pesquisas da educação e temas relacionados.

² De acordo com a plataforma CAPES, a base de dados SCIELO abrange a literatura acadêmica de acesso aberto dos países da América Latina, Portugal Espanha e África do Sul.

Municipal de Educação Infantil pode ampliar o repertório estético docente, provocando assim saberes sensíveis na educação.

1.2 O PERCURSO ATÉ CHEGAR AO TEMA DE PESQUISA

Início da pandemia Covid-19, isolamento, mudança de cidade, casa dos pais, interior. Mudanças, transtornos, perguntas, sofrimentos, insegurança. Falta de controle, solidão, gatilhos, turbilhões. Falta de acesso, discrepâncias sociais, carências. Aulas, crianças, afeto, criação, escrita.

Tudo era tão turbulento, uma enorme “salada de frutas” com tantos pensamentos e sentimentos que não conseguíamos verbalizar. Em meio a tudo que se passava dentro de nós, como professoras, carregando muitas inquietações e incertezas nessa forma remota de propor aprendizagens.

Estava atuando em uma turma de Pré-escola multisseriada, localizada em meio rural, onde o acesso à internet era muito limitado. Sendo assim, marcávamos uma data e nos encontrávamos na escola para fazer a entrega das propostas e manter um vínculo afetivo mais próximo com as famílias.

Recebia então registros fotográficos como demonstrado na Figura 2, realizadas pelos adultos da família, enquanto as crianças realizavam as propostas que eu enviava. Algo incrível foi acontecendo, pois junto com essas materialidades em formato de fotografia, vinha também o movimento que a proposta gerava não apenas na criança que estava atuando e aprendendo no seu espaço cotidiano, mas também os movimentos que aconteciam nos adultos da família. Registros com pouca qualidade em resolução, mas muito potentes em reverberações que a experimentação significou naqueles lugares, naquelas pessoas.

Figura 2 - Produções infantis durante a pandemia



Fonte: Fotografia da (2021).

Enquanto as crianças procuravam pelo pátio folhas, pedras, gravetos ou caçavam cores pela natureza, movimentavam também um novo olhar sensível nesse ambiente que sempre lhes pertenceu e pertenceram. Materialidades da natureza que capturavam o olhar, deixando a marcha mais lenta, caminhando vagarosamente para perder o mínimo possível de vista. Aguçar o olhar, o tato, a audição, o olfato, para sentir outros gostos dentro do mesmo espaço, que agora passava em outro ritmo. Habitar o mesmo lugar com atenção e descobrindo assim outros mundos dentro do seu próprio.

Ao invés de uma mente dominante que já conhece sua vontade conduzindo um corpo subserviente, na frente vai uma imaginação que sente o caminho adiante, tentando passar por um mundo ainda não formado, trazendo a reboque uma percepção já educada nos modos do mundo e habilidosa na observação e reação às suas propiciações (Ingold, 2015, p. 32).

Isso só é possível quando deixamos de ser comandados pela nossa mente adulta e racional e aceitamos os convites para descobrir as coisas que já existem ali, mas que só estão acessíveis quando nos abrimos para ver além do aparente e através da nossa imaginação criadora.

Além de estar como professora dessa turma, que me fazia convites de parada, atenção, saboreando a vida no interior, tinha uma convivência muito próxima com uma menina e um menino da minha família, meus afilhados, com quem presenciei muitos momentos potentes de criação da própria existência.

No açude em frente à casa, fizemos muitas viagens, selecionando e enchendo os dedos de barro durante a coleta, jogando pedrinhas por horas, percebendo os diferentes movimentos que geravam quando caíam na água. Surgiu então, o primeiro pensamento adulto e produtivista: “Por quanto tempo eles vão querer fazer a mesma coisa?” Fiquei ali, bem próxima, e então pude perceber que não era o mesmo processo; podia até ser com um olhar rápido, mas se olhasse as minúcias daqueles fazeres, poderia perceber que cada vez era como se fosse a primeira vez.

Cada vez era única, com novas descobertas, entusiasmo, vontade de compor singularmente com as materialidades, que ali estavam dispostas a se tornarem outra coisa durante as relações. E assim, “nesse plano de imanência, onde nada é mais o que era ou o que ainda virá a ser, tudo está, por assim dizer, em jogo. Inacabado, livre de fins e objetivos, comum a todos – o mundo se faz mais uma vez presente” (Ingold, 2015, p. 33).

Pela observação atenta e presente no estar com crianças e através dos registros fotográficos que recebia das famílias, fui convidada a uma abertura para outros modos de habitar o mundo, compondo com a natureza e permitindo-me atravessar pela terra, (des)concretar pelas pedras e água uma forma menos instituída de produzir à docência.

Nas palavras de Marcos Villela Pereira,

Se me constituía formador, precisava abrir-me para as formas de constituição de mim e, como em um procedimento alquímico, aprender a propor situações de experiência de si que dessem algum suporte para que meus alunos experimentassem a si mesmo (Pereira, 2016, p. 18).

E assim surgia essa intenção de pesquisa, em meio ao caos existencial, com tantas perguntas e nenhuma resposta. Era uma necessidade de compreender algo (por menor que fosse) com sujeitos, em meio a natureza, existindo com crianças rurais por meio das materialidades que eram registradas e enviadas pelas famílias.

No decorrer desse caminhar por diferentes becos durante a pesquisa dessa dissertação de mestrado, desencontros, autores/autoras e conceitos que não movimentavam o pensamento, me encontro com a estética, como um movimento de sensibilidade e provocação inventiva que acontece no sujeito inter-relacionado e atento ao mundo com suas possibilidades de encontros.

Imbricado a todas essas vontades de conhecer e sentir mais, assim como a percepção da importância dessas experimentações na infância e em todas as etapas da vida, estão as pesquisas encontradas que evidenciam a inconsistência da estética dentro dos currículos que norteiam a Educação Infantil e as vivências de professoras e crianças nesta etapa (Oliveira, 2015; Ostetto, Duarte, Silva, 2018; Corrêa, Ostetto, 2018). A arte ainda é tratada como produto, muito mais

do que processo inventivo e isso nos convoca a pensar novas relações com as experiências estéticas através ou não de vivências com as linguagens artísticas formais, mas como as experiências estéticas permitem sentir a vida e tudo que pulsa com ela. Nesse sentido, conforme aponta a pesquisadora Keyla Oliveira,

[...] seria o desafio para o trabalho com a arte na instituição educativa, exigindo do docente um novo olhar para educação estética, uma sensibilidade radicalmente diferente daquela que simplesmente valoriza o ato criador, mas que impele educando e educador para o cerne da vivência com a criação (Oliveira, 2015, p. 25).

Assim como se apresenta uma lacuna com a maneira artificial que a arte se encontra oportunizada às infâncias, encontramos o apelo das docentes de Educação Infantil por mais arte (Corrêa; Ostetto, 2018), sabendo-se que é imprescindível que os docentes tenham seu próprio repertório estético e que isso aconteça a partir do desenvolvimento de sua própria sensibilidade.

Somos seres de sentimentos, pensamentos e ações, seres produtores de cultura de natureza sensível e afetiva, e as experiências que vivenciamos ao longo de nossas vidas e nossa relação com o outro formam-nos e ensinam-nos a conhecer o mundo por todos os sentidos, tornando-nos aquilo que nós somos. Pensar na formação estética dos professores pressupõe mexer com o desejo, pelo convite à imaginação e à criatividade, abrindo caminhos para o conhecimento de si, para (re)animar a existência (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 35).

Estar com crianças é ser convidada frequentemente a caminhar com passos de tartaruga, a olhar como corujas durante a noite, a observar o caminho das formigas pelo chão. Brechas constantes dentro do espaço da escola que é comumente norteadas por horários, objetivos de aprendizagens e adultos que correm sem direção.

Foi possível perceber a relevância na possibilidade de experimentação dos professores e das professoras da Educação Infantil e como isso ainda não é uma realidade frequente (Danko-McGhee, 2021; Cutcher; Boyd, 2017; Follari; Navaratne, 2019; Cunha, 2019). Eles e elas têm pouca familiaridade com os materiais, sentindo na pele suas possibilidades, permitindo-se sentir as aventuras de habitar na própria docência e assim se tornando também propiciadores dessas experiências para as crianças. Afinal, como podemos estar com crianças e não nos abirmos para acessar a criança que vive dentro de nós, pelo convite delas e pelas materialidades do mundo?

Assim como a falta de momentos para os professores e as professoras experimentarem esteticamente (Danko-McGhee, 2021), pensar na estética para além de momentos artísticos com as crianças se apresenta como outro desafio ainda pouco experimentado dentro dessa temática (Ho, 2017). Levando em conta que elas ocorrem na sintonia com a vida cotidiana (Grierson,

2017), procuramos experiências subjetivas dentro da concretude objetiva do mundo, garimpando sentimentos, sensações, aprendizagens e relações nas relações com o outro.

Ka Lee Carrie Ho revela que “[...] embora os efeitos e valores das experiências estéticas tenham sido amplamente investigados, o mecanismo de como as crianças pequenas percebem e respondem a essas experiências raramente é estudado” (Ho, 2017, p. 1, tradução nossa).

As crianças nos provocam a existir nesse lugar. "Muitas vezes nossa escola parece um laboratório, com espaço para testes e experimentações, mas não para as experiências" (Tragante, 2020, p. 14). Vindo na contramão, elas nos fazem convites frequentes para estarmos abertos ao outro e as aventuras de viver.

Esta dissertação de mestrado consiste em uma pesquisa que pretende compor com a docência e as existências com crianças, em meio ao campo da estética do cotidiano. Sob a potência dos conceitos que impulsionam esses escritos, temos a atitude estética de sermos constituídos e constituirmos o mundo mutuamente, operando composições (Pereira, 2012) Assim como a abertura ao outro como possibilidade de afetação, atravessamento de vida e de compor com aquilo que é incerto e inacabado (Krenak, 2020).

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

O intento, como penso ter brevemente exposto, é conduzir uma abertura docente para a constituição do repertório estético e perceber de que modo elas atravessam e são atravessadas pelas invenções das infâncias.

Meu problema de pesquisa, então, configura-se sob as seguintes linhas: De que modo a aliança entre a estética e as infâncias são capazes de produzir encontros e afetar a docência em educação?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Na tentativa de explorar as singularidades, produzindo interações, tenho como objetivo geral de pesquisa: reconhecer em que medida o repertório estético docente é afetado pelo estar com crianças no cotidiano da Educação Infantil.

1.4.2 Objetivos específicos

- Demonstrar o percurso formativo autobiográfico durante o estar com as crianças na pesquisa-formação;
- Mapear os saberes e desafios das docentes que atuam na etapa da Educação Infantil, descobrindo o lugar que a estética ocupa na formação inicial e continuada das professoras das infâncias;
- Reconhecer em que medida as vivências cotidianas na Educação Infantil afetam a formação estética das professoras e se configuram como (auto)formativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo compreende diferentes experiências infantis com a estética encontradas em diferentes lugares do mundo e a sua relação com a formação de professores e professoras da Educação Infantil. Baseia-se em pesquisas e conceitos, explorando a importância da estética no desenvolvimento integral das crianças, bem como, na prática pedagógica dos educadores. Ao analisar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, as associações livres das crianças em relação à arte, as abordagens pedagógicas que promovem a expressão criativa, e as experiências estéticas em diferentes contextos educacionais. Assim, o presente capítulo fornece uma visão abrangente e crítica sobre como os processos estéticos podem moldar tanto a experiência infantil quanto a prática educativa.

2.1 AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sendo a etapa da Educação Infantil destinada às interações e brincadeiras, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), temos os seis direitos de aprendizagens que são inegociáveis na vivência com as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, as práticas educativas precisam oportunizar encanto, imaginação, curiosidades, interesses e descobertas com seus pares como essenciais às crianças na Educação Infantil e demais etapas do ensino. É importante então possibilitar às crianças desde bem pequenas o contato com as cores, traços, experimentações com o próprio corpo e depois em contato com outras materialidades, para que se desenvolvam tendo oportunidades estéticas multissensoriais desde bebês (Danko McGhee, 2021).

No estudo realizado por Teresa Almeida Rocha, Francisco Peixoto e Saúl Neves Jesus (2020), os autores trazem o conceito de estética atrelada a visão desenvolvimentista, com apreciação e julgamento artístico que vai evoluindo da criança à fase adulta. Evidencia-se aqui a discussão referente a primeira fase do estudo, referente aos 4-5 anos, na qual,

As crianças criam associações livres relacionadas à sua própria experiência pessoal e não há manifestação externa da consciência de que existem outros pontos de vista além dos seus. Eles integram o estágio I de Parsons, mostrando um gosto genuíno pela maioria das pinturas. No entanto, eles mostram mais interesse por obras de arte mais coloridas e obras de arte que usam sua cor favorita (Almeida *et al.*, 2020, p. 08, tradução nossa).

Salientam então que a criança inicialmente se aproxima esteticamente a partir do seu interior, e com o passar da idade, vai ampliando seu repertório e fazendo relações com o exterior, desenvolvendo cada vez mais seus “critérios”, considerando a idade um fator relevante para o desenvolvimento estético.

Encontrou-se pesquisa evidenciando o conceito de estética deficitária (Schulte, 2021) referindo-se às pesquisas e experimentações envolvendo o desenho infantil, levando em conta que o modelo desenvolvimentista prioriza um modelo de desenho adulto, a qual segue evoluindo dentro das fases do desenvolvimento infantil.

A questão é que, embora possa ser não intencional por parte do adulto, a estética do déficit atua como uma lente de indignidade, calibrada de tal forma que sutilmente limita e censura incrementalmente as diversidades das crianças e as especificidades do que, como, e por que eles desenham (Schulte, 2021, p. 60, tradução nossa).

Essa abordagem positivista de considerar e analisar os desenhos infantis vão podendo as singularidades na ação de desenhar e o teste com diferentes possibilidades e materiais. Vai instituindo assim uma forma humana, adulta e única de ser, ao invés de abrir o horizonte com uma paleta de possibilidades de ser com as experimentações artísticas. A autora referida acima demonstra um padrão estético que vem sendo reproduzido e cobrado nas ações infantis, para que desenhem representando formas realistas e entendíveis que precisam ser rompidas e corrompidas com oportunidades para as crianças explorarem experiências estéticas múltiplas. Este padrão precisa ser rompido conforme Christopher M. Schulte para dar espaço às práticas que valorizem as diversidades nas criações infantis, assim como considera “igualmente importante a necessidade de promover proximidade de cuidado e atenção que nos permita, como adultos, ser surpreendidos, encontrar e dar espaço às vidas, interesses e experiências das crianças” (Schulte, 2021, p. 63, tradução nossa).

Evidencia-se aqui a auto expressão criativa das crianças pequenas. “Os professores da pré-escola também devem tentar evitar orientar as crianças pequenas a praticar várias habilidades por meio de demonstração” (Shih, 2020, p. 42, tradução nossa), fugindo dos modelos adultos como resultados dos processos artísticos, evidenciando assim os processos de descobertas. Sendo assim, é “melhor incentivar as crianças pequenas a se familiarizarem com diferentes materiais e ferramentas por meio de orientação, deixando-as pensar em soluções quando surgirem problemas” (Shih, 2020, p. 42, tradução nossa).

Propõe-se princípios para que se desenvolva o domínio estético, como: “exploração e consciência”, “performance e criação” e “resposta e apreciação” (Shih, 2020, tradução nossa)

que podem ser desenvolvidos na vida cotidiana, onde “as crianças pequenas têm frequentemente a oportunidade de explorar fenômenos naturais como flores, relva, peixes, animais, plantas, chuva, arco-íris, etc. ver, e até mesmo elementos arquitetônicos no ambiente” (Shih, 2020, p. 38, tradução nossa).

Observa-se o olhar do entorno como se fosse a primeira vez em praticamente todos os atos da criança, seja durante o seu encontro com o mundo enquanto caminha na rua, brinca no parquinho ou dentro da sala referência. Elas conseguem ver muito além do que nós adultos, pois têm um olhar de presença e sentidos aguçados (“exploração e consciência”). Em suas ações durante as interações com as coisas, elas também se expressam criativamente, inventando formas subjetivas de relações (“performance e criação”) e tentam materializar artisticamente aquilo que lhes acontece (“resposta e apreciação”) (Shih, 2020, tradução nossa).

Nas pesquisas, também foi encontrado o indício do espaço estético escolar com as preferências das crianças, evidenciando a estética no cotidiano (Sanz, 2017).

Segundo Amparo Alonso-Sanz (2017),

Não há dúvida de que o próprio edifício se apresenta como um recipiente estético capaz de abrigar subestruturas estéticas. E que este envelope pode dar um sentido e um significado simbólico a tudo o que recolhe no seu interior. Formas, volumes, cores, composições, lacunas... farão parte dessa linguagem que gera experiências estéticas na escola (Sanz, 2017, p. 2, tradução nossa).

Nesse sentido, percebe-se o ambiente como um (não) provocador estético na instituição escolar, considerando a estética para além de espaços culturais e a incluindo nas experiências da vida cotidiana dentro da escola. Este estudo revelou a preferência e falta sentida pelas crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental na área externa escolar por: áreas com ar fresco e naturais com árvores de grande porte, recursos hídricos, materiais sensoriais, áreas artísticas, esportivas e de descanso, assim como elementos coloridos (Sanz, 2017).

A criança habita a rua, o morro, o mar, a escola, a sua casa, o mundo de forma inaugural, observadora e sensitiva, deixando-se levar pelos convites que as materialidades dispostas lhes fazem. Ela inaugura novos achados, transformações imaginárias em formas que não são formatadas, pois são matéria em ação com o seu corpo.

De acordo com Pereira (2012) a experiência estética surge na relação,

Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que *ainda não* existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o *campo* da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (Pereira, 2012, p. 187).

Botões que se transformam em pratos de comida, que em segundos já viram um inseto ou boneco e ainda poderá virar tantas outras coisas... Esses encontros estéticos das crianças não devem ser limitados a momentos artísticos (Bonsdorff, 2009), mas sim serem frequentes nas vivências cotidianas da Escola de Ensino Fundamental.

Sabe-se que as crianças simbolizam durante o seu brincar, assumindo diferentes papéis por meio da sua autoria nos processos de interagir e inventar. Na investigação realizada por Margarita Maria Zapata Gutierrez (2019), evidenciou-se a “Estética Semiótica” como expressão inata da sensibilidade humana, trazendo a arte infantil como linguagem expressiva (Gutierrez, 2019), e com isso, abre-se os horizontes da estética considerando todas as formas de expressão como arte, inclusive as produzidas pelas crianças. Então, “a arte infantil não se sustenta como tal em concepções estéticas e críticas restritas à grande arte em sua forma, conteúdo ou estilo; embora a criança tenha estilo, ele é individual e subjetivo e não obedece a nenhuma convenção, moda ou tendência” (Gutierrez, 2019, p. 73, tradução nossa).

Quando fala-se em “Estética Simbólica” temos a linguagem simbólica dando origem a intencionalidade de sentido estético durante os traços infantis, desde as primeiras grafias dos bebês, onde não se encontra técnicas artísticas, mas subjetividades humanas (Gutierrez, 2019). Sendo que para Gutierrez, a arte para as infâncias vai muito além de praticar técnicas, ela faz parte do sujeito enquanto ser social, pois,

A arte infantil, como a razão e a linguagem, não explica por si só a sensação de salgado ou de simplicidade, de beleza ou de feiura; a criança em sua condição orgânica, psíquica e até étnica, e desde cedo, encontra nela prazer e sentido; Por isso, em sua obra ele não apenas exterioriza uma escrita plástica, mas também as formas de interioridade que a precedem: não é puramente espontânea (Gutierrez, 2019, p. 77, tradução nossa).

Na “Estética Ampliada” abre-se os seus horizontes, não a restringindo grande arte e artistas, mas incluindo a estética como formas de expressão humana, considerando o corpo simbólico e sensível (Gutierrez, 2019).

Foi encontrado nas pesquisas de Patrícia Pederiva, Daiane Oliveira, José Valdinei Miranda e Marta Pederiva os signos artísticos relacionados com a educação estética de Vigotski (Pederiva *et al.*, 2022), dando evidencia para a formatação hegemônica e homogênea que as vivências artísticas tem dentro das práticas escolarizadas ao invés de experiências estéticas.

O engessamento das artes que ocorre nos contextos educativos representa uma face mercadológica, instrumental e de espetacularização, tal como a sociedade em que vivemos na atualidade. Na educação, é comum o distanciamento de uma educação estética enquanto experiência autêntica do humano na sua relação com a cultura, tendo

em vista que o produto da arte aparenta ter mais importância que o processo da vivência estética em si (Pederiva *et al.*, 2022, p. 2, tradução nossa).

A busca pelo resultado, ao invés da valorização do processo inventivo, faz com que o encontro com as experiências artísticas infantis seja reduzido a mercadorias dentro dos sistema escolar, deixando de lado “[...]o que deveria ser um processo autêntico de encontro com a arte na produção de signos artísticos e culturais na busca do desenvolvimento humano a partir da própria vida” (Pederiva *et al.*, 2022, p.3, tradução nossa). Evidenciam o processo dialógico individual, social, histórico e comunitário na produção de signos artísticos significativos dentro do território da escola, trazendo um contraponto a arte homogênea e hegemônica que ainda faz parte dos momentos artísticos (Pederiva *et al.*, 2022).

Como podemos perceber, no Brasil e em várias regiões do mundo, há evidências de que os processos educacionais artísticos são orientados por concepções pragmáticas, tendo modelos como referências a serem adquiridas pelos estudantes, com os professores(as) reforçando um trabalho manual que reproduz cópias daquilo que o mundo consome através das mídias, e dos artistas, como únicos produtores de arte, o que impede processos artísticos singulares.

Susana Vieira da Cunha (2019), pesquisadora de arte e infância do Rio Grande do Sul, em anos documentando entrevistas com professores(as) em formação inicial e também atuantes nas escolas, afirma-nos sobre a presença dessa concepção pragmática. Ela acrescenta ainda que as práticas de livre expressão infantil delimitadas como “aula de artes”, que consideram a criatividade inata a todas as crianças sem necessidade de estímulo, ainda regem as propostas escolares artísticas da Educação Infantil à Universidade.

“A partir destas abordagens, as crianças aprendem que precisavam de modelos para se expressar, que existem “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens são os únicos suportes possíveis para desenhar. Aprendem que alguns têm o “dom” inato para as artes e outros são incapazes para formularem sua simbologia. Aprendem a serem silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar” (Cunha, 2019, p. 19-20).

Se pensarmos no cotidiano infantil, presenciamos com frequência eventos comuns se transformarem no extraordinário durante o encontro de quem está aberto a compor, quando se possibilita fundir elementos e também ser condensados com eles.

Como nos lembra Marcos Vilella Pereira (2012), precisamos assumir uma atitude estética frente ao cotidiano,

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo (Pereira, 2012, p. 186).

Nos trabalhos mapeados, além da estética infantil, ficou evidente as lacunas existentes entre a estética e os professores e as professoras da Educação Infantil. Inicialmente, destaco o projeto desenvolvido em um centro comunitário que prepara educadores para implementar experiências de visualização de arte para crianças e a diferença que esse processo faz para os docentes em formação inicial estarem em contato com experimentações artísticas. Ao experimentam, eles também são oportunistas dessas experiências para as crianças, pois adquirem familiaridade com esses materiais e sensibilidade para as vivências artísticas, experiências que a maioria deles normalmente não teve contato durante a formação até então (Danko - Mcghee, 2021).

Para que os docentes sejam além de carteiros³, também sujeitos que desenvolvam sua sensibilidade com experiências sensíveis, com abertura para habitar e compor com o mundo de forma receptiva, para que, além de oportunizar e levar às crianças momentos estéticos, também possam resgatar sua capacidade sensível e criativa que nos foi lapidada pelos processos sociais. Assim, vamos tornando-nos seres capazes de compor com as crianças e as materialidades na Educação Infantil.

Neste sentido, trago Hilda Micarello e Mônica Correia Baptista (2018) com suas contribuições sobre a estética, onde as autoras,

Remetem à dimensão estética da formação como aquela capaz de romper com certa "anestesia", resultante de rotinas fragmentadas, de visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos e inteligentes. A dimensão estética busca, portanto, promover a estesia que o contato com a obra de arte pode evocar (Micarello; Baptista, 2018, p. 184, tradução nossa).

³ Termo retirado da obra "Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente", (Micarello; Baptista, 2018), quando se refere a analogia de Steiner (2009) equivaleria à dos carteiros.

Em suas pesquisas envolvendo experiências estéticas com literatura em um projeto com crianças e professoras de Educação Infantil, percebeu-se “a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados” (Micarello; Correia Baptista, 2018, p. 184-185, tradução nossa) sendo importante para perceber a diferença encontrada entre os docentes como meros reprodutores de histórias para os docente que experimentam no tato, olfato, paladar, audição e visão as experiências estéticas.

A abertura infantil ao outro pode adentrar em nossos modos usuais de educar, provocando-nos como docentes a entrar nessa dança de acolher o incerto, o incalculável, o quebradiço e o inacabado.

Vale ressaltar que Lissanna Follari e Maria Navaratne (2019) trazem em suas pesquisas, primeiramente o termo artistas, e depois professores, demarcando as experimentações docentes como fundamentais para promover boas experiências estéticas para as crianças que vão além de momentos de expressão livre ou cópia de algum modelo pré-definido. Segundo as autoras, “devido à falta de preparação e supervisão subsequente, a maioria dos esforços para incorporar experiências estéticas significativas no ensino é definida com mais precisão como artesanato dirigido pelo professor ou exploração não guiada de materiais” (Follari; Navaratne, 2019, p. 19, tradução nossa).

Com isso, percebemos mais uma vez a estética vinculada a momentos artísticos com um modelo de forma a ser seguido nas atividades, com o foco na produção do adulto como referência a se chegar, ou momentos livres sem planejamento ou importância por parte do docente. Se mudarmos de direção e percebermos a estética como experiências sensíveis e estarmos atentos e atentas ao cotidiano, conseguiremos perceber as subjetividades na produção de si durante as relações das crianças, onde realmente surgem as experiências estéticas.

De acordo com Follari e Navaratne (2019), enquanto professores, precisamos priorizar essas experiências com as crianças, para que assim seja possível que elas as vivenciem.

Quando os professores veem as artes como uma linguagem rica em pensamento e expressão, o desenvolvimento estético das crianças é priorizado no dia a dia da instituição. Os professores dedicam tempo, espaço e recursos às experiências estéticas das crianças, o que, por sua vez, permite que as crianças desenvolvam novos meios de construção de conhecimento (Follari; Navaratne, 2019, p. 18, tradução nossa).

Nessa mesma direção, também foi mapeado nos escritos de Alexandra Cutcher e Wendy Boyd (2017), as pesquisas envolvendo experimentações artísticas com crianças pequenas que demonstram a importância dos adultos como possibilitadores de momentos criativos e autênticos na Educação Infantil, “Quanto mais mentores instruídos estiverem dentro da

comunidade de aprendizes da criança, tanto adultos quanto colegas, mais a aprendizagem da criança poderá ser apoiada” (Cutcher; Boyd, 2017, p. 2, tradução nossa).

Com essas pesquisas, nota-se a influência de profissionais da educação que abrem possibilidades, levam diversidades de materialidades e suportes para as invenções infantis e deixam as crianças experimentarem suas subjetividades junto deles e do mundo, para aqueles que apenas jogam caixas de brinquedo sem contexto, que não estão presentes no ato de brincar e que acham suficiente oferecer sempre a folha A4 e alguns lápis de cor. As crianças precisam de bons estímulos (Cutcher; Boyd, 2017), com diferentes contextos e situações variadas para que seja possível terem boas experiências estéticas dentro da Educação Infantil.

Nos constituímos enquanto professores/as na Educação Infantil enquanto observamos, registramos, brincamos juntos, planejamos e organizamos os momentos de aprendizagens dentro dos contextos de brincar. Na escolha de cada material que vai sendo ensaiado na mente, como um jogo durante o planejamento, que parece não fazer muito sentido no início, vai sendo combinando com as materialidades e pensando nas relações que as crianças da turma podem fazer. Um espaço de culinária que vá além de massinha e panelinhas de plástico, mas que pulse vida com objetos de metal, sementes, rolos, argila, afinal eles irão virar comida de verdade dentro do brincar simbólico que irá se estabelecer, por exemplo.

Quando pensamos em materiais não estruturados, planejamos com intenção e combinando opções que são ensaiadas na nossa cabeça, mas isso não significa que devemos reduzir e formatar as relações, afinal, muitas hipóteses são possíveis nesse jogo de tentativas.

Muito mais importante que o material em si, é o que ele se torna, no que ele é tornado durante o encontro. Sendo, “a atitude estética uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (Pereira, 2012, p. 186).

Unidos a eles, vão chegando o fogão, as caminhas, bonecas, roupas, tornando o brincar simbólico e cheio de narrativas dentro do brincar de casinha, que inicialmente eram apenas objetos frios e com fins utilitaristas, vão se tornando coisas potentes nesse encontro com o outro. Segundo Yi Huang Shih, “no processo criativo, as crianças pequenas podem se interessar em operar, combinar ou desmontar vários materiais, bem como usar muitas formas de expressão. Este processo pode consumir toda a sua energia, de modo que nenhum “resultado” seja criado no final” (Shih, 2020, p. 42, tradução nossa).

Apresenta-se aqui o projeto “*Plunct plact zum*” desenvolvido com crianças de pré-escola e professoras que investiga a educação estética a partir dos estudos de Vigotski (Schlindwein;

Martins; Oliveira, 2019), onde foi presenciado a potência das relações estéticas entre crianças e professores:

[...] foi possível pensar que as vivências de professores e crianças no meio escolar possibilitam transformações na constituição de suas subjetividades, ampliando os modos de ser e estar no mundo da vida e no mundo da arte. Que por meio de relações estéticas nas vivências com a arte esses sujeitos transformaram a realidade e a si mesmos, mobilizando suas memórias, suas percepções e suas emoções (Schlindwein; Martins; Oliveira, 2019, p. 68, tradução nossa).

Sendo assim, percebe-se que durante as brincadeiras as crianças desenvolvem sua imaginação que impulsiona a consciência criadora, apreciadora e reflexiva (Schlindwein; Martins; Oliveira, 2019).

Aproximo-me também do conceito de agência estética através da pesquisadora Mary-Jatta Rissanen (2017), a qual considera que “pode ser descrita como abertura ao mundo, abordando-o de forma sensual, improvisada e lúdica” (Rissanen, 2017, p. 5, tradução nossa). Em relação a infância, traz a estética como “uma forma inerente à criança de vivenciar, praticar a imaginação e se situar no mundo que a cerca como um ser multimodal, expressivo e corpóreo” (Rissanen, 2017, p. 5, tradução nossa).

De acordo com Ka Lee Carrie Ho (2017), temos os encontros estéticos nas improvisações dramáticas caracterizados por três momentos principais: determinação, introspecção (autoconsciência) e empatia. Na introspecção temos a autoconsciência como presença nas relações e tomada de decisão dos personagens, na empatia vamos além de compreender o outro, mas da compreensão de nós mesmos durante as atuações com os personagens. Com esses movimentos em relação no encontro estético afeta-se e modifica a sua natureza (Ho, 2017).

Nas relações que presenciamos com as crianças e a natureza, percebemos que o tempo gira na contramão do relógio convencional, pouco importando o que os ponteiros da escola marcam e até mesmo as sensações básicas de frio e calor são relevantes. O encontro produzido entre a criança e as materialidades que encontra dispostas no mundo faz suspender a razão e entrar em jogo a estética do existir. Como nos diria a pesquisadora Angélica Neuscharank (2019), “olhar de modo inaugural para cada acontecimento. Investir na ação como potência inventiva, como agenciamento da própria vida” (Neuscharank, 2019, p. 102). Um processo que não controlamos, que tentamos pegar e logo nos escapa novamente, algo que surge na relação de abertura com o outro.

Penso que o que trago com esses fragmentos-potências dessas autoras e autores unido as narrativas das professoras participantes do seu cotidiano educativo, as quais serão trazidas ao longo da discussão e resultados, tenha muito a nos provocar com possibilidades de movimentos docentes e de abertura para as incertezas de um educar inventivo.

É desse modo que a atitude estética docente no estar com crianças pode ajudar a produzir - escrever, dizer – o que ainda não foi pensado, experimentado, sobre as relações entre as crianças e materiais, suas narrativas, os tempos produzidos na Educação Infantil, o cotidiano enquanto possibilidade de criação, as experimentações docentes e como tudo isso pode potencializar a formação docente.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Vale constar que, no percurso metodológico com o trabalho de conclusão de curso (Facco, 2019), experimentei com crianças processos de criação envolvendo produção de suas figuras infantis com sombras humanas, resgatando traços de invenção com seus corpos em relação com terra, tintas, flores, gravetos, folhas, no qual tentei compor com elas e com aquilo que elas traziam.

Além disso, durante a regência de uma turma multisseriada de pré-escola em uma escola no campo, onde o distanciamento físico era necessário, as raízes inventivas foram contaminando outros espaços que atravessavam as paredes e muros da escola e as experimentações reverberaram na minha casa e também na casa das crianças e seus familiares. Essas experimentações seguiram durante o ano de 2022, como professora de escola pública na Educação Infantil, atuando com projetos artísticos como professora substituta durante o turno de planejamento das professoras regentes, atuando em quatro turmas de Educação Infantil (sendo uma turma de Maternal III e três turmas de Pré - B), tendo assim, a oportunidade e grande desafio de conviver cada dia com uma turma diferente e ser afetada de diferentes formas nesse cotidiano tão rico de possibilidades, experiências que me nomeio como professora itinerante.

Com isso, saliento a necessidade do docente de continuar compondo com crianças e seus processos inventivos, atravessando a docência pelo viés da invenção nas relações possíveis com o outro, mapeando as materialidades capazes de ser capturadas nessas relações que serão captadas nesse cotidiano com minúcias da Educação Infantil (Filho, 2020). Quando cito das minúcias da vida cotidiana, me refiro que,

[...] os detalhes e os pormenores ganham força e vigor, passam a ser compreendidos em sua trama de complexidades e em suas sutilezas de produção da própria vida diária. Debruçar-se sobre as pequenas coisas da vida, captar delas o mais óbvio e também perscrutar o menos óbvio e invisível (Filho, 2020, p. 37-38).

Na tentativa de experimentar uma educação inventiva, um encontro com o existir junto das crianças⁴ considerando-as sujeitos e não objetos de pesquisa (Campos-Ramos, 2014) é que

⁴ “Retirar pontos, colocar pontos. Podemos brincar infinitamente nessa multiplicidade de universos que nascem, num desequilíbrio criador, com as composições de palavras juntadas e separadas, numa evocação aleatória das mesmas, oriundas de texto escrito a partir do encontro com o existir das crianças. Apenas pelo direito de degustar sons e significados das palavras, explorá-las, inventá-las. É como misturar seres humanos, não-humanos, imóveis, velozes, visíveis e invisíveis. Nada para ser reencontrado, mas feito, construído, lapidado, perdendo a seriedade que temos com coisas e palavras” (Dalmaso, 2020, p. 21-22).

surtem essas possibilidades metodológicas de trabalho com as narrativas. A fim de se aproximar das afetações que acontecem nas relações entre infâncias e seus processos de criação, despertar memórias e convites de viver em adultos nessas composições com crianças, de possibilitar encontros docentes na presença com infâncias a ponto de afetarem a si mesmos e nossos modos de produzir educação dentro do seu espaço de atuação docente.

Por vezes me encontrei perdida, tentando juntar aquilo que pulsava em mim enquanto professora e pesquisadora no ambiente da escola em qual atuo, aquilo que observo como realidade educacional e meus devaneios de mudanças em diálogos com colegas professoras (es). Carrego comigo, desde a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, essa curiosidade epistemológica com os espaços escolares pelos quais passei, fui formada e moldada por um longo período da escolarização. Mas agora, como professora de Educação Infantil nesse mesmo município em que fui, por vários anos, aluna, tento encontrar formas de olhar desnaturalizado para esse território que me é tão rotineiro.

Como realizar uma pesquisa a fim de descobrir as relações existentes entre a docência, as infâncias e os processos estéticos em uma escola de Educação Infantil a qual faço parte?

Levando em conta que todo espaço é educativo na escola de Educação Infantil e pode ser provocador de experiências estéticas nas crianças e docente, é que me coloco como docente-pesquisadora dentro do meu cotidiano. Dessa forma, a (auto)biografia faz parte dessa pesquisa desde seu surgimento, pois são questões que pulsam e reverberam fortes na minha infância e docência. Outra certeza que tenho é que nada é construído de forma isolada, então outra alternativa é unir narrativas de outras docentes que compartilham e produzem coletivamente o espaço escolar em que estou inserida. Sendo as crianças a principal fonte movedora na escola de Educação Infantil, certamente elas são outro elo inseparável para se aproximar, tornar visíveis por meio das narrativas o seu cotidiano e compor um estado de pesquisa mais palpável e movediço.

Todo processo de formação envolve o nosso ser no formar-se, o quanto conseguimos nos inserir e nos movimentar dentro dos processos que nos permitimos encarar com presença. Também venho formulando com base nas referências teóricas que me aproximo e com minhas experiências enquanto professora na Educação Infantil, o tanto que o experimentar na própria pele e alma, têm a ver com ser capaz de oportunizar também boas experimentações em meios educacionais, na medida em que assumimos um lugar de descobrimento de nós mesmos, juntamente com os percursos que vivenciamos junto das crianças.

Durante o ano de 2022, atuei de maneira presencial em uma escola de Educação Infantil, tendo como novo desafio ser professora itinerante em quatro turmas, sendo elas: Três turmas

de Pré B (crianças de 5 e 6 anos) e uma turma de Maternal III (crianças de 3 e 4 anos). O convite foi feito no intuito de proporcionar experiências artísticas para mais turmas da escola, passando um dia da semana com cada uma das turmas mencionadas.

Todas essas vivências com a pluralidades dos grupos de crianças e o trabalho compartilhado com as quatro professoras regentes e monitoras das turmas, foi formando-nos como docentes em constante transformação. Trarei ao longo desse texto narrativas (auto)biográficas baseada nos registros do diário de bordo, que se referem aos meus processos de subjetivação, dentro de um contexto social mais amplo, que é a escola de Educação Infantil partilhada com outras docentes, também pedagogas, e muitas infâncias nas suas singularidades.

Nesse sentido, trago a pesquisa-formação como embasamento teórico, considerando o narrar a si mesmo como parte desse percurso formativo. Sendo que, segundo Marie-Christine Josso,

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p .419).

A infância que me habita, cheia de devires e vontades de desbravar o mundo, se junta com as das turmas que atuo, com algumas que convivo na rua e assim vão, juntas, se tornando processos potentes de (auto)formação para mim, para elas e as professoras que trilham um caminho educativo em meio a crianças pequenas.

É nesses encontros-acontecimentos em nossa existencialidade, produzida pelo encantamento das invenções das crianças - pelos devires de criação que ainda não foram totalmente soterrados e moldados socialmente - que me proponho a abrir espaços e testemunhar (auto)biograficamente as experimentações docentes com as crianças, capturar amostras estéticas infantis com suas narrativas multimodais e criar círculos dialógicos com as quatro docentes, a fim de mapear o lugar da estética nas suas vivências dentro da nossa escola de Educação Infantil.

Para efeitos de encaminhamentos metodológicos, pretendi instituir uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo as narrativas multimodais (auto)biográficas nesse estar com as crianças e ser afetada no cotidiano da Educação Infantil dentro da pesquisa-formação.

As narrativas (auto)biográficas foram registradas em meu diário de bordo, assim como das quatro professoras participantes, a fim de perceber o lugar que as práticas cotidianas ocupam na formação e os movimentos estéticos que o estar com crianças provoca na docência.

Tais narrativas docentes foram capturadas a partir dos relatos orais e escritos que foram compartilhados durante os círculos dialógicos, que são evidenciadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - As dimensões da pesquisa-formação

| Objetivo | Dimensões | Fontes de informação /participantes | Instrumentos / métodos |
|---|--|---|--|
| <p>Demonstrar o percurso formativo autobiográfico durante o estar com as crianças na pesquisa-formação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de infância. • Concepção de docência. • Organização das práticas pedagógicas. • Práticas rotinizadas/práticas cotidianas. • Oportunidades de experiências estéticas. • Reflexão sobre a própria prática. • Como enxerga o ambiente da escola. • Formação continuada. | <p>Diário de bordo.</p> <p>Narrativas documental e oral das professoras-pesquisadoras.</p> | <p>Quadro com categorias emergentes</p> |
| <p>Mapear os saberes e desafios docentes que atuam na etapa da Educação Infantil, descobrindo o lugar que a estética ocupa na formação inicial e continuada das professoras da infância.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Percurso de formação. • Como e quando se tornaram professoras. • Organização das práticas educativas. • Como planejam a rotina e concebem os tempos na Educação Infantil. • Concepção de infância e docência. • A estética no cotidiano. • Os diálogos em grupo. • Saberes que considera essenciais à sua profissão. • O trabalho na etapa da Educação Infantil. | <p>Círculos dialógicos.</p> <p>Professoras.</p> <p>Diário de bordo das professores participantes.</p> | <p>Análise das narrativas docentes orais e escritas.</p> |
| <p>Reconhecer em que medida as vivências cotidianas na Educação Infantil afetam a formação estética das pedagogas e se</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Os projetos na Educação Infantil. • Narrativas infantis e registros documentais. • Interesses das crianças. | <p>Círculos dialógicos.</p> <p>Professoras.</p> | <p>Análise das narrativas docentes orais e escritas.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| configuram como (auto)formativas . | <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de tempo • O ambiente da escola • Concepção de Educação Infantil • A escolha dos materiais/brinquedos • A organização dos espaços de aprendizagens • Momentos formativos | Diário de bordo das professoras participantes | |
|---|---|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

Observações da abertura e acolhimento das crianças, de produzir encontros com elas e de se permitir ser afetada pelo que esses movimentos podem causar nos saberes e fazeres docentes. Presenciar o que se apresenta na construção e vivências dessas experimentações, desses encontros com crianças, dos encontros possíveis de crianças em nós, professoras/as, quando tudo isso se encontra e é possível de ser capturado pelas pesquisadoras em formas de narrativas, fotografias, coisas que escapam no devir e podemos presenciar. Organizo esse capítulo então trazendo os percursos na pesquisa formação, optando pelos relatos autobiográficos e narrativas de outras quatro docentes a partir de encontros dentro da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos como fonte de dados.

3.1 PERCURSOS NA PESQUISA FORMAÇÃO

“Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte e mais feliz quem sabe. Só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei [...]” (Almir Sater).

Na tentativa de militar na miséria do mundo dentro do nosso próprio deserto (Krenak, 2020), é que proponho essa trilha metodológica com as narrativas (auto)biográficas do meu percurso vivenciado com as crianças e de quatro professoras que atuam na mesma escola de Educação Infantil. Presenciamos (des)encontros com a possibilidade de infâncias criarem suas próprias experimentações na relação com elementos que se tornam vivos durante os encontros que são produzidos.

Com a intenção de produzir acontecimentos-instituintes⁵ na docência através das narrativas, que nunca sabemos o que são, nem o que serão, só sabemos que é muito, sempre são, porque são produzidos nas relações docentes em conjunto das singularidades infantis. Movimentos que acontecem enquanto as professoras narram, tendo momentos de (re)visitar durante os diálogos grupais aquilo que produzem na educação, se permitindo afetar pelas trilhas percorridas na docência e também naqueles que presenciarem pela leitura, se permitindo também ocupar um lugar movediço.

Opta-se então pelos círculos dialógicos investigativo-formativos (Henz; Freitas; Silveira, 2018) como fonte informação das professoras co-autoras dessa pesquisa, com análise das narrativas oriundas do diálogo grupal, como uma possibilidade de aproximação da forma como as professoras se constituem esteticamente acompanhada pelas crianças na Educação Infantil. Assim como de um diário de bordo (auto)biográfico, no qual, eu e as professoras iremos escrever nossas narrativas com as reflexões vivenciadas.

Na história da humanidade, antes mesmo de qualquer registro gráfico, estavam presentes as histórias orais. Oralmente manifestamos nossas vontades, nos comunicamos, passamos informações, enfim, contamos histórias.

Sabemos que nos povos indígenas, os adultos com mais tempo na tribo contavam e contam suas histórias para as crianças com forma de inseri-los na cultura. Também os imigrantes italianos e alemães quando chegam ao Brasil foram proibidos de propagar sua língua, tendo os dialetos orais como única possibilidade de manter suas origens, ainda hoje, sendo presente em muitas cidades da Quarta Colônia.

Trago esses fatos para percebermos que desde a origem da humanidade somos seres orais, comunicativos, fato também muito presente aqui na nossa cultura local que mesclam origens indígenas, africanas, alemãs e italianas, que gostam e precisam contar suas histórias.

Sendo os professores e professoras seres sociais, verbalizando, gesticulando e usando de múltiplas linguagens para estar de forma plena nesse processo constante de ensinar e aprender, passam boa parte dos seus dias ouvindo e contando histórias. Utiliza-se a pesquisa formação para que possam revisitar partes da sua trajetória formativa e também revelar as suas concepções sobre a escola, a infância, linguagens artísticas e formação estética. Segundo, Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles (2016),

⁵ Baseada no Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, trago este termo a fim de caracterizar acontecimentos que movimentem nossas verdades estabelecidas socialmente sobre docência, educação e infâncias, a partir da reflexão e possibilidades de afetar-nos pelas vivências no cotidiano da Educação Infantil.

Os sujeitos-narradores, portanto, são portadores de modos de ser e viver a escola. Assim sendo, a partir de um conjunto de narrativas rememoram a escola e seus objetos, revisitam o passado, transformando as imagens cristalizadas em novos modos de interrogar o presente, além de problematizar o futuro (Souza; Meireles, 2016, p. 159).

A escolha pela partilha das histórias orais e escritas e professoras acontece para aproximar as vivências infantis das formas de produzir educação, percebendo como essas professoras (podem) se afetar nesses percursos do cotidiano com as crianças na Educação Infantil.

Quando pensamos em um processo formativo docente, sabemos que ele acontece no sujeito, a partir das relações que ele estabelece com o seu meio. Sendo assim, pretende-se perceber como esse estar com as crianças na Educação Infantil pode ser um processo autoformativo para as professoras, que aceitam os convites de trilhar novos caminhos, descobrir com autoria, viver esteticamente, aceitando os convites que as crianças fazem de experimentar. Trago para dialogar os pesquisadores Raimundo Martins e Irene Tourinho (2016), na qual apresentam que,

O modo como percebemos, apreendemos, experimentamos e sentimos esses momentos em diferentes contextos de tempo e espaço e, posteriormente, ou até mesmo simultaneamente, o modo como refletimos e organizamos esses fragmentos vividos, configuram a prática de vida que chamamos de experiência (Martins; Tourinho, 2016, p. 179).

É interessante pensar que nessas relações entre os diálogos (dos sujeitos que narram, dos sujeitos que ouvem e dos sujeitos que irão ler), além de concepções que aparecem nas macro narrativas, também é possível captar aquilo que é micro, oculto, quase invisível, que faz força para não aparecer, mas que é necessário surgir para que possa ser olhado, refletido e rompido.

As narrativas (auto)biográficas docentes serão os vestígios coletados a fim de descobrir o lugar que a arte e a estética ocupam na vida/formação das professoras e presenciar como o estar com as crianças na Educação Infantil pode ser um caminho (auto)formativo em relação a estética do existir e trilhar docente. Sendo possível de capturar pelas narrativas, aquilo que é vivo no cotidiano da Educação Infantil, afinal,

As histórias de vida, como uma performance na cultura, agarra-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos (Martins; Tourinho, 2016, p.168).

3.1.1 A escolha pelos círculos dialógicos

A pesquisadora Marie-Christine Josso (2007), propõe o conceito de formação existencial, que envolve a junção entre o singular e o plural, referindo-se à formação da nossa existencialidade, evidenciando que todo processo de se constituir e formar como humano leva em conta processos genéricos no sociocultural (instituições sociais compartilhadas) e movimentos de subjetivação que são possíveis (afetações e devires), onde vamos constituindo nossa identidade movediça.

Juntamente com a pesquisa-formação, a escolha pelos Círculos Dialógicos inspirados em Paulo Freire, se apoia na luta que ele sempre travou ao lado das micro narrativas de trabalhadores, negros, mulheres, estudantes e educadores que tentaram ser silenciadas pela macro narrativa dos homens brancos europeus. Penso que a classe dos educadores e educadoras desse país sempre foi muito bem representada pelas (auto)transformações propostas e realizadas por ele, pois nossa classe trava diariamente uma luta pelo direito de crianças e adolescentes à um ambiente escolar digno, desafiador, alegre e com boas oportunidades de trocas e aprendizagens em um mundo globalizado que por vezes, parece estar andando na contramão da direção de que gostaríamos.

Os Círculos Dialógicos são criados a partir dos círculos de cultura que foram desenvolvidos por Freire em diálogo com a pesquisa-formação de Josso (2007), tendo como foco que, os sujeitos partícipes da pesquisas são co-autores nesse processo de (auto)transformação para quem escreve (autor/a), participa (co-autores/as) e lê. Essa metodologia dos círculos surge,

Nos idos de 1960, uma equipe de professores nordestinos da Universidade de Pernambuco, conjuntamente com o Movimento de Cultura Popular, sob a orientação de Paulo Freire, realizou as primeiras experiências na alfabetização de adultos. Lavradores de Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, vivenciaram seus processos de alfabetização, como leitura de mundo e leitura da palavra, dentro da proposta dos Círculos de Cultura que já vinha acontecendo dentro do movimento de cultura popular, desafiando-os a aprender a dizer a sua palavra com os outros e com o mundo (Henz; Freitas; Silveira, 2018).

Através do diálogo partilhado, então, cria-se um vínculo com as participantes, com os ouvidos atentos e presentes capta-se os seus lugares de fala, de onde deve sempre ser o ponto de partida para qualquer caminho educativo. Nesse sentido, foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire da Universidade Federal de Santa Maria, a proposta metodológica epistemológica-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, baseado em estudos dos referenciais de Paulo

Freire. Ela baseia-se em: “uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora”(Toniolo; Henz, 2017, p. 2).

O professor e pesquisador Celso Henz (Henz; Freitas; Silveira, 2018; Toniolo; Henz, 2017) e seu grupo salientam que a proposta não tem um método rígido a ser seguido, mas apresentam algumas orientações que condensei em três pontos que serão apresentados a seguir:

1. Trazer um tema que surge do meio social e orientar os participantes a dinâmica de ouvir atentamente os interlocutores e os encorajar a trazer a sua palavra;
2. Emersão e imersão das temáticas geradoras, observação dos conteúdos que trazem os sujeitos co-autores da pesquisa, levando em conta suas compreensões e contradições, tendo como objetivo o distanciar-se através da narrativa do outro para compreender melhor a sua;
3. Sistematização dos temas que foram discutidos e sugestões ao grupo, oportunizando que sintam-se serem inacabados pelos diálogos problematizadores, registros (re)creativos e encorajá-los a estar em processo de conscientização em busca da (auto)transformação em suas vivências educativas.

Sabendo que todo sujeito é social e se constitui dentro desses sistemas culturais, podemos afirmar que toda micro- narrativa (sujeito), carrega consigo uma bagagem cultural (meio social). Dessa forma, aquilo que somos é a soma das muitas peças de um quebra-cabeça que foi e está sendo constituído em cada ambiente, grupo e experiências de vida partilhada. E assim, pela escuta, partilha das suas vivências e inquietações, diálogos é que nos damos conta que estamos o tempo todo, em cada ambiente e grupo social, nesse processo permanente de (des)formar-se.

Dentro dos Círculos Dialógicos percebemos então,

A consciência da inconclusão não é um processo inato, mas que vai se construindo na relação com os outros, na problematização da realidade, da sua própria práxis, a partir da descoberta e compreensão de que a realidade é sócio-histórica e, como tal, pode ser transformada pela ação-reflexão de homens e mulheres (Toniolo; Henz, 2017, p. 11).

Então, tenho como objetivo com os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos a reflexão crítica e a (auto)transformação docente com esse grupo de quatro professoras, o qual

já apresentei anteriormente, de uma escola municipal de Educação Infantil, a qual também faço parte do quadro docente. Refere-se a descobrir o lugar que a estética ocupa na formação e práticas das docentes, assim como perceber se reconhecem no seu cotidiano oportunidades (auto)formativas a partir de suas narrativas orais e escritas. Afinal,

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa de formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (Josso, 2007, p. 414).

As quatro professoras convidadas dividiram a regência de sua turma durante o seu dia de planejamento, das quais fui professora substituta durante o ano de 2022 e sempre mantivemos contato próximo desde então, e também foram convidadas a participar desta dissertação desde o processo de qualificação, onde puderam conhecer os objetivos dessa pesquisa. Foi organizado então um grupo de WhatsApp, onde as professoras foram inteiradas sobre o funcionamento dos Círculos Dialógicos e marcados os quatro encontros, conforme demonstra-se no Quadro 2, a seguir, tendo início em junho e encerramento em setembro.

Quadro 2 - Os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos

| Encontros | Tema norteador dos diálogos | Ações desenvolvidas |
|------------------|---|---|
| ENCONTRO 1 | Como se tornou professora e atualmente como alimenta a sua docência | - Imagens provocativas em relação ao tema norteador do encontro; - Narrativas sobre sua história de vida; - Início do diário de bordo para que registrem suas observações do cotidiano; |
| ENCONTRO 2 | Quais saberes considera essenciais dentro do seu percurso docente (parte 1) | - Roda de diálogos e compartilhamento oral das narrativas do diário de bordo e das vivências com o seu grupo; - Jogo com as imagens provocativas das professoras sobre o seu cotidiano docente. |
| ENCONTRO 3 | Quais saberes considera essenciais dentro do seu percurso docente (parte 2) | - Roda de diálogos e compartilhamento oral das narrativas do diário de bordo e das vivências com o seu grupo; - Jogo com as imagens provocativas das professoras sobre o seu cotidiano docente; - Leitura de citações de autores/as em relação aos saberes essenciais à docência agregada a roda de diálogos. |
| ENCONTRO 4 | Onde a estética se encontra no seu cotidiano | -Espaços de experimentações artísticas para as professoras; -Exibição de poesia do Manoel de Barros em forma de curta metragem; -Desafio de montagem de espaço de brincar intencional em duplas; |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Roda de diálogos sobre o questionamento: O que as visualidades da nossa escola produzem em vocês e o que mudariam? - Roda de diálogo sobre as experimentações, compartilhamento dos diários de bordo e relatos de como foi a experiência com os Círculos Dialógicos. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

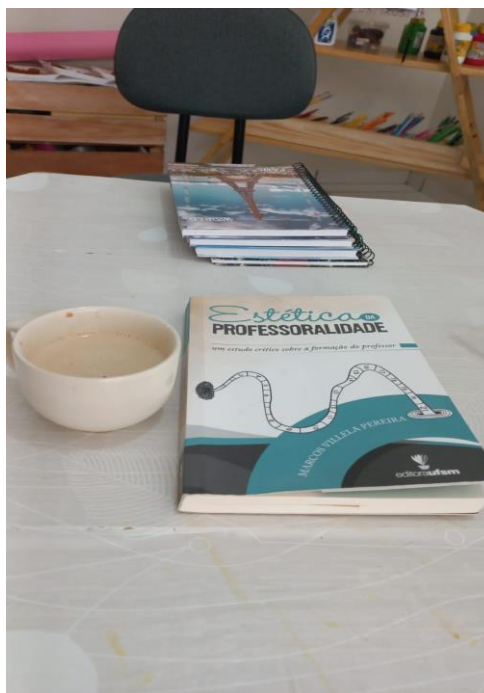
Primeiro encontro: nesse primeiro contato formal da pesquisa, as professoras foram provocadas pelo grupo de WhatsApp com a seguinte questão: “*Como se tornou professora e atualmente como alimenta a sua docência?*”, seguida de um convite para que trouxessem ao encontro imagens provocativas a partir da questão acima, que seriam imbricadas com os diálogos sobre as suas histórias de vida e formação.

Partindo do pressuposto que somos todas docentes na mesma escola, e que não ocupo um lugar de julgamento ou sobreposição, esse momento é muito significativo para que cada uma traga nas suas narrativas as angústias, alegrias, inseguranças, acompanhadas de muitas vivências que serão partilhadas, imbricadas com outras narrativas dentro do grupo dialógico, sendo dado o primeiro passo para a proposta de ação-reflexão-ação. Foi um processo muito interessante e intenso, onde cada uma das participantes mergulhou na sua história ao narrar e nas histórias ouvidas, se surpreendendo por conviver todos os dias, mas não saber de tantos fatos importantes da vida de cada uma.

Tivemos ainda um momento leve de partilhas em um espaço educativo fora da escola, com o ambiente pensado para a aprendizagem autônoma e criativa das crianças, partilhamos histórias, fotografias e café da tarde (conforme registrado por uma das professoras na Figura 3). No final do encontro, cada uma ganhou um diário de bordo para que sigam fazendo observações e registros potentes durante os seus dias, e assim dar continuidade a esse processo reflexivo e (auto)transformativo da sua prática.

Questões problematizadoras que acompanharam os diálogos: Como escolheu ser professora? Considera que se tornou Pedagoga em qual momento? Como foi o seu percurso de formação inicial? Como acontece sua formação continuada? Quais saberes considera essenciais dentro do seu percurso formativo? Como alimenta sua docência no cotidiano? Qual o lugar que as crianças ocupam no seu percurso?

Figura 3 - Primeiro encontro círculos dialógicos



Fonte: Fotografia da autora. (2023).

Então, podemos dizer que nesse primeiro encontro “A processualidade dos movimentos, a partir da escuta atenta, sensível e do olhar aguçado, provoca a emersão/imersão consciente da realidade” (Toniolo; Henz, 2017, p. 12), onde não naturalmente se reflete e age criticamente frente as vivências diárias na Educação Infantil, mas que a partir dos diálogos grupais, cada fala se torna mais potente no encontro com outras, nos desafiando a pensar além e ir encontrando novas formas de olhar para nosso cotidiano, para as crianças, nossas colegas e planejamentos.

Segundo encontro: Nesse retorno depois de um mês de vivências docentes a partir do primeiro encontro, inicialmente teve um diálogo sobre como passaram os últimos dias, insatisfação com falta de prioridade pedagógica na escola, conversas com pais e mães que não valorizam a Educação Infantil, superiores que não tem formação pedagógica adequada para guiar os processos educacionais. Então começamos a trazer as escritas no diário de bordo, o qual “tem-se a possibilidade de ir se reinventando, se autocompreendendo, tomando consciência do movimento da sua própria aprendizagem e auto(trans)formação” (Toniolo; Henz, 2017, p. 13 e 14). Todas expressaram ter dificuldade nesse movimento de escrita que estão produzindo ela primeira vez e também trouxeram fotografias do cotidiano a partir do seguinte questionamento que lancei anteriormente ao encontro para elas: “*Quais saberes considera essenciais dentro do seu percurso docente (parte 1)?*” Dessa vez, foram desafiadas a

pensar em imagens potentes para sua docência compartilhada com as crianças, no intuito de desencadear a ação-reflexão-ação, trazendo relatos da sua prática educativa.

Ao invés de narrativas orais imbricadas com amostra das imagens de cada um, dessa vez propus que contássemos nossas experimentações no diário como primeiro momento e que deixássemos as imagens para um segundo momento. Algumas professoras trouxeram breves comentários sobre os interesses da sua turma e narrativas durante os espaços de brincar. Outras já conseguiram se inserir criticamente nesse primeiro exercício, questionando suas escolhas pedagógicas, sua postura autoritária frente as crianças e trazendo perguntas ao grupo de professoras a fim de encontrar outras estratégias metodológicas com sua turma.

Organizamos uma espécie de jogo com todas as imagens misturadas e viradas para baixo na mesa. O objetivo foi que cada uma pegasse uma imagem de olhos fechados e contasse como ela a afeta, baseado nas visualidades em sua potência edu(vo)cativas (Valle, 2019) elas foram misturadas, tiradas de seu “dono” e imbricadas com olhares e sensações das subjetividades de outra professora.

Nos aproximamos dos objetos artísticos (assim como imagens publicitárias, filmes, vídeos) enquanto artefatos evocativos, uma vez que estão atrelados às percepções que envolvem nossa memória, trazem à tona nossas referências visuais anteriores que nos possibilitam explorar novas conexões, em processo constante de reconfiguração, estabelecendo novas/outras relações ao movimentar nosso pensamento. Outrossim, como artefatos educativos mediante práticas de sentido e significação com as quais aprendemos a conceituar nosso entorno, forjando visões de mundo, ensinando-nos formas de ser e estar, em especial em cada contexto de nossas experiências diárias – privadas, coletivas, sociais, culturais. Além disso, é qualidade das imagens sua potência de sedução, que nos aprisiona, ou seja, nos cativa ao estabelecer relações com aspectos que caracterizam nossas emoções, sentimentos e sensações diante daquilo que vemos, reconhecemos (ou estranhamos) e que, em certa medida, nos afetam (Valle, 2019, p. 84).

Essa fase se caracteriza como leitura crítica da realidade, na medida em que as professoras já deram início ao processo refletivo e assim vão se dando conta do seu inacabamento enquanto seres humanos, a partir dos processos de observação e registro da realidade, compartilhamento oral e fotográfico das vivências e mudanças no seu próprio fazer, pelas narrativas compartilhadas pelas demais docentes.

Questões orientadoras que permearam indiretamente durante os diálogos: Como fazem a organização das práticas pedagógicas? Levam em conta o interesse das crianças ou o planejamento tem o educador como centro? Faz registros dos interesses e necessidades que observa? Qual o lugar que as propostas artísticas ocupam no planejamento? Dentro dos saberes essenciais considera à experimentação docente e momentos que alimentem sua subjetividade?

Onde encontra momentos para desenvolver sua sensibilidade estética enquanto educadora?
Partilha de momentos estéticos com o grupo de crianças ou colegas?

Dessa forma, com as etapas sendo acessadas continuamente e sem linearidade, as trocas acontecendo em um ambiente de diálogos atentos e conscientes, na qual,

Esses vão sendo tecidos no e com o grupo, durante a realização dos Círculos Dialógicos e, quanto mais a ação-reflexão-ação ganha rigorosidade, mais se consegue ler criticamente a realidade e a própria práxis educativa para assumi-la como inacabada e capaz de ser mudada (Toniolo; Henz, 2017, p. 12).

Durante esses diálogos, o ouvir é essencial, estar em uma posição de horizontalidade uma com as outras, abertas a reflexão e a possibilidade de fazer diferente em cada dia e desafio que se apresenta, pois “Ao dialogar, cada um e cada uma diz a sua palavra, expõe o seu mundo ou a visão que possui dele; vai percebendo-se como ser de cultura, ser de processo, capaz, não apenas de viver a realidade que está posta, mas de intervir sobre ela” (Toniolo; Henz, 2017, p. 12).

Terceiro encontro: Depois de dar início a leitura crítica do cotidiano, vale constar que todas essas etapas podem acontecer concomitantemente e a reflexão crítica acompanhar todas elas, vamos da escuta e olhares atentos, emersão/imersão de temas, distanciamento e reflexão da realidade, descoberta como ser inacabado, o registro no diário e diálogo grupal unido de conscientização à (auto)transformação. Nesse encontro demos sequência ao encontro anterior que tinha como questão orientadora: “*Quais saberes considera essenciais dentro do seu percurso docente (parte 2)?*”. No entanto, não foi possível finalizar devido ao alargamento do tempo e envolvimento nas narrativas.

As professoras foram convidadas novamente a trazer seus escritos dos diários de bordo, compartilhando relatos das brincadeiras infantis que foram observadas no seu grupo, percursos individuais de algumas crianças, questionamentos das práticas cotidianas e os encantamentos com as interações de crianças e materiais em pequenos grupos nos espaços de brincar. Elenquei alguns saberes que considero essenciais e trouxe narrativas de autores e autoras para compor nossa roda de diálogos, na tentativa de também agregar ao que as professoras trazer do seu cotidiano.

As professoras trouxeram imagens do seu cotidiano com as crianças, para que possam ser geradoras de novas palavras no diálogo. Novamente com as imagens que elencaram como saberes essenciais no seu cotidiano, fizemos a dinâmica do olhar estrangeiro para as imagens, pegando-as aleatoriamente, contando e sentindo como imagens que não são suas podem nos afetar. Elas foram provocadas pelas imagens, enquanto traziam às suas palavras, a pensar no

cotidiano como um ambiente rico de aprendizagens, nas crianças como convites formativos e possibilidades de olhar desnaturalizado para aquilo que passam aos nossos olhos diariamente, trocar o olhar viciado, para um enxergar e ser tocada pelo sabor da experiência. Uma possibilidade de olhar e refletir estrangeiro dentro de práticas que são rotineiras.

Findamos assim três encontros cheio de desafios, reflexões, diálogos e trocas, que nos permitiu ver a mesma escola com cinco lentes distintas, que se agregam, somam e desestabilizam práticas engessadas, possibilitando abrir novos caminhos. Nas narrativas docentes percebeu-se a vontade e necessidade de experimentar a própria docência, com espaço para se desafiar e se regenerar, ideias novas para as aulas serem mais convidativas às crianças, tornar as crianças protagonistas e adultos menos controladores, pensar na organização dos espaços educativos, processos de documentação pedagógica, formações necessárias que não fazem parte das obrigatoriedades do município, mas que são essenciais dentro da escola de Educação Infantil. Dessa forma, o quarto e último encontro tem como questão geradora: “*Onde a estética se encontra no seu cotidiano?*”, com o objetivo de que essa pergunta siga acompanhando e reverberando durante as vivências com as crianças, para que possam procurar em meio as suas rotinas possibilidades (auto)formativas.

Foram recebidas no ambiente organizado com espaços para experimentações com os seguintes materiais dispostos com intenção estética. Na mesa: argila, palitos, flores, tintas, aquarela. Na esteira de palha no chão: vela aromática, elementos da natureza, carvão, giz de cera, papéis, lixa preta, lupa e lanterna. Materiais escolhidos como convites ao olhar desnaturalizado para o cotidiano, ter um momento para experimentar à própria docência sem preocupações pedagógicas voltadas aos outros e perceber as possibilidades dos materiais passando pelas próprias mãos, olhos, olfato e na sua sensibilidade de forma integral.

Ficaram um tempo longo experimentando as possibilidades dos materiais, quando finalizaram, assistimos ao poema de Manoel de Barros em vídeo: “Poeminha em língua de brincar” para inaugurar a segunda proposta que iria lançar a elas: em duplas tiveram o desafio de montar outros dois espaços de brincar intencional, um de jogo simbólico e o outro, de construtividades.

Observaram os materiais que estavam disponíveis, trocaram ideias, pensaram na faixa etária das suas turmas, me pediram outros materiais que não avistaram e assim experimentaram na prática a montagem de espaços de brincar intencionais.

Finalizamos com algumas dicas aos espaços e possibilidades de interações das crianças com os materiais dispostos e alguns outros que poderiam ser agregados de acordo com a quantidade de crianças e também seus interesses durante esse encontro com a proposta. Além

disso, trouxeram os relatos dos diários de bordo das últimas semanas, em um movimento com falas, trocas, olhares, inquietações, desafio de movimentar o pensamento a partir do que é vivenciamos todos os dias, “em cujos movimentos engendram-se diferentes dizeres e fazeres, a partir da escuta e da manifestação da palavra, movimento pelo qual vai se dando início a investigação do próprio contexto, problematizando a realidade, num processo permanente de ação-reflexão- ação” (Toniolo; Henz, 2017, p. 16).

Levei novamente algumas citações de livros para que fossem leituras imbricadas ao que elas traziam, pois sabemos que muitas professoras não tem acesso a boas leituras, talvez por falta de hábito ou mesmo acesso, assim como lancei um novo questionamento: “*O que as visualidades da nossa escola produz em vocês e o que mudariam?*”.

Foi um exercício bastante provocador pensar nas visualidades tão habituais com olhar estrangeiro (Valle, 2019), narrar o que veem e como sentem, o que significam para as crianças e adultos que habitam o território educativo, perceber as diferentes concepções que percebem entre a direção escolar, as funcionárias, as professoras e as crianças. Colocar as professoras como autoras dos seus processos e também responsáveis pelo que a escola produz visualmente, tomando consciência que nenhum espaço é neutro e que todos participam da autoria do território que habitam, sabendo que somos “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2000, p. 51).

3.1.2 As narrativas infantis

A intenção de metodologia da pesquisa aqui exposta é propor uma abertura da docência àquilo que não conhecemos, para compor com todas existências, sejam elas máximas ou mínimas, crianças ou adultos, seres vivos ou não vivos. Nos relacionar com as crianças e observar a abertura delas em compor com tudo que se apresenta, tendo amostras estéticas do cotidiano da Educação Infantil capturadas e registradas através dos diários de bordos das professoras. Possibilidades de vivências e afetações pelos atravessamentos de vida na ordem do sensível em educação.

A aliança entre as crianças, a natureza e as experiências estéticas tem muito a nos provocar e convocar para um fazer e ser educação, no qual o estar com crianças torna evidente algumas minúcias da vida cotidiana no chão da escola e como isso pode produzir um estado de impermanência nas professoras da Educação Infantil e de todas etapas do ensino.

Mesmo as crianças nos fazendo convites frequentes para uma educação disforme, que não tenha sempre o mesmo início, meio e fim, ainda é muito frequente que se faça presente na estrutura escolar esse controle sobre as aprendizagens infantis, uma preocupação excessiva com o que elas ainda não sabem ou precisam ter de habilidades para frequentar o futuro ensino fundamental. Nos sentimos divididos entre as experiências mirabolantes e a cobrança como professora de ensinar conhecimentos instituídos, coordenação motora ampla e fina, organização do espaço pequeno da folha A4, entre tantos outros.

Sabendo que as infâncias são múltiplas e escolhendo aqui olhar os convites-inventivos que elas nos fazem é que trago o conceito de narrativa multimodal no intuito de me aproximar dessas cem ou mais linguagens (Edwards; Gandini; Forman, 2016) que brotam no cotidiano da escola.

Nessas vivências com as crianças, percebemos a relevância do repertório cultural e estético das professoras (Ostetto; Duarte; Silva, 2018) a fim de mobilizar e possibilitar a exploração dos saberes sensíveis e inventivos que possivelmente terão mais espaço durante os primeiros anos de escolarização (Follari; Navaratne, 2019), que com o passar dos anos será cada vez mais soterrado por conteúdos que consideramos mais importantes que conviver e aprender nas interações com o mundo.

Vale constar que ter uma experiência estética não significa necessariamente estar atrelada a apreciação ou criação de uma obra de arte, mas defendemos aqui um viver cotidiano atento e sensível, como a pesquisadora Elizabeth M. Grierson (2017) nos convida a re-imaginar a aprendizagem educacional a partir da experiência estética envolvendo o cotidiano, através da sintonização da vida. Segundo ela, “o engajamento estético funciona como um catalisador para preencher lacunas binárias e ativar o conhecimento do mundo objetivo por meio de experiências subjetivas dele” (Grierson, 2017).

Assim, tiramos a arte do seu pedestal histórico e trazemos as experimentações infantis como potência de agenciamento estético durante o cotidiano escolar.

A experiência leva o aluno além da mera contemplação de uma obra de arte como um objeto estático para apreciação estética ou fonte de beleza, além de quaisquer investigações filosóficas de propriedades estéticas em e de um objeto, e nos mundos vivos do artista, espectador e objeto. Assim, Dewey desmonta a separação entre arte e vida. Para Dewey, a arte é uma expressão viva que dá coerência e ordem às percepções, conceitos e emoções díspares pelos quais ela é estruturada e por meio das quais é vivenciada (Grierson, 2017).

Nas pesquisas envolvendo a metodologia narrativa com crianças, Ana Maija Puroila (2012) traz a evidência de que historicamente as narrativas de crianças bem pequenas não eram

consideradas interessantes para a pesquisa narrativa, pois não possuem uma lógica estruturada de início, meio e fim (ordem linear). Mostra também que surge atualmente outras formas de pesquisa narrativa que valorizam narrativas que são pequenas (Puroila; Estola; Syrjala, 2012). Dessa forma então ela nomeia as narrativas infantis como multimodais, observando que o verbal é uma maneira de comunicar entre tantas outras linguagens que se expressam concomitantemente. Então, segundo as pesquisadoras, “Nas narrativas, todo o repertório interativo dos meios expressivos está envolto na linguagem verbal” (Puroila; Estola; Syrjala, 2012, p. 26).

As crianças se relacionam muito bem com tudo que as cerca, compondo com aqueles que são capazes de compor com elas, tornando vivos objetos inanimados pelos olhos adultos e produtivistas, tornando a perda de tempo do ócio a mais bela produção com fim em si mesma. Tudo isso, a meu ver, pode nos dizer muito e contaminar a nossa docência com perdas de tempo inventivas, na medida em que oportunizamos esses momentos e também olhamos com atenção para essas preciosidades que são produzidas no cotidiano da Educação Infantil.

Amostras estéticas que não acontecem em um momento pré-determinado na rotina escolar, durante uma entrevista estruturada ou relatos orais gravados e transcritos, pois as crianças não só verbalizam de forma oral o que as acontece, mas se movimentam, expressam emoções nos seus rostos, habitam diversos espaços além da sala de aula, não sendo possível realizar uma coleta de dados habitual. Diante disso, as professoras regentes das turmas foram convidadas a registrar alguns desses momentos que presenciaram com as crianças em seus diários de bordo e como isso potencializou a sua docência.

Assim como as experiências estéticas não acontecem em um período de tempo possível de ser previsto ou calculado previamente, as vivências infantis capturadas também não se restringem aos relatos orais, mas sim as narrativas multimodais que envolvem alguns movimentos estéticos que acontecem nas minúcias infantis, como gestos, silêncios, ações em pequenos grupos, interesses frequentes e dificuldades. Afinal, “Ouvir as narrativas das crianças requer mais do que apenas ouvir com os ouvidos. As narrativas multimodais das crianças exigem viver as narrativas junto com as crianças e ouvir as centenas de linguagens, símbolos e códigos que elas usam para expressar” (Puroila; Estola; Syrjala, 2012, p. 349).

Trago aqui a potência dos encontros infantis na transformação do nosso modo de produzir educação, pois enquanto estamos com elas também somos desafiadas a sair do conforto e segurança de andar sempre pelo mesmo caminho e aceitamos nos aventurar por um caminho desconhecido.

A criança assim produz encontros inéditos e não prontos nela e em nós, que possibilitam o espanto, o repelir na pele e expressões, a emoção de tocar e transformar algo como se fosse a primeira vez que terão voz a partir dos registros fotográficos e narrativas coletadas durante as interações infantis.

A fotografia escolar, compreendida também como uma narrativa histórica, apresenta-se como uma fonte reveladora de uma cultura escolar que está para além da história oficial da escola, capaz de revelar significativas miudezas do cotidiano, materializando, assim, modos de ser escola (Souza; Meireles, 2016, p. 154).

Penso que, por meio dessa proposta metodológica, tenha-se muito a nos ensinar sobre as possibilidades de nos conduzirmos como docentes que aceitem esses convites de experimentar novos ritmos e melodias na educação, trocas de compassos marcados por outros mais sutis e com alternâncias na presença com as crianças. Essa pesquisa pretende que possamos trocar o excesso de ruído dos saberes instituídos e abrir espaço para experienciar, no encontro com o outro, novas possibilidades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de apresentar a introdução desta pesquisa, metodologia de pesquisa formação e fundamentação teórica trazendo algumas pesquisas importantes em nível mundiais sobre estética, infância e formação de professores, assim como referenciais teóricos considerados fundamentais dentro do tema de pesquisa, agora tratarei da discussão dos resultados.

O capítulo está dividido em três sub-capítulos intitulados como: Percurso formativo: um lugar de instabilidade em meio as composições infantis; Saberes essenciais à docência: narrativas de professoras em suas viagens com as infâncias e Saberes estéticos no cotidiano: como as crianças podem nos fazer convites (auto)formativos. Vale ressaltar que estes foram compilados de acordo com os objetivos da pesquisa e as dimensões da pesquisa-formação (demonstrados no Quadro 1 da metodologia).

No primeiro sub-capítulo – Percurso formativo, faço constatações sobre os tempos existentes dentro do cotidiano da escola de Educação Infantil, a partir de narrativas docentes.

Com as narrativas (auto)biográficas e relatos trazidos pelas professoras foi possível perceber que o excesso de cobranças pelas famílias e gestores acaba consumindo o tempo de qualidade com as crianças, em um ambiente onde a organização e burocracias são mais consideradas do que as propostas pedagógicas oferecidas às crianças.

Dando lugar a tempos singulares, temos também os convites das crianças às professoras, saindo do tempo *chónos* e entrando no tempo *aión*, conceitos gregos que são desenvolvidos ao longo do texto. As experimentações infantis que são observadas e narradas pelas professoras provocam a suspensão do tempo convencional, abrindo fendas dentro das nossas formas usuais de educar, na medida que enquanto docentes, também podemos desfrutar desse tempo da experiência junto com as crianças e assim encontrar caminhos mais sensíveis e autorais.

Assim, podemos perceber que o tempo *chónos* e o tempo *aión* co-existem dentro das instituições de Educação Infantil.

No segundo sub-capítulo – Saberes essenciais à docência diálogo com o questionamento de como se torna professor/a, com as narrativas das docentes imbricadas a reflexões de referenciais teóricos.

A pluralidade de saberes docentes necessários fica evidente nas narrativas docentes trazidas durante o capítulo como um todo, assim como nos saberes elencados por Tardif (2015) que são mencionados em relação ao cotidiano docente.

Chegamos ao fecho que a docência não se faz por uma via de mão única e linear por todos/as, mas se (re)faz nas singularidades que cada ser carrega e vivencia em sua escola, percebendo que podemos descobrir variados territórios tendo as crianças como nossas guias.

Assim como as infâncias e instituições escolares apresentam singularidades que precisam ser consideradas pelo sujeito docente, também as formações ofertadas a estes profissionais não podem ser generalistas e prescritivas, pois precisam contemplar as variadas linguagens destes sujeito assim como as peculiaridades que acontecem dentro do seu cotidiano com as crianças.

As quatro professoras trazem o grupo docente como uma potência formativa dentro da escola, hábito já existente de partilhas entre elas que são possibilitadas e intensificadas pelos círculos dialógicos. Entre essas narrativas surgem as concepções das crianças sobre a docência, dos dando algumas pistas de como a estamos produzindo. Nesses processos de diálogos trazem suas inquietações e conquistas nos processos educacionais, assim trilhando um caminhar autoral junto das crianças.

A terceira e última parte da discussão dos resultados trata do mais potente e encantador, diria que o cerne deste trabalho, pois discute o sub-capítulo - Saberes estéticos no cotidiano, demonstrando inclusive alguns acontecimentos em que as crianças fazem convites (auto)formativos às docentes.

Trago a estética enquanto conceito micro, singular, movimentos que acontecem na individualidade dos seres (Pereira, 2016), pois falamos em infâncias e docências em uma escola de Educação Infantil. Refiro-me a formas singulares de habitar um contexto específico onde muitas coisas acontecem e que essas quatro professoras presenciam de uma maneira muito especial.

Sabendo e afirmando que não existem receitas, encontramos em nosso próprio cotidiano algumas respostas importantes. Enquanto observavam as crianças, registravam esses movimentos cotidianos e refletiam em grupo, as docências eram atravessadas pelas rotinas mal planejadas, pelos ambientes propostos por adultos e pela falta de protagonismo das professoras e das crianças.

Constato a presença de dois modelos artísticos muito frequentes na Educação Infantil: o ensino da técnica artística e as atividades livres (Cunha, 2019), e nenhum dos dois considera crianças e educadores protagonistas.

Temos o conceito de devir-criança como possibilidade de adentramento nos nossos modos usuais de educar, onde pelos convites das crianças as professoras são levadas a encontrar caminhos menos óbvios e mais autorais dentro do seu cotidiano.

Nesses outros caminhos possíveis, foi oportunizado para as professoras em nosso último encontro dos Círculos dialógicos um espaço de experimentação com algumas materialidades, no qual depois dessa exploração dialogamos sobre a experiência junto de trechos de textos e elas chegaram à conclusão de que as crianças refletem muito do que elas trazem em sua bagagem. Quando as professoras possuem um repertório vasto de experimentações e levam essas oportunidades para as crianças, essas também se tornam cada vez mais protagonistas em seus processos de aprender, assim como da mesma forma acontece no processo inverso.

A fim de romper com esse padrão estético identificado nas práticas artísticas com crianças (Shulte, 2021) e a falta de experimentações docentes, trago narrativas que presenciaram infâncias e docências que resistem as rotinas hegemônicas e permitem o cotidiano falar mais alto que as rotinas.

4.1 PERCURSO FORMATIVO: UM LUGAR DE INSTABILIDADE EM MEIO AS COMPOSIÇÕES INFANTIS

*“O tempo só anda de ida. A gente nasce, cresce, envelhece e morre.
Pra não morrer, é só amarrar o tempo no poste.
Eis a ciência da poesia.
Amarrar o tempo no poste!” (Manoel de Barros).*

Vi essa poesia em um *post* de uma página educativa do Instagram, que muito me ajudaram trazendo provocações e ideias pedagógicas, em um tempo acelerado que vivemos esse aplicativo ajuda com momentos reflexivos. Fiquei pensando que essa poesia tem muito a ver com o que proponho nesta dissertação, talvez uma das perguntas seja quais os tempos que existem na escola de Educação Infantil e como seria possível amarrar mais o tempo no poste?

Afirmo com certeza que o tempo das crianças não é o mesmo acessado por nós adultos a maior parte do dia, não digo todos, pois em alguns adultos ainda é possível sentir um pouco do tempo com sabor de experiência, assim como respingam nas infâncias nosso tempo acelerado. Também tenho curiosidade e necessidade em saber os tempos acessados pelos/as professores/as, gestores educacionais e pelas famílias, pois sei que tudo isso faz parte do iceberg que precisamos lidar todo dia nas escolas.

Na maioria das vezes, não temos tempo nem de processar o que acontece com nós mesmos, e a nossa profissão socialmente exige que demos conta de acessar o que cada um/a precisa e ainda transformar a vida de todos em um lugar melhor, onde as coisas façam sentido. As professoras trazem à tona em nossos encontros esse excesso de cobrança para

desenvolvermos uma quantidade muito grande de tarefas diárias, o que muitas vezes nos impede de saborear o cotidiano e nos faz viver cumprindo uma rotina rotineira.

“A formação que a gente teve é que a gente precisa resolver tudo e que tudo é culpa tua se não der certo. Aí tu tenta todas as possibilidades e com alguns alunos se esgotam as opções e segue não dando certo. Aí tu se sente incompetente por não conseguir atingir aquela criança, vem a culpa e o desespero, e isso vem muitos das formações que passam isso. Isso é bem complicado porque a gente também pode não estar bem e a escola não consegue dar conta de todos problemas sociais” (Relato oral Professora Sibelli).

“O que eu sinto que acabo me envolvendo muito é com essa questão de organização, bilhetes, cuidados que os pais exigem (mochila, banheiro), limpeza do chão, tapete e massinhas pelo chão” (Relato oral Professora Sibelli)

“A gente deveria brincar mais com as crianças, mas tem dias que tá tão cansada, exausta, falta parar mais, pois como disse, a gente tem que dar conta de tantas coisas, [...], a maioria da direção não entende o trabalho que a gente faz” (Relato oral Professora Sibelli).

Como podemos verificar, as professoras compartilham do mesmo sentimento docente em que precisam dar conta de inúmeras tarefas, deixando submerso nesses momentos a imaginação e o encanto tão presente nas crianças. Sabemos também que o tempo dos professores/as para formação e planejamentos são restritos, a maioria tem no mínimo duas escolas para dar conta, com turmas grandes e cada vez vindo de realidades mais plurais. Essa professora faz 52 km para chegar na sua primeira escola no turno da manhã, 34 km para chegar na segunda escola de tarde e mais 58 km para retornar a sua residência no final do dia e traz na sua narrativa o desafio atual que é planejar, sendo que no seu dia de estudo é também o seu único momento de ficar com o filho de 5 anos:

“Confesso que com a pré-escola de manhã estou tendo muita dificuldade em fazer o planejamento, é muito desafiador, tenho vontade de chorar e que não passe o domingo porque tudo que levo eles não querem, estão correndo pela sala ou levantam para pegar outro brinquedo. Não sei se as propostas não são atrativas por eles virem do ano passado com uma Profe super potente que explorou muito eles. Não estou sabendo onde buscar novidades para eles e meu tempo é muito limitado” (Relato oral Professora Micheli).

Em meu diário de bordo, também registrei esses momentos vividos e presenciados em diálogos com as colegas, como o seguinte,

Gritos, ruídos, chamamentos, oito crianças falando incessantemente a palavra “Profe”, pois agora estamos sem monitora. Organizei um espaço na mesa enquanto eles seguiam brincando na sala, que já havia passado um bom tempo da chegada tentando organizar os materiais pois no turno da tarde tem outra turma, onde parece que a revolução acontece a cada dia. Ofertei nesse espaço da mesa pedaços de papel pequeno, giz de cera colorido e imagens de insetos reais já recortadas. A Cada traço feito por cada uma das oito crianças presentes nesse dia me chamam: ‘Profe olha

aqui', 'Profe mas eu não consigo desenhar', Profe pra lá, profe cá, por vezes nem sei quem me chama, preciso do silêncio para me reorganizar e organizar eles, parece que essa palavra forte fica ecoando durante o restante do dia na minha cabeça. Terminamos o turno, crianças realizadas e a Profe exausta e com forte dor de cabeça (Diário de bordo pessoal).

A pergunta que me faço é: será mesmo que aquilo que nós educadores/as idealizamos enquanto estávamos na formação inicial, de que se pensássemos na realidade dos estudantes, montássemos aulas criativas e oportunizássemos bons momentos de aprendizagens iríamos alcançar todos de alguma maneira é realmente verídico? O mundo e as realidades são tão plurais e incontroláveis, as vezes não sabemos como salvar a nós mesmos, imagina aos outros. Nós, assim como os demais adultos, projetamos uma infância e uma docência ideais, um tempo de escolaridade ideal e uma rotina ideal, mas isso não existe. O que acredito é que dentro do território da escola a gente pode (e deve) descobrir um território-singular em que momentos cheios de presença e significado entre crianças e adultos potentes sejam possíveis e sobre isso que focarei nos próximos escritos.

Trago agora o território⁶ da escola, um termo conceitual usado por López de Maturana (2010), assim pensado enquanto possibilidades de mundos a serem observados e inventados por cada estudante e por cada docente, para dialogarmos juntos algumas ações e possibilidades. Se pensarmos em construir uma escola, qual é a probabilidade da construção dar certo se iniciarmos pelo telhado⁷? Início esse capítulo com fragmentos do estar com crianças como disparadores para a formação docente, acompanhados por este questionamento metafórico, buscando relacionar-se com a maneira, como, por vezes, lapidamos as crianças dentro das escolas, iniciando e focalizando nos seus telhados.

Nos seus escritos da pedagogia do telhado, Teixeira Coelho (1994) muito sabiamente faz referência ao telhado da casa como se fosse nossa parte racional, parte estruturante do ser humano em muitas práticas escolares, deixando-se de lado as vigas, pilares de concreto, estruturas de ferro e paredes durante a construção.

Sendo a educação um espaço/tempo de relações e a escola a instituição formal responsável por esse processo, ele nos traz que são três os modos de produção de significados entre o indivíduo e o mundo: 1) Relacionamento através do sensível, no qual “o procedimento de aproximação do mundo que assumo, neste caso, é o da abdução ou, numa fórmula que recobre uma operação mais simples do que parece, um procedimento pelo cálculo intuitivo das

⁶ Ver López De Maturana, S. Maestros em el territorio. Editorial Universidad de la Serena. 1 ed. Nov, 2010.

⁷ O questionamento presente faz menção as reflexões trazidas por Teixeira Coelho no “Imaginário e a pedagogia do telhado” (Coelho, 1994, p. 107-111).

possibilidades” (Coelho, 1994, p. 107); 2) Relacionamento por eventos e situações práticas onde apreendemos por observação do meio, “uma experiência singular, não necessariamente vinculada a uma emoção ou sentimento, me mostra como o mundo é concretamente” (Coelho, 1994, p.107) e por fim; 3) Relacionamento por sistema de convenções lógicas, sendo que este “não é uma emoção, nem um evento singular que me move aqui, mas um conjunto de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas” (Coelho, 1994, p. 108).

O telhado faz referência ao terceiro modo aqui apresentado, referindo-se as práticas escolares que se reduzem a compartilhar aquilo que já foi produzido como ciência, seguindo um caminhar histórico e homogeneizante com seus docentes e estudantes.

Um telhado que culmina e cobre toda uma construção abaixo dele. Dificilmente, porém, cria as condições para que um espírito se construa a si mesmo através da mediação que é a escola. E se um espírito não se constrói, um olho não se forma: o mundo permanece opaco, e os corpos viventes são antes vividos por esse mundo do que vivenciam esse mundo (Coelho, 1994).

Pensando na lógica estruturante na etapa da Educação Infantil, Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) traz em suas pesquisas a realidade encontrada em outras bibliografias demonstrando que as rotinas na Educação Infantil já vêm sendo citadas há muito tempo, mesmo tendo outras nomenclaturas, para evidenciar os processos educativos dentro de creches e pré-escolas, mas que ainda são pouco questionadas e analisadas. Certamente, foi uma das pioneira nesse estudo, revelando como as rotinas são concebidas nas escolas de Educação Infantil e evidenciando, com base em vários outros pesquisadores, que temos duas vertentes bem fortes na pedagogia referente a esta etapa educativa atrelada ao discurso religioso: uma disciplinador e de controle sobre as crianças, e o outro, uma visão livre que pretende proteger a fragilidade infantil, paparicação e superproteção (termos que variam em cada autor(a)).

Junto com essas concepções infantis, a autora analisa como elas estão presentes dentro das rotinas escolas, afirmando que,

[...] a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino, as posições hegemônicas sobre a formação de professores e a elaboração de produtos tecnológicos de comunicação de massas que têm permeado as políticas educacionais atuais (Barbosa, 2006, p. 27).

Sendo a escola um território de subjetividades, precisamos lutar por concepções de criança e docência que não sejam orientadas com rotinas pré-estabelecidas de maneira generalista ou seguindo modelos homogeneizantes, mas sim práticas cotidianas pautadas na

observação das nossas crianças e diálogos docentes. A pesquisadora citada acima também evidencia a diferença nas nomenclaturas rotina e cotidiano.

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho (Barbosa, 2006, p. 37).

Sendo a rotina um termo social que não necessita de reflexão, pois é uma sequência de ações práticas que organiza uma instituição, ela objetiva lidar com lógica cotidiana, e referindo-se a rotina na escola “podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (Barbosa, 2006, p. 47). Já o conceito que defendo nesses escritos, refere-se ao cotidiano, palavra que tenta dar conta das múltiplas ações e descobertas que acompanham o dia a dia de professores(as), gestores e crianças: “o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado” (Barbosa, 2006, p. 37).

Para seguir nesse diálogo, resgato aqui um trecho do início desse texto, onde falo sobre a narrativa da minha psicopedagoga: “*Acredito que os episódios de desatenção decorrem da ansiedade que apresenta em desejar participar de inúmeras atividades e querer saber tudo*”.

Pensar a partir dessas metáforas da construção de uma casa, ajuda-nos a perceber o que somos, como nos constituímos dentro dos processos escolares e como precisamos ampliar nossa arquitetura nas vivências educacionais que oportunizamos. Quando o ‘*querer saber tudo*’ das crianças se apresenta como um problema dentro da escola, sabemos que estamos focando só no telhado e deixando muita coisa de fora, sendo urgente trazer à tona práticas educativas que expandem e são expandidas por estruturas de ferros retorcidas, paredes movediças e estruturas voadoras.

As crianças são feitas de muitas infâncias, trazem com elas suas histórias, suas famílias, seus repertórios. Precisamos estar sempre atentas a tudo que trazem, reproduzem e produzem enquanto infância singular, dentro da escola de Educação Infantil que considera a própria vida como elemento principal da prática pedagógica. Desafiador? Com toda certeza. Assim como cuidar de nós enquanto humanos educadores(as), enquanto colegas, partilhando os desafios e carregando a sabedoria de que não carregamos o fardo do mundo sozinhos(as). Assim como as

crianças, nós também somos feitos/as de muitas linguagens que precisam ser exercitadas, partilhadas e experienciadas.

A escola de Educação Infantil é um ambiente vivo, em que brotam variadas necessidades em frações de segundos, onde são necessários muitos materiais para que a construção funcione em sua totalidade e também individualidades: interesses das crianças, desejos docentes, cobranças dos pais e da direção escolar.

Fica evidente nas falas das professoras que o tempo dos adultos respinga com frequência nas crianças, reverberando em processos ansiosos, sem parada para experimentação da vida, somente esperando pelo próximo passo.

“É a mesma coisa: Profe quero atividade, qual é a atividade de hoje, o que vamos fazer depois? E isso, eles trazem de casa, de ouvir os pais falando que vão na escola para aprender números letras, atividades em folhas. E eles mesmo relatam que o filho já lê isso, faz traçado, conta até tanto, mesmo que não tenha a mínima noção do que tá desenvolvendo, mas querem as pastas cheias, como a gente precisa desconstruir que na E.I não é assim, tanto que em outras escolas particulares referências usam cartilhas e pareceres com tabelas prontas para preencher com X e as famílias acham o máximo” (Relato oral Professora Sibelli).

Luto nesses escritos da dissertação para que os processos educacionais de crianças e professores(as) sejam cada vez mais impulsionados por movimentos singulares, onde cada um descobre com suas próprias asas como é o movimento do seu voo e até onde quer chegar, que possa também se perder para se encontrar de outras maneiras, com oportunidades sensíveis e com experiências reais de aprendizagens. E que também as pesquisas com formação de professoras tragam o protagonismo de crianças e professores(as) reais, para que cada um experimente a (auto)transformação refletindo e modificando sua própria prática educativa.

4.1.1 O convite das crianças a vivenciar outros tempos em educação

“Outro fato importante que me despertou para uma formação, não tanto à pedagogia em específico, e sim para sair da vida que eu estava. A minha infância foi muito humilde e eu não queria isso para minha vida, eu queria crescer, não queria viver no mesmo sistema. Minha avó faleceu, a família se desestruturou e eu fiz o vestibular na UFSM, e sem apoio eu saí de casa que foi quando consegui um estágio na escola e percebi que era isso que queria pra minha vida, despertei pras metodologias de ensino, pra infância, pro afeto” (Relato oral Professora Luziara).

Nossa docência é quantificada por anos de serviços, nossas aulas são cronometradas, sendo divididas em início, meio e fim, ou por muitos períodos fragmentados em um turno. Nosso planejar envolve projetar o tempo das experiências infantis, demarcando quando iniciam e também o momento que devem encerrar. Nossas práticas são pautadas em chegadas,

necessidades fisiológicas, alimentação, propostas com intencionalidade pedagógica e partidas. E o ócio? O prazer? As interações? As invenções? Que lugares ocupam estes dentro da Educação Infantil?

Uma professora sempre destacou em suas narrativas a autoria docente pulsante como uma marca registrada do seu trabalho. Ela percebe o quanto sua infância a possibilitou ser uma adulta livre e cheia de vida, o que também permite que as crianças a vejam como uma referência para suas explorações.

“Sabe que eu acho que a gente é assim porque quando eu era pequena vivia pro lado de fora, a mãe e o pai tinham que vim sempre me chamar quando estava escurecendo de tanto que a gente explorava. Acho que é por isso que hoje eu adoro subir morro e fazer passeios, sair, explorar, porque eu vivi isso, de certa forma a gente transfere o que traz na nossa essência, da nossa infância, de como fomos criança e a forma que vivenciamos isso” (Relato oral Professora Sibelli).

“E a pedagogia me instigou pela forma de ser professora que te movimenta mais, te instiga mais, que te leva a criar, que tem novidade, não é só chegar num escritório, ligar o computador e é isso que tem pra fazer. A educação todo dia é uma novidade, nunca ela é igual, cada dia é um dia, sempre é uma surpresa, isso de certa forma me instiga e me encanta” (Relato oral Professora Sibelli).

“Ontem uma criança me disse: ‘Profe o que tu tá fazendo aqui?’ Ué, estou aqui com vocês, não posso ficar junto?’ Da mesma forma, também acham estranho termos filhos, namorado ou marido. Também percebo que eles começam usar nossas falas: ‘que espaço vai ser hoje?’, ‘que barbaridade’ [...]. Também deixo eles resolverem os conflitos entre eles, quando reclamam que alguém bateu digo vai lá e resolve com teu colega, façam algum acerto e encontrem uma solução” (Relato oral Professora Sibelli).

Assim como o tempo dos adultos respingam nas crianças, os seus tempos infantis também respingam em nossa docência. Pesquisando e encontrando o significado da palavra adulto no dicionário como adjetivo figurado “que alcançou certo grau de independência e perfeição; maduro” (Oxford Languages), coloco em evidência o que muitos de nós professores carregamos na bagagem, que somos adultos e por isso detentores de um monte de certezas que precisam ser ensinadas às crianças. Refletindo sobre o uso dos tempos nas rotinas infantil, Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) nos traz algumas reflexões sobre o tempo mercantil que rege os ritmos sociais de forma coletiva, excluindo os tempos singulares, onde, conforme a autora,

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (Barbosa, 2006, p. 141).

Sabemos que o tempo da experiência que é vivenciado pelas infâncias não é o tempo *chrónos*, que gere a rotina adulta e produtivista ao acordar, tomar café (muitas vezes comendo as redes sociais junto com os alimentos, ajeitando um monte de coisas da casa ou pensando dos desafios que o dia terá), ir trabalhar com tempo marcado de chegada e saída. O tempo das infâncias não tem tempo para ser regido pelo *tic-tac* do relógio universal, pois expande o término da brincadeira pedindo para ficar mais um pouco, deixa as necessidades fisiológicas suspensas para viver o tempo da brincadeira sem paradas, compõe com os objetos e outros sujeitos como se fosse uma dança onde tem espaço para todo mundo, mas que mantém o seu compasso singular. Também o tempo *chrónos* não pode ser o tempo da docência, pois vivemos cotidianamente uma enxurrada de desafios, mudanças de rotas, percalços que exigem de nós fazer uma maratona para vencer cada dia.

Mas se já é sabido que na Grécia Antiga, além da criação do tempo *chrónos*, também surgiu outras denominações temporais, o que fizemos com elas? Se o tempo experienciado pelas crianças na escola não se detém ao tempo que é demarcado pela rotina escolar, de que tempo estamos falando?

“Aqui já é da turma do Pré A que estão vindo pela primeira vez na escola e resolvi contar uma história e pintarem nos cd’s para ver as cores do arco-íris que refletiam o sol. Eles acharam muito legal, tanto que o Sebastião resolveu bater no cd como uma bateria. O Heitor só queria ir pra rua, pois a escola era do outro lado e dificilmente a professora titular tira eles de dentro da escola e nesse dia fiz uma proposta ao ar livre como o dia estava bom” (Relato oral Professora Micheli).

“Em um espaço de atelier proposto com vela para composição de festa junina uma criança começou a observar a cera do giz escorrer pela vela, pedi o que estava fazendo e ela respondeu ‘Olha como a cor cai na vela’”. Nesse momento, deixei ele se encantar no que estava fazendo, pois não sabia se devia ou não intervir, afinal estava explorando da maneira dele, porém não realizou o que era proposto. Em outro momento, propus a mesma proposta para a turma de maternal e a alegria deles era apagar a vela” (Relato diário de bordo Luziara).

“Na sala organizei nas mesas beterrabas cruas e cozidas cortadas em vários formatos deixando alguns instrumentos para maceração. Fiquei observando duas crianças, nessa proposta os dois se revezavam para retirada do suco, um falava para o outro ‘aperta mais forte’, ‘precisamos de mais’ e assim ficaram por muito tempo quando terminaram de tirar o suco e a tinta passaram o pincel pelo papel algumas vezes, mas não estavam contentes em desenhar, eles queriam simplesmente continuar macerando” (Relato diário de bordo Luziara)

“A proposta é brincar de trem: Francisco resolve colocar as cadeiras de forma diferente do modo como eu tinha colocado-as. Anthony diz ‘eu gostei do brum brum (imitando o som do trem). Antônia só ficou analisando. Percebi que eles ficaram um bom tempo brincando de trenzinho da forma como o colega Francisco organizou as cadeiras na brincadeira” (Relato diário de bordo Micheli).

Poderia escolher falar que a maioria das instituições escolares ainda prioriza o tempo cronológico, negando o tempo das crianças, roubando dos(as) professores(as) a possibilidade de encantar(-se) pelo excesso de trabalho, mas o que as professoras trazem aqui são oportunidades que suspendem a demarcação cronológica, tempo denominado de *aión*, “(...) pode ser percebido na intensidade como as crianças envolvem-se em seus projetos, brincadeiras e construções, de modo que dificilmente algo as distraem, vivendo com profundidade e inteireza o momento presente” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 8).

Ainda segundo as pesquisadoras,

“Essa entrega e esse modo de a criança relacionar-se com a vida e com o tempo não estão presentes somente na brincadeira, mas podem ser vivenciados em suas danças, em suas experiências de desenho, nos movimentos corporais que experimenta, ao subir e descer inúmeras vezes o escorregador e nos seus modos de envolver-se plenamente com a vida que pulsa” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 8).

Pensar nessa suspensão do tempo convencional, faz-nos abrir brechas dentro das nossas formas usuais de educar, na medida em que como docentes, também podemos desfrutar desse tempo da experiência junto com as crianças. Como professora na Educação Infantil, suspendi o tempo em muitas viagens que fiz junto das crianças, por vezes, foram oportunizadas por mim pela disposição dos contextos de aprendizagens, e em outras, fui levada pela imaginação criadora infantil a conhecer outros lugares.

O cotidiano na escola das infâncias é um território rico de experiências, onde as sementes que caem em solo fértil, vão se transformando em potentes árvores. As crianças dialogam, fazem trocas com adultos e outras crianças e também com os materiais. Quando se encontra com materialidades, se funde com elas, criando muitas linguagens. O que Charles Schwall (2019) chama de gramática dos materiais, uma vez que,

“É por intermédio das interações entre uma criança e um material que um alfabeto pode se desenvolver. À medida que as crianças usam papel, argila, arame, etc., diferentes alfabetos desenvolvem-se a partir de diferentes materiais. À medida que as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material (...) são desenvolvidas estruturas que podem ser consideradas uma espécie de alfabeto ou gramática” (Schwall, 2019, p. 50-51).

Nesse sentido, além da linguagem oral, observamos surgir linguagens singulares em frações de segundos em relações com a argila, o papel, a tinta, a pedra, a lupa e tantos materiais ofertados nos espaços da sala... fragmentos capturados que nos deixam claro os convites das crianças para que vivenciamos outros tempos junto delas.

“Tivemos uma semana chuvosa, contei uma história e fizemos o plantio de sementes de girassol. Descobrimos que elas serviam de comida para passarinhos e foi indo, até que dois ou três contextualizando o plantio ‘a sementinha tá dormindo, a terra é a coberta e aos poucos elas vão acordando e crescendo’, aproveitei esse momento para contar pros demais como acontecia esse processo” (Relato oral Professora Daiani).

Os tempos sub-existem, as crianças fazem escolhas, por vezes guiam sua investigação de maneira individual, por vezes em pequenos ou no grande grupo, por vezes transitam entre variados espaços durante o turno, por vezes ficam horas explorando o mesmo material. Sabemos também que não é possível dentro da estrutura escolar, suspender o tempo cronológico por completo, devido às suas chegadas e partidas, mas o que proponho aqui é a hipótese de que esse tempo *aión* possa existir dentro das nossas rotinas escolares. Quando falo de tempo *aión*, não conto vivências habituais, mas sim, experiências que nos convocam a existir de outras maneiras.

A professora-(co)autora Daiani segue comentando sobre esses momentos vivenciados com as crianças, onde, segundo ela,

“O que me motiva é ver a imaginação das crianças, a criatividade, a oralidade, eles serem protagonistas do que estão vivenciando, aí trouxe algumas fotos. Eu gosto muito, e me polio e me culpo por isso, por não sentar e brincar com eles, porque é nesses momentos que tu observa, escuta, mas a gente não consegue às vezes por X demandas que temos além do brincar e eles cobram isso” (Relato oral Professora Daiani).

Assim como a professora-(co)autora Micheli que cita o encanto da criança quando encontra materiais potentes,

“A motivação na profissão é a alegria das crianças, é simplesmente uma argila, mas a felicidade dele de manusear a argila te contagia” (Relato oral Professora Micheli).

E para qualificar a experiência, essa palavra movediça que nos é tão cara em educação, Walter Kohan em uma entrevista nos diz que: “‘Experiência’ é uma palavra que tem esse ‘per’ no meio que é o mesmo ‘per’ de percurso, por exemplo, que significa movimento. Ou seja, a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar” (Kohan, 2018, p. 299). Também faz a associação com outra palavra que tem o ‘per’ enquanto sílaba inicial: “a palavra ‘perigo’, ou seja, isso sugere que quando fazemos uma experiência, se fazemos uma experiência de verdade, ela é perigosa. Significa que saímos de um lugar em que podemos sentir certo conforto e não sabemos o lugar que vamos alcançar. Então é um risco [...] (Kohan, 2018, p. 299).

A professora (co)autora Sibelli agrega nesse sentido, dizendo que,

“O que move são os pequeninhos com as propostas que a gente leva e ver isso aqui (referenciando a fotografia com as crianças interagindo nos espaços da sala) ver que eles se envolvem, o brilho no olhar, o sorriso, a satisfação, a motivação e acima de tudo a criação, que tu vê que naquele momento ela criou. Aqui tem mais um momento com a mão na massa, as carinhas falam por si só, os espaços (que acho que aprendi muito com a Profe Samara nesse sentido), uma nova visão de passar a tarde com uma criança, do desenvolvimento, do quanto isso é importante, quando eu comecei na E.I para agora eu não sou mais a mesma pessoa, saber que vai mudando as coisas, de perceber que as crianças estão mudando, que a educação é diferente, que a prática precisa ser diferente [...]”(Relato oral Professora Sibelli).

É justamente nesse sentido que trouxe aqui a discussão sobre o tempo e as narrativas docentes que brotam do chão da escola, na tentativa de demonstrar como as crianças precisam ser observadas, documentadas, valorizadas, com oportunidades de espaços e de tempo que desafiem esse imaginário vasto e singular que elas têm e podem escorregar também pelo nosso corpo adulto, nos fazendo convites com leveza, intenção e transformação. Convites em que o tempo *chrónos* e *aión* sub-existem dentro das vivências entrelaçadas de crianças e adultos na escola de Educação Infantil.

Comumente a obrigação de seguirmos o tempo cronológico dentro da escola, como uma instituição social regida por normas e uma rotina padrão pré-estabelecida, não nos deixa perceber que sub-existem outros tempos. Por vezes a rotina, o cansaço, a falta de equilíbrio entre trabalho e lazer, a sobrecarga emocional com tantas demandas que precisamos dar conta para fazer da escola um tempo precioso para viverem suas infâncias, não nos deixa sentir o tempo da experiência junto delas.

O professor Altino José Martins Filho em sua tese fez um longo e relevante trabalho acompanhando as rotinas e o cotidiano em uma escola de educação, coletando as chamadas minúcias da vida cotidiana e muito contribui para (re)pensarmos os tempos dentro da escola. Ele evidenciou muitas ações rotineiras, sem reflexão e com poucas ações, mas também movimentos docentes e infantis que iam na contramão do padrão já instituído.

Dessa forma, posso dizer que a vida não é vivida de uma única maneira na instituição educativa. Mesmo que a repetição/rotinização das rotinas prevaleça, percebi que não há uma única forma de convivência, pois alguns estilos se misturam, muitas crianças se relacionam, muitas professoras estão presentes e a educação é realizada com diferenças. É esse misto que dá formas e fôrmas à prática da docência na instituição educativa (Filho, 2013).

Outro tema elencado pelas professoras durante os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos é o tempo imediatista que muitas crianças estão desenvolvendo pelo uso excessivo

das telas que são ofertados pelas famílias que em meio a tantas tarefas diárias, encontram-nas como alternativas. Nesse tempo não tem espaço para o ócio, para a aceitação dos convites que o espaço e colegas fazem para brincar, para a criação, pois tudo precisa ser instantâneo.

Trago esse diálogo entre duas professoras referente a dificuldade que algumas crianças têm em experimentar momentos de brincar nos contextos investigativos que são propostos,

“Olha a situação pra cabeça da criança que entra nesse mundo dos diferentes materiais em que ele precisa construir, para uma criança que está acostumada com o brinquedo pronto, que te dá o retorno imediato, ‘e agora eu tenho um monte de madeirinhas na minha frente vou fazer o que, não tem botão pra mim apertar ou um comando de voz” (Relato oral Professora Daiani).

“Na minha turma do Pré B tenho muito problema com isso. Lá no início da adaptação propus um espaço com barro e água para fazer esculturas e eles só queriam pintar toda mesa com barro, eles não criavam esculturas, estavam explorando a textura, como se fosse um maternal. No outro espaço com pétalas de rosas e limão, eles não criam receitas, eles apenas ficam na exploração. Querem fazer tudo rápido para já ir fazer outra coisa e depois ficam gritando que são aventureiros, bem como faz o Lucas Neto” (Relato oral Professora Luziara).

Estariam essas narrativas evidenciando a lógica mercantil tomando conta das mentes infantis? Falta de concentração? Necessidade de exploração? Necessidade de mais presença dos adultos? Seriam, talvez, os espaços de brincar organizados na escola as únicas doses diárias para ser criança? Para experimentar texturas e uma infância que tem curiosidade por sentir com o corpo todo e as famílias só oportunizam o lógico-racional?

Durante esse diálogo e em muitos momentos que enquanto professora também presencio momento como este, em que, pelo uso excessivo de telas ofertado pelas famílias, é negado o tempo *aión* da infância, pergunto-me se realmente essa extrapolação excessiva das crianças em todos momentos da escola realmente é algo saudável ou está denunciando que elas já não têm mais espaço para serem crianças em suas rotinas e que a escola é o único momento que tem para experimentar. Ficamos frustradas por ofertar espaços com materialidades ricas em oportunidades de criação, relações com os pares e o brincar simbólico, mas que, para as crianças pode ser a única chance de produzir marcas no próprio corpo ou superfície, um respiro acelerado, pois suas mentes estão com excesso de informações e já não conseguem sentir o sabor da experiência de maneira integral.

Outras narrativas docentes que demonstram a lógica mercantil do tempo cronológico é a falta de valorização da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica e (des)continuidade do lugar das infâncias na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

“Ano passado eu estava com o Pré B e fui cobrada pela Coordenação por não dar folhinhas para as crianças, deixar eles mais sentados e ter uma sala mais tradicional” (Relato oral Professora Luziara).

“Na questão dos planejamentos, usar sempre o mesmo, mas as crianças são diferentes. Eu não guardo caderno do ano passado, nem dos outros anos. Eu ouvi relatos de professoras que esse caderno é bom pra mim usar ano que vem que já estão prontos, ouço isso nos Anos Iniciais de profes que pegavam de uma escola para outra o mesmo caderno, em realidades diferentes, isso é preocupante pois falamos tanto em crianças protagonistas e nos Anos Iniciais onde ela está sendo protagonista? [...]” (Relato oral Professora Luziara).

Esses relatos evidenciam a falta de conhecimento das famílias e de muitos gestores e colegas de profissão sobre todos os processos de aprendizagens que são desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil, da importância de deixar as crianças se desenvolverem no seu tempo, descobrindo com autonomia temas do seu interesse, elementos esses que precisam fazer parte de todas as etapas educativas.

Quando as crianças chegam nos Anos Iniciais, na chamada “escola grande (ou dos grandes)”, já querem logo voltar para a EMEI, escola referência para vivenciar o tempo de ser criança, ambientes vivos para explorarem e descobrir suas possibilidades, professoras que se preocupam com o processo (e tempo) de cada criança. Tempo esse que não pode ser interrompido quando a criança completa 6 anos, afinal o que muda quando chega nessa etapa que precisa deixar de ser criança para ficar 4h sentado enfileirado em uma sala de aula? Todos esses processos fazem parte dos tempos que são produzidos nas escolas.

Precisamos saber que o estar com as crianças também nos oferece riscos, que certamente nos farão mudar nosso planejamento e rotina para nos embalar com elas nos balanços, observar caminhos de insetos no pátio da escola, ver um filhote de pássaro que caiu do ninho e que agora é o centro das atenções do lado de fora. Também podem nos fazer ver que as infâncias são múltiplas, que estão se transformando dentro do mundo globalizado, talvez não sejam as mesmas que idealizamos durante nossa formação inicial em Pedagogia. Estes são riscos que valem a pena ser experienciados para encontrar novos caminhos em educação!

4.2 SABERES ESSENCIAIS À DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM SUAS VIAGENS COM AS INFÂNCIAS

“A educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação. É um processo que não acaba até fazermos” (Eisner, 2008).

Começo esse capítulo trazendo a seguinte pergunta para mim, professoras participantes dessa pesquisa e para você leitor(a): Como se torna(ou) professor(a)? Mesmo que muitos brincavam e já sonhavam com a profissão docente desde muito pequenos(as), me pergunto e

também levo essa pergunta para as professoras no primeiro encontro do círculo dialógico, metodologia utilizada nesta pesquisa: em que momento da vida você se tornou professora? Teria sido no dia da formatura? Talvez quando entrou pela primeira vez em uma sala de aula? Ou será ainda na infância quanto brincava de dar aulas com os amigos ou bonecas?

Trago, abaixo, os relatos das professoras co-autoras para colaborar com as questões expostas acima.

“Comecei letras em Santa Maria, fiz 2 semestres, odiei e larguei. Ainda tinha vontade de algo a mais. Fiz a faculdade de pedagogia porque me identificava com o mundo das crianças [...]. Quando era pequena colocava salto alto e repassava todo conteúdo em casa, me vestia em casa e ia pro quadro verde. Então não me imaginava ser outra coisa a não ser professora” (Relato oral Professora Sibelli).

“Eu tenho muitas lembranças da minha infância com os meus primos e irmãos, eu lembro que quando eu tava no pátio, o que eu aprendia na minha escola, eu vinha pra casa e na manhã seguinte eu pegava minha prima e irmã e a gente ia passear e fazer, por exemplo, ciência nas folhas [...]” (Relato oral Professora Luziara).

“Como eu me tornei professora: acho que ninguém brincou mais em galpão, em porta de guarda roupa, e quando não tinha giz era carvão do forno. Eu vivia com as paredes do galpão tudo desenhadas e sabe aquelas penteadeiras antigas? Eu adorava ver minha primeira professora escrever pois ela tinha a letra linda e eu chegava e sentava na frente dela e escrevia e olhava por horas” (Relato oral Professora Daiani).

“Confesso que como disse a Samara no início, também não me tornei professora quando me formei. Eu fui trabalhar numa escola de monitora logo que me formei e quando surgiu a oportunidade de uma turma fiquei em pânico porque eu não queria assumir, queria seguir como monitora. Mas enfim, fui lá e me encantei com a Educação Infantil, tanto é que nunca mais larguei” (Relato oral Professora Daiani).

Assim, chegamos à conclusão de que ninguém nasce professor(a) ou se torna no momento que encerra a formação inicial, isso não acontece em um momento isolado da vida em que simplesmente *‘sou professora’*, mas certamente muitos fatos colaboram para isso, nesses movimentos narrados estão presentes as marcas do coletivo e também a individualidade de cada história.

Existem momentos que são chaves para essa (auto)transformação, tomadas de decisões, mudanças de planos e esses são os “momentos charneiras” que a pesquisadora Josso (2014) nos traz como momento em que “o sujeito confronta-se consigo mesmo” (Josso, 2014, p. 67). Nesse sentido, alcançamos o objetivo dentro da pesquisa-formação que é o engajamento de cada sujeito com o seu processo de formação, identificado nessas narrativas anteriores, pois “A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 1999, p. 16).

Nos tornamos professores(as) na ação de aprender e ensinar na coletividade, no diálogo, na presença do inacabamento, na busca e rebuscamento da nossa subjetividade para que ela possa ser partilhada com outros seres. Se tornar professor(a) não significa ter uma identidade generalista, que os/as define e controla, mas sim o que chama-se de constituir nossa professoralidade, proposições que o sujeito produz em si durante sua existência (Pereira, 2016).

Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que o sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E no caso de ser uma diferença, não é uma recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, ao meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito (Pereira, 2016, p. 35).

Perguntam-se e discute-se com frequência, professores(as), pesquisadores, políticos, repórteres, famílias: quais são os saberes essenciais que precisamos ter e alimentar durante o percurso formativo docente? Assim como tantos(as) outros(as), também faço seguidamente essa pergunta, portanto decidi trazer diálogos entre pesquisadores(as) na formação de professores(as) e narrativas das professoras atuantes na Educação Infantil, co-autoras nesta dissertação, a fim de frisar alguns pontos importantes.

A professora, a seguir, muito bem coloca a pluralidade de saberes que precisamos ter enquanto docentes atentos às necessidades e interesses diários das crianças, obrigações de objetivos e expectativas das famílias.

“Penso que o professor tem que ser praticamente um poliglota nos saberes porque tem que entender um pouco de tudo, ter sensibilidade no olhar e sentir, organizar o conhecimento dentro da faixa etária, parar e pensar se aquilo é significativo pra criança, se estou contemplando todas áreas que envolvem a infância, para pra respirar quando está em um dia ruim para não traumatizar nenhuma criança e ela não querer vir mais pra escola porque a professora é uma bruxa, que pra ti foi algo normal e pra ela criou-se um problemão, fazer a leitura das famílias pelas ações das crianças porque eles escondem muitas coisas, tentar achar soluções. O professor precisa de uma sensibilidade muito grande pra fazer a leitura de tudo, muito mais do que o conhecimento sistêmico do ensinar pedagógico” (Relato oral Professora Sibelli).

Assim como a professora colocou, Maurice Tardif (2015) elencou vários tipos de saberes essenciais, como saberes cotidianos, saberes dos autores e saberes da ação, que englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, saber fazer e saber ser. Segundo ele, esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem

ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.).

A formação docente acontece nos ambientes, coletivos sociais, oportunidades, experiências como estudantes, referências docentes que vamos tendo ao longo do caminho, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção (Tardif, 2014, p. 68), ou seja, ela vai acontecendo nos embalos da vida, não se dá em um momento único.

A pesquisa formação com as professoras “São processos que, como uma arte formadora da existência, promovem a democratização do trabalho com histórias de vida, recolocando os sujeitos destas histórias” (Scherre, 2015, p. 275) como autoras, refletindo, observando, registrando, dialogando enquanto seguem (auto)transformando suas práticas e a si mesmas.

Além da sua história de vida há narrativas que demonstram o caminho docente como possibilidade de sair do interior, ter sua própria profissão e se emponderar enquanto mulher, elas também trouxeram o grupo de professoras como potência formativa dentro do seu percurso, afinal “(...) a aprendizagem, em geral, e a aprendizagem do adulto, em específico, não ocorrem somente em espaços institucionais de formação, ocorrem também na história individual e coletiva das pessoas”(Scherre, 2015, p. 275).

“Outro ponto que me estimula são os espaços que a gente tem entre a gente, vocês são inspiradoras nas rodas de conversas que a gente tem, nas oportunidades temos que propor espaços naqueles dias que a gente tá exausta e alguma colega diz assim: ‘hoje eu não aguento mais’ e alguém diz que te entende e propõe: ‘quem sabe tenta fazer isso’, ‘nem sempre a gente tá bem’ e a Sibelli é uma ótima pessoa pra gente conversar sobre isso, ela pega e estimula a gente. É um dia de cada vez” (Relato oral Professora Luziara).

“Aqui está uma parte do grupo que me motiva, eu sempre digo que cada uma tem algo para contribuir, sempre digo que nossa escola, por mais que cada uma seja diferente, penso que ela é o máximo nesse sentido, a gente realmente é um grupo unido, quando alguém quer soltar a outra vai lá e puxa. Eu adoro estar na escola, estar com vocês, as vezes estou no pior dia da minha vida e eu chego lá e me renovo, então vocês e o espaço são tudo” (Relato oral Professora Sibelli).

“Então esse é meu relato que as últimas semanas foram muito mais produtivas. Isso tem bastante a ver com os círculos, com essas trocas entre a gente, ouvir os relatos das colegas e o que isso pode agregar também no teu planejamento” (Relato oral Professora Micheli).

Como pude perceber as professoras já têm instituído o grupo como espaço de partilhas, desabafos, ideias e veem nas colegas também o apoio formativo enquanto visitam as salas umas das outras em buscas de inspirações, por vezes, quando conseguem, planejam juntas, enviam sugestões pelas redes sociais e as procuram em busca de trocas quando estão com dificuldades

de planejar ou resolver algum conflito, ou mesmo para trocar materiais pedagógicos que faltam na escola.

Os círculos dialógicos oportunizaram um espaço de tempo maior para que essas trocas acontecessem e essa busca se intensifica-se, pois a formação continuada precisa explorar o trabalho em equipe, evidenciando a partir das narrativas das histórias de vida de cada professora a reflexão e transformação da sua existencialidade, a partir da identificação das marcas socioculturais que foi adquirindo ao longo da vida e também deixando registrada sua maneira singular de habitar e conceber a educação e o mundo. No trabalho com várias centenas de histórias de vida docentes, Josso (2007) insiste em defender o conceito de existencialidade singular-plural.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégia e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (Josso, 2007, p. 415).

Dessa forma, também Paulo Freire elencou ao longo de suas obras que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1997, p. 153). Ele afirma que não há comunicação sem diálogo, e sendo o ato de comunicar ação essencial dentro do trabalho educacional, comunicamos o que sabemos e acreditamos aos nossos colegas, e ao mesmo tempo avançamos em nossos saberes à medida que o outro segue nesse diálogo, o que também acontece com os estudantes, enquanto temos uma abertura em falar e ouvi-los com respeito e curiosidade. Quando levamos alguma proposta às crianças, precisamos ouvi-las, tornar importante como habitam o mundo e a sua leitura do mundo.

Estamos conversando esses dias eu e a Luzi, pois temos algumas crianças em comum nas turmas do integral que tem bastante problemas com relacionamentos, se o colega não me dá a mão já não sou mais amigo dele, e aí que chegamos à conclusão de que a gente não pode exigir deles o que a gente também não faz, porque a gente respeita, mas não significa que a gente morre de amores por todo mundo. A gente percebe que desde pequenos eles (crianças) já vêm cheios de argumentos, posicionamentos, autonomia para escolher com quem querem brincar e da forma que querem brincar (Relato oral Professora Daiani)

No sentar e conversar saem muitas coisas que aí tu começa entender muitas coisas que vem de casa e porquê está agindo daquela forma. Eles pedem e precisam disso, porque não conseguem ficar muito tempo concentrados naquele espaço, então tu sentar e brincar parece que tu vais construindo junto com eles [...]. (Relato oral Professora Sibelli).

Não tem como obrigar a criança a participar das propostas como esses dias uma monitora nova me pediu, mas profe tu não vai chamar ele para atividade, e eu disse

que não porque sempre convido ele e mostro, mas é uma opção dele não estar interessado em participar e está tudo bem (Relato oral Professora Luziara).

No convívio com as crianças pequenas precisamos desenvolver a habilidade do diálogo que vai além da palavra narrada, mas que envolve olhares, gestos, ações frequentes, escolhas de parcerias e temáticas nas brincadeiras das crianças, silêncios, pausas e agitos.

Seguindo o diálogo com Tardif,

[...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando — aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros — um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc (Tardif, 2014, p. 56-57).

Nesse contexto formativo também as narrativas das professoras salientam “as pedras no meio do caminho”, os desafios diários encontrados em trabalhar com um grupo tão plural de crianças e famílias, cheio de singularidades, lutar pela Educação Infantil como um ambiente de experiências e não de preparação para a próxima etapa do ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a cobrança excessiva com organização e limpeza dos espaços que ocupam, formações generalistas para toda rede e como isso atrapalha o foco educacional que deveria ser oportunizar espaços pedagógicos para as crianças menores.

“A gente tem que ficar o tempo todo se reafirmando enquanto professora” (fala referente a troca de roupa da escola porque molhou durante a experiência) (Relato oral Professora Luziara).

“Não é só com as crianças que a tem que lidar. Como sempre digo, ser professora não seria difícil se não tivesse todos os outros percalços no meio do caminho” (Relato oral Professora Daiani).

“Infelizmente é sempre um não pode em cima do outro, não existe um rigor institucional pedagógico que defenda que este é o ambiente que as crianças têm escolhas, infelizmente as merendeiras e faxineiras se organizam e lavam o parquinho em um dia de chuva em que esse é o único espaço para as crianças brincarem [...]” (Relato oral Professora Sibelli).

“Só chamam a gente para conversar para dar ‘xixi’, como a Samara que levou a ideia das mini histórias e o primeiro comentário da direção foi que isso iria gastar muita folhas fizesse para toda escola. Qual motivação a gente vai ter para fazer um trabalho diferenciado? Isso realmente desmotiva, ainda bem que temos os espaços entre a gente, porque senão...” (Relato oral Professora Luziara).

Enquanto as professoras dialogam sobre sua história de vida, os enigmas da profissão, problemas rotineiros envolvendo colegas, famílias dos estudantes e direção escolar estão denunciando aquilo que as inquieta, e diria ainda mais, pois enquanto trazem à tona questões

na sua palavra, acabam no diálogo também anunciando alguns caminhos possíveis. Se pensarmos dentro dessas duas ações verbais anunciar/denunciar elencadas por Paulo Freire, diríamos que,

Nessa expressão transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo (Linhares, 2008, p. 45).

A partir das narrativas das professoras acima, mais especificamente a fala “*ser professora não seria difícil se não tivesse todos os outros percalços no meio do caminho*”, pergunto que percalços seriam esses que são mais importantes que as crianças e os saberes pedagógicos, o ensino e as aprendizagens infantis? Também coloca o autor que: “[...]saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (Tardif, 2014, p. 70). O que Silvia López de Maturana (2010) chamaria da obrigatoriedade em seguir o trabalho na escola como se fosse um mapa pré-definido, onde todos precisam aprender a funcionar dentro da mesma lógica, sem possibilidade de explorá-lo e descobrir formas outras de habitá-lo. Romper com o que denunciam essas narrativas é o que se pretende com esse texto, oportunizando a cada um que habita a sua escola, perceber que podemos descobrir variados territórios tendo as crianças como nossas guias.

Com isso, entro nos saberes cotidianos, como mais um dos saberes elencados por Tardif (2000) referindo-se aos saberes profissionais como da ação ou saberes do/no trabalho. Isso quer dizer que os saberes não estão prontos, mas que eles vão sendo construídos durante a realidade de cada escola de maneira singular entre os professores, os seus saberes, o ambiente e os estudantes. Ele sugere que os pesquisadores universitários deixem seus saberes na academia para ir em busca de pesquisas para conhecer os saberes reais que são desenvolvidos dentro dos locais de trabalho e usá-los nas formações de professores.

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000).

Entra na roda de diálogos dos saberes essenciais e as possibilidades de desenvolver novos territórios na escola, a concepção que as crianças têm da docência, entre tantas demandas diárias, pessoas que acreditam em concepções diferentes de infâncias e docências podemos ter algumas pistas da nossa professoralidade com as suas narrativas capturadas pelas professoras.

“Essa semana a Isabelli pegou e colocou todas as cadeiras enfileiras e disse: agora vocês prestem atenção em mim que eu vou dar aula e pegou o canetão e vou no quadro” (Relato oral Professora Luziara).

“A Cecília começou na sexta pedindo canetão para escrever no quadro, aí ela pediu: Silêncioooo, porque eu peço silêncio” (Relato oral Professora Micheli).

“O Pietro que começou comigo de tarde, quando chegou no primeiro dia ok, no segundo já chegou questionando: aqui não é uma escola, cadê o quadro verde? Quando que tu vai usar ele?” (se referindo à professora) (Relato oral Professora Luziara).

“Depois de surgir o interesse pelo tema das profissões e realizarem desenhos de profissões que gostariam e gostam, surgiu o seguinte questionamento por parte da professora: ‘ninguém gostaria de ser professora?’ E uma aluna respondeu: “não nem pensar a gente se incomoda muito é muito trabalho”” (Relato diário de bordo Sibelli).

“Realmente além do relato da Isa, nos meus 16 anos de profissão, tenho percebido que uma vez as crianças queriam ser professoras, hoje vejo outra realidade e a gente não percebe mais essa vontade nem nas crianças e nas suas brincadeiras [...] (Relato oral Professora Sibelli).

Nos questionamos expostos pergunto: quanto disso refere-se a nossas atitudes atuais enquanto docentes? Podem ser produzidas pelo convívio sócio-cultural? Ou até mesmo pelas mídias? Em meu diário também registrei essa temática durante o jogo simbólico de duas crianças um pouco maiores (7 e 9 anos).

“Já venho há alguns dias observando os sentidos atribuídos pelas crianças ao papel social do(s) professor(a) eis uma vez Maria e Sofia brincam de escola. Durante as interações quando alguém fala imgeticamente durante a explicação dela (professora), corre na sala ou faz algum tipo de bagunça são levados a direção e têm como punição copiar do quadro, ficar sem recheio ou cuspir o chiclete no lixo. Em outro momento de diálogo comentam que não gostam quando gritam com elas na outra escola, mas durante suas brincadeiras agem assim com os alunos, então questiono: ‘se vocês não gostam disso, porque fazem assim também?’ E me respondem: ‘mas é assim que acontece na escola’. Me calo e fico com esse pensamento me acompanhando: que representação de docência estamos (re)produzindo?” (Diário de bordo pessoal).

“As crianças maiores do ateliê me pediram um quadro, pois com frequência brincam de professora. Lembrei que tinha um em minha casa de quando era criança e trouxe para elas brincarem. Coloquei então disponível no espaço logo na chegada já perceberam a presença dele ali e brigaram por ele. Para ajudar no conflito questioneei. Então se elas gostavam quando a professora escrevia no quadro da escola e elas responderam que sim. Perguntei também se elas não gostariam de ter pinturas, teatro, músicas. Disseram que sim. Sugeri então: se só temos um quadro porque vocês não brincam de professora fazendo teatro de sombras por exemplo no espaço ao lado ou contando história? Silêncio no ar e foram brincar uma no quadro e outra na mesa com os livros (cadernos de aula)” (Diário de bordo pessoal).

Revelar essas narrativas a partir da observação atenta às crianças e refletir a nossa docência pelo que elas (re)produzem durante suas brincadeiras só é possível quando nos damos

conta que somos seres em constante (des)construção. Temos então o perceber-se enquanto ser inacabado presente dos relatos, a necessidade de estar sempre em reflexão e com oportunidades formativas para tentar dar conta dos desafios diários.

“Aqui sou eu enquanto educadora, eu não consigo ir pra casa bem se naquele dia eu não fiz algo, seja dentro ou fora do planejamento, que visse na criança que aquele dia foi produtivo, prazeroso, interessante, que olhem pra mim e digam: Profe eu te amo, como escuto todo dia, ou aquele abraço carinhoso, do tipo: obrigado por essa manhã ou tarde. Por mais que eu esteja acabada, tiro a última raspadinha do tacho pra tentar fazer o melhor” (Relato oral Professora Sibelli).

Isso que a pesquisadora, citada anteriormente, ao tratar do território escolar chama de ser professor e *“(…) encantarlos con el gusto por aprender”* (López De Maturana, 2010, p. 16), indo além de apresentar aos alunos um mapa já pré-definido, procurando trazer aprendizagens novas pelo viés da sensibilidade.

Paulo Freire também muitas vezes elencou nos seus escritos a necessidade permanente de busca, contrariando a acomodação e o olhar naturalizando a cotidianidade, desafiando a habitar o mundo com presença, tendo consciência que somos condicionados social e culturalmente, mas que isso não pode resumir nossa existência educativa esperançosa.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações [...] (Freire, 2000, p. 52).

É possível perceber esse processo de ação-reflexão-ação na medida em que as professoras avançam nos diálogos e registros nos seus diários de bordo (Quadro 3).

Quadro 3 - Evolução nos processos de ação-reflexão-ação das professoras

| Professora co-autora | Primeira narrativa no diário de bordo | Última narrativa no diário de bordo |
|-----------------------------|---|--|
| DAIANI | <i>“Espaços que as crianças se identificaram culinária com grãos, tecidos e fantasias”</i> | <i>“Giovana, Helena, Sofia e João brincam que são animais do sítio e estão dormindo. João Pedro é o galo que canta e acorda todo mundo. Helena faz o tatame de cobertor. Rapidamente já mudam de brincadeira para super-herói e aproveitam o mesmo contexto dos tatames”</i> |
| LUZIARA | <i>“Por volta dos meus 12 ou 13 anos tinha uma espécie de diário onde eu escrevia fatos do meu dia a dia, acontecimentos que, na maioria das vezes, me magoavam, pois não gostava de compartilhar com ninguém. Em um determinado dia esqueci em casa e para</i> | <i>“Em um espaço de acolhida havia fantoches livros e a casa de teatro. Israel e Lorenzo começaram a escolher alguns fantoches e dialogaram criando conversas. Nesse momento Israel pegou um sapo e uma maçã</i> |

| | | |
|---------|--|--|
| | <i>minha tristeza quando cheguei de volta estava no mesmo lugar, porém com o passar dos dias começaram (minha família) a dar indiretas sobre coisas que tinha relatado no meu diário. Confusa e magoada com a situação rasguei e botei fogo no Diário. Desde então, sempre que escrevia rasgava e acendia uma fogueira em minhas palavras como forma de libertação. Espero que esse exercício seja motivador e retorne assim a escrever que esse trauma seja passageiro e com o passar do tempo seja libertador”</i> | <i>falando com o Lorenzo para usar em casa de teatro para apresentar uma história, sendo Israel o narrador principal. Em outro espaço havia bonecas varal de roupas naquele momento não havia ninguém então resolvi ir brincar. Peguei uma boneca de mamadeira e nisso foi chegando Maria, Antonella, Ana, Rafaela, Antônia e Vinícius e eu já virei filha da Maria estava cuidando da minha irmã. Maria me disse ‘filha vai para a escola agora’ mas eu não tinha nada para simbolizar que estava indo para a escola foi quando recebi um livro e um lápis de cor”</i> |
| MICHELI | <i>“Iniciando um novo desafio escrever o diário de bordo. Confesso que isso é algo que mexeu com meu psicológico fiquei dias pensando em como iniciar a escrita e relatar da melhor forma as propostas e os olhares que devemos ter diariamente das crianças. Além de relatar as propostas acredito que isso é uma autorreflexão sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional e principalmente em como as minhas crianças que estão diariamente comigo se sentem em estar na sala de aula”</i> | <i>“Um espaço estava montado com os eletrônicos e outro com objetos de beleza, como escova borrifador e chapinha. As meninas Isadora e Mirele estavam decidindo em qual o salão elas iriam, quando Isadora falou: ‘Escuta aqui no celular’ e as meninas ficaram um bom tempo explorando esse espaço”</i> |
| SIBELLI | <i>“E assim entre conversas e observações sai o seguinte questionamento: ‘Será que os animais comem a mesma comida que nós?’, ‘ não o sapo come mosca’, ”ECA! ” Diz Agnes. ‘Mas o cachorro come comida de gente’ e ‘come ração’ diz Livia e ‘a lagartinha come folhas’, ‘eu vi Prof uma folhinha toda furada lá na minha casa’ e assim surgiu um novo momento de curiosidade investigações e aprendizagens: do que os animais se alimentam? Isso possibilitou a retroalimentação do espaço de culinária com animais”</i> | <i>“Outro momento no pátio uma aluna que é encantada pelas joaninhas, encontra uma no tronco de uma árvore e vem me mostrar entusiasmada ‘profe olha! Achei uma joaninha!!!” Todos os coleguinhas queriam a joaninha que ela havia achado e eu para tentar contornar a situação disse: ‘Livia, quem sabe a gente devolve para a natureza a joaninha!? Porque é certo que ela tem família e as filhinhas devem estar esperando por ela’. Livia que não queria se desfazer da amiguinha respondeu: ‘não profe! Essa joaninha mora lá na minha casa na planta da minha mãe! Ela só está aqui porque fugiu de casa, agora vou levar ela de volta’. Resumo da história, Livia me convenceu que deveria levar a joaninha para a casa dela, coloquei-a em um recipiente, fizemos uns buraquinhos e todos ficaram felizes”</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber a evolução dessas narrativas, deixando de lado a insegurança no ato de registrar a própria docência e possibilitando um caminhar mais atento aos percursos das crianças, observando como elas se relacionam no grupo, seus interesses, suas aprendizagens e evoluções de maneira individualizada. Algumas professoras iniciam esses registros de maneira

genérica, olhando de maneira objetiva para seu planejamento e ações das crianças, e com o passar dos encontros se aventuram na montagem de espaços de brincar mais intencional, de acordo com o que observa nas brincadeiras dos pequenos grupos de crianças.

Outro fato importante é que a reflexão oportunizada pelo registro das observações durante as aulas fez com que pudessem montar estratégias diferentes com suas turmas, deixando mais tempo para as brincadeiras nos espaços de brincar, a fim de estar presente nesses momentos de interações ouvindo-as e também brincando junto, sem se preocupar tanto em proporcionar tantas atividades pautadas pelo tempo cronológico. Assim como inserir nesses processos de registros as reflexões diretas sobre suas ações pedagógicas, questionando-se:

“Além de relatar as propostas acredito que isso é uma auto-reflexão sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional e principalmente em como as minhas crianças que estão diariamente comigo se sentem em estar na sala de aula” (Diário de bordo Professora Micheli).

Outro fato que marcou bastante esse processo de observação e registro foi perceber as professoras mais autorais em seus planejamentos, participantes do cotidiano com as crianças, pesquisando propostas e oportunizando momentos de protagonismo nos espaços de brincar.

Habitar a mesma escola foi um privilégio, pois pude presenciar professoras mais encorajadas a trilhar seu próprio caminho, a ousar em um planejamento em que as crianças não precisam fazer as mesmas coisas em todos os momentos, onde elas podem sair do seu pedestal e brincar junto.

4.2.1 Experimentando um novo território docente

“O processo de escrever foi bem importante porque eu também tinha bastante receio em escrever o meu desenvolvimento com as crianças e depois do primeiro encontro eu parei para refletir como eu estava sendo como professora e agora também sentando, olhando e observando a infância de um jeito diferente, com o que vocês comentaram com os livros que foram compartilhados. Não é mais a mesma Micheli do início dos círculos e de agora em relação a minha profissão e como desenvolvo os espaços e propostas com as crianças” (Relato oral Professora Micheli).

Fica evidente nas narrativas das professoras a formação do sujeito com o outro servindo como incentivo para iniciar um novo percurso educativo.

“Quando me foi solicitado para escrever compartilhei um trauma e a Profe Samara deu como sugestão começar a escrita assim, então vamos lá. Por volta dos meus 12 ou 13 anos tinha uma espécie de diário onde eu escrevia fatos do meu dia a dia, acontecimentos que, na maioria das vezes, me magoavam, pois não gostava de compartilhar com ninguém. Em um determinado dia esqueci em casa e para minha

tristeza quando cheguei de volta estava no mesmo lugar porém com o passar dos dias começaram (minha família) a dar indiretas sobre coisas que tinha relatado no meu diário. Confusa e magoada com a situação rasguei e botei fogo no Diário. Desde então, sempre que escrevia rasgava e acendia uma fogueira em minhas palavras como forma de libertação. Espero que esse exercício seja motivador e retorne assim a escrever que esse trauma seja passageiro e com o passar do tempo seja libertador” (Relato diário de bordo Luziara).

“Iniciando um novo desafio escrever o diário de bordo. Confesso que isso é algo que mexeu com meu psicológico fiquei dias pensando em como iniciar a escrita e relatar da melhor forma as propostas e os olhares que devemos ter diariamente das crianças. Além de relatar as propostas acredito que isso é uma (auto)reflexão sobre o meu desenvolvimento enquanto profissional e principalmente em como as minhas crianças que estão diariamente comigo se sentem em estar na sala de aula” (Relato diário de bordo Micheli).

Isso que elas trazem vem ao encontro do que a pesquisadora de histórias de vida e formação Josso (2014; 2010; 2007) chama de heteroformação, que provoca a autoformação pela reflexão crítica da realidade que o sujeito produz e que por elas é produzido. Fica evidenciado nos seus relatos ao grupo e nos registros individuais no diário de bordo, que narram fatos mesclando objetividade e subjetividade “visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência” e como em um alquimia perceber-se enquanto ser humano em movimento, permitindo pela narração da sua palavra e da palavras dos outros, um processo de (auto)transformação (Josso, 2014, p. 65).

Percebe-se, que ao trazer os seus conhecimentos vão imbricando aos novos que vão surgindo nos diálogos, abrindo outros caminhos que foram sendo compartilhados. A pesquisadora considera “um conjunto de aquisições acumuladas durante a vida” (Josso, 2007, p. 421) como as aprendizagens existenciais psicossomáticas; aprendizagens instrumentais; aprendizagens relacionais consigo, com o outro e com o mundo; e aprendizagens reflexivas do saber-pensar que são partilhadas dentro do processo de ação-reflexão-ação proporcionado pelos encontros.

Na questão das formações, além de ficar evidente o grupo como convites para trocas e aprendizados, percebe-se a inquietude das professoras com relação ao que é ofertado de formações pelo município, por serem generalistas demais, não irem ao encontro das demandas cotidianas da escola ou específica ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, como os espaços de brincar intencionais.

“Estudo e formação são tudo, mas também me preocupo quando os temas não vêm ao encontro do que a gente realmente necessita” (Relato oral Professora Sibelli).

“O que nos ajudaria seria uma formação com espaços montados nas salas para nós explorar, como nós iríamos reagir a essas propostas, somente nós interagindo iria entender como a criança interage, quais são as linguagens delas, o que ela desenvolve

naquela proposta. A questão de porquê alguma criança não quer participar de uma proposta, saber o que ela sente com os materiais, a gente também precisa, quando eu proponho um espaço eu normalmente brinco junto pra entender o que eu tô sentindo” (Relato oral Professora Luziara).

“A questão da formação que ajuda seria voltada pra realidade de cada escola, ajudar nas demandas dos professores e de cada criança, ter os profissionais de apoio mais perto da gente. Eu me sinto muito sozinha nessa parte de formação, a gente aprende com a gente. Isso aqui faz muito mais sentido do que as formações que vem e que a gente é obrigada a fazer” (Relato oral Professora Sibelli).

A partir desses relatos, resolvi organizar uma dinâmica um pouco diferente no último encontro com elas, recebendo-as em um ambiente para experimentações artísticas logo na chegada. Finalizamos com um desafio em que em duplas elas iriam organizar um espaço de brincar com jogo simbólico e outro de construções, utilizando os materiais disponíveis e discutindo as possibilidades de ações possíveis (Figuras 4 e 5).

“O espaço preparado para nós, não é simplesmente chegar em um espaço e ter uma caixa de materiais ali jogada tudo tem uma intencionalidade e nada é tão rígido, como por exemplo, na hora que eu pedi para me alcançar um giz que estava no espaço do lado, também a lixa, tendo uma troca e não estipulando hoje você tem esse material e vai brincar aqui no tapete, E as vezes exigimos da criança que ela não pode levar para outro lugar. É uma questão da criança ter liberdade de escolha, aqui a gente teve muita liberdade de escolha [...] (Relato oral Professora Luziara).

“A estética do espaço quando chegamos aqui, como a colega disse, não estava tudo atirado no chão, tudo tinha uma intenção, isso instiga a criança, ela chega, olha e vê possibilidades quando a gente organiza tendo intenção. Eu senti liberdade e leveza, quando dispõe assim a gente não sente como uma proposta impositiva, mas sim um momento que te dá liberdade de criação” (Relato oral Professora Sibelli).

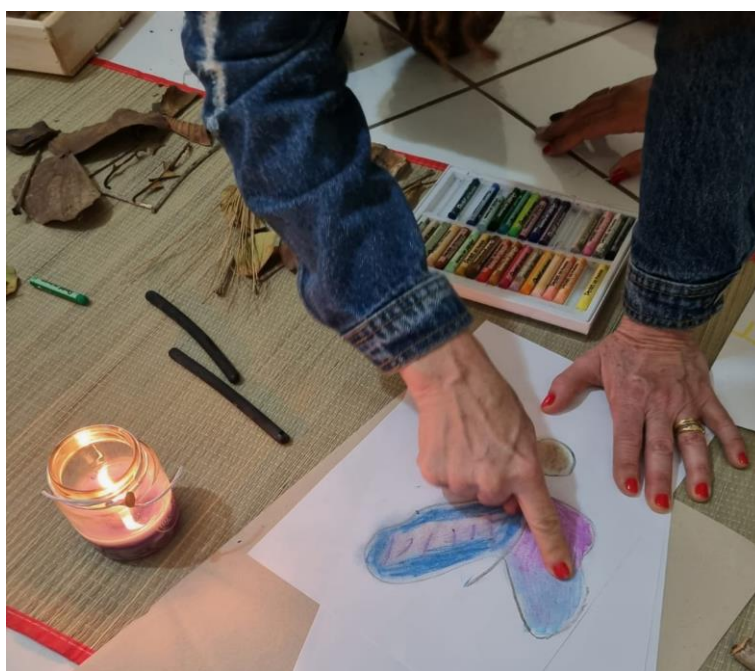
“No momento de experimentação desde que eu entrei eu me senti muito instigada a explorar e é isso que as crianças também precisam ter, a estética com intenção como a colega Belli falou, não simplesmente deixar eles no tapete com os legos. Eu também percebi quando deixei eles com a monitora no solário e montei o espaço dentro da sala, quando eles chegavam e olhavam era totalmente diferente, não era apenas o lego, as panelinhas e a massinha de modelar agora também tem um espaço riscante e outros materiais preparados” (Relato oral Professora Micheli).

Figura 4 - Momento de experimentação das professoras



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Figura 5 - A experimentação singular



Fonte: Fotografia da autora. (2023).

Os diálogos orais, os registros escritos e esse momento de experimentação das professoras em grupo foram produzindo uma docência com outros sabores, afetos, curiosidades, motivações, observações atenta ao seu grupo de crianças e visão questionadora ao que era produzido pelas colegas e direção da escola. Esses movimentos foram impulsionados por sua ‘curiosidade epistemológica’ que não se baseia em um querer saber ingênuo, pois ele é intencional e focado nas reais necessidades que encontram em seu cotidiano escolar, não

simplesmente aceitando as formações como são dadas, mas procurando em nossos encontros ter momentos realmente formativos.

Interessa-nos aqui a curiosidade ao nível da existência. Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo (Freire, 2015, p. 94).

Curiosidade impulsionada pelo desejo docente e desafio diário que move ir além, procurando não apenas dominar conhecimentos pedagógicos gerais, mas tentar proporcionar às crianças que também possam criar mundos diversos dentro do cotidiano na escola de Educação Infantil.

Outro ponto que nos dedicamos a pensar foi sobre o ambiente físico da escola. Na pesquisa em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental realizada por Amparo Alonso Sanz (2017) verificou-se que, na maioria das vezes, os desejos estéticos das crianças não são contemplados pelos ambientes físicos das escolas.

Fiquei pensando se os ambientes dão conta do que concebem as professoras e decidi levar esse questionamento e elas no círculo dialógico, com a pergunta norteadora: o que mudariam nos ambientes da nossa escola se fosse possível? Vale ressaltar que uso a palavra possível, pois nesse momento nenhuma de nós está no cargo de gestão da escola, ficando nossas ações transformativas mais situadas em nossa sala de aula, não conseguindo realizar esses desejos talvez diretamente, mas servindo estes como possibilidades de movimento para ser apresentadas a gestão atual ou colocadas em prática quando alguma delas puder assumir um cargo de liderança.

“Eu sempre falei que a escola deveria ter menos branco nas paredes, ter algumas paredes um pouco mais coloridas para chamar um pouco mais o ambiente infantil. Eu já falei: tiraria todos aqueles brinquedos do parquinho como pula-pula e piscina de bolinha, colocaria para a parte do estacionamento que não é ocupado por ninguém e montaria espaços permanentes como de atelier e cozinha, que a gente pudesse mudando de acordo com as nossas necessidades, Poderia ser mais a estrutura mesmo que os utensílios a gente tem para levar e montar, tendo espaços físicos organizados, uma grama sintética, para a gente usar em dias de chuva por exemplo” (Relato oral Professora Luziara).

“Outra coisa que eu mudaria são as mesas do refeitório, porque eles querem conversar, e com aquelas mesas voltadas para a parede dá uma agonia, quem sabe assim seria um espaço que a gente pudesse levar eles mais” (Relato oral Professora Luziara).

‘Começaria pela entrada onde deveria ter ambientes para eles serem acolhidos e não aqueles bancos de espera e de doutrinação. Atrás das salas da pré-escola também poderia ter um teto coberto’ (Relato oral Professora Micheli).

“Outra possibilidade também seriam ter mais brinquedos não estruturados na pracinha como os feitos de madeira que oferecem tantas oportunidades, como coisas para escalar ou de pneus que são materiais bem baratos e que eles poderiam gastar a energia deles que tanto precisam [...], precisamos pensar em coisas para as crianças porque aqueles bichinhos até eu tenho vontade de subir” (Relato oral Professora Sibelli).

Nesse exercício, tivemos a possibilidade de um olhar/imaginar/visualizar desnaturalizado para os ambientes da nossa escola, revelando aquilo que nos incomoda e ouvindo pela visão do outro, algumas possibilidades que não havíamos ainda refletido. Assim, habitamos os ambientes em busca de novos territórios possíveis para as crianças explorarem, saindo do foco da organização e limpeza para ambientes de aprendizagens cotidianas potentes. Fomos orientadas pela potência edu(vo)cativa das imagens, conceito atribuído pelo artista-pesquisador Lutiére Dalla Valle (2019) a “pensar qual o sentido deste tema/processo incita perceber que o ato de aprender pode surgir a partir de um desconforto, da sensação de que algo permanece fora do foco do olhar e que poderia ser revisto, revisitado, desvelado ou reorganizado” (Dalla Valle, p. 94, 2019).

É interessante perceber nesses registros que, algumas vezes, os ambientes físicos da escola não satisfazem esteticamente nem as crianças e nem os professores. Então, para quem são montados? Quem projeta escolas de Educação Infantil padronizadas de norte a sul do Brasil? Para que servem estruturas, se não para provocar movimentos ou documentar os processos das crianças, foco da Educação Infantil?

Esse exercício de visualidades também aconteceu no cotidiano escolar a fim de repensar a organização dos espaços da sala referência das professoras e suas turmas, onde a partir dos nossos diálogos começaram ou intensificaram a montagem dos espaços de brincar pensando na quantidade e qualidade intencional dos materiais ofertados e como isso interfere também nas ações e aprendizagens das crianças.

Quando o espaço é projetado a partir do que se conhece pela observação das brincadeiras das crianças, ele não é neutro, igual em todas as salas, ele contém os interesses reais das crianças em mini ambientes que podem ser de jogo simbólico (animais, casinha, culinário, cuidados médicos...), construtividades ou gráficos, as paredes não são coloridas com painéis temáticos de EVA feitos pela professora, mas registram as marcas das aprendizagens do seu grupo. Esse processo ficou registrado nas narrativas das professoras.

“O relato da minha turma é diferente do outro encontro que tivemos, onde disse que não tinha vontade de planejar para eles. Com a volta do recesso, vieram muito mais calmos e interessados nos espaços que eu disponibilizei, estão mais curiosos. Mudei o espaço, está mais investigativo para eles, talvez seja porque eu estava desmotivada e não dava oportunidades para eles, montava um espaço e aquilo agitava eles [...]. Depois do recesso, então comecei a montar os espaços para eles, o espaço riscante por exemplo que se interessam bastante com canetinhas giz argila ou culinária também chama bastante atenção, eletrônicos brincando de videogame” (Relato oral Professora Micheli).

“Na questão que foi aqui comentada dos espaços intercalados, no meu ver tinha na sala espaços que não se relacionavam, mas, durante a brincadeira pude perceber que entre espaços com madeiras, livros, culinária, varal de roupa e bonecas, quadro e giz. Fui brincar com as bonecas que não tinha sido visitado ainda e lá pelas tantas chegou um grupo de crianças já criaram um contexto de escola com o quadro” (Relato oral Professora Luziara).

“[...] eu montei um espaço de construções com intenção e o olhar que eles chegam já é outro, eles chegam mais calmos, observando tudo que tem e ficam naquele espaço. Já no turno da tarde eu deixei propositalmente só os materiais dentro das caixas as ferramentas, cesto de madeiras e os carrinhos dentro da caixa deles, não organizei com intenção só larguei lá em cima do tatame. Eles chegaram, então, no espaço agitados, pegavam os materiais e corriam, não conseguiam ficar ali, parecia que não chamava atenção eles pegavam, batiam, as ferramentas viraram armas e sim, deu uma grande diferença do espaço pensado para o espaço jogado, tendo o material ali por estar sem intenção” (Relato oral Professora Sibelli).

Assim, as professoras tomam consciência da sua inconclusão na professoralidade, descobrindo outras formas de habitar a própria docência, sala referência e demais ambientes da escola.

4.3 SABERES ESTÉTICOS NO COTIDIANO: COMO AS CRIANÇAS PODEM NOS FAZER CONVITES (AUTO)FORMATIVOS?

“Recebemos a visita de ambientalistas que trouxeram mudas nativas para apresentar e explicar para as crianças. Felipe passou boa parte do tempo vistoriando o chão por vezes dava uma olhada no que eles mostravam, por outras procurava algo entre as pedras da calçada. Eis que depois de um tempo de procura encontra um caramujo e todos os colegas vão em volta dele, eu e os ambientalistas. Nos olhamos e rimos, as crianças constatam então que ele está morto pois tem só a casca, digo que eles podem levar para nós analisar na nossa sala e voltaram todos para que eles seguissem a explicação das mudas. Chamei diversas vezes a atenção deles pois seguiram procurando coisas pelo chão, fomos então mostrar as nossas experiências pela escola para as visitas e depois elas foram embora e as crianças foram brincar na pracinha de areia. Depois de um tempo que ele já estavam brincando Livre Felipe vem com uma coisa na mão para me mostrar e me diz “encontrei essa abelha morta aqui”. Certamente a arte de encontrar minúcias é coisa de criança [...]” (Diário de bordo pessoal).

Uma criança pode passar horas escolhendo pedras, aquelas que nós adultos pisamos todos os dias em cima sem nenhuma abertura, elas testam a gravidade, a intensidade que cada uma produz ao cair na água, pegando uma, mas escolhendo devolver para a terra, pois percebeu que ali embaixo é a casa das formigas.

Com essa narrativa poética do estar com crianças, encerro o final deste capítulo com os resultados, que muito significa para aguçar e encantar nosso olhar enquanto educadores(as) das infâncias. Foi unânime entre as quatro professoras participantes da pesquisa o reconhecimento das crianças como a principal motivação para sua prática pedagógica. Seja pela alegria quando todas as crianças vêm correndo para recebê-las na chegada à escola, ou no final do dia, quando saem com alegria dizendo que as amam.

Além de serem uma fonte de motivação, as crianças também são o eixo que impulsiona a vir ao trabalho todos os dias, a pesquisar ideias, se inspirar e planejar boas oportunidades educativas.

Nas narrativas das professoras, percebe-se a grandiosidade de um cotidiano que não é apenas pautado em uma rotina pedagógica, mas onde há espaço para o encantamento, investimento de tempo para descobertas com as crianças, um planejamento em que professoras se engajam para trazer boas oportunidades e também aceitam os embalos diferentes que são produzidos quando as materialidades entram em contato com as crianças.

“A diferença do trabalho com os espaços permanentes na sala. Por exemplo, ontem puxei a mesa inteira pra frente, com todos materiais de culinária que tinham em cima e puxei um TNT. Já virou casa, cozinha, pistas e carro embaixo da mesa e uma narrativa dos meninos dizendo: ‘Nós somos a parte das ruas e vocês das casas, então não podem invadir o nosso espaço’, então sugeri que dessem caronas para as bonecas nos seus carros caso elas precisam ir pro mercado ou hospital. Mais tarde vi o Gabriel levando a boneca da Júlia em cima da moto do lego” (Relato oral Professora Sibelli).

“Agora também estamos trabalhando a questão da semana do município, algumas coisas não chamam atenção nenhuma de alguns, e alguns se interessam muito. Por exemplo, o pilão que trouxeram estão fascinados, assim como os objetos antigos que vieram de casa com a relação que eu fiz de como era o computador antigamente, a máquina de escrever, o celular fixo e um que tinha uma antena e essas relações instigam a curiosidade deles e com certeza vão adorar a visita no museu da cidade [...]. Vamos fazer também um desenho de observação em frente à igreja matriz, ir ao balneário porque muitos não conhecem e sabem o motivo do nome da cidade ser Nova Palma. Expliquei sobre ser uma cidade nova, ter muitas palmeiras. Vamos produzir um desenho cortando as folhas da palmeira e usando sementes. Eles gostam de saber sobre o sentido das coisas. Mas aí lá no meio surge uma lagartinha e eles enlouquecem, colocam dentro do potinho, fazem casinha, dar comida e cuidar como se fosse bicho de estimação. Mas isso já foi trabalho em outro projeto, mas voltou e aí tu faz o que? Tenta trazer de outras formas que instiguem eles, porque uma coisa é certa: como eles se envolvem quando é um tema do interesse deles” (Relato oral Professora Sibelli).

Temos presente nessas narrativas o incontrolável na/da docência, a mudança de rota, a dúvida e as interrogações sobre sua prática. A produção subjetiva das crianças dentro do planejamento das educadoras. A vida pulsando com as pessoas que habitam a escola, demais seres vivos e o ambiente físico. Educadoras adultas que percebem a potência criadora das

crianças que convivem, afetam-se pelo que elas produzem e fundem-se com elas, transformando-se em outros modos de ser e educar, como chamou Pereira de (2016): “A microestética é o universo da composição de si” (Pereira, 2016, p. 124), esses movimentos falam muito de existencialidades docentes e infantis em relação.

Quando trago a estética, prefiro me referir a ela enquanto tudo que é micro, singular, movimentos que acontecem na individualidade do ser, pois se falamos em infâncias, docências e educação estamos sempre nos referindo a formas singulares situadas em um contexto específico onde muitas coisas acontecem. O território da escola tem seus movimentos próprios do grupo de docentes e crianças com suas famílias, gestores, profissionais externos e formações, e também o que acontece dentro de cada indivíduo inserido pelas relações sociais, que é o que aqui mais me interessa. Como docentes podem habitar o mesmo território e ainda assim ter experiências tão diferentes dentro da escola?

Marcos Villela Pereira (2016) pode nos ajudar a pensar nisso, pois, conforme o autor,

“A microestética, como já afirmei, se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma experiência singular, provocando uma desestabilização completa de figura até então vigente e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente” (Pereira, 2016, p. 124).

Por isso, percebemos que cada ser configura suas experiências de maneiras diversas, sendo interferido pela sua história de vida (bagagem sociocultural que traz consigo para a escola), relações com outros seres que compartilha seu cotidiano e que também trazem sua bagagem para essas trocas, conhecimentos socialmente instituídos e reproduzidos pela gestão e a forma que cada um se afeta/deixa-se afetar por todos esses movimentos. Nesse caso, referimo-nos a essas quatro professoras que aceitaram o convite de olhar para sua história de vida, suas práticas e tentar aprender mais com o seu cotidiano, seja com as colegas ou com as próprias crianças.

Como sabemos, não existem fórmulas mágicas em educação, mas acredito que as próprias pessoas participantes e criadoras da sua escola podem fazer a diferença aprendendo com seu próprio cotidiano rico em desafios e ensinamentos. Para isso, é preciso pôr-se em risco, em dúvida, olhar e registrar o próprio cotidiano, olhando para aquilo que estamos (re)produzindo com as nossas crianças, famílias e colegas professores(as). Afinal, como exposto por Pereira,

No momento em que a figura atual que sou é atravessada por um conjunto de acontecimentos, são esses fios dormidos que são sacudidos, desacomodados; o estado equilibrado é, novamente posto em movimento, e outra forma será constituída, até o próximo abalo (Pereira, 2016, p. 113).

Assim como fazem as professoras começam a registrar partes importantes do cotidiano vivido com as crianças em forma de narrativas orais e fotográficas para compartilhar com o grupo, elas se colocam em risco para que as situações deixem de ser rotineiras e se tornem momentos (auto)formativos na sua docência, como fica registrado nas falas abaixo.

“A gente se imagina de quando começou para agora, quanta coisa a gente já aprendeu, a formação da gente foi de uma forma, a infância era de uma forma e a gente se dar conta e ter sensibilidade e perceber que a gente precisa ter essa evolução, que a infância é outra que a educação tem que ser repensada. Em relação aos espaços, eu nunca ouvi falar isso na minha vida, eu aprendi com a vinda da Samara, então agora as crianças mesmo já pedem ‘Profe qual é o espaço de hoje’, então como é boa essa troca” (Relato oral Professora Sibelli).

“Faço das palavras das colegas as minhas, que mudei bastante no sentar e observar as crianças. Outro fato que para mim também foi marcante, pois eu não tive em nenhum momento essa formação em relação aos espaços de brincar, então isso é uma coisa nova, que estou engatinhando ainda, mas pretendo andar mais e esse é um objetivo para minha profissão e para os meus alunos, e isso com certeza só contribuiu, tanto é que observar e olhar mais as falas deles a forma como eles montam e constroem eu acho que deu para perceber, ficou explícito que os espaços são fundamentais [...]” (Relato oral Professora Daiani).

“Observar as falas e escrever elas como a gente fez aqui muda completamente, inclusive até no nosso planejamento, porque quando a gente não tem a escrita, a gente compartilha o que observou com alguém, mas logo esquece. O estar mais presente, participar mais, não só estar ali para observar, porque a gente pode observar participando. E quando a gente está brincando junto com eles, eles e ficam muito mais, porque quando a gente se permite tentar, errar saímos da posição de autoridade, eles percebem que como é que eu somos uma pessoa normal, com falhas e erros” (Relato oral Professora Luziara).

É possível perceber a riqueza desses momentos de observação, registro escrito e compartilhamento oral no grupo pelas narrativas das docentes enquanto qualificam os momentos dos encontros vivenciamos, assim como as mudanças que isso gerou na sua docência, agora mais atenta às crianças e seus processos de aprendizagens, também percebendo a importância das colegas que têm um olhar estrangeiro para a sua prática, apontando outros caminhos, leituras, metodologias ativas que qualificam ainda mais o seu trabalho.

“A questão de ouvir as falas a gente começa a ver as coisas de um outro modo. Isso é perceptível da minha segunda narrativa para terceira e para quarta, é só ver na forma de escrever” (Relato oral Professora Daiani).

“O que mais percebi que mudei depois dos nossos encontros foi a questão da observação das narrativas das crianças, dos espaços de brincar, a intencionalidade

em montar aquele espaço, mas principalmente conseguir parar e observar as crianças naqueles espaços de brincar delas, como elas estão interagindo com os espaços, o que elas estão falando, o que elas estão construindo Essa foi a parte que eu mais sentia necessidade, pois como eu sou muito agitada, tenho e agora estou me policiando mais, não que eu melhorei 100%. Ainda tenho muito que evoluir, mas eu tenho parado para observar mais as crianças nesses momentos, conseguindo assim ouvir as falas e também ir mais atrás dos interesses delas” (Relato oral Professora Sibelli).

“Como eu disse antes do recesso meus alunos eram agitados e eram dessa maneira porque a professora estava desmotivada e não conseguia planejar para eles, agora também são outras crianças criativas investigativas conforme a professora. A professora faz muita diferença numa turma” (Relato oral Professora Micheli).

A abertura docente ao aprender com os seres que habitam o cotidiano potencializa as práticas educativas, pois estas têm intencionalidade, observação atenta aos sujeitos envolvidos e seus interesses, conhecimentos específicos sobre sua faixa etária e história de vida das crianças e principalmente sobre aquele território que habita. A troca de ideias entre colegas motivados para a real importância e foco da Educação Infantil – as crianças, faz com que resultados incríveis brotem do próprio cotidiano da escola.

Nesse sentido, trago também o pesquisador indígena Ailton Krenak (2020), que muito contribui para esse pensar e viver na educação, no sentido de abertura ao outro e ao incontrolável da vida.

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial (Krenak, 2020, p. 28).

Não precisamos tomar a dualização inventada - entre humanos e animais, ou humanos e a natureza, sujeito e objeto – como uma verdade. Tudo pode ser considerado como movimento de pensamento e modos de estar no mundo, uma possibilidade de criação pelos olhos sensíveis das infâncias que são capazes de ver além da aparência. Nas belíssimas palavras de Ailton Krenak: “isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos” (Krenak, 2020, p. 100).

Temos muito a aprender com essas relações onde não existe separação entre cultura e natureza, pois tudo se produz nessas tensões nas quais as naturezas produzem as culturas, as culturas produzem as formas de afetação com a natureza, e assim tudo se rompe, entra em relação, e se transforma em outra coisa. As crianças nos ensinam isso, enquanto exploram a tinta passando pelos seus corpos, produzindo marcas nas superfícies e na sua própria

subjetividade. Elas operam com as materialidades que são ofertadas nos espaços de brincar, funde-os, modificam seus lugares e também sua utilidade nas ações.

O que chamamos de Pedagogia do Cotidiano (Carvalho; Fochi, 2019), é realmente não separar o que a criança pensa, sente, expressa, comunica com diferentes linguagens, separando tudo em caixinhas com horários pré-definidos pelos adultos, mas sim concebendo as infâncias com o que elas trazem do seu mundo e tentando enquanto educadores protagonistas em suas práticas fazer elas irem além nos seus processos racionais, sensíveis e imaginários, ampliando a capacidade de criação no/do mundo.

Um território de Educação Infantil vai muito além de um espaço-tempo em que adultos projetam atividades e crianças executam, pois há “um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas” (Carvalho; Fochi, 2019, p. 16), ou seja, ele é construído dentro da própria instituição nas relações entre ambientes de aprendizagens, gestores, professores, funcionários, crianças e suas famílias.

E esses processos só são possíveis pela observação e registros docente do cotidiano com as crianças, onde pela escrita se materializam os acontecimentos marcantes do dia e também são revisitados a fim de dar sequência no projeto das crianças. Enquanto se observa, é preciso ter clareza que, “refletir implica questionar-se, posicionar-se, assumir os próprios pontos de vista, confrontar-se com a realidade, e avaliar, não só o grupo como a si mesmo, o que é difícil e nem sempre prazeroso” (Proença, 2022, p. 63).

Isso pode abrir campos para uma educação inventiva que acolhe o *devoir*, levando em conta as singularidades das crianças, as suas potências próprias, os seus devires, é que surge o conceito devir-criança. Utilizo, então, desse conceito, para movimentar a ideia do que os devires das crianças podem causar causam em nós e fora de nós como um estado que pode nos acontecer como professoras (Dalmaso, 2020).

Nas palavras de Dalmaso (2020), que muito compõem com a pesquisa atual, ressalta-se que,

Estar mais disponível e maleável. Reanimar a superabundância proibida pela norma adulta e viril. Aprender num mergulho movediço do mundo, na malha comprimida que nos embala. Uma criança encadeia convites milenares, de um devir-criança em nós, do corpo, do pensamento: a experiência, sempre nova, de um encontro intensivo (Dalmaso, 2020, p. 22).

Encontro inventivo que acontece entre as mãos, os movimentos e o manuseio das linguagens do elemento terra (Figura 6). As crianças não vivem em utopias, elas conseguem criar tanto dentro da própria realidade, ela imagina e compõe com o que se apresenta como potente a ela, posto que é “[...] no devir-criança que se vê a potência de criar tantos mundos dentro do próprio mundo” (Barin, 2019, p. 91).

Trago então, o conceito de devir-criança como possibilidade de adentramento nos nossos modos usuais de educar. Os meios de afetação das subjetividades/pluralidades infantis como provocadoras das nossas certezas adultas e docentes que tendem a controlar as crianças, porque sim, elas têm um potencial inventivo que compõe seu corpo. Um potencial que permite que não vejam formas prontas durante as relações, mas sim materialidades que vão se transformando durante o encontro com elas. Conforme nos diz Christiane Tragante (2020),

“Suas coisas são feitas de matéria e não de formas. Panelas, pedras, blocos de madeira, chinelos, talheres, tudo é matéria a ser seguida, ainda in-forme, pronta para um ato criativo que só pode ser visto para frente, a partir da ideia de *encontro* – quando algo acontece entre esses dois corpos surge corpo-criança, corpo-coisa. Assim, quando a infância encontra a coisa, a coisa não está acabada, está apenas começando junto com ela” (Tragante, 2020, p. 139-140).

Nesse sentido, a criança é trazida nesse texto como convites-formativos de existir com mais presença, de aproximar-se de fragmentos-infância que causam rupturas em nós, na nossa docência.

Figura 6 - Materialidades que se tornam vivas no encontro com a criança



Fonte: Fotografia da autora (2022).

“Na sala Murilo Antônio convida Davi para construir um açude, Davi inicia sua construção sozinho e nesse momento Enzo se aproxima e fala para Murilo: ‘vamos fazer um condomínio Bem alto?’ Cada espaço desses no meio das peças podem ser as portas. Nesta manhã os três meninos ficaram um bom tempo construindo não só com peças de montar, depois foram pegar os carros para também fazer parte da brincadeira e alguns animais. Para mim enquanto professora foi algo muito importante, pois tive o prazer de observar e refletir aquele momento com as crianças e perceber que eles têm inúmeras possibilidades de criação [...]. Depois dos encontros dialógicos pude perceber com outros olhos que a infância vai muito além do simples brincar pois através das brincadeiras percebemos como as crianças se expressam entre elas” (Relato diário de bordo Micheli).

“Uma coisa que notei que surgiu na questão do João de Barro quando perguntei por que ele era chamado assim, e eles responderam: ‘ah, porque ele faz casinhas com barro’ e o Bernardo: ‘meu pai também constrói tijolos com barro pra fazer casas, mas não de passarinhos, de pessoas’”. Outro já falaram: ‘meu pai não trabalha com barro, trabalha em uma cooperativa’. Ali eu já vi que pode estar surgindo interesse nas profissões” (Relato oral Professora Sibelli).

Se deixar-nos contaminar pelas crianças que habitam o mundo na busca por atribuição de sentido enquanto exploram as possibilidades, talvez consigamos deixar de lado essa forma de viver como se tudo já tivesse resposta e pudéssemos fazer mais perguntas, ter incertezas, experimentar para depois concluir alguma coisa (ou não).

4.3.1 A filosofia do ateliê pulsando no cotidiano da Educação Infantil

Desde o início dos encontros as professoras trazem para roda dos círculos dialógicos investigativo-formativos a falta de formações com experimentações, momentos de diálogos e montagem dos espaços de brincar, ou seja, formações focadas na Educação Infantil que é sua etapa de atuação. Infelizmente as professoras comentam que as formações no município costumam ser generalistas, com os professores de todas as etapas educacionais dividindo o mesmo espaço formativo e as discussões nem sempre vão ao encontro do que as realidades vividas pelos/as professores/as precisam dar conta.

Sendo assim, na tentativa de ajudar nessas questões que trouxeram durante os encontros, no último encontro organizei o ambiente para iniciarmos com convites de experimentação, como elementos da natureza, pinturas, tridimensionalidade com argila e desenhos de observação. Foi muito interessante a forma que elas adentraram ao espaço: curiosas, observadoras, intrigadas, encantadas e prestando atenção em tudo que havia sido disposto. Convidei-as para experimentar, iniciando com o que quisessem e se deixando levar pelas oportunidades que os materiais traziam e pelas combinações que sua imaginação criadora quisesse. Sobre este momento, a professora Daiani comenta depois de experimentar.

“O bem-estar, gostar do que está fazendo e não fazer porque é obrigatório. Foi bem interessante explorar, a curiosidade em saber o que o colega iria fazer com os materiais, a imaginação, olhar para ele e pensar o que dá para criar. Foi a primeira vez com esse tipo de formação, pois não se tem isso e é justamente isso que falta também. Deu para a gente experimentar e pensar em ideias para levar para sala de aula que é algo quase automático, explorar e pensar em como levar isso para as crianças também” (Relato oral Professora Daiani).

Também lancei a elas um outro desafio, que se dividissem em duas duplas e montassem espaços de brincar intencionais, uma dupla ficou com a organização dos materiais de construtividades em um espaço circunscrito e a outra dupla ficou responsável pelo espaço de jogo simbólico. Ficaram discutindo possibilidades de materiais, me pedindo se teria mais alguns itens guardado que elas pudessem ocupar e assim foram testando combinações possíveis para as crianças.

Para finalizar esse último encontro, as professoras trouxeram novamente seus relatos do diário de bordo, algo que acompanhou todos os nossos encontros, e para agregar nessas partilhas eu trouxe algumas citações de autores/as para mobilizar nossas discussões. Entre elas, essa a seguir, gerou bastante impacto.

A criatividade não é apenas a qualidade do pensamento de cada indivíduo; ela também é um projeto interativo, relacional e social. Ela requer um contexto em que lhe permita existir, ser expressa e tornar-se visível [...]. Devemos nos lembrar de que não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo (Gandini, 2019, p. 46).

Logo após ler em voz alta, a professora comenta sobre, o seguinte,

“Como eu disse, antes do recesso meus alunos eram agitados eram de uma maneira porque a professora estava desmotivada e não conseguia planejar para eles, agora também são outras crianças criativas investigativas conforme a professora. A professora faz muita diferença numa turma” (Relato oral Professora Micheli).

Assim como outras narrativas que foram surgindo durante os encontros com relação a referência da educadora que era bastante frequente.

“E como a professora faz diferença na turma estava conversando esses dias com a monitora e perguntei como eles ficaram nesse tempo que eu estava afastada da sala e ela disse que eles começaram a se bater de novo e interagir pouco nos momentos de brincar, algo que não estava mais acontecendo antes de eu sair. Sempre aviso quando está na hora de trocar de momento, principalmente para a turma da manhã, até porque eles precisam desse tempo para encerrar a brincadeira. Uma coisa que acontece muito quando chega a hora de guardar e eles vem e pedem Profe eu não quero guardar o meu brinquedo e a gente deixa montado para eles retornarem depois. Eu acho que a gente precisa respeitar a criança, porque a gente fala tanto em respeito com a gente, porque não respeitar as crianças também, eles também têm

personalidade. A turma da manhã adora construções e é na hora de guardar que eles mostram mais do que eles estavam fazendo e se tu não der o mínimo de atenção eles não vão se sentir valorizados” (Relato oral Professora Luziara).

“As cores de pele a gente percebe que vai mudando, uma criança pediu ‘onde está a cor de pele’ e enfatizei de novo que era uma questão dele escolher qual cor gostaria de pintar, que não existe uma única cor. Ele foi lá e pegou um tom de marrom, outra colega diz ‘vou pintar de rosinha porque conheço um país que as pessoas que essa cor’ e outra ‘vou pintar dessa que é a cor do meu pai. Isso é algo que a gente acha que não, mas temos um grande poder com as crianças, aos pouquinhos eles vão aprendendo” (Relato oral Professora Sibelli).

“Depois de realizarmos um desenho livre, eis que um aluno fala: ‘Profe vou pintar a cor de pele dele de marrom, porque as cores de pele são muitas’!. Nesse momento percebo como a gente é referência das crianças e eles aprendem sim muito do que a gente leva para elas” (Diário de bordo Professora Sibelli).

Percebe-se que as professoras tornaram suas práticas mais autorais, trazendo nesses relatos que percebem como a sua atuação produz efeitos significativos ou não para as crianças, refletindo mais sobre suas vivências, assim como nas ações que observam em outras colegas.

“A Profe Daia desenhou uma borboleta toda colorida, algumas professoras diriam: ‘Ah! Mas não existe borboleta de todas as cores assim, isso não é real’. Então a gente cobra por sermos adultos criativos sendo que a gente poda a criatividade deles, também precisamos valorizar o que eles fazem, como a Profe Daia aqui, que desenhou a flor do jeito que ela quis” (Relato oral Professora Luziara).

“Quando realizei um projeto de brincadeira e Arte trouxe o artista Ivan Cruz, que tem uma característica muito marcante não haver expressão facial e nem um rosto, para que possamos nos imaginar nas suas obras como forma de explorar por inteiro. Em uma proposta de releitura de obras solicitei que pintasse com tinta o quadro que mais lhe chamasse a atenção e frisei para que observassem que não havia nenhum elemento na face quando então a Maria falou: ‘como eles vão enxergar?’ Expliquei novamente o porquê não se ter olhos mas para ela não importava o que eu dizia não fazia sentido no momento de desenhar uma pessoa e não ter olhos para ver e boca para falar. Fiquei pensando me questionando o que gostaria que realizasse na proposta, mas não fazia sentido para ela mas sim para mim? Até que ponto intervir fazer eles realizarem uma proposta que iria me satisfazer ou realizar algo que fazia sentido para ela?” (Relato diário de bordo Professora Luziara)

A pesquisadora Susana Rangel Vieira da Cunha (2019) nos faz um convite para pensar em porquê perdemos com o passar dos anos a maneira inventiva de habitar o mundo, deixando de lado o que nos era tão caro durante a infância? Com isso a possibilidade de seguir pensando na nossa professoralidade e em como produzimo-nos como adultos em meio as crianças.

Em um contexto mais específico da educação formal, seja da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba tolhendo os modos singulares dos alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo (Cunha, 2019, p. 13).

Nesse caso específico em que situo a etapa da Educação Infantil, temos ainda as filas como meio de locomoção de algumas turmas, o trabalhinho de artes que todos devem produzir ao mesmo tempo e em datas comemorativas para serem colocadas pelos murais e fotografadas, uma caixa de brinquedos prontos que é colocado na sala sem intenção para as crianças, essas são algumas realidades ainda frequentes em algumas instituições. E com o passar dos anos as crianças normalmente deixam de fazer suas tentativas mirabolantes, pois vão sendo reduzidas e simplificadas pelo contexto cultural, social e comercial que nos molda (Cunha, 2019).

No que refere-se as artes na Educação Infantil temos dois modelos muito frequentes: o ensino da técnica artística e as atividades livres (Cunha, 2019), e nenhum dos dois considera a criança como potente e o compromisso do(a) educador(a) como protagonista e oportunizador(a) de boas vivências com a arte.

Susana da Cunha ainda nos revela que “a instituição escolar não atualiza as concepções de arte como faz com outros campos do conhecimento e continua reafirmando um pensamento sobre ela calcado em uma matriz clássica” (Cunha, 2017, p. 10). Se pensarmos nessa evidencia e a relacionarmos com aquilo que é presenciado no cotidiano da escola em qual atuo, podemos elencar os desenhos prontos para pintar, os desenhos de observação como cópias de obras de arte reproduzidas pelo senso comum e pela mídia, valorização do resultado para que todas produções do grupo sejam iguais no final do processo e desenhos livres com poucas oportunidades para desafiar a produção subjetiva da criatividade.

A inconsistência das experimentações estéticas docentes identificadas em pesquisas já citadas deste trabalho (Corrêa; Ostetto, 2018), a relação direta com o que é oportunizado nos ambientes de aprendizagens pelos professores(as) e relações estabelecidas pelas crianças com os materiais também ficou evidente nas narrativas das professoras, no momento em relatam que é sua primeira formação com experimentações dos materiais e como isso também dificulta que propunham espaços de brincar/experimentar para as crianças. Afinal, o que estamos tentando manter com formações de professores/as padronizados? Qual padrão estético estamos reproduzindo e exigindo das nossas crianças?

E se nossas formações de professores/as e as gestões escolares se preocupassem menos em apontar caminhos dizendo o que nos falta e focassem em oportunizar experiências singulares? Talvez propiciariam aos docentes descobrir suas próprias trilhas e assim lidaríamos de forma mais real e inventiva com as práticas educativas.

Para ir além do resquício histórico da Educação Infantil apenas como local de cuidados, abrangendo juntamente o eixo do educar, encantar e criar é que trago algumas experimentações de crianças pequenas com as artes. Eles aconteceram dentro de um espaço de luta da escola

pública de Educação Infantil, onde as docentes são o tempo inteiro questionadas e precisam afirmar o espaço pedagógico intencional que projetam com as crianças, lutando pelo foco nas aprendizagens das mesmas, como um território amplo e singular, que deve ser pensado, refletido, montado para os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas, e não controlado por adultos que superprotegem e não deixam as crianças habitarem o mundo com autonomia. Na tentativa de romper com esse padrão estético identificado nas práticas artísticas com crianças (Shulte, 2021), essas narrativas trazem infâncias e docências que resistem as rotinas hegemônicas e permitem o cotidiano falar mais alto que as rotinas.

“Essa é a Antônia, a mãe dela comentou que dificilmente ela suja as mãos, mas nesse dia ela resolveu pintar a caixa com as próprias mãozinhas fora da sala de aula, pois eles também são acostumados a ficar só no quadradinho deles com a Profe regente e estou tendo a ousadia de levar eles, apesar de ouvir as faxineiras e professoras dizendo que vai sujar, que vai sair com eles mesmo. Foi muito gratificante para mim ver ela sentindo a textura na própria mão, depois pegou a tinta e levou para a areia...” (Relato oral Professora Micheli).

“Aqui foi uma proposta com beterraba que fiz com o Maternal e tirei a foto do João e do Pedro, pois fiquei observando os dois. Eles queriam fazer tintas, trouxe beterraba cozidas e cruas, cortadas em vários formatos e objetos para macerar. Os outros saíram e João e Pedro seguiram, um aperta, o outro cansava e ali ficaram se ajudando,mas quando for para pintarem com a tinta eles não quiseram, eles só queriam explorar para tirar a tinta” (Relato oral Professora Luziara.).

“Nessa experiência com a vela, a turma do Pré B eles se interessaram no processo da cera escorrendo, já com o maternal fiquei com muito medo de realizar por se tratar de fogo e eles são pequenos de 2,3 e 4 anos, é muito diferença de idade. Os menorzinhos queriam soprar a vela e eu achando que eles iam colocar fogo, mas queriam apenas assoprar. Na verdade, observando eu vi que eles estavam nem aí para a vela em si, mas estavam relacionando com a festa de aniversário, porque assim que assopraram, eles ficavam felizes” (Relato oral Professora Luziara.).

As crianças experimentam curiosamente os materiais, pedem para pegar, passam pelo corpo para ver que marcas deixam e também pelas superfícies que estão ao seu alcance (Figura 7).

Figura 7 - Experimentações que perpassam o corpo como um todo



Fonte: Fotografia da autora. (2023).

Elas descobrem possibilidades nesses encontros criativos possíveis. Falo possíveis, pois elas precisam de contextos investigativos que fazem convites por parte dos adultos, permitam que explorem alquimias entre os suportes, as materialidades e os elementos para irmos rompendo com a estética deficitária (Shulte, 2021) que escolhe olhar para o que falta nas produções infantis.

Quando os professores/as oportunizam uma proposta para que as crianças produzam todas da mesma forma, não está promovendo que elas construam suas aprendizagens, mas sim querendo que mantenham um padrão estético que foi também exigido de nós durante a escolarização. No momento em que escolhemos romper com essa padronização, como refletiu a professora Luziara durante a proposta de releitura de obra, estamos abrindo espaço para outros movimentos possíveis de criação, sabendo que,

O desenho oferece uma importante oportunidade para as crianças contemplarem suas relações com o mundo. Desenhar permite que as crianças voltem a experiências que podem ter sido difíceis de enfrentar ou desafiadoras de entender. Desenhar oferece uma ocasião para as crianças trabalharem através e em direção a uma aparência particular de quem elas são e o que elas esperam se tornar. É também um tempo e espaço de formação, um momento em que as crianças podem começar a reivindicar o poder inquisitivo e autoral que muitas vezes são obrigadas a ceder (Shulte, 2021, p. 63).

Penso aqui na ideia de ateliê para além de uma sala de artes ou momentos com atividades artísticas, mas em um território educativo que permita e impulse os movimentos criativos das crianças em toda parte possível do seu cotidiano.

Nas fotografias a seguir, (Figuras 8 e 9), trago um espaço de criação montado para receber as crianças, depois de sairmos pelos arredores da escola fazer a observação dos

processos da estação do ano – primavera - onde pelo calor antecipado no Rio Grande do Sul, algumas árvores inclusive já tiveram sua floração antes do tempo produzindo frutos, com suas coletas e tons de tintas encontrados nas plantas.

Neste dia fiz a proposta em parceria com a colega Sibelli e sua turma, eram 22 crianças dos Pré A e B e uma monitora para nos auxiliar.

Figura 8 - Espaço de criação



Fonte: Fotografia da autora. (2023).

Figura 9 - Momento de experimentação infantil



Fonte: Fotografia da autora. (2023).

O passeio de observação e coleta foi com todos juntos, já a parte de experimentação do espaço foi separado em grupos menores para que aproveitassem melhor e tivesse mais espaço para os desenhos. A ideia inicial era que desenhassem as sombras produzidas pelos galhos nos vasos, porém quando acabamos de montar estava na hora do lanche e quando retornamos já não havia mais sol, o tempo havia nublado. Não podíamos perder aquele momento e espaço montado ao ar livre, pois as crianças estavam na expectativa e chateadas com a mudança do tempo, então tivemos a ideia de transformar o convite do espaço em desenhos de observação, mais uma vez o cotidiano fazendo-nos reinventar para dar espaço para experimentação.

Nas narrativas acima podemos perceber crianças ativas em suas descobertas e professoras que oportunizam espaços de exploração dos materiais, que podemos chamar de ateliê como aquele que “produz potencialidades e linhas múltiplas para a composição poética” (Malavolta; Wouters, 2023), tendo seus objetivos intencionais na escolha dos materiais ofertados, mas também descobrindo novas possibilidades junto com as crianças, como eles podem interagir entre si, que outras combinações podem ser feitas com outros espaços da sala

ou até mesmo o universo de possibilidades que se abrem no encontro com o imaginário de cada um.

Nas experiências em Reggio Emilia, Lela Gandini (2019) evidencia as crianças e suas cem linguagens, a filosofia de Loris Malaguzzi sobre o ateliê e a escolha dos materiais, reforçando a ideia de que o ateliê vai muito além da ‘sala de artes’. Aqui também gostaria de reforçar essa ideia, pois em nossa escola não temos um espaço físico denominado ateliê, mas as ações criativas com materiais acontecem na sala referência das turmas ou são montadas e desmontadas diariamente nos espaços externos da escola. Ou seja, mesmo a escola não tendo uma estrutura que concebe as aprendizagens das crianças nos espaços de brincar, algumas professoras conseguem ir além das repartições físicas e montar oportunidades de criações efêmeras muito significativas dentro dos projetos de pesquisa de suas turmas, pois acreditam que,

[...] as crianças nascem com muitos recursos e potenciais extraordinários, que nunca deixam de nos impressionar. Elas têm capacidades autônomas para construir seus próprios pensamentos, perguntas e tentativas e respostas. Portanto, as escolas têm uma nova tarefa: em vez de ‘cuidar de crianças’, elas têm de se abrir à observação, à pesquisa e à experimentação por parte de professores que, juntamente com as próprias crianças, participam da construção de uma nova cultura de educação (Malaguzzi; 1993 apud Gandini; 2019).

Estar atenta é importante, conseguir perceber que sentidos as crianças atribuem ao que interagem, porque escolhem alguns materiais ao invés de outros, significados de ações que se repetem por um longo tempo ou por um tempo curto demais. Olhar adulto curioso ou julgador?

Uma escola é sempre feita de muitas histórias de vida, pessoas em interações, conflitos de interesses, concepções de infância, verdades instituídas e movimentos de forçar singulares. A maioria das escolas ainda é constituídas por tempos delimitados e rotinas pré-definidas por adultos, mas também já conhecemos muitas realidades que vêm quebrando esse padrão, assim como as narrativas das professoras que fazem parte desta dissertação.

Assim também o professor e pesquisador Altino vivenciou, realizou observações e registrou a evidência do excesso de rotinas dentro de uma instituição de Educação Infantil e mesmo assim concordamos com ele quando fala que,

Posso dizer que a vida não é vivida de uma única maneira na instituição educativa. Mesmo que a repetição/rotinização das rotinas prevaleça, percebi que não há uma única forma de convivência, pois alguns estilos se misturam, muitas crianças se relacionam, muitas professoras estão presentes e a educação é realizada com diferenças. É esse misto que dá formas e fôrmas à prática da docência na instituição educativa (Filho, 2013, p. 116).

Com isso, quero concluir que mesmo que as escolas, assim como a nossa, ainda tenham muitas práticas homogeneizadas e sendo reproduzidas em diversas escolas do país e talvez do mundo, sem levar em conta as singularidades do território que habitamos, ainda assim ela continua se configurando como um cotidiano rico de oportunidades (auto)formativas como as que trouxe evidentes nas narrativas das professoras participantes e experiências que foram vivenciadas com as crianças e colegas estando atuando como professora.

Certamente, existe uma dor e um sabor inédito envolvido em viver na própria pele a docência, que pudemos sentir bem de perto enquanto tentamos encontrar algum sentido nisso tudo que é o território escolar. Um dos sabores que fez bastante sentido, é perceber o ânimo habitando alguns colegas que estavam um pouco perdidas em meio ao caos que representam alguns dias dentro e fora da escola. Uma dor é saber que causar movimentos em estruturadas tão enraizadas pode ter um preço bem alto em nossa saúde mental e nem sempre ser bem compreendido por aqueles que desejam mantê-las.

Dores, sabores, desafios, encantamentos, observações, partilhas, diálogos, intencionalidades fazem parte de um trilhar docente que acolhe a consciência do inacabamento. Acredito que dentro do território da escola a gente pode (e deve) descobrir um território-singular em que momentos cheios de presença e significado entre crianças e adultos potentes sejam possíveis, sendo a escola um território de subjetividades, precisamos lutar por concepções de criança e docência que não sejam orientadas com rotinas pré-estabelecidas de maneira generalista ou seguindo modelos homogeneizantes, mas sim práticas cotidianas pautadas na observação das nossas crianças e diálogos docentes.

Poderia escolher falar que a maioria das instituições escolares ainda prioriza o tempo cronológico, negando o tempo das crianças, roubando dos(as) professores(as) a possibilidade de encantar(-se) pelo excesso de trabalho, mas o que as professoras trazem aqui são oportunidades que suspendem a demarcação cronológica, trazendo possibilidades de momentos de formação estética no cotidiano escolar.

4.3.2 As narrativas multimodais infantis

“De uma história clássica infantil da Branca Neve, uma maçã e uma cartinha da bruxa surgiram a imaginação e a criatividade, com as seguintes narrativas: ‘Profê, a bruxa está mentindo essa maçã é envenenada a Branca de Neve não pode comer!’, ‘Então vamos esconder’. Entre olhinhos que expressavam e falavam à procura de um lugar para esconder a maçã várias sugestões de lugares e formas de esconder até achar o local ideal. No outro dia a primeira coisa ao chegar na escola foi ver se a maçã ainda estava lá e a grande surpresa foi: ‘a maçã sumiu Profê a Branca de Neve comeu’ ou ‘será que foi outra criança da escola’, ‘vamos ligar para Branca de Neve Profê?’ e assim fizemos, avisamos para que ela não comesse a maçã que estava envenenada. A alegria da Profê e das crianças foi contagiante ‘salvamos A Branca

de Neve’, ‘Agora vamos fazer um bolo envenenado para a bruxa comer Profe’ e assim fizemos com areia, forminhas, folhas, temperos que viraram poções para construção do tal bolo. Quiseram também fazer um convite para a bruxa ir à escola e oferecer um bolo para ela, foi a Prof que se fantasiou e depois de comer o bolo virou estrelinha” (Relato diário de bordo Professora Sibelli).

Muito atrelado a filosofia de experimentações do ateliê como um espaço/acontecimento onde brotam relações entre crianças e professores/as protagonistas, organização de espaços com materiais intencionais e o território potente da escola e seus arredores inusitados estão as narrativas multimodais das crianças que indicam trocas de caminho (projeto), reflexões docentes, observação atenta e valorização do ser infantil.

As professoras documentaram em seus diários de bordo variados momentos onde observaram as crianças brincando em pequenos grupos, passeios coletivos ou diálogos direto com elas. Ficou evidente a evolução das professoras enquanto narravam as suas observações, começaram a perceber movimentos das crianças que antes não viam, narrativas simbólicas nos pequenos grupos entre os espaços de brincar que montavam e o encantamento tomou conta de um lugar que antes era ocupado por práticas rotineiras.

“Tivemos uma semana chuvosa, contei uma história e fizemos o plantio de sementes de girassol. Descobrimos que elas serviam de comida para passarinhos e foi indo, até que dois ou três contextualizando o plantio ‘a sementinha tá dormindo, a terra é a coberta e aos poucos elas vão acordando e crescendo’, aproveitei esse momento para contar pros demais como acontecia esse processo” (Relato diário de bordo Professora Daiani).

“Outro momento no pátio uma aluna que é encantada pelas joaninhas, encontra uma no tronco de uma árvore e vem me mostrar entusiasmada ‘Profe olha, achei uma joaninha!!!’ Todos os coleguinhas queriam a joaninha que ela havia achado e eu para tentar contornar a situação disse: ‘Lívia, quem sabe a gente devolve para a natureza a joaninha!? Porque é certo que ela tem família e as filhinhas devem estar esperando por ela’. Lívia que não queria se desfazer da amiguinha respondeu: ‘Não profe, essa joaninha mora lá na minha casa na planta da minha mãe! Ela só está aqui porque fugiu de casa, agora vou levar ela de volta’. Resumo da história: Lívia me convenceu que deveria levar a joaninha para a casa dela, coloquei-a em um recipiente, fizemos uns buraquinhos e todos ficaram felizes” (Diário de bordo Professora Sibelli).

A arte oral das crianças encanta, como a menina Lívia, que sempre consegue convencer a professora Sibelli que não pode deixar as joaninhas para pesquisarem na escola, porque elas fugiram da casa dela, para que sempre ela possa levar as preciosidades encontradas junto consigo. Além de perceber a potência das crianças que convive diariamente, também as narrativas multimodais faziam convites para que as professoras pulem corda junto no parquinho, rodem o gira-gira e troquem o lanche que seria na sala por um piquenique ao ar livre, por exemplo. Os tempos experienciados pelas crianças nos fazem convites para mudar a roda planejada sobre as pesquisas do município e refletir sobre as fases da lagarta, como relatou

a professora Sibelli, e pesquisar como fazer as crianças avançarem ainda mais em suas curiosidades e interesses. Bem como nos relembra Lela Gandini (2019), onde, conforme a autora,

Temos que nos convencer de que as competências expressivas crescem e amadurecem suas linguagens perto e longe de casa, e que as crianças descobrem conosco a solidariedade das ações, dos pensamentos e dos sentidos. Temos de nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa.

Elas trazem na expressividade o convite para que valorizamos como concebem o mundo, seja oralmente, na pintura, desenhos e arquiteturas durante o brincar e que as entendendo possamos também ser parceiras na busca por sentir e conhecer sempre mais. Na medida que elas são ouvidas e validadas, nos tornamos duplas, trios ou grupos que dividem curiosidades, encantamentos e busca pelo inusitado.

Por isso intitulamos as narrativas infantis como multimodais por serem múltiplas e irem além da oralidade, pois como muito bem colocada as pesquisadoras finlandesas em suas pesquisas com crianças: “Além das palavras, as narrativas infantis envolvem, por exemplo, outros meios linguísticos, expressões emocionais, ação, linguagem corporal, brincadeiras e arte” (Puroila; Estola; Syrjala, 2012, p. 349).

Enquanto elas habitam os ambientes da escola, trazem consigo uma infinidade de concepções sobre o mundo e experienciam as oportunidades de aprendizagens que são oferecidas por nós professoras, “As narrativas multimodais das crianças exigem viver as narrativas junto com as crianças e ouvir as centenas de linguagens” (Puroila; Estola; Syrjala, 2012, p. 349). Não basta habitar apenas o mesmo ambiente físico, precisamos experienciar os tempos que o cotidiano oferece, acelerando quando for precisando, mas pausando todas vezes que for necessário para apreciar melhor o caminho junto das crianças.

“Chegamos na sala referência eu, a monitora e cinco crianças, havia ainda algumas para chegar. Tínhamos como opções de espaços mesa de culinária, tapete grande com bebês e cuidados e animais marinhos, todos fazem parte dos interesses que fomos observando. Duas crianças com lupas e lanternas foram para baixo da mesa de culinária e outras correndo pela sala, olhares nervosos trocados com a monitora e diálogos sobre respirar e observar o que estava acontecendo antes de intervir, que normalmente é o primeiro impulso que surge... podiam estar correndo à toa ou brincando de pega-pega na nossa visão, mas na verdade estava investigando um monstro na sala e isso só foi perceptível porque paramos, respiramos e apenas observamos” (Relato diário de bordo pessoal).

É incrível o poder que se esconde naqueles dias que estamos esgotadas, cabeça com um milhão de pensamentos, fazendo várias atividades concomitantes, e simplesmente conseguimos parar tudo e só entrar junto nas brincadeiras que as crianças nos convidam. Um dia desses estava

assim e resolvi sair com elas para passear e caçar insetos. Era para ser um momento de busca, mas virou de encontro. Encontros entre nós, nós e a natureza, eles e os insetos com as plantas. Quando parei para perceber já tínhamos encontrado vários insetos andando por poucas ruas e tentava pegar as pitangas lá do alto que eles amam parar para comer. Só podia sentir prazer a gratidão por ter entrado (mesmo que por alguns minutos) no mundo deles e me sentindo embriagada pela delícia que é ser (sentir-se) um ser infante.

Da mesma forma também a observação docente fez surgir um lindo projeto da turma, envolvendo insetos e plantas.

“Um grupo de crianças no pátio me chamam alvoroçadas que encontraram algo e era para mim ir ver. Encontraram flores caídas embaixo do pé de coqueiro da nossa escola ‘olha Prof que nós encontramos’, ‘tem abelhas lá em cima’, ‘elas estão comendo as flores’. Ouvi tudo que disseram e dei a ideia que colhessem as flores que conseguissem e trouxessem para o nosso espaço de confeitaria com água de beterraba e farinha de milho para que fosse os enfeites do bolo” (Relato diário de bordo pessoal).

O território educativo precisa fazer convites, planejamentos autorais e intencionais para o grupo de crianças e os tempos serem mesclados entre os interesses dos adultos e das crianças. Depois de apresentar para as crianças variadas histórias literárias e informativas orais e em vídeos, espaços de brincar com insetos, interações a partir do que traziam de conhecimentos sobre eles e o que iam descobrindo na escola, fotografias reais do mundo animal e passeios com conhecimentos vivos sendo explorados pelas crianças, estávamos estudando sobre as abelhas e recebemos a visita de um meliponicultor com uma caixa de abelha transparente.

As crianças simplesmente rodearam a caixa (algumas inclusive subiram em cima da mesa para ver mais de perto), ficaram encantadas ao ver de tão pertinho abelhas mirins, alvéolos onde ficam os ovos que crescem até se transformarem em abelhas adultas, divisões para produzir e transformar o pólen em mel. Eu e o produtor de mel falávamos muitas coisas, fazíamos perguntas e relatávamos informações sobre o mundo das abelhas, as crianças seguiam ali, paralisadas pelo encantamento, conseguindo responder poucas coisas, mas atentas a cada movimento das abelhas em sua colmeia.

“Outro dia, trouxe uma história que mostrava a organização das abelhas dentro da colmeia, onde relembramos o que vimos na colmeia de verdade que visitou nossa escola, algumas diferenças entre abelhas com e sem ferrão, assim como curiosidades sobre elas. Um tempo depois, organizei na mesa uma proposta com massas em formato cilíndrico e massinha de modelar para que construíssem sua colmeia e a estrutura de forma mais visual. Estavam já no fim das criações, quando uma menina me diz “olha Profe, nasceu uma nova abelha rainha dos ovinhos que estavam aqui dentro e agora vou precisar construir uma nova colmeia né!? porque não podem viver duas rainhas na mesma”. Alcancei então novamente os materiais que ela precisava e

lá foi ela reiniciando novamente a construção de outra colmeia” (Relato diário de bordo pessoal).

Cada vez que me aproximo para observar (e muitas vezes observar não é o suficiente, pois elas querem que façamos parte da brincadeira, estando junto, experimentando as comidas, dizendo o que pensamos sobre o que fazem e até simbolizando com personagens e narrativas) sinto a potência do brincar, do imaginar, do ser criança e como isso nos indica caminhos e dá respostas mais preciosas do que qualquer referência é capaz de indicar.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, tencionou-se problematizar em momentos diferentes da minha prática enquanto pedagoga, considerando o lugar que a estética ocupa na formação docente e no cotidiano de crianças e professoras da Educação Infantil. A partir disso, descobri algumas pistas durante esta caminhada.

Por meio dos resultados obtidos através dos levantamentos bibliográficos e narrativas das professoras, observou-se que o repertório estético docente é afetado pelo estar com as professoras, na medida que se permitem a coexistência de tempos *aión* junto ao *chrónos*, que ainda prevalece em muitas rotinas educativas. Quando estas conseguem suspender as cobranças diárias das famílias e dos gestores, e aceitam os convites das crianças a experimentar um tempo com sabor de experiência, é possível suspender o tempo *chrónos* e assim ter experiências estéticas que mostram caminhos menos escolarizantes.

As professoras participantes desta pesquisa afirmaram ter uma ausência de experimentações ao longo de sua caminhada formativa, pedindo por mais momentos estéticos em suas formações e como isso as ajudaria a oportunizar estes momentos às crianças na escola.

Durante as minhas vivências na Educação Infantil e nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos, percebi muitos desafios docentes que algumas vezes não permitiam que a escola fosse um território de invenções singulares, mas preferi olhar para aqueles movimentos que rompiam com a rotina e abriam espaço para uma educação na ordem do sensível, onde encontra-se no próprio cotidiano outros caminhos para seguir, seja no companheirismo entre colegas ou no olhar cativo das crianças.

Com as narrativas (auto)biográficas e relatos trazidos pelas professoras, foi possível perceber que o excesso de cobranças pelas famílias e gestores acaba consumindo o tempo de qualidade com as crianças, em um ambiente onde a organização e burocracias são mais consideradas do que as propostas pedagógicas. As professoras trazem à tona em nossos encontros esse excesso de cobrança para desenvolvermos uma quantidade muito grande de tarefas diárias, o que muitas vezes nos impede de saborear o cotidiano e nos faz viver cumprindo uma rotina rotineira.

Mesmo com esses desafios docentes encontrados durante a pesquisa, reconheço que habitar o mesmo território educativo que as crianças pode significar momentos (auto)formativos em nossa docência, na medida em que as professoras permitem-se habitar o

cotidiano suspendendo, na medida do possível, o tempo *crhónos* e aceitando os convites do tempo *aión* feito pelas crianças.

As experimentações infantis que são observadas e narradas pelas professoras provocam a suspensão do tempo convencional, abrindo fendas dentro das nossas formas usuais de educar, na medida em que, enquanto docentes, também podemos desfrutar desse tempo da experiência junto com as crianças e assim encontrar caminhos mais sensíveis e autorais. Afetamo-nos esteticamente a medida que nos abrimos aos movimentos sensíveis que rompem nossa docência.

Resquícios históricos e algumas práticas escolares ainda pretendem manter a estética vinculada a momentos artísticos com um modelo de forma a ser seguido nas atividades, com o foco na produção do adulto como referência a se chegar ou momentos livres sem intencionalidade docente. Se mudarmos de direção e percebermos a estética como experiências sensíveis e estarmos atentos e atentas ao cotidiano, como essa e outras pesquisas já vem mostrando, conseguiremos perceber as subjetividades na produção de si durante as relações das crianças, onde realmente surgem as experiências estéticas.

Assim como as infâncias e instituições escolares apresentam singularidades que precisam ser consideradas pelo sujeito docente, também as formações ofertadas a estes profissionais não podem ser generalistas e impostas, pois precisam contemplar as variadas linguagens destes sujeito assim como as peculiaridades que acontecem dentro do seu cotidiano com as crianças.

Afinal, é possível concluir que as crianças refletem muito do que as educadoras trazem em sua bagagem. Quando as professoras possuem um repertório vasto de experimentações e levam essas oportunidades para as crianças, essas também se tornam cada vez mais protagonistas em seus processos de aprender. Assim também acontece no processo inverso, quando as professoras não tiveram essas experimentações durante sua formação inicial ou continuada, não se sentem preparadas ou percebem a importância de oportuniza-las às crianças.

No que se refere aos saberes essenciais à docência, chegamos à conclusão de que ninguém nasce professor (a) ou se torna no momento que encerra a formação inicial, isso não acontece em um momento isolado da vida em que simplesmente *'me torno professora'*.

Nos tornamos professores/as na ação de aprender e ensinar na coletividade, no diálogo, na presença do inacabamento, na busca e rebuscamento da nossa subjetividade para que ela possa ser partilhada com outros seres. Se tornar professor(a) não significa ter uma identidade generalista, que os/as define e controla, mas sim uma construção subjetiva da sua professoralidade com proposições que o sujeito produz em si.

Na tentativa de não finalizar essa pesquisa, mas de encerrar esta dissertação com o convite para que mais pesquisadores/as professores/as criem suas próprias trilhas cotidianas, olhando com atenção para aquilo que acontece dentro da sua instituição social e encontrem possibilidades com crianças, docentes, gestores, famílias e tempos que rompem com as rotinas.

Deixo como sugestões para pesquisas futuras na formação de professores que investiguem com as escolas no intuito de ouvir suas reais necessidades e trazendo experimentações para o grupo docente, pois ficou evidente nesta, assim como em outras pesquisas mundiais, que os/as professores/as acabam não sendo bons oportunizadores que experiências estéticas por não terem experimentado essas vivências na sua formação inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Teresa; PEIXOTO, Francisco; JESUS, Saúl Neves. Aesthetic development in children, adolescents and young adults. **Análise Psicológica**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 1-13, 15 jun. 2020. ISPA - Instituto Universitario. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1657>.
- ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De crónos à aión: onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, p. 1–24, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352429034_de_chronos_a_aion_onde_habitam_os_tempos_da_infancia. Acesso em: 1 mar 2023.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BONSDORFF, P. VON. Aesthetics of Childhood —Phenomenology and Beyond. **Anais... In: Sociedade Europeia de Estética**, v. 1, p. 60–76, 2009. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://proceedings.eurosa.org/1/vonbonsdorff2009.pdf>. Acesso em: 23 junho 2022.
- CAMPOS-RAMOS, Patricia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de psicologia**. v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/8hxBQdpQ5WvWMBSLQFhc46Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 outubro 2021.
- CARVALHO, Rodrigo.; FOCHI, Paulo Sérgio (Orgs). A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 15–19, 2019.
- COELHO, Teixeira. **O imaginário e a pedagogia do telhado**. Brasília: Em Aberto, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2255/1994>. Acesso em: 10 mar 2023.
- CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**. Ufscar, Sorocaba – São Paulo. v. 4, n. especial, p. 23 - 37, set./ dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330084700_Sobre_formacao_estetica_e_docencia_a_s_professoras_de_educacao_infantil_desejam_mais_arte. Acesso em: 23 novembro 2021.
- CUTCHER, Alexandra; BOYD, Wendy. Preschool Children, Painting and Palimpsest: Collaboration as Pedagogy, Practice and Learning. **International Journal of Art and Design Education**, v. 37, n. 1, p. 53–64, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12113>. Acesso em: 14 abril 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil?. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. DOI: 10.5965/24471267532019010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DALLA VALE, Lutiere. *La potencia edu(vo)cautiva* de los artefactos visuales. Buenos Aires: **Arte e Investigación Revista científica de la Facultad de Bellas Artes**. Universidad Nacional de La Plata, n.16, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/954>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DALMASO, Alice Copetti. Quando o sol é tão forte como um mel: experimentações de existir - escrever, pensar, comunicar - com crianças. São Paulo: **Revista Clima Com Cultura Científica, pesquisa com jornalismo e arte**. Unicamp, Campinas – São Paulo. n. 18, p. 127 – 146, agos. 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/quando-o-sol-e-tao-forte-como-um-mel-experimentacoes-de-existir-escrever-pensar-comunicar-com-criancas-alice-copetti-dalmaso/>. Acesso em: 23 outubro 2021.

DANKO-MCGHEE, Kathy. Preparing Preservice Teachers to Implement Art-Viewing Experiences for Young Children. **Art Education**, v. 74, n. 3, p. 31–36, mai. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350981794_Preparing_Preservice_Teachers_to_Implement_Art-Viewing_Experiences_for_Young_Children. Acesso em: 23 outubro 2021.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre. Editora Penso, 2016.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5–17, 2008.

FACCO, Samara. **Experimentações artísticas na escola e narrativas infantis: O que a arte (re)produz na instituição escolar**. Santa Maria: UFSM, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Pedagógica), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

FILHO, A. J. Martins. **Minúcias da vida cotidiana no fazer** – fazendo da docência na Educação Infantil. Florianópolis. Editora Insular, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. São Paulo: USP: 2019. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 20 setembro 2022.

FOLLARI, Lissanna.; NAVARATNE, M. Artists First, Teachers Second. **Childhood Education**, v. 95, n. 6, p. 14–23, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2019.1689053?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 21 abril 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set. /dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 setembro 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 51-63.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11. ed. 2015.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias Loris Malaguzzi. In: GANDINI, Lella; HILL, Lunn; CADWELL, Louise; SCHAWALL, Charles (Orgs.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2 ed., 2019, p. 05-13.

GRIERSON, Elizabeth M. Re-imagining learning through art as experience: An aesthetic approach to education for life. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 13, p. 1246–1256, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2017.1284037>. Acesso em: 12 março 2022.

GUTIÉRREZ, Margarita María Zapata. Tras las huellas del arte infantil. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 2, n. 14, 2019. DOI: 10.35305/rece.v2i14.439. Disponível em: <https://revistaceseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/439>. Acesso em 10 abril 2022.

HO, Ka Lee. Carrie. In Search of an Aesthetic Pathway: Young Children’s Encounters with Drama. **Early Child Development and Care**, v.187, n.1, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2016.1148694>. Acesso em: 23 fevereiro 2022.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre. n. 44, p. 21–36, jul. /dez. 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgleclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jqg7M9Wzdsv559wBv/?format=pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

JOSSO, Marie.-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413–438, 2007.

KOHAN, Walter Omar. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. [Entrevista concedida ao 3º Simpósio Internacional de Educação]. Dário jr, I. R; Silva, L. F. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), 2018,v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LINHARES, Célia. **Anúncio/denúncia**. In: ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2008. E-book. ISBN 9788582178089. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582178089/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. **Maestros en el territorio**. Editorial Universidad de la Serena. 1 ed. Nov, 2010.

MALAVOLTA, Ana Paula Parise.; WOUTERS, Pablo Henry Silveira. O ateliê como potência para Educação Infantil: algumas linhas de invenção. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Paraíba, v. 5, n. 1, p. 202-213, jan-jun. 2023.

MARTINS, Raimundi. TOURINHO. Irene. (Des). Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In*: MARTINS, R. TOURINHO, I. SOUZA, E. C (org.). **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 168-196.

MICARELLO, Hilda.; CORREIA BAPTISTA, Mônica. Literature in childhood education: research and professional development. **Educar em Revista**. v.34, n.72, p.169-186, nov. /dez. 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 23 abril 2022.

MONCEAU, Gilles. Transforming the practices to know them: action research and teaching professionalization. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467–482, set./dez. 2005. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/KvBdyhddzf6gkjWTZ5dTP6p/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/ep/a/KvBdyhddzf6gkjWTZ5dTP6p/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 10 setembro 2022.

NEUSCHARANK, Angélica. Coextensividade: Sobre as noções de tempo na educação. Santa Maria: UFSM, 2019. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18577>. Acesso em 10 dezembro 2021.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. Experiência estética e formação na infância: conhecimento significativo para além da simples sensibilidade que valoriza o ato criador. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 62, p. 19 – 26, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2450/1556>. Acesso em 02 abril 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte. Arte na formação docente para a Educação Infantil: procura-se. p. 185–203, 2018. **Poiésis. Unisul**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5902>. Acesso em 10 fevereiro 2022.

PEDERIVA, Patrícia; Oliveira, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-18, 2022.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2016, p. 21- 48.

PUROILA, Anna-Maija; ESTOLA, Eila; SYRJALA, Leena. Having, loving, and being: children narrated well-being in Finnish day care centres. **Early Child Development and Care**, p.345-362. 2012. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2011.646726>. Acesso em 20 dez 2021.

ROCHA, Teresa Almeida; PEIXOTO, Francisco; JESUS, Saúl Neves. Aesthetic development in children, adolescents and young adults. **Análise Psicológica**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 1-13, 15 jun. 2020. ISPA - Instituto Universitario. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1657>.

SANZ, A. A. Escolas: espaços errados em relação aos desejados por crianças em idade escolar. **Revista Actualidades Investigativas in Educación**. v. 17, n.3, p.1-33, 2017.

SCHERRE, Paula Pereira. E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 263-286, 30 jun. 2015. Universidade Federal de Goias. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/teri.v5i1.36359>.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MARTINS, Aline Santana; OLIVEIRA, Rafael Dias de. Plunct plact zum: Artistic imagination and creation in school. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 107, p. 59-72, 2019.

SCHULTE, Christopher M. Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic. **Global Studies of Childhood**, v. 11, n. 1, p. 54-68, 2021.

SHIH, Ying. Investigating the aesthetic domain of the “early childhood education and care curriculum framework” for young students in taiwan. **Revista Internacional de Educação e Prática**, v. 8, n. 1, p. 37-44, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. MEIRELES, Mariana Martins. Fotografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 148-167. Disponível em: <https://editoraufsm.com.br/pesquisa-narrativa-interfaces-entre-historias-de-vida-arte-e-educacao.html>. Acesso em 05 set 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em 20 ago 2023.

TRAGANTE, Christiane. **Devir criança: encontros (de)formativos de uma professora-artista**. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociência: Rio Claro, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204733>. Acesso em 10 abril 2022.

TONIOLO, José Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Igo. Paulo Freire No Âmbito Da Pesquisa: Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos Como Possibilidade De Reinvenção Dos Círculos De Cultura E Auto(Trans) Formação Permanente Com Professores. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 519, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em 10 maio 2023.

VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, v. 5, n. 3, p. 10–24, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em: 10 mar 2023.