UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIANCA BRESSAN DE PAULA

**A POETICIDADE CONTIDA NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: vamos *escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo
delirar?***

SÃO PAULO

2020

BIANCA BRESSAN DE PAULA

**A POETICIDADE CONTIDA NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: *vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo
delirar?***

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Patrícia Dias Prado

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P324p Paula, Bianca Bressan de
A POETICIDADE CONTIDA NAS LINGUAGENS
ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo
o verbo delirar? / Bianca Bressan de Paula; orientadora
Patrícia Dias Prado. -- São Paulo, 2020.
211 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São
Paulo, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Artes na primeira infância. 3.
Poeticidade. 4. Profissão docente. I. Prado, Patrícia Dias,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: PAULA, Bianca Bressan

Título: A POETICIDADE CONTIDA NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: vamos *escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª Patrícia Dias Prado

Faculdade de Educação da USP

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profª Drª Sandra Regina Simonis Richter

Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profª Drª Maria Walburga dos Santos

Universidade Federal de São Carlos

Julgamento:_____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Às crianças da EMEB de São Bernardo do Campo/SP e das EMEIEFs de Santo André/SP, protagonistas desta pesquisa que me inspiraram a escutar a cor dos passarinhos, fazendo o verbo delirar, evidenciando a criança que existe em mim!

Às professoras da EMEB pesquisada em São Bernardo do Campo/SP, em especial à Neide, Cibele, Ivanete e Daniela, fantásticas profissionais da primeira infância que são, a quem costumo dizer “que aprendi a ser professora de Educação Infantil”, com quem compartilhei minhas bagunças, delírios linguageiros e linguajantes e encontrei apoio, compartilhamento de ideias e maravilhamento pessoal e profissional, bem como à minha equipe de gestão, Beth e Cilmara, que sempre me apoiaram e incentivaram a fazer arte!

À Regina e Fabiana, Solange e Paula, gestoras das unidades educativas pesquisadas em Santo André/SP, por permitirem minha pesquisa, e à professora Maria Helena, por vivenciar comigo algumas práticas brincantes.

Às famílias das crianças pesquisadas que, com carinho, autorizaram o uso das imagens e vídeos de suas filhas e filhos, o que consolida a ampliação do meu (nosso) olhar para as artes enquanto linguagem essencial à infância, que permite criar, inventar, refletir, reorganizar, replanejar, dialogar, decidir coletivamente, revelando sua poeticidade!

Ao meu filho pequeno, Leonardo, que me diz coisas incríveis, delirantes, engraçadas... A quem o verbo continua delirando, falando, mesmo quando não diz, com o olhar, com o corpo, com um beijo e um abraço, com suas peripécias, e assim espero que seja por toda sua vida!

Aos meus pais, Miriam e Milton, e à minha irmã, Juliana, pelo incondicional apoio, parceria, amor e dedicação, com quem sempre compartilho meus delírios verbais!

Às/aos colegas do grupo de estudos: “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis” (FEUSP), pelas reflexões, insights e narrativas que construímos e partilhamos, especialmente à Roberta e ao Alexandre, meus primeiros leitores.

À Prof^ª Dr^a Patrícia Prado, orientadora deste trabalho, mestra em minha vida, em quem sempre encontrei apoio, parceria, amizade e carinho, estruturando minha maneira de escrever e me fazendo refletir sobre minhas ações enquanto professora-pesquisadora-artista-poeta, motivando-me constantemente a escutar a cor, ouvir o sorriso, olhar o sentir... Ela me mostrou que, apesar de adulta, posso delirar!

À Prof^ª Dr^a Sandra Richter e à Prof^ª Dr^a Maria Walburga dos Santos por aceitarem participar da minha banca de qualificação e de defesa do mestrado.

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacriminosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza.

(PIORSKI, 2016, p. 19-20)

PAULA, Bianca Bressan de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil:** *vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?* 2020. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado investigou a poeticidade das linguagens artísticas, estéticas e estésicas da Educação Infantil na relação híbrida entre docência e pesquisa como vertentes possíveis, necessárias e formativas. Para isso, foram apresentadas, em caráter qualitativo, narrativas de partilhas languageiras experienciadas com as crianças, a partir da observação direta e participante das jornadas educativas das crianças, registradas em caderno de campo e através de fotografias e filmagens, mediante autorização, em uma EMEB de São Bernardo do Campo/SP e em duas EMEIEFs de Santo André/SP, em 2016 e 2017, com crianças de 5 e 6 anos, e de 4 e 5 anos, respectivamente. Foram realizadas reflexões conceituais das narrativas, à luz dos estudos sociais da infância, especialmente nos campos das Ciências Sociais e da Filosofia, na interface com as Artes na infância e embasada na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros, de crianças e professoras protagonistas. Dentre as análises, destaca-se não somente as materialidades como possibilidades inventivas, de múltiplas linguagens artísticas, estéticas e estésicas em processos de criação, mas também a necessidade de problematização das brincadeiras, das narrativas, das produções das crianças e das minhas mediações, evidenciando o caráter lúdico das linguagens; de permanente formação de minha docência e pesquisa na desconstrução de relações de poder hierárquicas; de ampliação do debate sobre a docência com crianças pequenas, que também provocam a professora a brincar, correr, pular, girar, virar cambalhota, se pendurar, experimentar as texturas das tintas, barro, água, sabão, construções tridimensionais; de ficar descalça, partilhar narrativas, permitir o verbo delirar, inventar moda com as crianças e aprender com elas que é possível viver devaneios poéticos na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes na primeira infância; Poeticidade; Profissão Docente.

PAULA, Bianca Bressan de. **The poeticity contained in the artistic and aesthetic languages of early Childhood Education:** *let's listen to the color of the birds making the verb delirious?* 2020. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This master's research investigates the poeticity in artistic, aesthetic, and sensitive languages in Early Childhood Education, in the hybrid relation between teaching and researching, as possible, necessary, and formative paths. For this, we present narratives of language sharing experienced with the children, in a qualitative perspective, through direct and participant observations of children's school days, registered in field notes with photos, video recordings, upon the authorization of a municipal school in *São Bernardo do Campo/SP*, and two others in *Santo André/SP*, in 2016 and 2017, with children of 5 and 6 years old, and 4 and 5 years old, respectively. Conceptual reflections were made for the narratives the lenses of Childhood Social Studies, especially, the fields of Social Sciences and Philosophy, in the interface with Arts in childhood, building a pedagogy of Early Childhood Education that works with the full body, having children and teachers as the main characters. Among the analysis, we highlight not only the materialities as inventive possibilities of multiple artistic, aesthetic, and sensitive languages in creation processes, but also the need to: problematize plays/games, children's narratives and productions, and my mediations, showing the ludic character of languages; a permanent formation of my teaching and researching, in deconstructing hierarchical power relations; to broaden the debate on teaching to young children, which also provokes the teacher to play, run, jump, twirl, do somersaults, to swing, experiment with the textures of paints, mud, water, soap, with tridimensional constructions, to be barefoot, to share narratives, to allow oneself to be delirious, to create new things with the children and to learn with them that it is possible to live poetic daydreams in Early Childhood Education.

Key words: Early Childhood Education; Arts in early childhood; poeticity; Teaching profession

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: “ <i>Prô, está vazando tudo sabão no chão!</i> ”	36
Imagem 2: “ <i>Prô, olha só essa bolha que gigante!</i> ”	37
Imagem 3: “ <i>Prô, e se depois de tudo que a gente já fez descalço, a gente fizer barrinho no parque descalço também?</i> ”	39
Imagem 4: “ <i>Gente, não adianta empurrar! Quem quiser ir na corda, vai ter que fazer fila!</i> ”	40
Imagem 5: “ <i>Que meleca, prô! Eu nunca fiquei tão sujo na minha vida! Quando a gente vai fazer de novo?</i> ”	101
Imagem 6: “ <i>Jornal, lã, elásticos, rolos de papel e tampinhas: o que mais precisamos para construir a bruxa?</i> ”	110
Imagem 7: “ <i>Elaine, mostra pra mim como sua bruxa ficou?</i> ”	111
Imagem 8: “ <i>Prô, você tira foto da gente?</i> ”	116
Imagem 9: “ <i>Oxi, e da gente? Você não vai tirar, não?</i> ”	116
Imagem 10: “ <i>Não falei que aquele corpo mole do Leopardo ia ficar duro? É, deve ser porque ele come carne de gente!</i> ”	117
Imagem 11: “ <i>Está faltando fazer os bigodes com canudinho e pintar as manchas dele!</i> ”	119
Imagem 12: “ <i>Prô, esse lanche aí está muito arrumadinho!</i> ”	122
Imagem 13: “ <i>Vamos fazer uns lanches misturados?</i> ”	123
Imagem 14: “ <i>Bruxa, fica aí esperando a salada de frutas ficar pronta!</i> ”	130
Imagem 15: “ <i>Será que finalmente a bruxa vai parar de comer criancinhas?</i> ”	131
Imagem 16: “ <i>Olha que essa salada de frutas está com cara de gostosa!</i> ”	132
Imagem 17: “ <i>Agora é certeza que a bruxa não vai mais querer comer a gente!</i> ”	133
Imagem 18: “ <i>O que será que João e Maria encontraram na floresta enquanto ficaram perdidos?</i> ”	134
Imagem 19: “ <i>Vamos nos disfarçar de árvores, nos esconder na cama da floresta e preparar armadilhas para a bruxa, para a gente não correr perigo?</i> ”	135
Imagem 20: “ <i>Dá um beijo na bruxa! Assim ela fica bem calminha!</i> ”	136
Imagem 21: “ <i>Reorganizando nossa brincadeira! Agora sim!</i> ”	140
Imagem 22: “ <i>Se a gente arrumar a sala de um jeito diferente dá pra brincar de quê?</i> ”	142
Imagem 23: “ <i>O que podemos fazer com caixas?</i> ”	145

Imagem 24: “Empilhar? Derrubar? E se a gente pular por cima?”	146
Imagem 25: “Casa? Barraca? Cabana? Esconderijo?”	146
Imagem 26: “Vamos escorregar nas caixas? Vamos fazer as caixas voarem?”	151
Imagem 27: “Dinossauros, aviões, bases de comandos, robôs e castelos: Será que tem mais?”	156
Imagem 28: “Que cidade é essa?”	158
Imagem 29: “Vamos fazer o telhado da casa com lençol?”	158
Imagem 30: “Prô, a gente quer uma brincadeira de se pendurar e atravessar o rio de jacarés!”	160
Imagem 31: “Prô, olha só: eu já aprendi a subir na árvore sozinho!”	161
Imagem 32: “Então é assim que nasce a mandioca?”	169
Imagem 33: “Então ela fica branca por dentro, igual à pele da Mandi, da história?”	170
Imagem 34: “Nossa prô, que meleca! Como vai sair uma tapioca com aquele pozinho daí?”	171
Imagem 35: “E não é que a tapioca ficou sequinha?”	172
Imagem 36: “Bem que podia ser com morango, chocolate e leite condensado, né?”	172
Imagem 37: “Deixa que eu levo o saco com as cascas da mexerica! Não, eu levo! Então eu que vou cavar com a pá!”	174
Imagem 38: “Prô, a gente não tinha plantado limão? Como foi que nasceu tomate?”	176
Imagem 39: Abacaxi que cria raiz, transforma-se e traz a vida: um novo abacaxi!	178
Imagem 40: “E se a gente brincasse agora de guerrinha de água? Isso, vamos encher um monte de garrafas de água!”	183
Imagem 41: “Quando a prô parar de tirar foto, a gente pega e molha ela!”	185

LISTA DE SIGLAS

API – Auxiliar de Primeira Infância

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDH – Comissão de Direitos Humanos

COPEDI (VIII) – Congresso Paulista de Educação Infantil e IV Simpósio Internacional de Educação Infantil como prática da liberdade

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Escola de Comunicação e Artes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LAB_ARTE – Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNAICs – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SA – Santo André

SBC – São Bernardo do Campo

SIICUSP – Simpósio Internacional de Iniciação Científica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUGs – Sugestões Legislativas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Quando tudo explodiu: escutando <i>a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?</i>	13
CAPÍTULO 1. Caminhando é que se faz o caminhar: com ou sem a poeticidade das linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil?.....	36
1.1 “ <i>Prô, sabia que eu amo essa escola?</i> ”: pelos caminhos das infâncias.....	36
1.1.1 A falta da poeticidade: panorama brasileiro e políticas públicas.....	46
CAPÍTULO 2. Metodologia da pesquisa: Educação Infantil e poeticidade, docência e pesquisa.....	58
2.1 Professora e pesquisadora? Ensaio de mim mesma e de meus tempos de lentidão..	66
2.2 Escutando a cor dos passarinhos: professora-pesquisadora-aprendiz-narradora-autorizomática.....	85
CAPÍTULO 3. Refletindo o percurso e de repente...: “ <i>Chilil, mistura de China com Brasil!</i> ”.....	97
3.1 As aventuras de João e Maria, das crianças e da professora: razão sensível, imaginação em ação!	104
3.2 “ <i>Prô, a gente podia fazer uma brincadeira de restaurante, com hambúrguer, cachorro quente e pizza!</i> ”	120
3.3 E os materiais não estruturados? O que podemos fazer com caixas? E com cordas?.....	141
3.4 Delírios da experiência: mandioca que vira tapioca, limão que vira tomate, abacaxi que cria raiz!.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS: será que tudo continua explodindo? “ <i>Até a massinha</i> [e a professora] virou <i>movediça</i> ”!	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem e voz das crianças.....	206
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem da professora.....	207
APÊNDICE C – Modelo da Carta de Apresentação da pesquisa para autorização das Secretarias Municipais de Educação (SME) e instituições investigadas.....	208
APÊNDICE D – Autorização para a pesquisa da SME de São Bernardo do Campo/SP	209
APÊNDICE E – Autorização para a pesquisa da SME de Santo André/SP	210
APÊNDICE F – Autorização para a pesquisa da SME de Santo André/SP	211

APRESENTAÇÃO - Quando tudo explodiu: *escutando a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*

A inspiração para o título deste trabalho ocorreu a partir da leitura de poemas de Manoel de Barros (1994), poeta que demonstra amor pelas palavras, pela natureza e pelas coisas mais simples do mundo. Bachelard (1989), por sua vez, aponta que as palavras dos poemas queimam... Elas desrealizam e surrealizam. Ele diz também que precisamos escutar as palavras dos poemas como se fossem ditas pela primeira vez, com admiração.

Por falar em palavras que queimam, que desrealizam e surrealizam, acredito ser evidente salientar já desde o início, em meus começos languageiros (BERLE, 2013), que os verbos fundiram-se com os substantivos e estes com os verbos no decorrer desta escrita, em meu fazer pedagógico e em minhas ações particulares e individuais. Nesse conjunto que chamo de minha vida, eu mesma, acordando nos substantivos a alegria dos verbos, não os permito serem apenas objetos na inércia e preguiça da abstração, mas também na dinamicidade do delírio, do brincar e do lúdico (PIORSKI, 2016).

A respeito do lúdico, Richter (2010b, p. 92) salienta que este se trata de provocar “(...) rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo”, em uma ação que implica experiências de linguagem interpeladoras e exigentes, levando adiante o devir de nós. Assim, jogar e brincar, entrar em contato com a condição lúdica das linguagens, têm relação com “(...) a alegria da expansão de sentidos”, com a “(...) força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor”. Constituir um campo lúdico tem a ver, nesse sentido, com uma abertura à fabulação e ao ficcional, favorecendo ações como arriscar-se, investigar, movimentar, inventar e indagar, que vão articulando gestos e narrativas (RICHTER, 2016b).

Segundo Huizinga (2000), não se trata de definir os elementos lúdicos existentes na cultura, mas de refletir até que ponto a cultura tem um caráter lúdico – ou deveria ter. Richter (2010a) nos traz que somente quando se desloca as concepções de cultura e formação cultural como posse ou acúmulo, para compreendê-las como experiência lúdica, de dimensão formativa no encontro entre crianças e adultos/os, é que se consegue ampliar ações no mundo e pensar coletivamente, com uma democratização das decisões.

Os poemas de Manoel de Barros (1994), a partir de uma linguagem simples, bem próxima da oralidade, repleta de neologismos, tem despertado esse caráter lúdico da linguagem e da cultura em mim, assim como a linguagem das crianças, que se arriscam, movimentam e investigam, permitindo aberturas à fabulação e ao ficcional.

Apesar disso, será possível que as infâncias passem ilesas, sem as interferências, sem as introjeções que a cultura de massa e a mídia tentam impregnar em nós, adultas/os que nos tornamos? Se não passam ilesas, seria possível mudarmos, nos transformar, buscando cifras secretas, esse meio de estar ausente de si mesmo, de assistir por dentro a fissão do ser (eu), de me fechar sobre mim mesma, assim como a pintura o é para Merleau-Ponty (2014)?

Com esse olhar de quem busca compreender o caráter lúdico e os delírios de experiências em linguagens, mesmo depois de adulta, enxergo em mim mesma, quando bebê, a busca de tentar instituir essa relação do delírio do verbo, escutando a cor ao invés de vê-la, permitindo imbricações entre arte¹, estética e poeticidade, considerando que, para isso, a arte precisa ser “encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade (...) como interpretação e produção do mundo pela linguagem” (RICHTER, 2016a, p. 30), e analiso que, embora eu ainda não me desse conta, já era capaz de escolher, selecionar e organizar meus próprios delírios.

Minha mãe me conta que, com apenas um ano de idade, sempre que tocava a vinheta de abertura da novela *Rainha da Sucata*, “Me chama que eu vou”, de Sidney Magal, com ritmo de lambada, eu corria para o quarto, pegava uma saia branca rodada e pedia para que a vestissem em mim, indo para a frente da televisão dançar.

O que isso nos diz? Por que Sidney Magal? Por que a lambada? Por que um ritmo pré-determinado? A televisão e todas as grandes mídias, como as rádios e a internet, por se tratarem de veículos destinados à cultura de massa, que, por sua vez, traduzem os interesses da sociedade capitalista em que vivemos, não têm por objetivo trazer reflexões profundas acerca da dança ou de qualquer outro tema que a aborde, mas de rotular e estereotipar em uma busca por um merchandising produtivo, considerando como produtividade tudo aquilo que se faz rentável, lucrável, alienando-nos.

Dessa maneira, não é da produtividade que humaniza e sensibiliza, permitindo o delírio do verbo – que aqui buscamos evidenciar –, de que tratam as grandes mídias, mas daquela que nos limita e atrofia, fazendo-nos consumir sem refletir sobre o que esse consumo representa. Por isso, o problema não está no ato em si, na dança ou no Sidney Magal, mas em uma sociedade que autoriza que as grandes mídias provoquem a falta de

¹ Nesta pesquisa aparecerão as terminologias arte e artes como campo do conhecimento, assim como em Richter (2007), Richter; Hinterholz (2016), Moreira; Fritzen (2008), etc., com seu uso no singular, e em Brasil (2010), com seu uso no plural, e em letra minúscula, como defende Richter (2016a).

intencionalidade e de consciência, próprias da criação, uma vez que, sem consciência e intencionalidade, abstrai-se do imaginativo na ação, bem como se ignora que a ação criativa seja capaz de alterar nossos comportamentos e de nos fazer refletir (OSTROWER, 2014).

Logo, a lambada, ou outros ritmos, danças, expressões e estilos artísticos não podem servir somente para coibir e alienar, como querem as grandes mídias, pois, ao contrário, são possibilidades de busca de consciência e intencionalidade próprias do processo criador quando percebemos que somos seres históricos, em construção! Assim as infâncias também o são, podendo, portanto, serem outras as infâncias das crianças pesquisadas, bem como a minha, pois planejamos espaços e tempos de reflexão, experimentações e criações.

Acreditando que minha relação com a dança e com as artes poderia se estabelecer dessa maneira, como as estereotipadas pela mídia, minha mãe me colocou em aulas de ballet clássico alguns anos mais tarde e por três vezes, com algum intervalo de tempo, mas foi um fiasco, com tentativas frustradas dela e fatigantes e mórbidas para mim, que chorava para não ir. Novamente, o problema não estava somente no estilo de dança, o ballet clássico, mas também por não me serem permitidos processos de criação, havendo apenas movimentos repetitivos, decorados e coreografados, que almejavam a perfeição técnica e não tinham significados expressivos para mim.

Ao ingressar na Educação Infantil, não me lembro de danças, nem de pular-, ou de correr muito. Havia filas até para nos deslocarmos entre espaços pequenos da escola, sem liberdade de movimentos mais expansivos. O uso da tinta se restringia ao preenchimento de desenhos já prontos, mimeografados, com suportes pré-estabelecidos... Os mesmos desenhos, iguais, sem gosto, insossos, aprisionando-nos à mesmice, a seguirmos um modelo único, adulto, sem delírio nem poesia. Não existiam vivências e experiências propostas pelas professoras que instigassem a mim e as/aos minhas/meus colegas a pensar, produzir coisas interessantes, nos considerando como outras/os legítimas/os, em coordenações consensuais de conduta, o que promoveria mudanças estruturais em nós, participantes daqueles encontros, além de caminhos para a criação e a liberdade (MATURANA, 2002). Quais eram os desafios e provocações que nos eram colocados pelas professoras? Existiam desafios? Qual mundo e como ele nos era apresentado? Era levado em consideração que o que estava envolvido no aprender era a transformação de nossa corporalidade e a história de nossas interações (MATURANA, 2002)?

Também me lembro, já no Ensino Fundamental I, que os momentos de dançar restringiam-se às festas juninas ou mostras culturais, nas quais ficávamos muitas horas ensaiando uma coreografia pré-determinada. Lembro-me de uma em que dancei de Pedrita², com uma roupa marrom feita em TNT, e de outra em que eu era uma trabalhadora rural, com uma saia longa, uma camisa amarrada na frente, da minha mãe, um lenço na cabeça e segurava uma peneira gigante, com alguns grãos de café colados, em uma caricatura estereotipada, algo que provavelmente estava sendo estudado por mim e por minhas/meus colegas de classe e que as professoras decidiram apresentar. Essas duas experiências revelam que não fomos desafiadas/os e convidadas/os a protagonizarmos nossas danças, criando-as com as professoras ao invés de meramente reproduzi-las, pois nosso caráter performático (MACHADO, 2010a) foi negligenciado e a dança não foi vista como linguagem, como algo que precisava fazer sentido para nós, algo que fosse atravessado pela experiência (ANDRADE; GODOY, 2018).

Souza (2016) traz em sua dissertação de mestrado experiências com crianças e com professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) paulistano que participaram do curso de formação oferecido pela SME/SP: “A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil”, no qual observou os desdobramentos do Caderno: “Percursos de Aprendizagem na Educação Infantil: práticas teatrais”. A partir dele, ela pôde observar muitas práticas interessantes das/os professoras/es com as crianças, inspiradas nas leituras, reflexões, experiências e vivências do Caderno, revelando “(...) possibilidades inovadoras de construções de Linguagens Cênicas, aproximando o Teatro e a brincadeira...” (SOUZA, 2016, p. 57).

Apesar disso, a autora aponta que “(...) o Curso investigado não foi suficiente para romper com as práticas educativas preocupadas essencialmente com os resultados, que desconsideram as criações e o protagonismo das crianças”. E ainda acrescenta: “(...) após ter participado dessas propostas com muitas possibilidades de criação, (...) as propostas educativas tomaram outro rumo: iniciaram-se os ensaios e apresentação das crianças para as famílias, no encerramento do ano” (SOUZA, 2016, p. 60).

Não são, portanto, os estereótipos e caricaturas criados os responsáveis pela implementação de propostas educativas que considerem as infâncias e as crianças enquanto colaboradoras, mas a conscientização de professoras e professores, a formação

² Estereótipo criado pelas professoras para caracterizar os homens e mulheres que viviam na Idade da Pedra, como no desenho “Os Flintstones”, primeira série animada a ser exibida no horário nobre da TV estadunidense, em 1960, criada pela empresa Hanna-Barbera Productions, nos estúdios de Hollywood.

continuada e, principalmente, a ousadia de romper com o que já acontece há muitos anos. Um exemplo disso são as festas de encerramento com apresentações descontextualizadas, sem significado e importância para as crianças, para os movimentos, os projetos, as brincadeiras, as danças, enfim, para o caráter lúdico, sem serem da preferência delas, sem representá-las, instigá-las e desafiá-las, ao não dialogarem com planejamentos e atividades que poderiam ser estabelecidos pelas/os professoras/es juntamente com o grupo de crianças, em uma gestão compartilhada, dialogada e problematizada (FREIRE, 2002).

Trata-se, por isso, de buscar um mundo poético, não em um sentido romântico, mas de dar e ver sentido no que faço com as crianças, assim como Huizinga (2000) o faz com relação ao jogo, compreendendo-o como fato cultural da vida, o que eu faço por meio de brincadeiras e experiências em linguagens, procurando a ludicidade que precisa se tornar inerente às práticas educativas.

Por que as professoras da instituição pesquisada em Souza (2016), embora tenham conseguido tornar inovadoras as propostas entre a brincadeira e o Teatro, com materiais não estruturados, como jornais e fitas, com representações cênicas a partir da dramatização de histórias³, da transformação criativa dos materiais e das experiências que privilegiavam o prazer, passaram depois a simplesmente priorizar apresentações estereotipadas e coreografadas com as crianças ao final do ano, em detrimento do que revelaram e construíram em seus processos criativos?

A denúncia sobre a instrumentalização das artes no campo educativo (SOUZA; PRADO, 2017, GOETTEMES; PRADO, 2017, MOREIRA, 2008, FARINA, 2008) rejeita a cintilância da aparência, onde tudo deve brilhar: sociedade autolimpante, do espetáculo, do consumo (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011), que não experimenta as possibilidades de vivências e consome o pronto, o rápido, aquilo que não precisa ser refletido.

Professoras/es da Educação Infantil, bem como gestoras/es e famílias, podem compreender que o papel da arte não é ser coadjuvante ou estar nos bastidores a serviço de algo externo a ela, mas ser em si mesma protagonista e acontecer por prazer, pelo

³ Embora em minha iniciação científica eu tenha optado por diferenciar histórias de estórias, considerando estórias aquelas inventadas, criadas, e histórias como fatos reais, vividos e experienciados (PAULA, 2010), assim como também em Alves (2009), utilizarei somente o termo história justamente para não incorrer em uma dualidade e dicotomia ao buscar separar, dividir e fragmentar. Além disso, as histórias aqui narradas não poderiam ser tratadas com “e”, porque se tratam de histórias reais, minhas com as crianças. São nossas narrativas, nossas linguagens.

processo em si e não pelos produtos finais que possa gerar. Richter (2016a) nos aponta, nesse sentido, a complexidade da responsabilidade das/os adultas/os com as experiências estéticas e poéticas das crianças e acrescenta que é isto, o modo como expomos às crianças o mundo e a linguagem, que mostrará que vale a pena viver, que a vida é possível. O que se faz primordial é, então, o processo de criação, com as ideias inusitadas, as reflexões que conseguimos fazer disso, e não como conseguimos fazer com que as crianças registrem!

Se há um registro que considero imprescindível, este é o da professora e do professor, referente aos momentos vividos, em caderno de campo, em registros escritos sobre suas práticas, em fotos, filmagens, anotações, para, a partir destes, refletir, repensar e reorganizá-los junto às crianças como parte efetiva desse processo, sendo ouvidas, consideradas e suas ideias trazidas e praticadas, em um ato que não precisa ser necessariamente dirigido nem racional, mas um caminho brincante (SOUZA, 2016).

Na 4ª série do EF, lembro-me de uma peça de teatro que precisávamos apresentar na qual nossas mães criaram um roteiro sobre reciclagem e nós encenamos as personagens da Turma da Mônica⁴. Isso tudo, vale lembrar, sempre valia nota, pontos positivos, estrelinhas douradas. Enfim, cada ano a nomenclatura variava de acordo com a professora ou professor, mas os objetivos eram sempre os mesmos: avaliar e estabelecer um conceito a partir dessa avaliação.

Segundo Anselmo (2018, p. 88), esse procedimento ocorre em razão da defasagem nos cursos de formação de professoras/es, tanto inicial quanto continuada, o que poderia ser diferente se desde a Educação Infantil até a universidade existissem espaços favorecedores “(...) às transgressões e múltiplas criações”, de maneira que “a Educação Infantil estaria construindo sua identidade pautada nas experiências e, consequentemente, poderia *contagiar* os espaços educativos das crianças mais velhas (...)” e das/os adultas/os também! Em seu campo de pesquisa, uma creche/pré-escola universitária, Anselmo (2018) observou que as possibilidades das crianças viverem manifestações artísticas estavam pautadas nos projetos, na construção de objetos e manuseio de materiais que estivessem relacionados à temática trabalhada. Apesar de ver o interesse das crianças nessas propostas e nas materialidades produzidas por elas, ela sentia falta de criações menos direcionadas, que despertassem para a arte com um fim em si mesma.

⁴ Série de histórias em quadrinhos criadas pelo cartunista e empresário Maurício de Souza entre 1960 e 1963, que foi expandida para outras mídias por causa de sua ampla divulgação nacional e internacional, como: livros, brinquedos, discos, CD-ROMs, jogos eletrônicos, entre outros.

A arte concebida como metodologia, inclusive de avaliação, perde seu sentido próprio de criação, de diálogo, causando uma lacuna entre ela e a Educação, um encontro que poderia questionar a Pedagogia escolarizante dos corpos das crianças pequenas e de suas/seus professoras/es (SOUZA, 2016).

Richter (2016b, p. 95) afirma que “(...) na lógica escolar, o termo arte enfatiza o sentido de criatividade, e por decorrência de imaginação, como ‘liberação emocional’ de uma individualidade rebelde ou interioridade criadora em direção e contra uma exterioridade repressora”; porém, a autora enfatiza que o gesto poético tem a ver com as ações que permitem produzir o mundo através da linguagem.

Será que eu, professora-pesquisadora tenho sido capaz de provocar e ser provocada com experimentações artísticas, estéticas e brincantes com as crianças? Que modos de estar em linguagem nós estamos construindo, as crianças e eu? Compreendemos modos possíveis de existência, momentos de criação do que vem a ser essa relação? Como as crianças podem viver momentos livres de criação? Elas estão preparadas para criar e inventar? As crianças tiveram momentos prévios de acesso às diferentes linguagens a ponto de estas estabelecerem sentidos para elas? Quais os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças através das diferentes linguagens artísticas?

Quanto a mim, assim como as professoras pesquisadas por Anselmo (2018) e Souza (2016), que convivem com as crianças, houve momentos de criação em nossas infâncias, ou ao menos em nossas formações para que pudéssemos ser capazes de despertar o criar nas crianças com quem diariamente convivemos?

É possível que as Pedagogias escolarizantes tenham emperrado certos diálogos entre arte e Educação em minha formação e me colocado como reprodutora, salientando um papel metodológico e instrumental. Por isso, busco a dimensão poética da linguagem, a poeticidade, ao tentar escutar a cor ao invés de vê-la, em um ato imaginativo que, a partir do linguajar – movimento da linguagem –, está em ressonância com o devaneio poético, que é ato imaginativo e se transforma em ato poético pela consciência dos devaneios.

Assim, o devaneio poético ultrapassa o onírico, o sonho e a utopia, e paira na imaginação como ação, transgredindo tempos verbais, instigando imaginários, desafiando ludicamente, a partir das brincadeiras, novas maneiras de ser e estar no mundo, de tornar-me humana e professora-pesquisadora que age no e com o mundo, o que rompe com o aceitar pelo interrogar.

Merleau-Ponty (2014, p. 46) afirma que nem as criações podem ser consideradas como aquisições permanentes, evidenciando a interrogação: “Será o mais alto ponto da razão constatar que o chão desliza sob nossos passos, chamar pomposamente de estupor continuado de pesquisa um caminho em círculo de ser o que nunca é inteiramente?”

Portanto, o devaneio poético, ao mesmo tempo que é consciente, traz às crianças e a mim momentos de felicidade (BACHELARD, 1996) por nos permitir a inseparabilidade entre tensão, alegria e divertimento (HUIZINGA, 2000) ao superar obstáculos, refletir sobre possibilidades, experimentar de corpo inteiro (PRADO, 2015).

Mais do que isso, como aponta Maturana (2002), minhas ações com as crianças se constituem no ato de aceitá-las como legítimas em nossa convivência, abrindo um espaço de interações recorrentes no qual a presença de cada uma e a minha são legítimas e sociais, pois são compostas de emoções e interações humanas.

Já no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, lembro-me que minha principal relação com as experimentações artísticas e estéticas acontecia no intervalo, pois o grêmio estudantil tinha uma rádio que tocava a cada dia da semana um ritmo diferente, e eu esperava ansiosamente o axé e o forró para dançar com um colega. Dessa maneira, eu experimentava de corpo inteiro (PRADO, 2015), com minha ânima (BACHELARD, 1996), momentos de legitimidade em minha relação com um parceiro que também sentia o mesmo naquela convivência comigo e com o dançar e me desafiava e se desafiava a devanear poeticamente, a buscar juntos um modo de existência, de estar em linguagem no mundo através da dança!

Das aulas de Educação Artística do EF II e do Ensino Médio lembro apenas de aprender as misturas de cores – se eram primárias ou secundárias – e de copiar a cada aula uma obra de arte da lousa. Geralmente, as obras selecionadas pelas/os professoras/es se restringiam àquelas da Idade Média e Renascença, sem nunca trazerem artistas contemporâneos, o que me causava a impressão de que todos os artistas que existiram já haviam morrido há muito tempo e de que a arte se limitava ao papel e ao passado, já que sequer utilizávamos tintas e telas, quanto mais danças, teatros, performances, ou outras experiências languageiras e linguajantes.

A respeito do termo “languageiras”, li a primeira vez em Richter (2007) e, posteriormente, em Maturana (2002) e Berle (2013), concebido como lugar de linguagem, “(...) enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma ‘faculdade’ própria da espécie, como tradicionalmente se faz” (MATURANA, 2002, p. 21). Assim, a linguagem é entendida aqui, também para Richter

(2007), Maturana (2002) e Berle (2013), como “linguajar”, a partir de um modo de pensar a linguagem em movimento, reconceitualizando-a a fim de mostrar que ela é a ação, o fazer, o movimento imaginativo que se coloca em prática.

Berle (2013, p. 74) acrescenta que o que não pode ser explicado, mas é inseparável da condição humana, fica fora do privilégio da ciência por se tratar de um campo frágil de estudos. Assim, “(...) linguajar, nesse sentido, diz respeito ao indizível, que não pode ser conceituado e generalizado, mas que pode ser narrado (...)”.

Não poderia deixar de pontuar que as aulas de Língua Portuguesa, especialmente no EF II e no Ensino Médio, também carregavam uma visão deturpada das obras literárias e poéticas, sempre empregadas “(...) como meros suportes para o ensino de regras morfológicas e gramaticais. O prazer e o direito à emoção e à imaginação que contos, romances e poemas carregam simplesmente são banidos...” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 39).

Apesar disso, lembro-me de um episódio no qual, diante dessas literaturas, minha professora do 2º ano do Ensino Médio nos propôs a leitura de alguns clássicos, como Dom Casmurro (ASSIS, 1996), Memórias Póstumas de Brás Cubas (ASSIS, 1992), Lucíola (ALENCAR, 1988), Memórias de um Sargento de Milícias (ALMEIDA, 1991), etc., e sugeriu que, divididos em pequenos grupos, fizéssemos a representação do trecho que mais nos chamava a atenção em cada uma das obras. Meu grupo ficou responsável por Lucíola e eu representei a personagem principal em uma cena em que ela sobe nua na mesa, exibindo seu corpo para as/os convidadas/os. Embora minha representação não tenha ocorrido dessa maneira por falta de coragem, medo de desaprovação ou repúdio, eu acreditava que já estava sendo ousada demais em dançar sobre as mesas, insinuando essa cena.

O ato de subir nas carteiras, dançar em cima delas e representar uma prostituta que recebia na narrativa olhos desdenhosos e reprovadores das demais personagens da história me fez sentir ser a própria Lucíola, com os olhos de estranheza e que me pré-julgavam das/os minhas/meus próprias/os colegas. Mesmo assim, foi uma maneira de experimentar, de saborear e conhecer uma nova forma de ordenar sentidos em mim mesma, de me organizar internamente e com o mundo.

Por que o espanto de todas/os, inclusive de minha professora do Ensino Médio, por eu estar subindo nas carteiras, se eu interpretava uma cena de um dos livros sugeridos por ela? Por que minhas/meus colegas se espantaram com o fato de eu interpretar uma prostituta que dançava sobre as mesas? Qual era o espanto maior? Por subir nas mesas,

por dançar na escola em uma aula da Língua Portuguesa ou por interpretar uma personagem que é repudiada socialmente?

Já nas aulas de Educação Física, especialmente no Ensino Médio, fiz tentativas de jogar futebol e vôlei, mas não me considerava muito boa nisso, uma vez que sempre era uma das últimas a ser escolhida na formação dos times e observava outras meninas e meninos que faziam gols, dribles, toques, saques e manchetes com muito mais domínio e destreza do que eu. Quando foi inaugurada uma academia na escola, lembro de fingir fazer três seções em três aparelhos diferentes, requisito este exigido por uma professora que tive para ganhar “pontos positivos” e ter nota, sem, porém, recomendação nenhuma a respeito da maneira correta de me posicionar naqueles aparelhos.

Logo fugi deles quando da oportunidade de substituí-los dançando no step a partir de coreografias inventadas por mim e algumas/alguns colegas, o que evidencia essa necessidade inerente ao humano de buscar significados e ordenações para aquilo que faz, de criar e formar (OSTROWER, 2014).

Creio que somente pude começar a ter consciência de que a linguagem artística e estética prescindiam de uma educação sensível que exige movimentos do pensar e a criação de conceitos que estejam ancorados em um plano de imanência que produz uma violenta onda de forças sobre o pensar (VASCONCELLOS, 2005), que também dançava em diversos ritmos, que também sentia, assim como eu, quando um dia, em um domingo com minha família, decidimos conhecer o SESC de Santo André/SP, que havia sido inaugurado há alguns dias.

Ao chegar lá, deparei-me com aulas abertas de Dança Afro, que evidenciavam movimentos livres, não estereotipados, o sentir... Uma dança que simboliza as lutas e resistências do povo negro contra a escravidão e qualquer forma de opressão. Fiquei simplesmente tocada e encantada por aquela maneira diferente, livre, que me ensinava passos, mas que não precisavam ser os mesmos sempre, pois eu poderia pensar outros, sentir a música e expressá-la da forma como eu a sentia. Não era uma dança para ser bonita somente aos olhos de quem a visse... Era uma dança bonita em sua essência, porque dava prazer a quem a sentisse, dançasse, se deixasse por ela tocar e pelas histórias (nossas) de lutas que representavam!

Era uma dança “com intercessores”, o que, segundo Vasconcellos (2005, p. 1223), são “(...) quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação”. É o que nos desestabiliza, nos incomoda, podendo ser pessoas, coisas, plantas, ou animais, encontros de

pensamento-ação (dança) que nos fazem sair da imobilidade ou transformam nossos movimentos.

Desde então, com 13 anos, passei a frequentar o SESC todos os finais de semana e a fazer todos os ritmos que eram oferecidos gratuitamente. Fiz aulas de forró, de dança do ventre, dança circular, frevo, maracatu, caboclinho, roquinho... Enfim, muitas outras que minha memória nem me permite lembrar, até que um dia apareceu no SESC o professor de dança de salão, Celso Gazú, a quem muito agradeço, inclusive pela oportunidade de ter realmente me inserido no mundo da dança de salão, com o ritmo Zouk. Nas aulas de Gazú, ele dizia que o Zouk é a lambada francesa ou uma modernização da lambada, já que esta, segundo ele, era de cunho erótico, enquanto o Zouk trazia mais uma sensualidade.

Fico me questionando a respeito do porquê um ritmo é visto como erótico e o outro como sensual: quem determinou isso? Um está em oposição ao outro ou apenas possuem peculiaridades distintas? Que mudanças históricas ocorreram com a lambada para que ela fosse vista dessa maneira e apresentada como “transformada” em outra coisa?

A apelação das mídias veiculando crianças dançando lambada pode ser responsável pela visão desta como um ritmo “errado” e “proibido” à infância? Por acaso existe uma idade certa para começar a dançar ritmos específicos, que seriam mais apropriados para determinada idade? Ou o que não é apropriado é a nossa maneira de apenas reproduzir e repetir, sem refletir?

Andrade e Godoy (2018) trazem, nesse sentido, metodologias do ensino de dança, em seu livro “Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades”, sugerindo experiências em dança para crianças pequenas, assim como Almeida (2018), em “Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças”, o que já nos responde que não há idade certa para começar a dançar desde a Educação Infantil.

Richter (2016a, p. 16) declara que o ato de nos interrogarmos “agita” o que está instituído: nossos valores, práticas e conhecimentos, provocando em nós “(...) um alargamento da existência pela abertura ao processo de aprender a nos interrogar”.

Justamente durante tantas interrogações, a vivência e a experiência com o Zouk fizeram com que eu me apaixonasse pelo ritmo e fizesse no próprio SESC um curso fechado de Zouk durante três meses. Depois disso, minha relação com o Zouk e com a dança de salão passou a ficar cada vez mais intensa, até que me tornei auxiliar em dança de salão no Núcleo de Dança Celso Gazú. Com o tempo tornei-me monitora e depois professora da escola, onde permaneci por 5 anos.

A dança de salão, apesar de ter suas regras e diferenças para cada um dos ritmos que a compõem, também tem algo que muito fez com que eu me interessasse por ela: promove em mim conflitos corporais a serem resolvidos com o ritmo e a musicalidade, e me traz um problema a resolver: pensar para ter a liberdade de criar, para saber improvisar, para poder criar...

Para pensar e criar preciso primeiramente sentir e aguçar em mim o que Duarte Júnior (2010, p. 30) denominou por educação estésica, ou educação do sensível, que se funde com a educação estética e está além de uma visão da arte para espectadoras/es, pois se baseia no sentido de “(...) construir o solo no qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estésica) da vida. Um desenvolvimento mais acurado da estesia, portanto, equivale à preparação e adubação desse solo existencial”, de maneira que, “(...) ao longo do tempo, os caules da arte possam se tornar troncos vigorosos e resistentes às cada vez mais constantes tempestades de anestesia, de mau gosto e de massificação de nossa sociedade contemporânea”.

Pensando, refletindo, sentindo, consigo reorganizar um novo corpo, uma nova dança, uma nova Bianca... Consigo criar com meu corpo inteiro (PAULA, 2010), processo no qual “(...) a improvisação é o procedimento contemporâneo que dá respaldo para que a criação aconteça” (LENGOS, 2007, p. 43), compreendendo que o improviso não é algo divino ou inato, mas que é a partir desse novo corpo, dessa nova dança, dessa nova Bianca que viveu experiências e vivências que a transformaram que é possível existir a liberdade da criação e do improviso.

Katz (2011)⁵ salienta que o improvisar na dança diz respeito à combinação desenvolvida por hábitos motores, repetidos por muitas vezes a fim de que se tornem uma coleção de informações que se estabilizam como corpo e não apenas no corpo, como corpo-conteúdo, estabelecendo diálogos com o ambiente, em um processo de constante transformação para ambos. Essa habilidade é tarefa difícil, já que somos seres conservadores de hábitos e improvisar exige uma habilidade a ser construída no tempo, ou seja, nossa coleção de informações nunca está pronta.

Para além de Bufalo (1999), que trouxe importante contribuição ao campo da Educação Infantil ao apontar para a necessidade do “imprevisto previsto” no

⁵ Texto escrito e apresentado por Helena Katz, pesquisadora da Dança, no II Fórum – “Forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança, 25/10/2011, Itaú Cultural, com participação de Renata Meirelles e Lenira Rangel, e mediação de Georgia Lengos. O II “Forinho” foi parte do projeto “Gira, gira, Balangandança em Movimento”, contemplado pelo X Edital à Dança da Cidade de São Paulo.

planejamento docente e na escuta sensível das criações das próprias crianças, definindo o imprevisto como oposto ao improviso, em minha pesquisa, ao buscar o diálogo com as artes, falo aqui do improviso das experimentações que despertam a inteligibilidade de quem as experimenta e partilha. Falo do improviso de quem concebe a ação educativa com crianças bem pequenas em outras linguagens, que me permite transgredir hábitos de pensamento em uma abertura para sermos, as crianças e eu, no ato de experimentar enquanto possibilidade de compreender de outras maneiras aquilo que já compreendemos, conferindo novos sentidos ao que conhecemos (RICHTER, 2016b).

Vale salientar que, assim como Katz (2011) afirma a respeito da dança-improvisação, os repertórios de experiências e vivências serão fatores decisivos do improvisar. A meu ver, são eles que permitem a inteligibilidade, pois somente podemos improvisar e criar se formos instigadas/os a construir e criar nossos próprios repertórios.

Os momentos de dança-improvisação me permitiram liberdade para a sensibilidade do toque, para realizar um movimento em harmonia com a/o parceira/o, improvisando e criando juntos, uma vez que, do contrário, a dança não aconteceria. Portanto, para que esta ocorra se fazem necessários o acordo, a comunhão, a união de dois corpos, a conversa, o diálogo sem palavras, o sentir, o olhar, o se expressar, o diálogo do desenho e dos contornos que são estabelecidos quando se dança a dois.

Além disso, é preciso transcender a sensibilidade do toque, ou seja, tê-lo não como um comando, mas como uma provocação de gestos, olhares, caras e bocas, com movimentos e performances que se insinuam e se inventam no próprio ato da dança, individual e coletiva, da estética de diálogo dos corpos por meio da musicalidade do ritmo, da necessidade de expressar sentimentos e emoções! Como já dizia Ostrower (2017), é somente diante de um ato intencional que podemos falar em criação. Creio que há, assim, na dança de salão, muitos atos intencionais e conscientes que possibilitam a criação.

Na mesma escola de dança de salão também tive aulas sobre Paulo Freire, com leituras como *Pedagogia da Autonomia* (2002), com a coordenadora pedagógica do Núcleo, a Prof^a Dr^a Vitalina Alegria Patinha que, além de ser aluna da escola, se propôs a nos falar de Paulo Freire e a mostrar a relação que existia entre ele e a Dança de Salão, já que estávamos lidando com pessoas, histórias diferentes, verdades múltiplas. Nesse sentido, ensinar a dançar ultrapassava a mera execução de passos, pois implica respeitar os limites físicos e emocionais das pessoas, conversar com elas, olhar em seus olhos ao falar, dançar com todas/os, respeitando as diferenças, conhecer suas histórias, suas

narrativas... Foi, então, o que me fez perceber que eu não poderia ter outra profissão que não de educadora, professora, professora dançante, arteira, languageira, que se envolve com as experimentações artísticas, com as pessoas e se importa com elas.

Já na Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde ingressei em 2007, tive a imensa sorte de poder realizar a disciplina obrigatória “Educação Infantil” com a Prof^a Dr^a Patrícia Prado, depois de tantas disciplinas obrigatórias que me deixaram confusa e perdida, sem de fato compreender porque eu havia escolhido ser pedagoga e me questionando se eu não havia errado na escolha, já que as matérias em nada dialogavam com meu objetivo primeiro: artes e pessoas. Com a disciplina “Educação Infantil”, pude, no entanto, perceber o sentido de trilhar aquele caminho, o que me fez – em consonância com minhas experiências de estágios remunerados⁶ ou obrigatórios das disciplinas do curso, ou mesmo profissionais (como API⁷) – reconhecer que tinha fascínio e adoração pela primeira infância, escolhendo, portanto, ser professora de Educação Infantil.

Por que será que as outras disciplinas me deixavam confusa e perdida? As matrizes do curso de Pedagogia da FEUSP e das outras Faculdades de Educação brasileiras são coerentes e convidativas aos ingressantes em Pedagogia? Realizar essa graduação é suficiente para habilitar alguém para ser professora/r da primeira infância? As linguagens artísticas e estéticas estão presentes para serem vividas e experimentadas por essas/es futuras/os professoras/es? A formação cultural de professoras/es como elemento fundamental para o exercício da docência na pequena infância e as experiências lúdicas de ampliação de ações no mundo estão sendo respeitadas e valorizadas (RICHTER, 2016a)?

Foi justamente nesse momento que tive acesso também aos Núcleos de Vivência do lab_arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura), oferecidos pela FEUSP, dos quais participei do laboratório de Narração de Estórias em 2009 e 2012 e de Dança em 2010, que me impulsionaram, atrelada a minha vivência enquanto auxiliar de classe de crianças pequenas na Rede Pública de São Caetano do Sul/SP e aos meus

⁶ Estágio mal remunerado, vale salientar, em instituição particular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com contratos de 8h diárias para alunas/os ingressantes de cursos de Pedagogia, o que é proibido pelo Projeto de Lei 11.788/2008: “II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular” (BRASIL, 2008).

⁷ API é a nomenclatura utilizada na prefeitura de São Caetano do Sul/SP para designar as auxiliares de primeira infância, cargo público no qual ingressei em 2009, em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de tempo integral.

estudos e leituras a partir das disciplinas ofertadas na Faculdade, a fazer muitas conexões e desconexões, a ter vontade de falar, ser ouvida, escrever, ser lida, compartilhar, realizando, assim, minha pesquisa de Iniciação Científica intitulada: “Narrar, imaginar e se movimentar: um estudo sobre a ‘inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra’ na Educação Infantil” (PAULA, 2010)⁸.

A pesquisa tinha como parâmetro de análise as narrações e contações de histórias e estórias e quais linguagens corporais, gestos e movimentos estas suscitavam, inspiravam, pretendiam e revelavam essencialmente do ponto de vista das crianças pequenas com as quais eu trabalhava, apresentando como considerações finais da pesquisa – as quais eu nomeei como considerações iniciais, por entender que eram apenas o “Início de uma trama em que muitos fios ainda se entrelaçarão (...)” (PAULA, 2010, p. 54), e se entrelaçaram, desde então – a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra”, bem como a insuficiência de conhecimentos docentes e formativos para lidar com crianças inteiras e ativas, em meio a ambientes e propostas fechadas, totalizadoras e enviesadas.

Pude apresentar a minha pesquisa de Iniciação Científica no 18º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP – SIICUSP, o que muito contribuiu para que eu compreendesse o quanto é difícil expressar tudo aquilo que pesquisamos e queremos compartilhar, especialmente se levarmos em conta o tempo cronológico que nos devora (RUBIRA, 2006). Isso também pôde ser melhor alicerçado, repensado e constituído a partir das contribuições de uma outra disciplina no curso de Pedagogia da FEUSP, dessa vez optativa, que muito dialogava com minhas pretensões: “Artes e Educação Infantil II: dança e teatro”, também ministrada pela Profª Drª Patrícia Prado.

Nessa disciplina, pude experienciar a sensação de não me sentir anestesiada quando eu e minhas colegas organizamos uma espécie de dança/encenação, representando o ritmo gafeira, em que montamos o cenário de um bar, com mesas e cadeiras, salgadinhos, petiscos e refrigerantes que imitavam cerveja. Nessa encenação eu fazia o papel do malandro disputado pelas mulheres daquele bar, que brigavam pela minha atenção e pela oportunidade de dançar comigo.

Prender os cabelos compridos dentro de um chapéu, usar uma camisa larga listrada, uma calça branca e um par de sapatos brancos masculinos, emprestados do pai

⁸ Sob a orientação da Profª Drª Patrícia Dias Prado, junto ao curso de Pedagogia da FEUSP, a partir do Programa Ensinar com Pesquisa, da Pró-Reitoria de Graduação da USP/SP.

de uma colega, representavam não somente uma maneira de me vestir diferente, longe dos saltos altos, dos brilhos, acessórios e maquiagens aos quais eu estava acostumada, mas também de trazer características masculinas a alguém que sempre foi tão feminina, de me transvestir, de me transformar, de viver de corpo inteiro (PRADO, 2015) uma nova possibilidade de ser Bianca, de me experienciar, de estabelecer novas relações com o mundo, com o olhar das/os espectadores, sem deixar de ser eu mesma, em minha essência, por representar/dançar/encenar/viver/existir de maneira diferente!

Digo de corpo inteiro, como Andrade e Godoy (2018) chamam de “(in)corporar”, no que diz respeito à dança, e o que Machado (2010a) chama de “corporificar”, vivenciando e não mais representando, com um corpo que se permite acontecer, criar, ser performático. Acredito que eu tenha experimentado isso em ambas situações, mesmo que ainda não me desse conta!

Com essa experiência, me questioneei se o espanto maior não foi o meu pelo fato de sentir prazer em interpretar um homem, um malandro que quer dançar e jogar seu charme para todas as mulheres ao mesmo tempo, o que se afasta da mulher dos saltos, brilhos e acessórios que sempre fui e que repudiava esse comportamento masculino.

Através das linguagens artísticas e estéticas, concebendo que “*estética* se refere ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo *artístico* remete ao campo cultural da produção de ‘obras de arte’” (RICHTER, 2007, p. 2) - é que eu conseguia promover em mim a estesia - aisthesis, que vem do grego, significa a capacidade de sentir o mundo, organizadamente, conferindo-lhe sentidos. *Aisthesis* tornou-se o que denominamos por estesia, logo, o seu oposto, que é a incapacidade de sentir, a sua negação, chamamos *anestesia* (DUARTE JÚNIOR, 2010).

A partir da mescla de sentimentos e sensações minhas e das personagens que eu interpretava nas cenas que eram retratadas, acontecia a produção de uma “obra de arte” pela representação cênica do teatro e da dança, própria do que se refere ao artístico, assim como a fruição dessas produções era o que permitia o sensível: estesiá-me.

Sinto que através das artes da dança e performática, sendo prostituta e malandro, ou experimentando as peculiaridades da dança afro e da dança de salão, pude atravessar fronteiras que se esbarravam em mim, atravessamentos que somente foram possíveis pelas estesias que se tornaram inteligíveis a partir do estético e do artístico, em uma espécie de fruição de mim mesma, de intencionalidade de me relacionar com o mundo, o que é chamado por Duarte Júnior (2010) de dimensão poética.

Todas/os nós, adultas/os e crianças, precisamos estabelecer relações com nossas dimensões poéticas, com o fato de nos espantarmos com as coisas do mundo, o que implica estar envoltas/os em experiências artísticas e estéticas que promovam as estesias e nos permitam ser linguagem (BENJAMIN, 2013).

Foi dessa maneira, bem como a partir da minha participação no Grupo de Estudos: “Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis” (FEUSP), coordenado pela professora orientadora desta pesquisa, que pude perceber que as artes necessitam reunir tanto lucidez quanto embriaguez, “(...) tanto o devaneio da mão quanto sua precisão (...)” (RICHTER, 2007, p. 13), paradoxos necessários e intrigantes, penetrantes de formação humana que humaniza à medida que proporciona que o pensamento sempre possa ser repensado, assim como quando se brinca: “Brincar é uma atitude, uma disposição lúdica de desarranjar e rearranjar as coisas. É desperdício, tensão, excesso, exagero, que desestabilizam a ordem e nos convocam a inventar outra ordem” (RICHTER, 2007, p.13), a ordem do “era uma vez”, “todos foram felizes para sempre”, ou a ordem do devaneio poético infantil, que foi provocado por mim, professora de crianças, a ir mais além, como em “e bum... tudo explodiu” (PAULA, 2010).

Este “e bum... tudo explodiu” foi o desfecho da narrativa inventada pelas crianças pequenas da Educação Infantil pesquisadas em São Caetano do Sul/SP, em minha Iniciação Científica, em uma turma de 21 meninas e meninos de 5 e 6 anos, em período integral. Propus, em uma manhã ensolarada, que inventássemos uma narrativa, iniciada por mim, a partir dos brinquedos que elas haviam trazido de casa, inspirada nas ideias do livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (2003).

Ao serem provocadas a continuarem a narrativa, diferentemente do que eu imaginava para sua continuidade e desfecho, em que todas seriam “felizes para sempre”, as crianças construíram uma trama audaciosa, complexa e intrigante, além de explodirem tudo ao final, inclusive a mim, professora, e as minhas concepções.

Assim, esta pesquisa de mestrado pretende dar continuidade à problematização de minhas próprias concepções e propostas desde a Iniciação Científica, constatando minha frequente necessidade de repensar o pensado, de permitir imprevistos previstos (BUFALO, 1999), além de provocar improvisos e processos de criação (LENGOS, 2007; OSTROWER, 2017). Amplio meu olhar para todas as narrativas, para a vida, as experiências e vivências nelas contidas, na interface e pelo viés das linguagens artísticas, estéticas e estésicas, com as crianças na Educação Infantil, agora em uma EMEB, Escola Municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo/SP, e em duas EMEIEFs,

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André/SP, em 2016 e 2017.

Na Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada em São Bernardo do Campo/SP (EMEB), na qual atuo como professora desde 2013, ou seja, há 7 anos, foram pesquisadas duas turmas de crianças do período da tarde, uma em 2016, composta por 28 crianças de 5 e 6 anos – 15 meninas e 13 meninos –, e outra em 2017, com 27 crianças de 4 e 5 anos – 14 meninas e 13 meninos. Em cada um dos anos pesquisados a EMEB tinha cerca de 270 crianças, sendo divididas em 10 turmas de período parcial, 5 no período da manhã e 5 à tarde, e das 8h às 12h e das 13h às 17h as crianças de 3 a 6 anos.

As crianças eram filhas/os de moradoras/es dos bairros próximos da instituição – muitas de famílias de migrantes da região nordeste do Brasil –, compostos por indústria automobilística, comércios, conjuntos habitacionais populares e casas. A escolaridade das mães e pais das crianças variava entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio, com raros casos de Ensino Superior, com profissões como empregadas/os domésticas/os, mecânicos/as, metalúrgicas/os, garçons e garçonetes.

Já na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental pesquisada em Santo André/SP em 2016, na qual atuei como professora somente esse ano, foi pesquisada 1 turma de 30 crianças do período da manhã – 16 meninas e 14 meninos – de 5-6 anos. Esta EMEIEF possuía 6 turmas de Educação Infantil (3 a 5-6 anos) de manhã e 5 à tarde, e 4 turmas de Ensino Fundamental de manhã e 5 à tarde, o que representava cerca de 600 crianças, com atendimento em período parcial, das 7h às 12h (Ensino Fundamental), das 8h às 12h (Educação Infantil), das 13h às 18h (Ensino Fundamental) e das 13h às 17h (Educação Infantil).

As crianças eram filhas/os de moradoras/es do entorno da EMEIEF, composto por casas grandes e sobrados. Muitas crianças dessa turma haviam estudado na rede particular no ano anterior à pesquisa e, por causa do desemprego das famílias, foram para a rede municipal. A escolaridade dessas famílias era geralmente de nível superior, embora houvesse alguns com Ensino Médio completo, e as profissões variavam entre jornalista, dentista, comerciante, docente, etc.

Na 2ª EMEIEF pesquisada em Santo André/SP, no ano de 2017, também de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atuei apenas esse ano como professora de uma turma de 22 crianças de 4-5 anos, sendo 11 meninas e 11 meninos no período da manhã,

na qual havia uma sala de EJA multisseriada⁹ e duas turmas de Educação Infantil de manhã e três à tarde, bem como sete turmas de Ensino Fundamental de manhã e seis à tarde, com os mesmos horários e tipos de atendimento da primeira EMEIEF citada, com exceção da EJA, que atendia das 7h às 11h, o que representa cerca de 360 crianças.

Essas crianças da turma pesquisada eram filhas/os de moradoras/es do entorno da instituição, composto por casas, escolas estaduais, comércio, feiras, um rio e uma favela. A escolaridade dessas famílias era geralmente de nível médio, com alguns casos de Ensino Superior, com profissões que variavam entre cozinheiras/os, cabeleireira, enfermeiro, vendedoras/es, farmacêutico, etc.

As meninas e meninos pequenos com quem convivo todos os dias são meu meio¹⁰ de problematizar nossas experiências e de torná-las significativas e transformadoras, capazes de privilegiar o prazer, a ânsia e buscar incentivar uma Pedagogia de corpos inteiros (PRADO, 2015b), não dicotomizada pela costumeira cisão entre corpo e mente, entendendo as crianças enquanto produtoras de culturas (PERROTI, 1982, PRADO, 1999).

Nessa empreitada também busco refletir sobre as maneiras de ser professora da Educação Infantil, de construir-me como tal, intentando conhecer quem são as crianças e quais são seus percursos, narrativas e histórias, o quanto puderam ser instigadas a pensar de corpos inteiros ou o quanto foram reprimidas. Procuro saber se devaneios poéticos lhes foram propostos e se já compreenderam o poder inventivo da linguagem, especialmente as artísticas e estéticas, objetivando uma educação estésica. Também faço a observação e a escuta de suas falas, sensações, sentimentos, gestos, balbucios, choros, sorrisos, crendo, enfim, que a profissão de professora de crianças pequenas ainda está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Nessa invenção, percebo e considero a importância da pesquisa, da leitura, dos estudos e propostas que dialoguem com essa concepção de professora-inventora, predispondo-me a questionar e problematizar o que fiz, como, com quais sentidos, colocando-me, assim, sob perspectiva, de modo a compartilhar o protagonismo educativo com as crianças e a valorizar mais os processos do que os produtos finais e perfeitos. Na imperfeição, na incompletude, vou tornando-me professora-pesquisadora que não se sacia

⁹ Na Prefeitura de Santo André/SP, algumas EMEIEFs em 2017 tinham salas de EJA multisseriadas, nomenclatura esta que servia para definir quando essas salas eram compostas por adultas/os com deficiências.

¹⁰ Refiro-me a meio no sentido em que traz Benjamin (2013), isto é, enquanto médium, ambiente, matéria, modo de comunicação, e não como Mittel, que concebe como instrumental, como meio para uma finalidade.

nem nunca pretende saciar-se, tampouco encontrar uma fórmula pronta, mas não desiste buscá-la como abertura para a disponibilidade do sempre procurar, do sempre aprender, do sempre conectar-se e das linguagens artísticas e estéticas como inerentes à formação humana (FRITZEN; MOREIRA, 2008).

Por falar em conexão, não posso deixar de citar as reflexões realizadas nas disciplinas de pós-graduação cursadas em 2017: “Memórias Rituais, Narrativas da Experiência”, ministrada pelos queridos professores Paulo Roberto Nassar e Luiz Alberto de Farias, na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Esse curso me fez perceber que, como educadora, preciso constantemente perseguir formas de estar “animada”, no sentido que Bachelard (1996) nos mostra: como devaneio do repouso, um dos estados femininos da alma, seja para mulheres ou homens – e para as crianças também, eu acrescentaria. Assim como, na disciplina “Paulo Freire e os Desafios Atuais da Educação Brasileira”, ministrada pela Prof^a. Dr^a Lisete Arelaro, na FEUSP, pude fazer conexões rizomáticas, em que...

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, capa do livro)

São conexões de quem não compreende o conhecimento como advindo de uma única fonte, a raiz da árvore, mas de quem vê o conhecimento multifacetado, com multiplicidades lineares com pontos de fuga que se metamorfoseiam como mapas construídos, sempre desmontáveis, nômades, como um rio, sem começo ou fim determinados (DELEUZE; GUATTARI, 2000). São conhecimentos que se entrelaçam, se imbricam, que só fazem sentido pelas experiências, pela conexão com o mundo, na medida em que relações humanas podem ser estabelecidas, em que trocas de experiências podem ser compartilhadas, em que cafés coletivos podem ser organizados, em que professoras/es, colegas de classe, crianças e a professora de Educação Infantil que fui e que sou puderam misturar-se, refletir-se, complementar-se e constituir-se de maneira inconclusa, ou seja, que não cessa de buscar, de aprimorar, de questionar, de dialogar, de

se encontrar e procurar o que está “entre”, no “meio” – *Médium* (BENJAMIN, 2013), todos esses nós que pude ser e compartilhar!

Nessa busca constante, trago teorias, analisadas e problematizadas à luz dos estudos sociais da infância, considerando-a como objeto científico que pretende dar visibilidade às crianças enquanto atrizes/atores sociais (PRADO; VOLTARELLI, 2018), especialmente, nos campos das Ciências Sociais e da Filosofia, na interface com as Artes na infância, visando à consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros, de crianças e professoras protagonistas. Trago no primeiro capítulo desta dissertação, a partir de algumas experiências languageiras (RICHTER, 2007) e linguajantes realizadas com as crianças das instituições pesquisadas, teorias que me permitiram dialogar e enfatizar a importância das artes enquanto essencial e vital para a formação humana. Contra sua instrumentalização, compreendo que o processo artístico, estético e estésico se dá não somente nas sensações e sentires, mas também em torná-los inteligíveis, dando sentidos ao que conhecemos.

Para isso, menciono leis, projetos de leis e documentos legais referentes à Educação Básica e à Educação Infantil, bem como breves descrições de narrativas do campo de pesquisa para problematizar o panorama brasileiro e os acontecimentos históricos vividos atualmente como oportunidade de questionarmos a história, vendo-a não como algo dado, mas naturalizado socialmente (PERROTTI, 1982), logo passível de modificações e transformações!

No segundo capítulo, apresento os desafios metodológicos da pesquisa: as relações entre pesquisa e docência, entre Educação Infantil e poeticidade, como vertentes possíveis, necessárias e formativas, assim como a problematização sobre meus tempos de lentidão para saber e saborear as leituras e as escritas desta dissertação tanto durante a pesquisa de campo quanto em alguns episódios que ocorreram posteriormente a ela.

No ato de continuar a ser professora ensaísta, que constrói e reconstrói constantemente, busquei descaminhos que são compromisso e transformação, tornando híbrida, assim, a minha relação entre pensamento, escrita e vida (LARROSA, 2004) e a minha relação entre ser professora de Educação Infantil e pesquisadora de minha prática docente, estranhando aquilo que me é familiar e vice-versa (PRADO, 2005).

Para isso, me alicerço em Larrosa (2002) para problematizar e defender, assim como ele, os saberes de experiência, que dizem respeito ao que *nos* acontece, *nos* atravessa, e em Bachelard (1994), que fala do repouso como forma de movimento e das

consolidações das durações com bases hierárquicas na subjetividade. Logo, tempos do observar para devanear poeticamente, com ritmos que priorizem o experienciar e o durar.

Esta dissertação se caracteriza, portanto, como uma pesquisa de tipo qualitativo, de observação direta, participante, que enfatiza metodologias com crianças (FARIA; DEMARTINI, PRADO, 2005) e não sobre crianças, em uma espécie de “contra-cultura” (MACHADO, 2010b), do aceitar as vozes infantis ao trazer novas concepções de criança e infância (MARTINS FILHO; PRADO, 2011). Essas novas escolhas metodológicas e práticas de pesquisa remetem ao meu ofício como pesquisadora que opera com ideologias, objetos e temas consagrados pelas disciplinas científicas e que passa a questioná-las/os a partir da construção de um novo paradigma no campo das Ciências Sociais, orientador das minhas investigações em meus campos de pesquisa (PRADO; VOLTARELLI, 2018).

Ressaltando o papel do olhar, do ouvir e do escrever (OLIVEIRA, 1996), destaco uma experiência que é única: narrativas de partilhas languageiras, narrativas de resistência à linearidade, que se tecem e se produzem em campo e não para serem coletadas, pois não estavam à minha espera. Dessa maneira, foram realizados planejamentos e registros prévios, sem a rigidez de segui-los à risca, mas com o intento de perceber as singularidades e necessidades das crianças, bem como registros reflexivos e planejamentos, com anotações no caderno de campo, com fotos e filmagens que tentavam sair de representações iconográficas para interpretações iconológicas (KOSSOY, 2016).

A partir de meu olhar, que se buscou fazer insaciável com as linguagens artísticas e estéticas na composição de uma educação estésica como *razão/fenômeno* poético, descrevo como se dá esse processo do ato de planejar e replanejar as brincadeiras e atos lúdicos, procurando minha dimensão brincahona (ANSELMO, 2018) tanto quanto o modo como se deu o consentimento das crianças com relação à pesquisa.

Problematizo também o binômio professora-pesquisadora, ampliando-o para professora-pesquisadora-aprendiz-narradora-autora-rizomática, na procura incessante de escutar a cor dos passarinhos, privilégio este por mim perdido ao tornar-me adulta.

Aprendiz, pois como já alega Souza (2016), enquanto professora de Educação Infantil não dou aulas, não sou o centro desse processo, menos ainda tenho alunas/os. Somos todas nós protagonistas, crianças e adulta. Narradora e autora, por trabalhar com a “matéria-prima” de minha profissão: vidas humanas e suas experiências, considerando que somos linguagem e a ultrapassamos, não somente nos comunicando através dela (BENJAMIN, 2013), pois somos viventes com palavras, somos a própria palavra

(LARROSA, 2002), produzimos autorias, histórias que se cantam por nós, homo narrans (GIRARDELLO, 2007).

Rizomática, por perceber que as relações estão entre as crianças e eu, na realização de nossos encontros e na percepção da não profundidade Deleuze-Guattariana (2000), do conhecimento advindo não apenas de uma fonte, a raiz da árvore (eu), mas dos vários rizomas, os entre relações que somente ocorrem a partir de nossas experiências, da busca de nos tornarmos pessoas do verbo ascender (BACHELARD, 1989), de sermos corpos operantes atuais, que saibam respirar, inspirar e expirar (MERLEAU-PONTY, 2014).

No terceiro capítulo, trago os campos de luta, interação e partilha linguageira, as narrativas das/os existentes, as polifonias sempre renovadas, observadas e vividas nos campos de pesquisa, que evidenciam, embasam e refletem as brincadeiras e a ludicidade junto às crianças, procurando as cinco pétalas da flor: corporalidade, outridade, espacialidade, linguisticidade e temporalidade, no enraizamento do cabo da flor em mundaneidade, o que exige resposividade de minha profissão docente (MACHADO, 2010a).

Com o intuito desse viver polimorfo, desse mundo circundante que se associa ao mundo das inter-relações para se tornar nosso mundo próprio (MACHADO, 2010a), apresento as descrições e as análises que foram me transformando de rabisco a contorno, assim como as crianças, resistindo e lutando contra a linearidade, as comidas congeladas, os apressamentos, a falta de tempo, o aprisionamento das corporalidades em desleixos, supervalorizações, medos, higienismos, estereótipos e abandonos. Mostro, assim, movimentos e gestos dançantes que levavam a sério a ludicidade e o brincar, que vão desde o uso de materialidades compradas e confeccionadas por EVAs e materialidades industrializáveis às materialidades não estruturadas, aos usos das cordas e de caixas, às *sujeiras danadas*, às ferramentas, ao brincar telúrico, ao plantio e colheita e ao brincar com substâncias e matérias moles, como água, barro, tintas, cola, papel machê, onde o corpo vai se tornando a brincadeira!

Por fim, apresento minhas Considerações Finais da pesquisa, que não se concluem no meu ato de ser professora-pesquisadora,, que se enxerga como movediça, como o barro, a argila e a areia preta dos manguezais, em minha dança, gestualidade e movimento, de ossatura líquida, que pretende poder continuar sendo movediça nos fazeres lúdicos e brincantes com as crianças da Educação Infantil, na evasão da vida real, com liberdade (HUIZINGA, 2000) e que pretende prosseguir os estudos como professora-pesquisadora!

CAPÍTULO 1. Caminhando é que se faz o caminhar: com ou sem a poeticidade das linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil?

1.1 “Prô, sabia que eu amo essa escola?”: pelos caminhos das infâncias.

Nesta semana creio que ganharam destaque as propostas da bolha de sabão com canudinho e a corda que penduramos no parque, na árvore. Na verdade, começamos com a bolha de sabão e depois subindo na árvore. As crianças desenharam essas experiências e vivências também! Foi e ainda está sendo muito significativo para as crianças se pendurarem na corda. Elas estão se apropriando do movimento, enrijecendo seu tônus muscular e percebendo que precisam ficar com as pernas estendidas e o tronco rígido, firme, para terem equilíbrio. São muitas as aprendizagens e, quanto mais as crianças fazem esse movimento, mais elas descobrem possibilidades e se apropriam da proposta. (...) A Luana¹¹, na quarta-feira, ao sairmos do parque, me disse: “Prô, você sabia que eu amo essa escola? Queria morar aqui! Queria dormir no parque!” (Caderno de Campo, 04/09/2017).

Imagem 1: “Prô, está vazando tudo sabão no chão!”. SBC/SP, set. de 2017. Arquivo da pesquisadora.

¹¹ Todos os nomes de crianças citados nesta pesquisa são fictícios.

Imagem 2: “Prô, olha só essa bolha que gigante!”. SA/SP, jun. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Por que será que a Luana disse isso? Por que amar uma escola, querer dormir nela, se tão somente lhe foi dada a possibilidade de mexer com água e sabão e de experimentar possibilidades com seu corpo, com outras crianças e com elementos da natureza e materiais não estruturados? Porque é muito mais do que somente a possibilidade de mexer com água e sabão, de “mexer” com as mãos, com a natureza e com os materiais: é “mexer” no e com o mundo, pois envolve o corpo inteiro, em um ato lúdico de linguagem, ao dar forma, agregar um pensamento, com uma ação operativa que transforma, como se fosse uma sabedoria do corpo que se constitui no ato linguageiro (RICHTER, 2016b).

Trata-se, por isso, de compreender a ludicidade como fenômeno adquirido na convivência, imaterial, séria, própria das ações mais elevadas, o que implica uma maneira de viver a vida como um jogo (HUIZINGA, 2000).

Merleau-Ponty (2014), por sua vez, chama-nos a atenção para a água dentro de uma piscina, dizendo, por exemplo, que ela está ali materializada, habitada, mas ao mesmo tempo não está contida ali, pois pode estar, em sua força aquosa, própria da água, no anteparo de ciprestes, onde brinca a trama dos reflexos, enviando, ao menos até lá, em visita, sua essência expressiva e ativa.

Pensando nesse exemplo, observamos que é o nosso olhar, a nossa maneira de ser vidente e de nos tornarmos visíveis diante das coisas do mundo, como a água, que estabelecerão as conexões que podemos ter com elas, a nossa forma de ser atuantes e operantes no mundo, ou de simplesmente sermos corpos possíveis nele (MERLEAU-PONTY, 2014).

Ao ser envolvida de corpo inteiro, ao ser instigada pela potência languageira, Luana acabava dizendo muitas coisas... Acabava sendo corpo atuante e operante e não apenas possível... Certo dia, enquanto propus às crianças que ficássemos descalças e realizássemos todas as propostas daquele dia dessa maneira, como ir ao refeitório ao parque, ao gramado, à sala, ouvir histórias ou brincar ao ar livre, ela foi a primeira a perceber que eu também ficava descalça. Então, Luana falou em alto e bom som para as/os colegas: “- *Gente, vocês não vão acreditar! Até ela, a prô, está descalça!*”.

Por que essa surpresa? Por que todo esse espanto, uma vez que a Educação Infantil é espaço coletivo e educativo de experimentações e de direitos?

Saura e Eckschmidt (2019, p. 514) nos dizem: “Lembro-me de Hermes, deus com asas nos pés. As crianças são tão ligeiras, correm e saltam pelas trilhas com tanta agilidade que seus pés quase não encostam o chão. São os próprios pés com asas. (...)”. A essa ideia dos pés com asas, me remeti ao logotipo que representava a escola de dança de salão da qual fiz parte: um pé com asas... Era exatamente assim que eu me sentia: voando e levitando enquanto dançava, assim como as crianças de Saura e Eckschmidt (2019), assim como as “minhas crianças” quando eu as observava descalças, assim como eu mesma quando me permitia me “infiltrar” em suas brincadeiras, quando partilhava com elas ideias, momentos e possibilidades, com inteireza, donas de nossos narizes e de nossos pés, que tinham liberdade para caminhar, sentir as texturas do quente, frio, áspero, liso, molhado, seco, afundante...

Imagem 3: “Prô, e se depois de tudo que a gente já fez descalço, a gente fizer barrinho no parque descalço também?”. SBC/SP, mai. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Assim fizemos! Levitamos e voamos mais uma vez. Brincamos de “barrinho”, brincadeira nomeada pelas crianças, na qual colocávamos água nos baldinhos do parque e elas faziam muitas comidinhas, observavam a areia sugando a água e corriam para pedir que eu enchesse novamente seus baldinhos com a água da mangueira.

É provável que eu tenha sido a primeira adulta com quem Luana conviveu que agia como as crianças e em parceria com elas, em uma gestão compartilhada de protagonismos, buscando possibilidades languageiras e linguajantes não somente às crianças, mas também a mim. Acredito que isso também pertence ao meu processo formativo de professora-pesquisadora, que tem muito a aprender, pesquisar, investigar e, principalmente, a experimentar linguajando por espaços coletivos de Educação Infantil, evidenciando a dimensão brincalhona existente em mim (ANSELMO, 2018) e a assumindo como pré-requisito de minha profissão docente. Procuro, assim, romper com estereótipos determinados pela sociedade, como a ternura e delicadeza enquanto características apenas femininas e a força, o domínio e as atividades físicas como características masculinas (SOUZA; PRADO, 2017).

Aproveito para reforçar o debate sobre a docência com crianças pequenas, que implica na professora que inventa moda (MANTOVANI; PERANI, 1999), que brinca, que se suja, que vira cambalhota e se pendura em corda, que faz bolinha de sabão e tinta com os pés e que *até fica descalça...* Professora que reflete sobre a intencionalidade educacional de conviver com as crianças em tempos e espaços que sejam abertura à experiência de linguagem, as acompanhando em seus começos languageiros (RICHTER, 2016b).

Apesar disso, mesmo durante uma proposta brincante como se pendurar na corda, podemos evidenciar na fala de Larissa, outra menina da turma, resquícios de uma organização adultocentrada, reprodutivista, típica das sociedades capitalistas:

Imagem 4: “*Gente, não adianta empurrar! Quem quiser ir na corda vai ter que fazer fila!*”. SBC/SP, set. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Por que fazer fila? Em momento algum da proposta eu havia dito isso! Em que momento de sua vida, Larissa, de apenas 4 anos, percebeu que é preciso fazer fila e assim organizar as/os colegas? Certamente, não havia sido naquele espaço de Educação Infantil, nem comigo enquanto professora, pois sempre priorizo caminhar pelos espaços da escola conversando com as crianças, cantando músicas infantis, fazendo brincadeiras corporais,

como “seu mestre mandou”, “elefante colorido”, “água gelada”, “varinha mágica”, nas quais busco realizar juntamente com elas experiências como deitar no chão e colocar os pés para cima, andar de costas, na ponta dos pés, “*pular que nem pipoca*”, girar, rebolar, imitar animais, virar estátua, etc. Nesse sentido, disse às crianças que não era necessária a fila, que eu nem gostava de fila, mas era necessário respeitar as/os colegas, sem empurrões, já que todas/os participariam da proposta. Seguimos sem filas, com nossas próprias organizações, conversando, empolgadas/os, esperando a nossa vez – eu também me pendurei algumas vezes!

Essas vivências linguageiras e linguajantes permitem ecoar o som de todos os cantos e recantos de Luana, da professora-pesquisadora que existe em mim e das outras crianças também, inclusive de Larissa, que percebeu que se fazia desnecessária a fila. Há necessidade, assim, de corpos que não se pronunciem somente com palavras, com organizações adultocêntricas, mas que também se comuniquem e se traduzam através de todos os seus poros, sendo linguagem e não simples e unicamente se comunicando a partir dela (BENJAMIN, 2013).

Há assimetrias e relações conflituosas entre Luana, Larissa, eu, nós, nossos corpos e os materiais oferecidos, bem como com os outros corpos das outras crianças que pairam nesse espaço, que disputam esses materiais, que se chocam, que se conversam, que se ajudam e implicam uns com os outros, que “(...) se agriem, intervêm no corpo um do outro, (...) esculpem o corpo um do outro, definem posições” (COSTA, 2015, p. 54), mostrando que: “Há sempre latente o perigo do desabamento.(...) Nada se perde, tudo se transforma” (COSTA, 2015, p. 56).

Richter (2007) discute em seu trabalho, “Experiência poética e linguagem plástica na infância”, primordial fonte de inspiração para a realização desta pesquisa, o quanto as experiências artísticas e estéticas na infância, em sua poeticidade, podem corroborar a transformação da vida de crianças mais pensantes, críticas e reflexivas, que tocam a materialidade do mundo a partir de suas mãos, a fim de transformá-lo e também de transformarem a si mesmas na medida em que o tocam, já que é na infância que podemos constatar que as experimentações são mais permissíveis (GOETTEMES; PRADO, 2017, RUBIRA, 2006, RICHTER, 2007, RICHTER; HINTERHOLZ, 2016, PAULA, 2010 e 2017, SOUZA, 2010, 2016 e 2017, ANSELMO, 2017 e 2018), fontes inesgotáveis de reencontro com o próprio corpo e consigo mesma/o para poder ser e compreender no/o mundo.

Portanto, também se fazem essenciais na construção desta pesquisa os meus estudos de Iniciação Científica (PAULA, 2010), assim como os estudos de Rubira (2006)¹², Souza (2010, 2016, 2017), Anselmo (2017, 2018), Goettems (2017), Piorski (2016), Berle (2013), etc., já que são fontes de embasamento empírico e teórico para a problematização das linguagens artísticas e estéticas em distintas situações, palcos e repertórios de experiências significativas e poéticas de uma educação de sensibilidade (RUBIRA, 2006).

Além desses estudos, destaco a inspiração para o título deste trabalho, escolhido a partir de Manoel de Barros (1994), que traz o *escutar a cor* como maneira de mostrar que nós, adultas/os, precisamos transgredir as funções verbais, colocando nossas ações em um caminhar reflexivo, instigante, desafiador, de experiências culturais que somente se dão no viver e não na transmissão, o que permite dar sentido ao vivido, ao conhecido, estabelecendo uma relação inseparável com o mundo através da linguagem (RICHTER, 2016b).

As crianças transgridem as funções verbais por ainda não terem totalmente se apropriado de noções temporais enquanto as/os adultas/os deixam de transgredir por meio da apropriação desses conceitos. Desse modo, a fusão entre mim e as crianças me permite perceber que posso e devo delirar poeticamente, no sentido que Bachelard (1996) nos traz, ou seja, da consciência dessa ação imaginativa que é o *escutar a cor*, estimulando as crianças e a mim a fazê-lo novamente, como quando eu também era criança. Busca-se, dessa vez, promover em todas nós a poética do devaneio, os atos imaginativos através de experimentações artísticas e estéticas, das ações lúdicas que proporcionam encontros com o mundo, com as materialidades, com as sensações e sentimentos, com as estesias, com o sentir...

Não só Luana, mas também todas as crianças apresentam novas formas de ver o mundo, novas maneiras de interpretar as propostas apresentadas e de reinventá-las. Essas formas poéticas próprias e peculiares que as crianças apresentam modos de pensar sobre as propostas oferecidas, de dar-lhes sentidos a partir da gestualidade, do toque, da experimentação, do fazer de novo, já que “o insubstituível da experiência com a linguagem plástica [e com as outras linguagens também] não é tanto sua dimensão

¹² "Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens", dissertação de mestrado de Fabiana Rubira (2006), também coordenadora do lab_arte de Narração de Histórias (Laboratório de Experimentação e artes) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, nos anos citados. 2009 e 2012.

artística e nem sua dimensão estética¹³, mas a antiga e esquecida dimensão poética” (RICHTER, 2007, p. 2). Essa dimensão é a que permite a fusão do corpo infantil com a arte, com a plasticidade, com a palavra, com a música, com a dança ou qualquer outra forma sua de expressão, encenação, brincadeira, que possibilita o experimentar das mais inusitadas formas, convidando esse corpo infantil a lançar-se no mundo, desfrutando de suas possibilidades a partir desse triângulo amoroso entre corpo, linguagem e mundo (RICHTER, 2007).

Rubira (2006, p. 69) defende que as histórias não nos servem apenas como forma de preenchimento através das palavras para ampliar nosso vocabulário e nos familiarizar com a sintaxe da língua materna. Elas vão além, pois proporcionam a “astúcia do pensamento imagético” (RICHTER, 2007, p. 4). Assim, “Em sua função poética, logo criativa, a palavra fica grávida de significados, ganha múltiplos sentidos e formas de existir” (RUBIRA, 2006, p. 69).

É pertinente aqui, então, fazer a comparação de que a palavra não fica grávida apenas de significados (RUBIRA, 2006), como as linguagens artísticas, estéticas e estésicas, culminando em formas poéticas, mas também fica grávida de repertórios de inteligibilidade, que regozijam a quem deles puder desfrutar, se atualizando e dinamizando, fazendo da “matéria nosso espelho energético” (RICHTER, 2007, p. 3).

Richter (2007) faz questão de “inflamar” a discussão acerca da falta de pesquisa e de referências educacionais que tragam a arte como fundamento para a educação da infância, alertando-nos que a aprendizagem das artes plásticas – e não somente delas – é vista com descaso, o que gera um silêncio em torno dessa questão, denotando uma cultura de rigidez dos corpos, disciplinadora, corretora e punitiva.

O mundo capitalista, egocêntrico e individualista em que vivemos evidencia o descaso com as artes, determinando nossas formas de ser e estar no mundo, já que as “(...) linguagens televisivas, de imprensa, [dos notebooks e celulares de última geração] são quem lhes [nos] emprestam significados” (SAWAYA, 2012, p. 36).

Sayão (2008) chama essa interdição dos movimentos infantis de “ortopedia dos corpos”. Descobri que não há necessidade de que professoras/es sejam especialistas nas práticas do movimento, mas que é necessário que todas/os se permitam experimentar,

¹³ Sandra Richter traz uma nota de rodapé em seu trabalho para justificar que “*estética* se refere ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo *artístico* aquele que remete ao campo cultural da produção de ‘obras de arte’” (RICHTER, 2007, p. 2).

pois: “Entre professoras(es) e crianças o diálogo também se dá através dos corpos” (PAULA, 2010, p. 35).

Prado (2015b) crê em uma Pedagogia da infância de corpos inteiros, assim como, juntamente com Souza; Prado (2017) apresenta as meninas e meninos pequenos:

(...) como teatrais, dançantes, “linguageiras”, brincalhonas, desenhistas, contadoras de histórias, diversas e semelhantes, não somente como espectadoras, mas com direito de protagonizarem uma sociedade e uma educação emancipatória, juntamente com suas professoras, pesquisadoras e artistas. (PRADO; SOUZA, 2017, p. 11)

Ao analisar a narrativa do livro *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku (2014), especialmente uma cena em que o “menino-quase-homem” e a “menina-quase-mulher” deitam no colo de suas mães para que estas lhes tirem os piolhos, percebemos a:

(...) relação entre ele e sua mãe pela gestualidade, do toque, da linguagem pele-pele (Bufalo, 1997), de maneira intensa e sem palavras, na qual seus corpos falam e traduzem os sentimentos, hábitos e costumes que buscavam ter. Percebemos nesta relação íntima, próxima, de parceria e felicidade, no singelo momento de “catar piolhos”, mais um pretexto para aproximar mãe e filho, para permitir que haja esse diálogo de mentes pensantes e corpos falantes, entrelaçando fios de uma mesma narrativa.

Quando, nos tempos de hoje, mães, pais, avôs e avós, professores e professoras estão preparados/as, disponíveis e desejosos/as para “catar piolhos” das crianças com as quais convivem? (PAULA, 2017, p. 206)

Rodari (2003) explica que a fábula é uma maneira de “prender a mãe ao lado de sua cama (...) para que ela não queira escapar muito rápido...” (p. 135), já que:

(...) a mãe está sempre um pouco ocupada, o pai aparece e desaparece segundo um ritmo misterioso, (...). Raramente o adulto tem tempo de brincar com a criança como ela gostaria, ou seja, com dedicação e participação completa, sem distrair-se. (...) (RODARI, 2003, p. 135)

Girardello (2007, p. 42) aponta que, mesmo quando apenas uma pessoa fala, já há relação dialógica, pois a troca não ocorre somente pela linguagem, mas também pelo ar, “(...) pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem

escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage”, o que provoca ações motrizes, os sustos, os suspiros e os arrepios, “causada pelas emoções que a história desencadeia”. Portanto, para a autora, esse “respirar junto” proporcionado pela partilha das narrativas é uma espécie de conspiração narrativa!

À luz disso, é compreensível que Luana ame tanto a escola e deseje até dormir nela. Algumas das instituições das quais ela participa – família, sociedade e escola, por exemplo – permitem, muitas vezes, que o capital reduza os tempos e espaços a fragmentos, pedaços, recortes, em detrimento das relações que devem e precisam ser estabelecidas entre seus pares. O parque revela-se, então, como um território próprio das crianças e de suas infâncias!

Freire (1967) diz que o domínio da história e da cultura é exclusivo do humano e que este precisa criar raízes, ou corre o risco de massificar-se, ajustar-se, acomodar-se, deixando de ser sujeito e sendo rebaixado a objeto. Ele salienta que: “É este choque entre um *ontem* esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, 1967, p. 46).

Será que continuamos sendo construtoras/es de nossas próprias histórias, fazedoras/es de culturas e não tão somente reprodutoras/es, sujeitas/os sujeitadas/os às já existentes? Estamos permitindo que haja esse choque, esse trânsito que implica mudança, reflexão e criticidade? As crianças, mesmo quando não instigadas a isso, buscam momentos de transição, de um amanhã por consubstanciar-se... Elas buscam não somente viver, mas também existir...

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1967, p. 40)

Essa maneira de existir e não de simplesmente viver requer uma resistência a abordagens pedagógicas tecnicistas e instrumentais, já que instiga desafios ao raciocínio e possibilita provocações à fabulação, sendo um convite ao corpo sensível e operante no mundo (RICHTER, 2016b). Esse corpo procura, então, outros *existires* para dialogar, argumentar, transgredir e aprender a desenvolver seu próprio eixo criador a partir de

momentos de entre, de encontros rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 2000), permitindo-se ser linguagem (BENJAMIN, 2013) e produzir no/o mundo através dela (RICHTER, 2016b) por todas as vias musculares e respiratórias, pois, do contrário, se atrofiarão, trazendo-lhes apenas o ajustar-se e o acomodar-se, sem reclamações e inquietações.

A respeito disso, Duarte-Júnior (2010, p. 14) afirma: “(...) o mundo contemporâneo vem vedando a porosidade de nossa carne e fazendo da estesia a sua negação: uma anestesia”. Segundo o autor, é nessa relação primeva com o mundo, estésica, que se encontram as bases da relação estética, daquilo que se pode compreender por existência e que está diretamente ligado à arte como forma de simbolização. Nesse sentido, “(...) a educação estésica compreende toda atuação que favoreça o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e acurada do corpo humano com a realidade” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 15), ou seja, não se trata de simplesmente sentir por sentir (RICHTER, 2016a), capacidade que o corpo vai adquirindo independentemente de nossa vontade, mas:

Antes de aprender a nomear e conhecer o mundo, meu corpo já firmou com ele um “pacto”: ele “sabe”, antes de poder dizer e compartilhar suas sensações, o que significam quente, frio, leve, saboroso, pesado, mole, cheiroso. Porém, não basta sentir o mundo, é necessário também atribuir sentidos a ele. Ou seja, o prazer estético não está em somente sentir as coisas do mundo – pois a dor e o sofrimento também nos chegam sensivelmente – mas em transformar esse sentir em linguagem, e assim, torná-lo inteligível. (RICHTER, 2016a, p. 24)

1.1.1 A falta da poeticidade: panorama brasileiro e políticas públicas.

Essa anestesia de que trata Duarte Júnior (2010), e esse “pacto de saber” as sensações sem torná-las inteligíveis, como traz Richter (2016a), podem convergir com o que diz Foucault (1999) sobre o ajustar-se e acomodar-se ao funcionamento capilar do poder, no qual se tem a formação de uma sociedade disciplinar e panóptica:

Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe

uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluíus, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão sequestrada e olhada. (FOUCAULT, 1999, p. 224)

Não seria nessa “solidão sequestrada e olhada”, nessa “coleção de individualidades separadas” que todas/os nós nos encontramos? Não seríamos nós essa massa compacta que atende aos interesses de uma minoria que detém o poder, o poder de coagir, de punir, de vigiar, inquerir e disciplinar, diferente dos tipos de disciplinamento impostos pela escravidão, vassalagem, domesticação e ascetismo (FOUCAULT, 1999)?

(...) nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil. (FOUCAULT, 1999, p. 164)

Nem conversa, nem “cola”, nem barulho, nem dissipação! Incoerente ler isso, porque embora o discurso das políticas públicas instituído pelo governo seja o de que deve haver respeito e valorização das infâncias, continuamos vivendo em sistemas educacionais meritocráticos, nos quais o que importa é o ter em detrimento do ser, a eficácia, a eficiência e a “ética do lucro” (FREIRE, 2002).

O atual panorama brasileiro, no qual foi instituído antidemocraticamente uma Reforma da Previdência autoritária, compromete futuras aposentadorias e a qualidade de vida de aposentadas/os, reduz valores pagos a pensionistas, aumenta a quantidade de anos trabalhados, sem averiguar se as cidadãs e cidadãos brasileiras/os terão condições físicas e emocionais para trabalhar por mais anos, sem um sistema de saúde decente, sem aumentar os salários, sem permitir que professoras/es aposentem-se em duas Redes de Ensino depois de trabalhar há anos dessa maneira.

Em 2019, após a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência, greves gerais, como as dos dias 15 de maio e 14 junho, revelaram não apenas a insatisfação contra o desmonte da Educação, como também a insatisfação em vários setores trabalhistas do país, que se uniram em diversos estados brasileiros para reivindicar pautas e manifestar sua objeção a perdas de direitos trabalhistas e a cortes de verbas em setores primordiais.

Um exemplo disso foi o congelamento de 1,7 bilhões de reais de parte do orçamento de 63 Universidades Públicas e de 38 Institutos Federais de Ensino, com a justificativa de que esses cortes seriam feitos em gastos não obrigatórios “(...) como água, luz, terceirizados, obras, equipamentos e realização de pesquisas. Despesas obrigatórias, como pagamento de salários e aposentadorias, não foram afetadas” (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019, s/p).¹⁴

Entretanto, se água, luz e bolsas não forem gastos obrigatórios, dificilmente as universidades conseguem manter seu funcionamento, assim como a realização de pesquisas. O que resta como funcionamento das universidades, então, se apenas sua ‘estrutura óssea’ está de pé? Que paredes e escadas são suficientes para mantê-las?

Também está nesse panorama um projeto de lei da Escola sem Partido (BRASIL, 2014), que busca podar a liberdade de expressão de professoras/es dentro das instituições públicas e privadas de ensino, alegando princípios tais como:

Art. 1º - - Fica criado, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido", atendidos os seguintes princípios:

I – Neutralidade política, ideológica do município; (...)

Art. 2º- É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes, de seus pais e responsáveis.

Art. 3º- No exercício de suas funções, o professor:

I - Não abusará da inexperiência da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo; (...) (BRASIL, 2014, p. 2).

Em 2015, com algumas reformulações, acrescentando justificativas a esse projeto de lei, ele é decretado pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2015) a partir de justificativas

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml> Acesso em: 26/09/2019.

como: “Esta proposição (...) – [é] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (BRASIL, 2015, p. 5) e enviado às Assembleias Legislativas do Estado do Distrito Federal. Além disso, projetos de leis semelhantes já haviam sido enviados às Assembleias Legislativas de seus respectivos Estados, como é o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Espírito Santo. Em dezembro de 2017, ele foi aprovado e enviado ao plenário para aprovação das/os vereadoras/es, almejando dessa vez âmbito nacional!

Apesar disso, ao final do ano de 2018, depois de algumas alterações, como a não punição a professoras/es que descumprissem o que a referida lei propunha, ou mesmo que tudo que deve ser ensinado precisava constar em livros didáticos e paradidáticos, o projeto foi adiado com pedido de mais tempo de análise de deputados e, posteriormente, foi arquivado. Porém, o arquivamento não significa que o projeto não possa ser desarquivado quando se julgar precedente e necessário por aqueles que estão nele envolvidos (OLIVEIRA, 2018).

Será mesmo que o interesse de projetos de lei como este é beneficiar e proteger de fato famílias e estudantes de professoras e professores que fazem campanhas políticas e partidárias em sala de aula, ou na verdade, tentam intimidar estas e estes a não exporem suas posições quanto às políticas públicas do país? Isso é coação, uma tentativa de manter “corpos dóceis” ao vigiá-los e puni-los (FOUCAULT, 1999), trazendo novas maneiras de se instituir a disciplina que fabrica corpos submissos e exercitados, isto é, “dóceis”. A disciplina, assim, aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência.

Segundo Maturana (2002), não poderíamos chamar esse tipo de sociedade que descrevi acima de sociedade social, uma vez que, para poder fazer jus ao nome *social*, se faz necessário respeitar e considerar as/os outras/os como legítimas/os na relação que se estabelece.

A respeito disso, esta pesquisa caminhou na perspectiva de continuar “negando a didatização das artes, a Pedagogia cognitivista, o teatro escolarizante e a linguagem da palavra adultocêntrica” (PRADO; SOUZA, 2017, p. 16), próprias de sociedades disciplinares como a nossa, conforme venho argumentando e exemplificando através de alguns documentos legais.

Freire (1986) diz que a educação sempre tem uma natureza diretiva, o que não significa manipulação nem abandono das educandas e educandos à própria sorte. Essa

diretividade pode pender tanto para o lado da domesticação quanto da libertação. Obviamente, aqui se está a defender que a educação seja diretiva para a libertação, aquela que tem o papel de opor-se:

(...) à dominação pela iluminação da realidade, mostrando o que ela realmente é – uma cultura de dominação onde as pessoas têm o poder de enfrentar a manipulação. Isto estimula as pessoas a saberem o que é escondido de nós e de que modo nós cooperamos na negação da nossa própria liberdade (FREIRE, 1986, p.105).

Talvez essa citação de Freire (1986) explique por que tentaram destituí-lo como patrono da educação brasileira, honraria esta que lhe foi conferida pela lei 12.612/2012 (BRASIL, 2012) e que, em dezembro de 2017, a partir da sugestão legislativa - SUG 47/2017 (BRASIL, 2017a), lhe tentam retirar. Isso só não se concretizou em razão de manifestações populares contra essa iniciativa e da rejeição da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado (CDH), representada pela senadora Regina Sousa (PT-PI), então presidente.¹⁵ Essas são formas de manifestações que exemplificam o “poder de enfrentar a dominação” (FREIRE, 1986, p.105).

Outra política já instituída é o documento “*Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos*” (BRASIL, 2007), que tira o direito das crianças bem pequenas e pequenas de seu último ano na Educação Infantil para uma antecipação ao Ensino Fundamental I, embora o documento traga esse aspecto por meio de outra vertente: ampliar o tempo de escolaridade obrigatória de oito para nove anos, o que, segundo o documento, contribui, em dados históricos, em efetivos esforços para a universalização dessa etapa de ensino.

Se o propósito era aumentar o tempo de permanência obrigatório das crianças nessa modalidade de Ensino, por que se fazia necessário roubar o tempo de outra modalidade, a da Educação Infantil? Isso não poderia ter sido resolvido simplesmente ampliando mais um ano no Ensino Fundamental, tornando-o, “de verdade”, de nove anos, tendo na sequência o Ensino Médio, fazendo, assim, com que os/as jovens terminassem esse último com 18 anos completos ao invés de 17?

Que grande mudança drástica seria ampliar um ano ao final de todas essas etapas e proporcionar um pouco mais de tempo de estudo às/aos jovens? Creio até que essa

¹⁵ Site do Fórum Nacional de Educação Popular, disponível em: <http://fnpe.com.br/rejeitada-ideia-que-queria-retirar-paulo-freire-da-condicao-de-patrono-da-educacao-brasileira/>, acessado em: 25 ago. 2018.

alteração poderia ser benéfica, contribuindo para mais momentos de argumentações, reflexões e discussões, considerando o ponto de vista de disciplinas e professoras/es que promovam esse tipo de propósito. Entretanto, essa mudança não se adequaria aos planos e políticas governamentais atuais, que estimulam uma reforma para o Ensino Médio, em que disciplinas próprias da reflexão, argumentação e persuasão deixam de serem obrigatórias no currículo: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.

Antecipar, como o próprio verbo já diz, é tentar trazer antes do tempo oportuno o agora que, por sua vez, ainda não está preparado para acontecer. Como professora de Educação Infantil e pesquisadora, alicerçada a pesquisas que dialogam com a Pedagogia de corpos inteiros, a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância, na interface com as artes e em diálogo com a Filosofia em sua vertente fenomenológica, tenho observado em minhas jornadas diárias o quanto o movimento está presente em todas as ações e reflexões das crianças. Elas aspiram por movimento e realizam todas as propostas de forma “pulante”, viva e pulsante, demonstrando não estarem preparadas para essas antecipações, para essa “ortopedia” que é imputada a seus corpos (SAYÃO, 2008).

“Cadê minha barriga? Está no chão” ou encostada à mesa que me comprime junto à cadeira, impedindo o mais ínfimo movimento? “Cadê meu pé? Está na cabeça”, ou certamente que o está colado, parado, sem chutar ninguém, embaixo da mesa, para permitir que eu faça a atividade? (PAULA, 2017, p. 209).

Essas mudanças têm facilitado o incentivo de políticas como a oferta de cursos PNAICs - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2017b) também para professoras e professores da Educação Infantil, inclusive nas prefeituras pesquisadas nesta dissertação para “preparar” essa antecipação, como se isso fosse possível. Embora o discurso seja a favor de uma proposta de letramento e não propriamente de alfabetização, o que realmente ocorre é uma antecipação para que não haja “perda de tempo”.

Drummond (s/d apud Faria 1999,85) diz-nos exatamente o contrário quando tratamos dos corpos infantis, entendendo que o limitar dos movimentos não é um ganho, mas uma perda, já que: “se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (PAULA, 2017, p. 208).

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010) trazem como currículo para a primeira infância uma Pedagogia de corpos inteiros, não dicotomizados:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 13).

Apesar disso, há políticas atuais, como a Reforma da Previdência – recentemente aprovada em primeiro turno pelo senado, no dia 2 de outubro de 2019 e em segundo turno no dia 22 de outubro de 2019 –, que não se preocupam com que professoras/es tenham “corpos inteiros” para lidar com crianças e jovens quando aumentam o tempo de contribuição e docência, afastando-lhes de suas aposentadorias, bem como a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a). Aprovada no final de 2018, esta prioriza uma política das competências, o que podemos observar especialmente a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017c)¹⁶.

Na BNCC (BRASIL, 2018a), no que tange à Educação Infantil, logo em seu sumário podemos ver dois itens que já entram em desacordo: o “3.1 Campos de Experiência” e o “3.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Como pode um mesmo documento estar preocupado em garantir que as experiências das crianças sejam valoradas a partir de campos e não mais de áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, fazer a transição para o Ensino Fundamental novamente por áreas de conhecimento? E a necessidade de diálogos entre essas etapas? ¹⁷

Além disso, ao nos debruçarmos na leitura do item “Campos de Experiência” no documento da BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2018a), esbarramos em todos

¹⁶ Com a retirada das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física, o documento propõe que sejam feitas complementações das formações de professoras/es especialistas, a fim de que componham os novos arranjos curriculares, priorizando a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso é visto pelo documento (BRASIL, 2018b) como possibilidade de que cada um siga sua vocação e sonhos, ou se forme para o mercado de trabalho. Há também a abertura de possibilidades para que o Ensino Médio seja realizado em instituições de Ensino à distância, com o uso das tecnologias a partir de convênios e parcerias (BRASIL, 2017b).

¹⁷ Como nos estudos de doutoramento de Angélica de Almeida Merli, junto à FEUSP, pesquisadora do Grupo de Pesquisa coordenado por minha orientadora, em seu Relatório para o Exame de qualificação: “A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análises e reflexões a partir de encontros formativos de professoras/es da Rede Municipal de São Paulo”, 2019.

os Campos¹⁸ sendo subdivididos em competências que as crianças devem ter ou adquirir até 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; de 4 anos a 5 anos e 11 meses, respectivamente, como se fosse possível definir diferenças entre as idades, como se o que correspondesse a uma determinada faixa etária não correspondesse à outra.

Quem disse que existe um ano e um mês certo, exato, para se apropriar de algo? Sou adulta, formada em nível superior, cursando pós-graduação e não dei conta de muitas dessas coisas que estão estipuladas na BNCC (BRASIL, 2018a) para os/as bebês e para as crianças bem pequenas.

Piorski (2016) nos alerta sobre o mito da criança divina, que torna subalterna a criança comum. Essa projeção, segundo o autor, aumenta as faces do abandono em relação à criança e causa um distanciamento da ideia de infância, já que não há espaço para identificar a energia criadora, mas apenas uma cultura do rebanho, de formatações pedagógicas. Berle (2013, p. 34), por sua vez, aponta que isso tem a ver com uma maneira de transpor conceitos e teorias ao nomeá-las de outras formas, em “línguas-conteúdos”, o que nos permite vislumbrar que “(...) mudam os nomes, mas não as concepções que sustentam a hegemonia de uma racionalidade sustentada na disjunção metafísica entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido”.

Não estaria, portanto, a BNCC (BRASIL, 2018a), através de uma roupagem democrática e que se classifica no campo das línguas e experiências, evidenciando uma cultura de rebanho e de formatações pedagógicas, de “línguas-conteúdos” por meio de suas tabelas etárias e etapistas?

Prado (2017a) denuncia a classificação das crianças de maneira etapista e sinaliza para a necessidade de:

(...) ampliar el concepto de infancia mas allá de um recorte por edad que proviene de teorías desarrollistas, em el campo de las Ciencias sociales, em especial de la antropología, articulando las producciones brasileñas e italianas em el campo de la Educación Infantil y presentando a los niños no sólo como reproductoras de las determinaciones etapistas y cronológicas, impuestas, sino también, como inventoras de nuevas formas de tener determinada edad (PRADO, 2017a, p. 19).

¹⁸ Os campos de experiência são divididos em 5: Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir dessas políticas – BNCC (BRASIL, 2018a), Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017c), PNAIC para a Educação Infantil, dentre outras –, não poderíamos dizer que temos belos exemplos de como tornar nossa sociedade panóptica, disciplinar, buscando manter velada as atrocidades por meio da manutenção de corpos dóceis, obedientes e úteis (FOUCAULT, 1999)? Uma sociedade que já mostra às crianças, desde bem pequenininhas, o desejo pelo ter em detrimento do ser, em que o discurso se restringe ao “deseo de sucession (...) en la herencia” (PRADO, 2017a, p. 22) e desconsidera que todos esses elementos são construídos historicamente (PERROTTI, 1982; PRADO, 2005) e, portanto, mutáveis e transformáveis.

Esse tipo de sociedade inibe as relações sociais, inibe a *conspiração ontológica*, ação pautada na liberdade, que guia a convivência dos *conspiradores* através da confiança e do respeito mútuos e do amor, aspecto fundamental do humano, o que culminaria em um convite à democracia (MATURANA, 2002). Todavia, as relações deixam de ser sociais porque não há um respeito mútuo, muitas vezes sequer há convivência, mas sim espaços para mídias e equipamentos que nos isolam, não permitindo ou diminuindo significativamente nossas sociabilidades.

Basta lermos alguns dos itens descritos na LDB (BRASIL, 1996), que instituem no Artigo 3º a educação ministrada com base nos princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996).

Estamos, de fato, enquanto educadoras e educadores tendo liberdade para pesquisar, podendo sentir, fazer e divulgar artes, pensamentos e saberes e ofertar

pluralismo de ideias quando diante de concepções que estimulam uma Base Nacional com um currículo de competências? Estamos valorizando os saberes e conhecimentos construídos coletivamente em contexto educativo quando instituímos já desde a Educação Infantil sistemas apostilados e a preocupação em preparar para sistemas vestibulares?

Ferreira-Santos (2008, p.7) nos traz que a educação de sensibilidade somente é possível quando há uma herança sensível, de importância das estruturas possibilitadas pelos vários sentidos: “(...) (visual, tátil, auditivo, gustativo, cinestésico, vibratório, sincrônico, etc...) como forma de diálogo com instâncias mais primevas de nossa psique”. O que esperamos, entretanto, da Educação Infantil das redes municipais do Brasil se estas seguirem à risca as propostas etapistas, de divisões de aprendizagens e competências por faixa etária? São de aprendizagens e competências que a Educação Infantil necessita, ou de experiências languageiras que promovam experiências artísticas, estéticas e estésicas capazes de dar sentido ao que conhecemos e de ampliar nossa relação no/com o mundo?

Richter (2016b) aponta que não se trata conceber o pensamento pedagógico e a pesquisa educacional como sinônimos de um processo de escolarização voltado para resultados mensuráveis, baseada em uma alfabetização apenas da língua escrita e das competências matemáticas, em investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento das áreas humanas e sociais. Trata-se de compreender e aproximar arte e educação em uma relação paradoxal, em que não se deve e não se pode ensinar arte, pois abandonamos algo próprio da arte e da educação, que é a imprevisibilidade do devir criador e inventivo da linguagem.

Estamos conseguindo garantir o padrão de qualidade quando há número excessivo de crianças por educadora ou educador e falta de materiais e espaços adequados para a realização de práticas educativas (FARIA, 1999)?

Será que falas como as de Luana, que se admira ao ver “(...) *a prô descalça*”, ou “*de amar a escola, o parque e querer dormir nele*”, são frequentes na Educação Infantil brasileira? Ou são frequentes as falas como as de Larissa, que ordenam *os empurrões* das crianças em fila?

Rubira (2006) afirma que nós nos acostumamos com a casca do outro e com a nossa própria casca, deixando de entrar em comunhão com a pedra, com o bicho e com a planta, assim como quem reza e como fazem as crianças em suas propostas de brincadeiras. São essas “cascas” nossas heranças (PRADO, 2017a), nossa arborescência (DELEUZE; GUATTARI, 2000), nossa não visão, mas cegamento, nossa falta de iniciativa em ser produtoras e produtores de novas culturas para somente reproduzi-las.

Merleau-Ponty (2014, p. 31), por sua vez, observa que “o corpo é para a alma seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente”, completando que há dois tipos de visão, uma que se assemelha ao cegamento, a que me referi no parágrafo acima, de “(...) inspeção do espírito, julgamento, leitura de signos (...)”, e outra que parece não cegar, mas vislumbrar, que se diz do “(...) pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter ideia senão exercendo-a, e que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autônoma do composto alma e de corpo (...)”, transformando “o pensamento de ver a visão em ato”.

Será possível que as artes promovam o entrar em comunhão com as coisas do mundo, com as outras e outros e conosco? Seremos capazes de transformar nosso olhar e nossa visão em não cegamento, mas em visão em ato? Precisamos transcender esse tempo cronológico que nos devora, permitindo-nos, conseqüentemente, significativas experiências de educação e entendendo estas como suporte para a reflexão, para nosso agir no e com o mundo, com as pessoas e as coisas, como meios mais interessantes e pertinentes para a formação humana e para a intenção poética de sonhar um humano mais mundano, que coexiste em linguagem, que se sensibiliza com a aparência das coisas, com os cheiros, sons, formas, cores, pesos, que se estesia mais do que se anestesia (RICHTER, 2016b). Trata-se de uma sensibilidade que nos possibilite ver que somos seres em constante processo de transformação (BOCHENSKY, 1961, JASPERS, 1965), uma vez que, “(...) embora diverso, sábio ou poeta, o humano não é dado, torna-se” (RICHTER, 2007, p. 15).

“Fazer arte” não é, então, coisa só da Luana, ou de Larissa, mas de crianças, de adultas/os, brancas/os, negras/os, indígenas, especiais, pobres, ricas, maiores, menores e de todas/os aquelas/es que se dispuserem e se permitirem tal façanha!

Nesse sentido, esta pesquisa pretende ampliar as discussões já iniciadas em meu trabalho de iniciação científica (PAULA, 2010) sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na Educação Infantil (RICHTER, 2007, p.13) a partir de narrativas, de histórias e do que elas suscitaram, inspiraram e revelaram a partir do ponto de vista das crianças pesquisadas, ampliando o olhar, agora, para as artes. À luz disso, busca-se investigar e analisar se as artes são propositoras de experiências significativas e transformadoras, se são capazes de privilegiar o prazer na infância e de consolidar uma Pedagogia de corpos inteiros, não dicotomizados pela costumeira cisão entre corpo e mente.

Pretende-se, assim, como objetivos mais específicos, conhecer quem são essas crianças e o que estão produzindo nos espaços educativos investigados e observar suas relações a partir do contato com as artes, vendo e escutando suas falas e não falas, as suas sensações, sentimentos, gestos, balbucios, choros, sorrisos despertados, inibidos e articulados.

Assim como perceber que os verbos se misturam e os sentidos também, é prioritário compreender que escutar o que as crianças têm a dizer nem sempre se limita a ouvir suas falas, pois incluir observar também suas brincadeiras e seus corpos, além de considerar quais maneiras de ser professora estamos construindo e inventando a partir das artes (MANTOVANI; PERANI, 1999), e que não há *alunos* ou *aulas* (SOUZA, 2016), mas protagonismo compartilhado entre professora-pesquisadora e crianças.

Desse modo, que tal *escutar a cor dos passarinhos, fazendo o verbo delirar?* (BARROS, 1994). E se dermos pinceladas coloridas de tinta aos tons acinzentados, tão encontrados no meio urbano ao qual nos alienamos? Como na música de Toquinho¹⁹: “... se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel, num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu...”.

¹⁹ A música a que faço referência é “Aquarela”, gravada em 1983, no álbum de mesmo nome, de Antonio Pecci Filho, conhecido como Toquinho. (FILHO, Antonio P. (Toquinho). *Aquarela*. Disponível em: <http://letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em 15 nov. 2013).

CAPÍTULO 2. Metodologia da pesquisa: Educação Infantil e poeticidade, docência e pesquisa.

“(...) mexer com terra, fazer bolinho de barro, de areia, construir barragem, brincar com água, lavar roupa, ficar descalço, subir em árvore, observar insetos, pegar o ovo que a galinha botou” desembocavam nas “mais variadas formas de expressão, das artes plásticas à música e ao teatro, à dança” (BUITONI, 2006, p. 74 apud ANSELMO, 2018, p. 86).

Esta pesquisa de mestrado buscou investigar como a poeticidade das linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil é possível, na relação híbrida entre docência e pesquisa e como vertente necessária e formativa.

Minha busca pela poeticidade na Educação Infantil, na docência e na pesquisa, tríade capaz de me fazer *escutar a cor dos passarinhos* – (como meu título sugere) – também tem me permitido sentir, tocar, cheirar, olhar e perceber que as diferentes linguagens artísticas e estéticas, as estesias das crianças e as minhas nos fazem dar sentido aos nossos conhecimentos, às nossas reflexões sobre o mundo (RICHTER, 2016b) e sobre nós mesmas, as crianças e eu, aprendendo corporal e sensorialmente como fazemos nossos *verbos continuarem em estado de delírio*, pensantes, pulsantes, vivos, imaginativos e ativos, cheio de ações e atitudes sobre as/os outras/os e sobre nós mesmas.

A pesquisa é de tipo qualitativa, procurando contextualizar seus objetivos de acordo com a situação encontrada nas três instituições de Educação Infantil pesquisadas, uma delas na Prefeitura de São Bernardo do Campo/SP, onde continuo atuando como professora até hoje, e as outras duas na Prefeitura de Santo André/SP, nas quais trabalhei somente nos anos citados.

Nessas instituições atuei concomitantemente como professora e pesquisadora de minha própria prática docente nos anos de 2016 e 2017, crendo em uma possível combinação entre elas, como já constatado em minha iniciação científica (PAULA, 2010), bem como defende André (2010), quando critica a dicotomia estabelecida entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professoras/es, já que a primeira acaba sendo considerada de melhor qualidade que a segunda, sob alegação de que não dispomos de dados ou formas de mensurar qual tipo de pesquisa é mais adequada ao trabalho docente.

Logo, a pesquisa trata de narrativas minhas e das crianças, de histórias narradas por mim a partir da minha memória, do que mais me marcou e elegi contar e não de fragmentos e pedaços desconectados por trazer situações específicas, com determinados

grupos de crianças, com experiências e temáticas parecidas, mas que privilegiam suas diferenças e especificidades, além de reflexões conceituais a partir dessas narrativas.

Portanto, não busco fazer comparações entre os grupos investigados em São Bernardo do Campo/SP, em 2016, de 28 crianças, entre 5 e 6 anos, e em 2017, com outro grupo de 27 crianças, entre 4 e 5 anos, ou em Santo André/SP, em 2016, com um grupo de 30 crianças, entre 5 e 6 anos e, em 2017, com outro grupo de 22 crianças, entre 4 e 5 anos.

Sousa e Cabral (2015, p. 150) retratam “(...) a importância da rememoração como forma de reconstrução de histórias de vida, tanto numa perspectiva individual quanto social...”, o que caracteriza a tradição da oralidade, especialmente quando vinculada à escrita, que se fortalece pelas palavras através da ação. As mesmas autoras relembram o livro infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox (1984) – obra que eu já conhecia e já havia lido para as crianças –, que traz a narrativa de um garotinho que busca em diversos objetos reconstruir as memórias de uma senhorinha que vivia em um asilo. Narrar está, portanto, entre o que nos permite viajar no tempo, rememorando experiências da vida pública ou privada (SOUSA; CABRAL, 2015).

Berle (2013, p. 59) afirma que a narrativa é memória do que já se sabe. Assim, ela não é linguagem, “(...) mas o processo de constituir-se em experiência no tempo e no espaço, em uma história coletiva, configurando uma singularidade no mundo e com o mundo”. Nesse sentido, para conseguirmos nos constituir no tempo e no espaço em experiências e, assim, termos memórias e constituirmos narrativas, não basta saber a língua, mas antes compreender a diferença entre língua e discurso, já que para construir uma língua é necessário o signo e para compor um discurso é preciso significar essa língua. Ambos, signo e discurso, precisam estar em uma relação complexa, imbricados, para produzirem linguagem, pois é através das descontinuidades que constituímos nossa historicidade (BERLE, 2013).

A respeito disso, Egan (2007, p. 22) diz “O amor de um pai por uma criança é inteiramente razoável, desde que resgatemos a ‘razão’ da prisão em que se encontra e a reconectemos com a imaginação”, completando que: “Sem essa conexão, ela [a imaginação] se torna seca e mais semelhante a uma fórmula de cálculo que à riqueza e à complexidade da razão humana ao operar nas narrativas de nossa vida”. Logo, é através dessas histórias e dessas narrativas que fazem conexão com as associações afetivas e nos permitem acessar os conhecimentos pelas experiências e pelas memórias que fazemos conexões com o mundo. Para o autor, é muito mais fácil compreender, se lembrar e

aprender por intermédio das narrativas que trazem um caráter afetivo do que por listas logicamente organizadas.

Isso me faz lembrar as muitas vezes em que brinquei com as crianças do que chamamos de “cobra-cega”, brincadeira na qual uma criança fecha os olhos, eu a giro algumas vezes para que perca seu senso de direção linear e depois outra criança fica a sua frente, esperando pelo seu toque, para tentar adivinhar quem é. É uma nova maneira de olhar, através do toque, na busca de perceber os detalhes, o tipo de rosto, de olhos, narizes, bocas, orelhas e cabelos, de perceber a altura, a estrutura corporal, o jeito como a/o colega respira... E, quando, mesmo assim, isso não se faz suficiente, peço para que a segunda criança diga algo para quem está vendado para ver se por meio da vibração das cordas vocais e do caráter afetivo acessado por suas memórias, como trouxe Egan (2007), a conspiração narrativa do “respirar junto”, apontada por Girardello (2007), ocorre.

É imprescindível, então, considerar e se alicerçar nas narrativas não somente para a formação humana, mas também para a formação docente da Educação Infantil. Mais do que isso, é preciso concebê-las como fator propulsor que educa crianças e adultos/os, que alfabetiza adultos/os nas linguagens das experiências, das infâncias que se permitem experienciar e que nos provocam e convocam a fazer o mesmo, afinal, “(...) as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade de viver o cotidiano.” (RICHTER, 2016a, p. 20), nos imbricando e permitindo constituir o que somos:

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os *dilemas* imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Dessa maneira, as narrativas tecidas pelas crianças e por mim, fontes centrais das minhas descrições e reflexões conceituais, não foram consideradas como dados coletados, uma vez que não estavam prontos no campo de pesquisa, à minha espera. Antes, foram produzidos por mim e pelas crianças, juntas e a partir da observação direta, que permite chegar mais perto das crianças colaboradoras da pesquisa, com registros reflexivos, fotográficos, audiovisuais e em caderno de campo. Confrontei os planejamentos

previamente estabelecidos por mim com as experiências vividas por nós, crianças e professora, e quais respaldos, significações, ideias, sugestões, críticas e argumentações surgiram para que pudéssemos replanejar, reorganizar e inserir novas experiências artísticas, estéticas e estésicas, que se permitissem tornar poéticas a partir de registros que modificam nossas ações, o que também valida esses registros como documentações pedagógicas.

A respeito desses viveres e existires, dessas narrativas construídas, Saura e Eckschmidt (2019, p. 510) salientam a importância de se averiguar as coisas do mundo pelo corpo e pelos sentidos da percepção “(...) como janelas que conversam com o dentro e o fora, a nossa sensorialidade vai se aguçando, pedindo licença ao olhar que teima na sua soberania”, completando que “(...) cores dão lugar a odores, formas a texturas e, assim, a percepção se aprofunda, alcançando outras camadas da nossa inteireza quando nos colocamos no exercício de estar presentes”.

Nesse exercício de estar presente, de aguçar, como trazem as autoras acima, uma “atitude fenomenológica” em mim e nas crianças (SAURA; ECKSCHMIDT, 2019), me permiti “existir, resistir, viver e respirar” junto das crianças.

Detalhei esses momentos vividos e compartilhados nos registros de suas falas e não falas, suas ações e formas de envolvimento nas brincadeiras, bem como suas novas sugestões e críticas, seus diálogos informais, suas histórias, seus “causos”, em um ato de constante parceria, de crianças e adulta-professora-pesquisadora, na construção de metodologias com crianças (MARTINS FILHO; PRADO, 2011); (ANSELMO, 2018), que não requer um guia na construção de narrativas, sendo necessário considerar as técnicas de observação como fatores relevantes que contribuem com o processo de investigação.

Denzin (1978, p. 183 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28) diz: a observação participante é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. Oliveira (1996), por sua vez, aponta que a observação participante realiza inegável ato cognitivo, ressaltando o papel do olhar, do ouvir e do escrever, no qual a/o pesquisadora/r busca compreender a cultura do outro.

À luz disso, a observação participante que realizei em minhas propostas e o protagonismo das crianças e o meu, atrelados, promoveram atos cognitivos e reflexivos que me permitiram reconhecer como algumas culturas infantis estão sendo produzidas com e pelas crianças, no ato de participar das atividades propostas, pulando, correndo,

pintando, dando cambalhotas, ficando descalça e sujando meus pés de tinta e barro, junto delas, para depois me distanciar para registrar, analisar e me colocar sob perspectiva analítica.

Identificando-me com os fazeres citados por Buitoni (2006, p.74 apud ANSELMO, 2018, p. 86), reconhecendo-me nas propostas educativas das crianças, juntamente a mim, enxergo que a busca de poeticidade em minha vida, na vida das crianças, na minha formação e re formação como docente, foi encontrada em muitos momentos da pesquisa.

Não há pretensão de que as situações pesquisadas sejam seguidas ou copiadas como modelos pré-determinados. O que se pretende é que estas sejam fonte de inspiração para outras professoras e professores, bem como para mim mesma, além da necessidade que observo de minha constante reconstrução enquanto professora que somente pode se dar no ato da investigação, da pesquisa com a docência!

Considerando as infâncias, portanto, como objeto científico, procurei romper com ideias que se instauraram ao longo dos tempos e discursos de representações científicas socialmente aceitas, que não evidenciaram um constrangimento às crianças no ato de serem submetidas a estruturas sociais existentes (CORSARO, 2011 apud PRADO; VOLTARELLI, 2018), no enfrentamento de evidenciar novas possibilidades de metodologias de pesquisas com crianças, (PRADO; VOLTARELLI, 2018).

Os roteiros foram delineados por mim previamente, a partir de meus planejamentos, feitos à lápis propositalmente para que pudessem ser alterados na medida em que novas demandas, interesses, curiosidades e sugestões surgissem, dando vazão para nossa livre criação, movimentação, interação e agir poético próprio, singular, pessoal e coletivo.

Considerar as *dicas* das crianças nesses nossos encontros diários e a partir da observação do que elas me dizem e querem fazer (ANSELMO, 2018) tem sido um exercício por mim praticado, bem como os registros em caderno de campo e as fotografias – algumas posadas pelas crianças, a meu pedido, e outras a pedido delas, especialmente durante produções criativas com uso de materialidades, como oficinas de percursos e propostas de construções, assim como fotografias espontâneas, em momentos de brincadeiras, além de filmagens em vídeo.

Trago as fotografias e filmagens realizadas por mim – estas últimas como suporte para minhas descrições e análises – como *documentos/representações* (GOBBI, 2007), uma vez que todas se imbricam em realidades e ficções, em uma relação complexa. Assim

como minha escrita, que não pode ser considerada como espelho fiel dos fatos, as fotografias e as filmagens dos momentos vividos *entre* e *com* as crianças fornecem pistas sobre suas criações e de minhas criações com elas (SOUZA, 2016), fragmentos de acontecimentos que poderão ser contextualizados a partir do momento que seu potencial informativo for alcançado (KOSSOY, 2016).

Esta pesquisa revela, desse modo, as fotografias como ponto de partida que não se esgota em si mesmo, pois são fragmentos selecionados das aparências das coisas, tanto estéticas quanto ideológicas, que foram por mim “congeladas” através das imagens em um dado momento de ocorrência e existência com esses grupos de crianças. Essas imagens precisam, então, ser *desmontadas* de seus elementos constitutivos para transcenderem do mero registro para o espaço de documentação, em que há intencionalidade antes ou depois da materialização da fotografia (KOSSOY, 2016).

Inclusive, já posso dizer que depois da realização da pesquisa de campo, minha maneira de registrar meus planejamentos tem se remodelado no sentido de se tornar menos prescritiva, repensando a forma de escrever por ordem de acontecimentos e passando a registrar aquilo que se faz meu foco de observação, sequenciada de questionamentos sobre quais estratégias e experiências pretendo atingir com as propostas planejadas. Nesse sentido, há muito mais perguntas do que afirmações.

Esse processo tem me movido no sentido de ampliar meu olhar, de estranhá-lo diante dos acontecimentos e de perceber que não consigo dar conta de tudo ao mesmo tempo, mas que posso me organizar pelos questionamentos de mim mesma, das possibilidades das crianças, de suas reações e de suas devolutivas para melhor refletir após as experiências e melhor replanejar outras, de maneira que façam sentido e tenham ligação com as anteriores, isto é, que sejam mais conectadas, por exemplo.

Kossoy (2016) também aponta para o registro/criação ou testemunho/criação do ato de fotografar e de materializar fotografias como binômio indivisível, explicando que, por trás da aparência, há sempre um enigma que se pretende decifrar, saindo de uma análise meramente iconográfica, que recupera o inventário das informações contidas na imagem, para uma interpretação iconológica, carregada de sentido, em um ato de resgate da história que originou a foto, o que eu venho chamando de “construção de narrativas”. As imagens que trago me alicerçam e me fazem refletir, então, sobre a interpretação iconológica tratada pelo autor, a partir da qual busco rememorar os fatos e as histórias que a originaram e as narrativas a que estão atreladas.

Tobias (2019) aponta, em sua experiência como professora de Educação Infantil no estado do Amazonas, que a câmera era como parte de seu corpo, permitindo-lhe um olhar esmerado, sensível e receptador, um fazer fotográfico mais permeado de ética do que de estética, de olhar além do olho mecânico da lente, em uma dança frenética entre olhar, assunto e objeto, em um olhar insaciável que problematiza as imagens amadas, reexamina instantes e circularidades e torna o invisível visível.

Merleau-Ponty (2014, p. 43-44) pontua que “(...) o próprio do visível é ter um forro de invisível em sentido estrito, que ele torna presente como uma certa ausência” e que “(...) a visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do ser”. Problemático, então, em minhas fotografias suas ausências e suas invisibilidades: o que faltou acontecer naqueles momentos registrados? O que eu não consigo ver, mesmo tendo acontecido? As fotografias por mim tiradas estão agindo como esse encontro, em que denoto alguns aspectos de meu ser e dos seres que são as crianças?

Da mesma maneira que Tobias (2019), também sinto que essa “insaciabilidade do olhar” e do meu olhar para as fotografias tiradas me permitiram descobertas, questionamentos, revelações e angústias, especialmente quando ancorada em novas leituras e nos diálogos com minhas/meus parceiras/os de Grupo de Pesquisas, que me apontavam coisas que eu não conseguia ver no que tange à construção das corporalidades: Estas eram construídas e permitidas de maneira poética? Elas se desvencilhavam das interdições e evidenciavam liberdades?

Portanto, “(...) diante de *realidades superpostas*; a que se vê retratada na imagem (*segunda realidade*, a da representação), convivendo com aquela que se imagina e que teve lugar no passado (*primeira realidade*) num jogo ambíguo, eterno e deslizante”, busco trazer as fotografias em um ato de descongelamento, estranhamento e aguçamento do meu olhar na insaciabilidade, na perspectiva de tornarem-se documentos que procuram a sensibilidade e a alma das personagens e dos cenários que constituíram as fotografias, já que “(...) o imaterial, que afinal é o que dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos” (KOSSOY, 2016, p.130 e 134).

Também faz-se necessário salientar que o fato de realizar propostas educativas parecidas nas diferentes turmas pesquisadas, como a brincadeira com a bolha de sabão com canudinho, as brincadeiras com cordas, as criações a partir da narrativa João e Maria, dentre outras, não está associado ao não protagonismo das crianças, ou à cópia dos originais, mas à tradução dessas propostas (BENJAMIN, 1987). Ao transcendê-las,

considero que o protagonismo é nosso, delas e meu, caminhando lado a lado, parceiras inseparáveis como minha docência e pesquisa.

Vale destacar que, a partir das experiências e repertórios que tenho enquanto professora-pesquisadora, posso também contribuir com ideias e sugestões para construção e ampliação das possibilidades e dos repertórios das crianças colaboradoras da pesquisa. Além disso, posso aprender novos jeitos de brincar e de experienciar com elas as mesmas propostas, o que não interferiu na originalidade, nas etapas e nos desdobramentos das propostas vivenciadas, pois as crianças das turmas retratadas elencaram e evidenciaram proposições, atividades, brincadeiras e focos diferentes, aspecto que pode ser melhor percebido nas descrições e análises no Capítulo 3.

Foram base para a construção dessas reflexões que aqui se apresentam pesquisas que contemplam as infâncias e as linguagens artísticas, estéticas e estésicas no campo da Educação Infantil e dos estudos sociais da infância, na interface com as artes e em diálogo com a Filosofia, com os estudos da Fenomenologia. Dentre elas, Anselmo (2018), Tobias (2019), Egan (2007), Girardello (2007), (Berle, 2013), Richter (2007, 2016a, 2016b), Saura e Eckschmidt (2019), Prado (2015b, 2017, 2017a, 2017b), Prado e Souza (2017), Rodrigues (2019), Souza (2010, 2016), Oliveira (2007), Machado (2010a, 2010b, 2013), Larrosa (2002), Goettems e Prado (2017), Ferreira-Santos (2008), Andrade e Godoy (2018), Bachelard (1989, 1994, 1996, 2004), Piorski (2016) e Merleau-Ponty (2014).

Procurei produções que consideram as experiências infantis como reveladoras, tanto em suas descobertas quanto em suas bases já aprendidas, bem como pesquisas que me mostram que essa construção é ritualística (GENNEP, 2011), ou seja, aberta para constantes problematizações e reconstruções de conhecimentos com uma carga simbólica que não permitiu que ficássemos enfadadas ou meramente cumprindo um protocolo, pois nos traziam ânimo, felicidade, empolgação e entusiasmo.

A respeito do consentimento das crianças para a realização da pesquisa, este foi obtido em rodas de conversas com elas e em momentos livres, nos quais eu ia apontando e explicando a elas porque eu carregava um caderno e uma caneta quando elas me questionavam sobre isso. Eu registrava anotações de campo que se transformariam posteriormente em documentação pedagógica e da pesquisa, assim como fotografava e filmava as crianças para não perder falas que pudessem ser interessantes e das quais eu poderia não me lembrar com exatidão, especialmente falas ditas durante as brincadeiras, nas transformações dos brinquedos e dos materiais não estruturados, na observação de como se davam as relações entre elas e delas comigo.

Em alguns momentos várias dessas fotos foram mostradas a elas, que apontavam quais estavam mais bonitas e legais para “-... o trabalho da faculdade da prô”, ou “- Prô, você podia escrever no seu trabalho que aqui a gente fica descalça e que a gente adora pendurar na árvore com a corda!”. Perguntas como: “Prô, tudo isso que você anota é pra falar o que a gente faz lá na sua faculdade?” e afirmações: “- Gente, vocês não estão vendo que a prô faltou porque ela foi falar da gente lá na faculdade dela?”.

Outro compromisso que assumi comigo mesma foi no sentido de explicar às crianças todas as vezes em que eu precisei faltar na escola para participar de algum evento na universidade, de alguma disciplina condensada ou quando afastei-me por 45 dias em licença prêmio, em São Bernardo do Campo/SP, para finalizar meu texto para o exame de qualificação em 2018 – mesmo esta não sendo uma das turmas pesquisadas –, para que as crianças pudessem compartilhar comigo a importância de investigar o que fazemos, em parceria!

A produção no campo da Educação Infantil é recente no Brasil e vem sendo construída especialmente a partir de pesquisas pioneiras como as de Maria Malta Campos (1993, 2009), Fúlvia Rosemberg (2003, 2009) e Ana Mae Barbosa (1978, 2003, 2008), precursora nas artes e primeira mulher do Brasil a fazer doutorado em arte-educação. Dessa maneira, se observarmos os estudos entre arte e infância, veremos que estes não datam mais de três ou quatro décadas em publicações mais intensas, o que nos leva a ver a importância de continuar publicando, produzindo, ensaiando sobre...

Este estudo objetivou, portanto, confrontar as narrativas das experiências construídas com as crianças a partir da articulação com os estudos recentes da Educação Infantil, na interface com as artes, como os de Andrade e Godoy (2018), Almeida (2018), Goettems e Prado (2017), Anselmo (2018), Souza (2016), Rodrigues (2018), Gianotti (2017), Piorski (2016) e etc., e com a reflexão conceitual das narrativas nos espaços educativos pesquisados, tomados essencialmente do ponto de vista das crianças e partindo de suas relações mediante as minhas propostas, a de outras professoras e as inventadas por elas.

2.1 Professora e pesquisadora? Ensaio de mim mesma e de meus tempos de lentidão...

O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para

quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (LARROSA, 2003, p.108).

A cada vez que ligo o notebook para reler e reelaborar ideias, pensamentos e escritos desta dissertação de mestrado, *perco* um enorme tempo observando as paisagens que abrem como tela de fundo, esperando que eu digite minha senha para depois poder acessar meus itens da área de trabalho. Sinto que, quando *perco* tempo, eu o ganho, e quando acredito estar ganhando, na verdade estou perdendo. Bachelard (1994, p. 37) diz que “(...) o ser alternativamente perde e ganha tempo; a consciência se realiza nele ou nele se dissolve. É impossível, portanto, vivenciar o tempo totalmente no presente, ensinar o tempo numa só intuição imediata”.

Observar a cada uma das paisagens por um ângulo e depois por outro, e ainda outro, me faz ver a mesma paisagem em diferentes interfaces, me transportando através de meu imaginário a cada lugar visto e exigindo de meu corpo a *experiência estética da lentidão*, “(...) que potencializa atenção aos detalhes, essas pequenas e ínfimas alegrias que emergem do encontro do corpo com o mundo, outra temporalidade (...) outro tempo em mim” (RICHTER, 2016b, p. 99).

Este é um tempo que não está condenado a ser pobre e frustrado, pois é tempo de conhecimento que se enriquece ao se expor, ao se entrelaçar no apoio dialético e afetivo no presente para reviver o passado, tempo que deixa de ser ordenação para permitir outros princípios de ordenação: afetivas, memoriais. São tempos que permitem heterogeneidade da forma e do conteúdo, que se consolidam em temporais pela supremacia da forma, por cadenciar ritmos não pela lógica, mas pelos sentidos, por serem eles, os ritmos, quem apresenta metáforas de uma filosofia dialética da duração (BACHELARD, 1994).

Eis portanto uma tese que, como a nossa, parte da oposição entre instantes e os intervalos, ou seja, distingue entre o tempo que é recusado e o tempo que é utilizado, entre o tempo ineficaz, disperso numa poeira de instantes heteróclitos e o tempo coerente, organizado, consolidado numa duração (BACHELARD, 1994, p. 75).

É o tempo da busca de compreensão na natureza complexa da imagem, que pode se materializar em fotografia:

(...) *documento fechado*, definido, delimitado pelas margens da superfície fotográfica, portador de um inventário de informações que é, ao mesmo tempo, uma *representação aberta*, indefinida, real porém imaginária, plena de segredos *extra-imagem* que segue sua trajetória mostrando/encobrendo sua razão de ser no mundo; uma *aparência* construída em eterna tensão com seu verdadeiro mistério, subcutâneo à superfície fotográfica: sua trama, sua história, sua realidade interior. Um signo à espera de sua desmontagem (KOSSOY, 2016, p.142).

É o tempo de procurar compreensão através das narrativas que se alicerçam pelas imagens, pelas fotografias tiradas por mim e pelas imagens que me atravessam, que me tocam, que me fazem sentir, que me colocam como pesquisadora de minha própria prática docente. Este é um desafio metodológico da pesquisa e de todas as pretensões, perguntas, questionamentos e respostas, já que tudo acaba partindo de mim mesma, de que tipos de relações de poder consigo estabelecer com as crianças e até que ponto fui, sou e serei capaz de promover uma *operação ensaio* (LARROSA, 2004) de mim e comigo mesma, uma nova temporalidade capaz de me permitir novos modos “(...) de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas” (RICHTER, 2016b, p. 99).

Larrosa (2002), em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, nos aponta que a experiência tem se tornado algo cada vez mais raro em razão da falta de tempo e de disponibilidade das pessoas, pois a experiência tem a ver com o que nos passa, nos acontece, nos toca... Em um mesmo dia muitas coisas acontecem, mas a maioria delas não “nos acontecem”, uma vez que os acontecimentos vêm em formato efêmero, de choque, instantâneos e fragmentados, sem deixar qualquer vestígio em nós.

O mesmo autor salienta ainda que isso está alicerçado no excesso de trabalho e em uma visão do conhecimento e do tempo como valor e mercadoria por parte de sujeitos que são manipulados e fabricados, guiados pela ideia de que conhecimento e saber estão atrelados à informação e à opinião. Larrosa (2002, p. 24) difere esse conhecimento técnico, acumulado, científico, aplicável, do saber da experiência, que requer desaceleração, o tempo do parar, do olhar, do escutar mais devagar, do sentir, do suspender o juízo, a opinião, a vontade e o automatismo da ação, do falar sobre o que nos acontece, do se encontrar, da lentidão, de dar tempo e espaço. “O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

Merleau-Ponty (2014), em outras palavras, parece afirmar a mesma coisa em seu livro “O olho e o espírito”, quando diz que para um corpo humano estar aí, no patamar que ele denomina por humanidade, não basta que esta seja produzida como um efeito de nossas articulações e pela implantação de nossos olhos, apesar da existência dos espelhos, que tornam possível nos visualizarmos por inteiro. Ele declara que a animação do corpo não é uma soma das partes, mas uma demonstração de um corpo sem interior, em “si”. Para alcançar essa humanidade, este em “si”, o corpo humano precisa, então, estar entre “(...) vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão (...), quando se ascende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar (...)” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 18).

Me questiono se tenho me permitido inflamar e queimar, buscar esse em “si” em mim, ser esse sujeito da experiência e se tenho permitido tempos e espaços para que coisas me aconteçam e também aconteçam às crianças. Tenho acreditado e apostado que minhas leituras, vinculadas à minha prática como professora, me possibilitaram me expor mais do que me opor, me impor ou me propor, aceitando a vulnerabilidade e os riscos do ato de experimentar (LARROSA, 2002).

Também me questiono se tenho me permitido entrar em linguagem, ultrapassando o signo, sabendo significá-lo e operando em linguagem, isto é, ser que é capaz de linguajar e perceber que linguajar é inaugurar um mundo no mundo, uma história na história, tramar um fio com outro, já que “(...) viver é processo incessante de aprender a refazer-se, assim como refazer-se é processo incessante do viver. Só podemos retomar porque já existe uma história, uma duração (...)” (BERLE, 2013, p. 60), duração que busca “(...) a síntese do ser na sintonia do devir, animando enfim toda a vida sabiamente ondulada pelos timbres leves da liberdade intelectual (...)”, o que me tem feito questionar “(...) se o homem teria um destino poético?” (BACHELARD, 1994, p. 10).

Acreditando que sim, que podemos ter um destino poético, procurei promover essa desaceleração, essa luta contra o tempo que se esgota da pesquisa, das leituras e da escrita, evidenciando o tempo estésico e estético, de sentires, saberes e sabores, de lentidão que necessito para elaborar e reelaborar sentidos aos meus conhecimentos, o que apenas ocorre por meio das experiências que vivi, aliás, por meio das experiências em que pude existir, como aponta Freire (2002), o que torna meu prazer estético um prazer intelectual (RICHTER, 2016b).

Buscar evidenciar esse tempo diferente do cronológico é, para Bachelard (1994, p. 78), compreender que “(...) saber é ter aprendido; a ordenação daquilo que se sabe foi

de início sustentada por uma força exterior a nosso entendimento, que a consolidou por sua própria conta, tornando supérflua qualquer trama exterior (...).” Interiorizar leituras tem a ver com essas lentidões e imbricações, com aquilo que já vivi, com minhas memórias, que se constituem a partir dos signos que conheço e dos discursos que consigo com eles constituir (BERLE, 2013) a partir do que me despertam. Como diria o próprio Bachelard (1994), o que se consolida, o que se aprende, está ligado a bases hierárquicas mais subjetivas, de motivos de coerências próprios de quem aprende, menos de se pensar em alguma coisa do que de se pensar enquanto alguém que pensa.

Mesmo após o tempo delimitado da pesquisa de campo e especialmente após meu exame de qualificação e de algumas leituras sugeridas pela banca e por minha orientadora, não deixei, na continuação de minha prática como professora-pesquisadora, de pensar, refletir e praticar com as crianças dos anos que se seguiram e seguem as minhas experimentações os momentos estésicos que se fazem cada vez mais latentes e pertinentes para mim. Estes, a cada vez que os experimentamos, promovem novas ideias em mim, a fim de que se tornem experiências, para mim e para as crianças, que não nos tocarão e acontecerão da mesma maneira, mas que precisam nos tocar e afetar para realmente serem experiências.

Creio que vale a pena destacar, portanto, minha intenção com as crianças de caminhar pelo espaço da escola para identificar que barulhos e coisas elas podiam perceber pela audição e pela visão. Entretanto, restringir apenas a esses dois sentidos foi uma grande bobagem, já que elas utilizaram todos os outros sentidos e sentires para experimentarem.

Percebi nesse passeio sonoro e visual – nomeei assim para as crianças – que não apenas elas se percebiam e percebiam à natureza, mas eu também, que já trabalho nessa escola de São Bernardo do Campo/SP há 7 anos e nunca havia observado que atrás das salas, onde há diversas árvores e plantas, há também conchas de caramujo, por exemplo.

As crianças as pegaram, assim como algumas pétalas de flores caídas, pequenos galhos, pedrinhas de tipos e formatos diferentes e outras folhas com cores, texturas, tamanhos, formatos, cheiros e sabores distintos. Fizemos um cartaz sensorial que está exposto na escola e que sempre é percebido pelas crianças, que param para contemplá-lo, admirá-lo, tocá-lo, mostrando o quanto esse tempo de lentidão nos transforma, nos é necessário e cada vez mais escasso, mas somente por intermédio dessas lentidões estésicas é que podemos ter, viver e ser experiências.

Larrosa (2002) nos explica que a palavra experiência vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar, cujo radical “*periri*” está atrelado a “*periculum*”, perigo. Na raiz indo-européia “*per*” traz a ideia de travessia, assim como o significado da palavra pirata, que tem um radical parecido e também induz à mesma ideia: o sentido de estrangeiro, daquele que atravessa, que corre riscos e que também existe, o que é próprio do ato de ser um pirata. Portanto, tanto as crianças e eu quanto os piratas partimos em nossas aventuras em busca de transformações, em busca de sermos sujeitos de experiências.

Nos falta a ideia trazida por Bachelard (1994, p. 19), entre o ser e o nada, quando o autor questiona: “Não brilha, de modo evidente, a ideia de que o nada não pode ser uma coisa? Que o repouso não pode ser um modo de movimento? (...) Com que direito se afirmará em bloco o ser, fora e acima da experiência?”.

Além de estarmos todas/os nós imbuídas/os dessa visão de conhecimento como efêmero, também acreditamos que conhecer está atrelado à ideia de acúmulo de coisas para fazer e de informações, sem perceber que nos distanciamos dos saberes de experiências, que requerem tempos de lentidão, de repouso e de nada, ou seja, modos de encontrar coisas e ser movimentos que pairam no repouso, no nada.

Mesmo sem notar, diante de experimentações que possam promover diferentes experiências, nos deparamos com questões de ordem prática, técnica e imediatista, que nada têm a ver com o saber de experiência: “- *Prô, nós vamos de carro ou de ônibus?*”.

Naquele momento eu achei graça da fala, mas ela me trouxe um sentimento de tristeza depois, ao refletir melhor: por que aquela criança queria ir de carro ou de ônibus? Como poderia perceber e sentir barulhos, cheiros e percepções visuais de dentro de um automóvel? Será que isso diz respeito ao fato de quase nunca andarmos a pé por aí, para admirar o nada, para repousar em movimentos? Será que isso tem relação com os tempos apressados, em que pouco observamos o que ou quem está ao nosso redor? Será que isso nos revela como as tecnologias, ao invés de contribuir e otimizar nossos tempos, acabam nos roubando do contato com outros tempos: o tempo do observar, do olhar, do esperar, do admirar, do surpreender e surpreender-se?

A própria fotografia, a escrita e todos os tipos de registros realizados – e aqui quero focar nos meus próprios registros, em tudo que escrevi em campo, nas fotos e filmagens que realizei – só têm sentido, só deixam de se tornar mecânicos, quando rememoradas no que eu chamaria de seus *contextos acontecedores*, nesse parentesco entre

a lamparina da vela e a alma que sonha, que exige o tempo lento, o tempo do devaneio e da luz fraca, o tempo da paciência (BACHELARD, 1989).

Foi esse tempo de paciência, esse tempo da luz fraca da vela, que nos permitiu devaneios poéticos, começando por nosso passeio ser *a pé e não de carro ou ônibus*. Ouvimos vozes de crianças brincando, o barulho do interfone da secretaria da escola, o ventilador da sala da diretora, os barulhos dos carros e motos que passavam na rua, perto do estacionamento, os passarinhos cantando e o “crec-crec” de quando pisávamos nas folhas secas e nos galhos que caíam da árvore. Pudemos sentir e perceber se esses sons e objetos nos incomodavam, nos acalentavam, nos inquietavam: que sentimentos e sensações puderam nos trazer? Os sentimentos foram os mesmos para cada uma de nós? Pudemos partilhar tudo isso de novo ao conversarmos após o passeio, quando todas, crianças e professora, puderam exprimir qual momento de lentidão mais lhe tocou, qual momento a chama fraca da vela mais se intensificou...

Acerca disso, Larrosa (2003) relembra seu tempo em Londres, na época de sua bolsa de pós-doutoramento, em que era evidenciado por sua professora o seguimento de escrita mecânico e *sem estilo próprio*, modelos padrões, acrescentando que a leitura também se faz do mesmo modo, com um *deslizar apressado*, próprio da leitura e da escrita acadêmica, que se esquece que a lentidão implica a delicadeza que nos leva além de nós mesmas/os, além do que o próprio texto sabe ou pode dizer.

Essa lentidão não estaria caminhando na contramão da própria nomenclatura que damos aos nossos escritos: “nossos trabalhos”? Será que temos ciência da carga de significados que isso representa? Porque mesmo sem nos darmos conta disso, os associamos com a máquina opressora da compartimentação das coisas do mundo, dos horários cronometrados, como nosso sistema trabalhista de produção para o mercado. Larrosa (2003, p 110) indigna-se com esse fato, uma vez que estamos chamando de trabalhos “(...) os exercícios de pensamento, de criação, de produção intelectual, tudo o que fazemos e pedimos que se faça”.

Duarte Júnior (2010) também estabelece uma correlação entre o trabalho acadêmico e o mundo do trabalho, comparando a maneira como a academia tem se tornado uma máquina que apenas quantifica e valoriza o “operário padrão”, ou a/o “professor/a que escreveu mais papers”, em uma hipertrofia dos índices de produtividade acadêmica e por meio da qual se mede a eficiência.

Não nos iludamos: a estrita e estreita especialização e sua decorrente exigência de que se publique desenfreadamente pode até resultar em estatísticas mais robustas acerca do aumento da produtividade acadêmica, mas também traz a instauração de uma competitividade pouco saudável” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 146).

Eu acrescentaria que essa produtividade acadêmica desenfreada também traz toda uma pressa que não permite que entremos em comunhão com nossas leituras, ideias, pensamentos e vida. Me senti assim em muitos momentos durante minha graduação em Pedagogia, especialmente nos dois primeiros anos, quando eu realizava 5 disciplinas por semana, com textos, artigos e livros que eram para serem lidos de uma semana para outra, além de trabalhos e provas...

Me questiono: o que consegui absorver da maioria das leituras que fiz? O que durou em mim? O que se fez potente e diferente em minha prática como professora de Educação Infantil diante dessas leituras?

Bachelard (1994, p. 9) diz que “(...) para durarmos, é preciso então que confiemos em ritmos, ou seja, em sistemas de instantes. Os acontecimentos excepcionais devem encontrar ressonâncias em nós para marcar-nos profundamente”, o que exige arriscar-se, expor-se, dialogar sobre as continuidades não como dado imediato, mas como um problema (BACHELARD, 1994).

Percebo que em disciplinas nas quais as leituras foram contextualizadas com as experiências, em que me foi permitido falar, expor minhas ideias, me relacionar com meus pares, pensamentos, angústias e especialmente experienciar meu corpo, evidenciando suas performances, sem cadeiras e carteiras, ao deitar no chão, ficar descalça, dançar, rir, brincar, tocar e ser tocada, ouvir músicas e sons da natureza, me foram colocados desafios e problemas...

Essas experiências provocaram duração e causalidades poéticas, ecoando longas distâncias em mim, além de ondulações, remeximentos e a recusa de uma continuidade fácil da sensação e da dedução, bem como do repouso catagênico, buscando, assim, acolher o repouso vibrado e constituir-me na poeticidade de tentar multiplicar a dialética temporal (BACHELARD, 1994), permitindo ativar minha memória para poder narrar...

Lembro-me de quando desenhemos, minhas/meus colegas e eu, uma determinada árvore do estacionamento da FEUSP, a partir de nossa observação em uma noite quente de verão, após a proposta do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, na disciplina de POEB –

Política Organizacional da Educação Básica – de nos deslocarmos da sala para o estacionamento. Compusemos um varal e conversamos sobre os modos diferentes de cada uma/um observar e representar, pelo desenho, a mesma árvore. Essas experiências descritas são algumas das que causaram mais ressonâncias em mim.

Cada árvore desenhada foi única, diferente, trazendo particularidades de cada uma/um que desenhava. Senti, durante a apreciação das árvores, um dos muitos momentos potentes que provocaram diretamente minha prática como professora-pesquisadora da Educação Infantil, vivendo a lentidão e propondo que as crianças também a vivessem a partir da conexão com a natureza, com meus sentires, com o que me remetia e me fazia acessar o que eu conhecia, produzindo novos sentidos em mim, novas maneiras de olhar para aquele mesmo mundo que me rodeava, de produzir inteligibilidades... Algo que tem a ver com aprender a narrar o indizível, com uma percepção da inseparabilidade entre educação, infância e linguagem (BERLE, 2013).

Dançar; deitar no chão; ficar descalça, sentir o chão quente, frio, molhado, seco e áspero; olhar e desenhar a árvore; apreciar todos os desenhos de árvores e dialogar sobre eles eram momentos de encontros, de travessias, de aprender a ser professora de crianças pequenas na discussão da linguagem em suas várias dimensões possíveis “(...) de narrar de diferentes modos o viver” (BERLE, 2013, p.12).

Por falar em indizível e em narrar o viver, é quase indizível descrever quando fui, em 2019, com as crianças de São Bernardo do Campo/SP e de Santo André/SP, para lugares das escolas em que existiam “um pouco de natureza” e lhes pedi que fizessem um desenho de observação dela, desenhando o que quisessem, onde quisessem e se sentissem confortáveis. Pude ali observar novas formas de narrar o viver a partir das crianças.

Levamos caixas e pranchetas para apoio, e as crianças de ambas as escolas pareciam sentir-se importantes e empolgadas ao saírem da sala e procurarem outras maneiras de se sentar e deitar, esconderijos para desenhar, ao se acoplarem perto umas das outras ou ao se distanciarem, ao desenharem em pé, ao trocarem de materiais e pedirem emprestado às/aos colegas. O desenho em si parecia ser apenas pretexto do observar, não o principal, pois o principal era trocar de lugar, desenhar sentado no tronco da árvore, de dentro da casinha, no escorregador. O movimento e deslocamento das crianças enquanto desenhavam se fez constante e abundante e se misturou a brincadeiras e pausas para terminar depois.

Mesmo não sendo o principal, os desenhos trouxeram maior riqueza de detalhes do que os desenhos realizados dentro de espaços fechados como as salas: com minhocas,

tatus-bola, besouros e marias-fedidas. As crianças desenharam o pé de mexerica que plantamos, árvores, horta, grama, flores, borboletas, pombas e até o muro da escola.

Não há como absorver, como saborear o mundo, sem essa ideia de fenômeno poético, como traz Richter (2016b), ou que é denominada por Larrosa (2003) como razão poética, sem alergias à paixão, ao riso e à subjetividade. Acredito poder ter saboreado o mundo de diferentes maneiras enquanto cursava Pedagogia e são dessas ressonâncias de saborear que me fiz e me faço a cada dia professora e pesquisadora de crianças pequenas!

Bachelard (1989, p. 29) nos afirma que “(...) as palavras vão além do pensamento. E a fantasia que fala é, por sua vez, ultrapassada pela *fantasia que escreve*”, acrescentando que “(...) é preciso que as pessoas racionais perdoem àqueles que escutam os demônios do tinteiro”. Acredito que Larrosa (2003) buscava os “demônios do tinteiro”, de que trata Bachelard (1989), na tentativa de conciliar “(...) a comunhão do tempo de anima com o tempo de animus” (BACHELARD, 1989, p. 30), o que eu venho tentando fazer também, a fim de encontrar minha *razão/fenômeno poético*.

“O ensaísta seleciona um *corpus*, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático e a isso dá uma grande expressividade” (LARROSA, 2003, p.111), o que transforma a metodologia em algo inventivo e não fossilizado, o que eu chamaria de malemolente, gelatinosa, repleta de entraves e nuances, que se faz ao caminhar e não por projeções rígidas e pré-estabelecidas.

Dessa maneira, nesse caminhar do caminho, tenho tentado gerar um distanciamento de minha prática enquanto professora e do meu cotidiano, com tamanha estranheza, a ponto de perceber que as práticas por mim geridas, sugeridas e/ou propostas às crianças são estas nesse momento, com essas crianças, nesse contexto histórico, mas que não são ou serão fontes de verdades postas para serem seguidas e repetidas. Pelo contrário, são inspirações apenas, a fim de que possam ser recriadas, reinventadas, viradas de ponta cabeça por outras pessoas que as leiam, principalmente por mim mesma, com a consciência de que tudo é passageiro, mutável, transformável!

Também se faz um exercício problematizar aquilo que vivenciei com as crianças, já que não necessariamente todas as experiências puderam ser consideradas exitosas e proveitosas, mas serviram como meios reflexivos, para as crianças e para mim, a ponto de pensarmos o “quando não deu certo”, “por que não deu certo?”, “o que pode ser modificado?”. A partir daí tem-se uma visão diferente do que pode ser considerado o erro: este se torna um mecanismo para aprimorar, para modificar, para recriar, para ensaiar o que não deu certo...

Richter (2016b) aponta a importância da *ludicidade da errância*, porque é somente nesse fazer fazendo, nessa pluralidade de manifestações do corpo com o mundo que conseguimos atribuir sentidos ao que conhecemos, especialmente se resistirmos às tendências tecnicistas em prol das provocações à fabulação: todas/os precisamos aprender a imaginar poeticamente, o que amplia o conceito de imaginação de um estado de percepção visual para um estado de produção de presença no mundo, de produção de linguagens!

Bachelard (2004) apresenta em seu livro, *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, a ideia de uma “filosofia do inexato”, inclusive quando esmiúça e discute conceitos das ciências exatas, o que redefine o sentido dos conceitos de realidade e verdade, especialmente se nos pautarmos, segundo o autor, nas sensações, o que nos faria ver o caráter plástico fundamental:

A retificação parece-nos não um simples retorno a uma experiência malograda que pode ser corrigida por uma atenção mais forte e mais competente, mas sim o princípio fundamental que sustenta e dirige o conhecimento e o instiga sem cessar a novas conquistas (BACHELARD, 2004, p.19).

À luz disso, qual a pertinência de minha pesquisa então? A construção, se é possível construir alguém – talvez este nem seja o termo mais adequado –, de pessoas não lineares, não sujeitadas/os ou que, minimamente, reconheçam que estão sujeitadas/os e, de alguma maneira, tentem resistir a isso, procurando novas formas de relações de poder, relações estas que pairam no campo do diálogo, da escuta, da negociação... Pessoas que parem nas percepções de mundo e em suas correlações com ele, em novas maneiras de ser e existir pelas experiências em linguagens, que se permitam a *ludicidade da errância* e a *filosofia do inexato*, como defendem Richter (2016b) e Bachelard (2004), respectivamente.

Antes do exame de qualificação, eu acreditava estar dizendo isso mais para mim mesma do que para as crianças, já que fui educada e frequentei instituições disciplinares onde pouco tive a oportunidade de não ser linear; caso contrário, estaria à margem. Mas será que não devo dizê-lo também com relação às crianças? Até que ponto tenho conseguido não ser linear como professora-pesquisadora, sem exigir das crianças linearidades? As instituições para as quais as crianças irão no Ensino Fundamental lhes permitirão a não linearidade?

Para muitas questões não encontro respostas precisas, mas apenas aproximadas, como trata Bachelard (2004). Aposto, por isso, na ideia de que se eu despertar nas crianças a possibilidade da não linearidade, do se permitir experimentar, dos sentirem todos, talvez as crianças tenham clareza de quando estão submetidas a esses sistemas de opressão e tentem resistir, argumentar, persuadindo-os e procurando outras alternativas, de modo a romper com a ideia de racionalidade retrospectiva, apontada por Larrosa (2004).

Se, de fato, eu for capaz de enxergar essas singularidades, de respeitar e perceber as transformações constantes entre as crianças, acredito também poder romper com essa ideia de racionalidade retrospectiva e retórica do que é certo e de como devemos agir para a observação dos modos de existir das crianças e de suas maneiras de se relacionarem com as coisas do mundo. Assim, tornam-se possíveis o compartilhamento de ideias, a escuta de sugestões, as vivências e existências linguageiros e experimentais com o corpo, até para pensar em propostas que fujam da racionalidade projetável (LARROSA, 2004), do que há por vir, do que está posto no programa, saindo realmente de uma concepção de criança enquanto projeto adulto, tábula rasa, para a ideia de criança enquanto produtora de culturas, capaz de ser muitas coisas.

Anselmo (2018, p. 80-81), em sua dissertação de mestrado, defende a dimensão brincalhona, que, muitas vezes, está perdida em função dessa racionalidade projetável. Essa dimensão concebe as crianças como sujeitos históricos, culturais, sociais e produtoras/es de culturas, que se manifestam além das palavras, de maneiras expressivas, performáticas, manifestações que nem sempre são acolhidas e reconhecidas pelas instituições educativas, “(...) em que muitas vezes os planejamentos, os espaços, e as formas de atuação das/os profissionais tentam inibi-las, a favor de uma racionalidade e de uma produtividade em que tais manifestações não caberiam”, de maneira que “(...) as culturas infantis acabam sendo não somente ignoradas e não consideradas como elementos importantes de observação e aprendizagem para as/os profissionais adultas/os que convivem com as crianças, mas também, muitas vezes, cerceadas e reprimidas”.

Anselmo (2018) continua sua argumentação defendendo a importância de adultas/os se disponibilizarem nos espaços educativos a observarem as crianças enquanto brincam, desenham, encenam, cantam, inventam, enfim, mostrando-se disponíveis para estar junto delas. Essa disponibilidade consiste, segundo a autora, em uma forma de nos educar e (re)educar nossos corpos nas múltiplas linguagens, evidenciando o lúdico e a imaginação sem que, para isso, estejamos nos opondo à seriedade, à racionalidade e à valorização da linguagem verbal, que também prescindem da fabulação.

Para isso, alicerçada no campo das artes, compreendendo “infância e educação como linguagem e imaginação poética” (RICHTER, 2016b, p. 97), através das narrativas, histórias, danças, teatros, linguagens plásticas e ou/visuais e música, ou mesmo, como bem colocou Souza (2016), no campo das linguagens cênicas, considerando que esse termo, em seu ponto de vista, já abarca todas essas linguagens, entendo que as crianças podem apresentar novas formas de ver o mundo e novas maneiras de interpretar as propostas apresentadas na busca de viver delírios e devaneios poéticos, enfrentando o consenso escolar de que a imaginação seria algo desregrado, “mais, de ser a infância o (único) lugar e o (único) tempo prodigioso da imaginação (leia-se “não-razão”, “a louca da casa”)” (RICHTER, 2016b, p. 94).

Para tanto, o devaneio poético – essa forma de delirar os verbos a que nos chamou a atenção o poeta Manoel de Barros (1994) – não nos permite pensar em um produto final como algo acabado, bonito de se ver, algo que precise ser mostrado em uma exposição, pois as linguagens artísticas e estéticas precisam estar embebidas da estesia, das 5 pétalas apontadas por Machado (2010a): a outriedade, a corporalidade, a linguisticidade, a temporalidade e a espacialidade. É preciso pensar, segundo a autora, em um “enraizamento” para o cabo dessa flor a partir da mundaneidade, o que somente ocorre pelo regar da flor, implicando, portanto, a responsividade adulta, ou seja, a qualidade dos desafios que essa responsividade adulta propõe ou não às crianças: sopa rala ou sopa grossa?

É nesse refletir de possibilidades às crianças, em minha responsividade de regar tantas flores com pétalas que precisam ser maneiras de existir e vice-versa, que este ensaio em forma de pesquisa, esta narrativa partilhada entre as crianças e eu, não busca encontrar pintoras/es, escultoras/es, artistas e poetas em moldes pré-formados e formatados enquanto profissões e profissionais mirins, enquanto projeto da/o adulta/o que está por vir (PERROTTI, 1982), no sentido de antecipar fatos.

Menos ainda busca obras de arte, *coisas feitas*, mas *atos e ações* que possam proporcionar diálogos dessas crianças com materialidades estruturadas e não estruturadas, na relação entre brincar, pensar, refletir, acessar a imaginação e a memória, gerando hipóteses, investigando, testando, tentando, argumentando. Esse processo só pode ocorrer pelos sentires, expressões, manifestações, reclamações, inquietações, comemorações, enfim, pelos gestos, movimentos, toques, palavras e não palavras que expressem aquilo que essas pequenas/os e grandes colaboradoras/es puderem sentir e perceber, tornando,

assim, poéticas todas essas práticas por serem suas, feitas dos seus jeitos, nos seus tempos e espaços (RICHTER, 2007).

Essas narrativas de lutas e de resistências à linearidade me fazem lembrar do que aponta Bachelard (1989) quanto aos sussurros da chama da vela, que não se resumem, mas lutam para manter uma unidade, que se faz a partir dessas partilhas lingüageiras. O autor ainda acrescenta que precisamos das imagens dos outros para recolorir nossas próprias imagens: “(...) preciso das fantasias dos outros para me lembrar de meu trabalho sob as pequenas luzes, para me lembrar que, eu também, fui um sonhador de vela” (BACHELARD, 1989, p. 58).

É na tentativa de ser uma sonhadora de vela, compreendendo que minhas propostas ensaísticas são como a chama que é vida, que precisa queimar em comunhão com a poesia (BACHELARD, 1989), com a poeticidade que por mim é buscada, que se pauta essa pesquisa.

Nesse ato de ensaiar há o que Foucault (2005) chamou de pensamento antropológico, já que remete à reflexão do eu, da humana e do humano, especialmente pautada nas experiências que se tem. Portanto, assim que assumo essa condição de pesquisadora ensaísta, faz-se importante ter plena consciência de que a minha reflexão está diretamente imbricada com as experiências que tive e com aquilo que fui me tornando, ou seja, é algo único, inédito, que somente pode ser escrito dessa maneira porque foi escrito por mim, porque possui recortes, seleções e bricolagens que somente eu, a partir daquilo que vivi e experienciei, selecionei e julguei pertinente pensar, ensaiar, escrever... Assim, isso se torna verdadeiro, como as experiências e momentos vividos com as crianças, o que me fez lembrar do que Daniel Munduruku (2008) disse a respeito das histórias:

(...) Aprendi, depois, que as histórias são falsas, porém, muitas vezes, deparei-me com pessoas que choravam por causa delas e, estranhamente, que este choro as tornava verdadeiras! O mistério estava resolvido, porque notei que as histórias delimitam os contornos de uma grande ausência que mora em nós (MUNDURUKU, 2008, p.39).

Acredito que o que pode tornar as experiências verdadeiras é a subjetividade que está nelas incutida, o que inclusive permite que outras verdades sejam acrescentadas, complementadas, ensaiadas de novo ou modificadas. Essa ideia está atrelada ao que já citei anteriormente sobre uma possível “filosofia do inexato”, como advoga Bachelard

(2004), propondo um novo sentido aos conceitos de verdade e realidade, já que o mundo deve ser uma “constante verificação”, pois a definição do que é real somente pode se dar na linguagem da verificação: “(...) sob essa forma, a definição do Real nunca será perfeita, nunca estará concluída. Mas será tanto melhor quanto mais diversas e minuciosas forem as verificações” (BACHELARD, 2004, p. 274).

A pesquisa revelou-se para mim como uma maneira de fazer essa verificação de Bachelard (2004), na qual são constantes os questionamentos de mim mesma, das verdades que estão postas, se são verdades ou se tornar-se-ão a partir dessa subjetividade, verdades! É uma constante exposição de mim mesma, em um ato de questionar se realmente se faz relevante o que penso ou se o que penso precisa ser repensado.

Outra difícil missão é o ensaiar à distância, especialmente para mim que, além de pesquisadora, estou diretamente, emocionalmente, diariamente e hierarquicamente ligada às crianças, e quantos outros “mentes” puderem vir contribuir para dificultar esse processo.

Bachelard (1989) aborda a importância de se ter a solidão de seu ser como se fosse uma página em branco para poder ter *aventuras de consciência*, aventuras de solidão. Ele afirma ser esta uma forma de recomeço, um nascer pela escrita, grande ideal, para ele, das vigílias solitárias, acrescentando que as experiências da vida, “(...) experiências esquadrejadas, esquadrejantes, é bem mais diante do meu papel em branco, diante da página branca colocada sobre a mesa na justa distância da minha lâmpada, que realmente estou à minha *mesa de existência*” (BACHELARD, 1989, p.111).

Em meu entender, assim como Freire (1967), Bachelard (1989) também diz, mas em outras palavras, que existir é mais do que viver e que para de fato existir é necessário que se tenha momentos de solidão, momentos de *aventuras de consciência* que, de certa maneira, farão com que as experiências deixem de ser fragmentos esquadrejados e esquadrejantes para se tornarem uma unidade, uma existência que faça sentido, o que eu venho denominando como narrativas. Essa argumentação parece estar muito próxima do que Larrosa (2004) chama de ensaiar à distância, que tanto se faz necessário – e imprescindível, eu diria – a qualquer pesquisadora/r que está imbricada/o com sua prática docente.

Lembro-me que, durante minha Iniciação Científica (PAULA, 2010), o distanciar-me de meu campo de pesquisa e de meu trabalho, já que também eram o mesmo naquela época, foi um essencial coadjuvante nessa empreitada de ensaísta, que só pôde ensaiar escrevendo nesse mesmo ato em si, uma vez que, naquela época, eu já havia me proposto,

certamente em escala menor, a pesquisar minha própria prática e, acima de tudo, questionar se o que eu julgava importante e interessante também se fazia assim para as crianças.

Minha hipótese inicial da pesquisa – mostrar que as histórias narradas sem livros, se faziam mais importantes e relevantes para as crianças – nada mais era do que uma maneira adultocêntrica de subjugar a infância e a potência lúdica dos corpos que aprendiam “(...) a começar-se em linguagem na íntima relação entre provocações à imaginação e desafios à razão (RICHTER, 2016b, p. 92), pois apesar de as crianças se mostrarem participativas nesses momentos, elas preferiram muito mais construir suas próprias narrativas, o que implicava as linguagens atreladas à potência da ludicidade.

Segundo Piorski (2016, p. 27), imaginar faz nos aproximarmos de uma totalidade de nosso psiquismo, o que se inicia na infância. Quando aviltado, causa rupturas, cisões, fraturas ou atrofiamento, “(...) desconfigurando as impressões e sensações de totalidade para um abrupto de precocidades e adultismos”. A imaginação do brincar torna-se, portanto, uma maneira de resistência às pressões do meio cultural, às higiens de comportamento impostas às crianças, à escolarização que escraviza, que garante os direitos básicos e que faz surgir novas formas de abandono às crianças: mais eficiência nas escolas, menos instituições de profundidade e recriação nas/das crianças, salientando a voracidade criança-consumo (PIORSKI, 2016).

Dessa forma, já não eram as minhas verdades, nem a minha maneira de ver, contaminada pelo capital, mas a maneira alegre, inusitada, divertida e entusiasmada das crianças, que se permitiam imaginar diferentes possibilidades na construção de uma história/narrativa, que veem com olhos livres (GOBBI, 2007), sem as amarras e rédeas que nos são impostas pelo simples fato de crescer!

O que concluir de tal atitude? Só posso entender que as crianças gostaram de fazer coletivamente, brincando, fantasiando, vivenciando, rindo, fazendo caretas, observando apenas, gritando, interferindo, interrompendo. Que significativa se fez esta experiência, por se tratar de uma construção coletiva de crianças protagonistas, que atribuíram àquele contexto, suas peculiaridades incomparáveis, inatingíveis (PAULA, 2010, p. 51).

O choque a que fui acometida, quando preferível se fez uma construção narrativa coletiva a partir das ideias infantis ao invés de ir ao parque, só pôde ser melhor

compreendido, analisado, refletido e até digerido por mim mesma quando percebi que as crianças tornaram-se movimentos e seus movimentos formas de narrativa (PAULA, 2010).

Piorski (2016, p. 26) salienta que a imaginação nas crianças age como uma semente em contato com a água, saindo de sua latência, inibindo os hormônios anti-crescimento e iniciando um processo elétrico poderoso, “(...) que acorda as informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e à sua originalidade”. Narrativas construídas a partir de nossas corporalidades agiam, então, como as sementes de Piorski (2016) em contato com a água, permitindo-nos a capacidade de fabular, de criar o irreal no real.

Pude observar a partir do ensaiar-me à distância, que apesar de as crianças gostarem de minhas histórias, preferiam construir coletivamente outra história que fosse nossa, assim como também tenho evidenciado a partir de Bachelard (1989), durante esta pesquisa de mestrado, a importância de momentos de solidão, de *minha mesa de existência*, da companhia da lâmpada ou da verticalidade da luz que, muitas vezes, se assemelharam ao chacoalhar o celular para enxergar a partir da lanterna, ou mesmo para fotografar e filmar as crianças, o que denota *aventuras de consciência* que puderam promover a crítica, em um sentido de:

(...) pensar a crítica, ou a meditação, ou o pensamento, como um exercício de liberdade, como um exercício mais afirmativo do que negativo, mais criativo do que militante, mais de exposição do que de oposição (...) (LARROSA, 2004, p. 39).

A respeito disso, Maturana (2002, p. 79) nos apresenta a conspiração ontológica como uma vertente que nos confere liberdade, esse exercício de fazer juntas/os, de aceitar e respeitar as diferenças e as divergências, pois somente assim se constitui o que ele chama de conspiração democrática. Ele aposta ainda no “(...) fracasso das ditaduras e dos sistemas totalitários e estadistas” não por aspectos econômicos, mas espirituais.

Este ensaiar-me à distância me permitiu enxergar a importância dessa liberdade nas conspirações ontológicas e democráticas que tenho tentado promover com as crianças, assim como também é um modo de me libertar pelo meu próprio pensamento, pela meditação e crítica que faço e me faço, ao escrever quando me afasto por um tempo das crianças:

Em minha prática docente, no exercício de me colocar como pesquisadora também, que investiga, que lê, que escuta, que escreve, aprendi a não dicotomia entre professora e pesquisadora, como defende André (2010), e a articulação entre a minha pesquisa acadêmica ou científica e a minha prática docente (PAULA, 2010, p. 52).

Portanto, essa não dicotomia entre minha prática docente e minha pesquisa científica, esse permitir que ambas caminhem juntas, em um ato de complementação, trabalha em parceria com um movimento constante de problematizar mesmo aquilo que parece exitoso e criticizar constantemente meu papel de educadora, recriando-o na medida em que se fizer necessário e me separando de mim. Ao mesmo tempo, promovo encontros de mim comigo mesma, transformando em problema a relação entre escrita e pensamento (LARROSA, 2004) e ultrapassando compartimentos na tentativa de ser uma questionadora de fronteiras, que ensaia na impureza e na liberdade, o que somente o ensaio pode ter (LARROSA, 2003).

Nessas tentativas não pretendo, nem de longe, equiparar-me a Foucault (1998), mas percebi, a partir da leitura desse ensaio de Larrosa (2004) que, muito do que ele escreve sobre Foucault (1998) e o que ele compreende de seu pensamento, é pertinente a minha compreensão de como a pesquisa vem funcionando para mim. Sim, pois é justamente na forma, no método, nessa maneira de refletir, de encaminhar minhas reflexões, que percebo ser sujeita desse processo no qual nem tudo é possível realizardentro de um sistema hierarquicamente maior do que eu, mas que nele, muitas vezes, já esbarrei e ainda hei de esbarrar!

Todavia, ter essa consciência de sujeita que está sujeitada na tentativa de encontrar caminhos para ser sujeita não sujeitada e, assim, buscar que as crianças também despertem para isso e notem a inseparabilidade languageira entre corpo, imagem e palavra, não deve e não precisa se restringir somente às crianças e as suas vidas dentro das instituições de Educação Infantil. Ao contrário, deve ser esta uma busca constante e incessante em todos os lugares e espaços que puderem ser, estar e ocupar, em todos os cantos e recantos de si mesmas, de nós...

Machado (2010b, p. 125) chama essa ação consciente de “contra-cultura” e enfatiza a importância dos paradigmas de pesquisas que falam *sobre crianças*, explicitando as pesquisas *com as crianças* e procurando “(...) enxergar na criança a

autoria de sua própria socialização, (...) acerca de um tempo feito de não linearidade factual, mas sim de experiências do agora (...).”

Ademais, a inseparabilidade entre docência e pesquisa, entre arte e prazer, entre linguagens artísticas e estéticas e inteligibilidade, são os principais objetivos de minha pesquisa, afinal:

(...) De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (...) (FOUCAULT, 1998, p.13 apud LARROSA, 2004, p. 41).

Como traz Richter (2007, p. 4), “(...) abarcar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação de informações estanques mas por transfiguração - ou metamorfose”. Alves (2005), por sua vez, sarcástica e metaforicamente, acaba delineando o que acontece com quem partilha desses acúmulos de informações estanques e dessa falta de descaminhos:

Acho que a educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de ‘Boca-de-forno...’ (ALVES, 2005, p. 31).

Esta ideia trazida por Alves (2005) seria o que Rubira (2006, p. 92) denominou de *comodismo imaginativo*: “E, para que criar suas próprias imagens, se você já as tem prontas? Uma perda de tempo, segundo os acomodados. Um ganho de liberdade, digo eu a eles”.

É justamente tentando construir um descaminho na procura de verdades que sejam compromisso e transformação e não a busca da realidade que se pauta minha trajetória, tentando “não acumular informações estanques”, “comodismo imaginativo” ou “brincar de boca de forno” com/nas crianças ou em meu percurso acadêmico e profissional.

A procura destas verdades diz respeito a chama da vela, a seus picos, ascendências e verticalidades; ir atrás da luz, de verificações e de ter consciência do inexato, “(...) como a relação entre cada um de nós e sua escrita, seu pensamento e sua vida.” (LARROSA, 2004, p. 42).

2.2 Escutando a cor dos passarinhos: professora-pesquisadora-aprendiz-narradora-autora-rizomática.

Mas o inverso é também verdadeiro, é uma questão de método: *é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa*. E esta operação não é de forma alguma simétrica à precedente, porque, com todo o rigor, não é exato que um decalque reproduza o mapa (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 22).

A citação acima tem muito a ver com o que diz Freire (2002) sobre a rigorosidade metódica no ato de educar, em que nunca se fará as coisas da mesma maneira, por mais que se tente decalcá-las, afinal, cada experiência é única. Mesmo que seja realizada novamente, esta acontecerá de outras formas, com outras leituras e significações. Isso também faz conexão com o que diz Benjamin (2013) sobre o papel da/o tradutora/r: este nunca fará uma tradução ao pé da letra, assim como eu enquanto professora-pesquisadora de crianças pequenas, que promovo a autoria dessas experiências em linguagens, quando as descrevo e reflito conceitualmente sobre elas.

As experiências nunca são iguais. Há uma cartografia, um mapa pré-determinado e traçado, mas o decalque, a transmutação do planejado para a prática, pode ser exercido com variações e diferenças por causa de novas conexões rizomáticas, feitas por mim e pelas crianças em virtude de a nossa curiosidade ingênua ir se tornando, a partir de nossas ideias, hipóteses, tentativas, práticas, investigações e averiguações, epistemológica, crítica e reflexiva, nos tornando donas/os de nossas próprias histórias, não determinadas, mas rarefeitas por nós!

Da mesma maneira, as crianças trazem seus conhecimentos prévios, suas hipóteses a respeito das temáticas propostas e das escolhidas por elas mesmas para investigarmos, saberes e conhecimentos que devem ser valorizados e respeitados. Entretanto, cabe a mim, enquanto educadora e pesquisadora que sou, não contentar-me, embora as respeite, com as respostas, colocando-as à prova, experimentando, gerando conflitos e situações-problemas em que deixemos “(...) a curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso (...). O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2002, p.14) na busca de uma rigorosidade metódica, já que esta não se faz automaticamente, mas através do estímulo e do respeito à capacidade criadora das crianças.

Eis a importância do meu papel de professora-pesquisadora-aprendiz que tem um compromisso com a minha consciência crítica e a das crianças em um ato de pensamento não arborescente, enraizado ou ramificado, mas de corpo probabilisticamente incerto, de multiplicidades, sinapses, descontinuidades, consistências e articulações de pensamentos de erva daninha:

A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. *Ela cresce entre* e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 28).

Intenciono, assim, despertar esse pensamento crítico em mim e nas crianças, pensamento de corpo inteiro que evidencia nas experiências fugir da crise do conhecimento que privilegia o intelecto avantajado enfartando o coração apequenado (DUARTE JÚNIOR, 2010), nos entendendo como educadoras-aprendizes por intermédio do “entre”, dos encontros e diálogos, do conhecimento como integrado a nossos corpos, que podem se tornar mais sensíveis. Para Berle (2013, p. 77): “(...) escutar e falar ou falar e escutar, sempre supõe traduzir: seja o que se pensa e é dito em palavras, seja o que se ouve das palavras e se pensa com elas”. O que promove a autoria de quem escuta e fala, de quem delira pelas palavras, tornando-me professora-pesquisadora e autora.

Esta pesquisa de mestrado constitui-se, nesse sentido, na perspectiva de ampliar o olhar para as linguagens artísticas, estéticas e estésicas em sua poética em favor de uma educação do sensível, da arte não utilitarista e apenas vista como metodologia. Essas linguagens são vistas enquanto possibilidades de experiências significativas e transformadoras na primeira infância, propulsoras de produção de novas culturas, da união do inteligível e do sensível, demonstrando que as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos, não apenas reproduzindo as culturas já existentes (COHN, 2005) de maneira que eu, adulta, preciso inventariar os modos de ser das crianças a partir da minha observação (MACHADO, 2010b).

(...) essas rupturas, essa bagunça²⁰, essa não distinção entre Teatro, Dança, Poesia, Literatura e contação de histórias, esse caráter experimental, transgressor, poético, não linear, híbrido,

²⁰ Também vista muitas vezes como desordem ou sujeira. Entretanto, todo espaço de vida pressupõe certa bagunça, condição essencial, então, dos espaços de Educação Infantil.

aproximam-se das crianças, de suas criações e brincadeiras (SOUZA, 2016, p. 36).

Pressupondo “certa bagunça” nas nossas existências – das crianças e minha –, creio que posso considerar que os corpos das crianças e o meu não estão a serviço da cultura e vice-versa, mas que precisamos enxergar nelas e nas adultas/os também corpos que sinalizam a cultura, corpos performáticos que, nesse ato da performance, somente são passíveis de desligamento por intermédio da chantagem ou da crueldade (MACHADO, 2010b).

Portanto, a importância da diversidade de experiências que as/os adultas/os devem e precisam proporcionar às crianças mostra que “Quanto mais rico o “menu” de degustações do mundo (...) mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo” (MACHADO, 2010b, p. 127), para não ser uma massa empurrada no espremedor a fim de que siga direitinho o caminho dos outros, empanturrada de sociabilidade, sendo objetiva ao modo como as/os adultas/os ensinam que deve ser ao atingir a “idade da razão” (BACHELARD, 1996).

Machado (2010a), em uma visão fenomenológica de corpo, traz a nomenclatura corporalidade, segunda pétala da flor composta por ela também como outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade, para dizer que não há nada mais importante para compreender essa noção do que os três aspectos da vida humana que ocorrem simultaneamente.

O primeiro deles é o mundo circundante, que conversa com a criança pela fome, sono, coceira, movimentos peristálticos, frio, calor, dor, etc.; o segundo, o mundo das inter-relações, pelo qual as crianças são contagiadas pelo que lhes vêm das/os outras/os; e o terceiro, o que a autora chama de mundo próprio, o mais tenebroso e assustador, já que a princípio é *um rabisco de si* que, pelas experiências de expansão e contenção com essa corporalidade, vai se tornando contorno.

Me pergunto: que tipos de “contornos” tenho sido capaz de dar a mim mesma e de provocar as crianças em nossas relações com as cinco pétalas da flor de Machado (2010a)? Será que ainda somos rabiscos que tentam virar contornos? Estamos estabelecendo mais movimentos de contenção ou de expansão de nossas corporalidades? Já nos demos conta de que imaginar é pensar, é agir e que quando permitimos expansões de nossas corporalidades estamos externalizando pensamento/imaginação, estamos fazendo o verbo delirar, estamos vivendo devaneios poéticos?

Afinal, meu papel como professora de Educação Infantil pauta-se em educar e provocar crianças, e a mim mesma a pensar, nessa composição de compreender que mesmo evocando minha infância e a dimensão lúdica em aportes linguageiros e poéticos, continuo sendo a adulta da relação, que lida com as crianças, não aquela de minha infância, embora a adulta lute contra as adultices e adultocentrismos.

Portanto, ao tratar e enfatizar o papel e caráter narrativo da situação com a qual convivo enquanto professora de Educação Infantil, busco fugir da “idade da razão”, das contenções e dos rabiscos, assim também como quero que as crianças o façam. Por isso, me proponho, nesta dissertação de mestrado, a refletir e pensar as brincadeiras e experimentações realizadas com as crianças da Educação Infantil na interface com as linguagens que promovam as estesias, os sentires e reflexões, como algo que busque constituir uma significação social para mim e para as crianças, cuja trajetória por nós construída e tecida possa estar além de uma mera colcha de retalhos...

Essas linguagens do sentir têm o poder de nos transportar concomitantemente para o campo da razão e da emoção, na imbricação de que o ato imaginativo não pode estar somente atrelado à utopia e ao sonho, mas também ao agir no e com o mundo, ao viver devaneios poéticos, o que pode se tornar reflexivo a partir da consciência desses devaneios.

Egan (2007) apresenta o termo “sentido seco de racionalidade” para explicar que a imaturidade emocional pode interferir no desenvolvimento da racionalidade, o que foi destrutivo para a educação do século XX. Apesar de compreender o contexto da ideia trazida pelo autor, ao evidenciar racionalidade e emoção como coisas separadas, ele já promove uma dicotomia, da qual busco ultrapassar através da fenomenologia da imaginação, de corpo que se vê como um todo, para além de uma Psicologia da imaginação que fragmenta cérebro e corpo.

Nesse sentido, por que precisamos dicotomizar razão e emoção se ambas são decisivas à imaginação que, por sua vez, é imprescindível à educação? Será que podemos apostar que o “sentido seco de racionalidade”, somente existiria porque já se pensa em dividir o próprio corpo, separando-o da mente, como se ela não fizesse parte dele?

Acredito que haja algo de rizomático na imaginação, pensando no formato do rizoma e nas múltiplas e disformes conexões que podem ser feitas. Assim também se faz com a imaginação, pois ela vai estabelecendo seus contornos e suas lógicas pensantes por meio das experiências de nossa corporalidade com o mundo, não em um formato arborescente, de conexão apenas da raiz com os galhos e hegemônica (DELEUZE;

GUATTARI, 2000), mas em um movimento de incontáveis conexões, sentires, viveres, raciocínios dos corpos, em situações que nos permitam mais do que viver, existir (FREIRE, 2002).

Quando a relação entre professoras/es e crianças é verticalizada se reduz significativamente esse raciocínio da corporalidade, alicerçado por nosso pensamento/imaginação, nos transportando para reproduções e cópias que em nada dialogam com a imaginação e o pensar, como os modelos Tayloristas e Fordistas, ou mesmo o filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin (1936). Nele se elimina o trabalho da/o artesã/o, que conhece as partes do todo e, para isso, precisa de múltiplas conexões para sabê-lo, como no rizoma, passando ao simples “apertar de parafusos”, sempre igual e de mesma posição, privilegiando a quantidade e não a qualidade e incapacitando a reflexão, o trocar de lugar, o se colocar no lugar da/o outra/o, o compartilhar...

Logo, ações hierarquizadas como essas apenas elegem o que se julga necessário saber ou conhecer, sem permitir que conexões, levantamento de hipóteses e questionamentos sejam realizados. É assim e pronto. Basta que isso seja incorporado e assimilado, como uma medicação ingerida para alguma doença, goela abaixo, evidenciando-se o *animus* em detrimento da *ânima*, o objetivo acima da sensibilidade (BACHELARD, 1996), pois conhecer implica movimento: é no fazer que fazemos, que aprendemos, que conhecemos e reconhecemos que precisamos mudar e nos movimentar de novo, gerando circularidade do saber.

Ademais, não se trata de ensinar conteúdos, mas de ensinar a pensar!

Sandra Richter, ao debater o tema: “Educação, infância e arte: atravessamentos acerca de uma educação da primeira infância” no VIII COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil e IV Simpósio Internacional de Educação como prática da liberdade), ocorrido entre os dias 17 e 19 de abril de 2019, disse que a arte não se sabe; ela se faz para saber, o que implica dois tipos de sentido: o sentido do sensato, que remete ao inteligível, e o sentido do sentir, que tem relação com a estesia. Dessa maneira, pensar em concepções prévias de arte não permite pensar sobre sua concepção lúdica, que exige a imprevisibilidade do mundo e a linguagem poética como ação de fazer no fazer-se.

É fundamental, então, enquanto seres humanas/os, buscar sentidos para nossa existência, sentidos que estão relacionados ao sentir e ao que chamamos de inteligível e sobre os quais se possa compreender e refletir. Penso que somente pela compreensão de que imaginação nos permite ir além de nós mesmas/os para nos tornarmos outras e outros,

melhores do que somos e do que poderíamos ser sem ela, em todos os sentidos – físicos, emocionais, sociais, financeiros – encontramos a pertinência e a importância do caráter imaginativo na educação, no fazer pedagógico.

Busquei, portanto, investir nesse papel de narradoras, todas nós que tentam transformar a matéria-prima de nossas experiências em uma relação artesanal, que nos coloca como narradoras que articulam com a sua matéria a vida humana, as nossas vidas humanas (BENJAMIN, 1987), nos diálogos, nas investigações, nas experimentações e nas relações que fomos estabelecendo. Isso se dá em uma tentativa do trabalho da/o artesã/o, trabalho que pode unir, como diz Benjamin (2013), o intelecto e a intuição, o poetificado por ele nomeado, aquilo que dá vida ao poema e o que eu venho chamando de poeticidade: nosso intelecto e nossa intuição que, juntos, dão-nos vida.

Bachelard (1996) defende a “lembrança pura”, que são as variações e exaltações poéticas de nossa imaginação, o nosso núcleo de infância, criticando as imagens prontas de uma socialização que nos é imposta e a falta desse poetificado ou poeticidade, eu diria. O mesmo autor, na obra *A chama de uma vela* (1989), traz a imagem do poeta associada a um *pintor de palavras*, que conhece *os prestígios de liberdade* e que somente compreende a flor, animando *suas chamas pelas chamas da palavra*.

Benjamin (2013) aponta que esse poetificado só se torna possível pelo fato de essa linguagem fazer-se pertencente no humano por ser capaz de comunicar sua essência espiritual e de nomear. Ele critica o uso da palavra, o nome que é dado às coisas e às pessoas, quando utilizado de maneira “(...) vã, no abismo da tagarelice (...)” (BENJAMIN, 1987, p. 69), levando à servidão das coisas, à Torre de Babel e à confusão das línguas, sem as chamas e a liberdade enfatizadas por Bachelard (1989), eu completaria.

Isso leva a língua – e eu acrescento não somente a língua oral ou escrita, mas também as diversas linguagens – a uma instância de meio (*mittel*, em alemão), enquanto projeção de uma finalidade, com um caráter instrumental, criticado por Benjamin (1987), que defende o *médium* (meio, em alemão) enquanto ambiente, matéria, modo da comunicação na qual as/os humanas/os são a própria linguagem (BENJAMIN, 2013).

Larrosa (2002) afirma que não pensamos a partir de uma suposta genialidade, mas a partir de nossas palavras, já que pensar ultrapassa “calcular”, “argumentar” ou “raciocinar”, pois está antes ligado ao que nos acontece, ao que damos sentido e expressamos por palavras, dado que somos viventes com palavras e isso implica ser também palavra e não apenas utilizá-la.

Nessa instância de meio, enquanto seres que são a própria linguagem, que são viventes da palavra, precisamos de atos imaginativos que nos permitam viver e ter consciência dos devaneios poéticos para deixar de aceitar as imagens prontas (BACHELARD, 1996). Richter e Fronckowiak (2007, p. 60) pontuam em seu artigo que: “Em Bachelard, o devaneio proporcionado pelas imagens poéticas advém quando elas emergem na consciência como um produto direto do coração, da alma”, acrescentando que se constitui no par repercussão/ressonância o método fenomenológico de Bachelard, isto é, pelo maravilhamento que a imagem poética pode causar ao ser maravilhado, aprofundando sua existência.

Merleau-Ponty (2014) faz uma diferenciação entre o que ele chama de corpo possível e corpo atual, dizendo que o primeiro age como uma máquina da informação, um *manipulandum* que não diferencia mais verdadeiro e falso, em um culturalismo decadente, do qual nada pode despertá-lo. Já o segundo, o corpo atual, é o que o autor chama “meu”, a sentinela silenciosa sob “minhas” palavras e sob “meus” atos, um pensar ensaiado que opera, que transforma, sob a reserva de um controle experimental de fenômenos altamente “trabalhados” em um meio onde importa que se produza e não que se registre, onde se faça ver com palavras.

Portanto, acredito nas crianças e em mim, educadora, enquanto linguagens que emergem através das imagens poéticas que nos permitem a repercussão/ressonância para maravilharmo-nos, devanearmo-nos poeticamente e aprofundar nossas existências, minha adultice e suas infâncias, em corpos atuais e não apenas como corpos possíveis, como aponta Merleau-Ponty (2014), contrariando o sentido etimológico da palavra *infans*, que significa “sem fala”. Também concebo as infâncias no plural, como fase da vida a ser emancipada e não abandonada, um momento especial para constituirmo-nos como fazedoras e fazedores de histórias, construtoras e construtores de narrativas que se entrelaçam.

É somente quando se reconhece vida a tudo aquilo que possui história e que não constitui apenas um cenário para ela, que o conceito de vida encontra sua legitimação. Pois é a partir da história (e não da natureza – muito menos de uma natureza tão imprecisa quanto a sensação ou a alma) que pode ser determinado, em última instância, o domínio da vida. Daí deriva, para o filósofo, a tarefa: compreender toda vida natural a partir da vida mais abrangente que é a história (BENJAMIN, 2013, p.105).

Girardello (2007) fala da importância que o ato de narrar histórias pode ter para as crianças, explicando que, quanto mais vezes histórias são narradas, mais se constitui um padrão melódico e rítmico, como se mais *cantasse* do que *contasse* a história, até o dia que parece que a história *se canta* por nós. Ela ainda diz que alguns autores definem a espécie humana por *homo narrans* a fim de caracterizar esse poder narrativo de que somos dotadas/os enquanto humanas/os.

À luz disso, eu acrescentaria que isso não acontece somente nas histórias narradas às crianças, como salienta Girardello (2007), mas também nas histórias que somos e nos constituímos, em que percebemos vidas, como aponta Benjamin (2013), em um perceber que somos histórias, narrativas, linguagens e que estas não são definitivas, mas denotam nossas experiências com o mundo, com as pessoas, com a natureza...

Que histórias e narrativas estamos construindo enquanto seres humanos, enquanto portadoras/es do título de *homo narrans*? Estamos fazendo jus a ele? Estamos encontrando ritmo e melodia, mais cantando do que contando nossas existências? Nos permitimos isso ou continuamos a ser apenas cópias protocolares?

Benjamin (2013) afirma que não há como existir traduções quando estas ambicionam serem meras cópias do real, pois toda forma de vida exige transformação e renovação. Portanto, como considerar as crianças como projetos de adultas/os que estão por vir, se elas já são formas de vida? Como “tentar traduzi-las” em meras cópias de adultas/os, se esse processo de vida exige metamorfose, diferença e renovação? Como exigir-lhes apenas a razão, a racionalidade, se é imprescindível a nossas existências imaginar o que pressupõe a união da razão com o sensível?

Considerando que a tradução ultrapassa a comunicação (BENJAMIN, 2013), acredito poder dizer que as crianças também ultrapassam os originais, os estipulados e os organizados pelas/os adultas/os. Elas “transplantam” o original, bem como o tenho tentado fazer também enquanto professora-pesquisadora de uma prática que é minha mesma, como uma espécie de tradutora dessas práticas, mais que isso, autora delas, alguém que se propõe narrar os fatos que, certamente, não condizem com a “poesia” original, mas com a minha leitura de mundo, o que possivelmente privilegia momentos que outras/os professoras/es pesquisadoras/es em meu lugar não o fariam em razão das singularidades e diferenças entre as/os humanas/os.

Aqui, nesta pesquisa, não há fatos narrados, transcritos dos originais, mas minhas narrativas: como tudo que vivi com as crianças se imbricou com as minhas vivências e experiências de mundo anteriores, ao modo como fui criada, as relações que pude

estabelecer com as pessoas com as quais convivi ou que passaram pela minha vida, como todas essas coisas me afetaram e me motivaram a pesquisar e como se transformaram durante a pesquisa de campo e as leituras, após a banca de qualificação, nos encontros do grupo de estudos e no meu dia-a-dia com as crianças, mesmo depois do tempo delimitado da pesquisa de campo. Assim, quem eu fui já se modificou para quem hoje sou depois de tantas imaginações/pensamentos, de tantos fazeres e reflexões!

Eu e as crianças não somos mera questão de justaposição, um aglomerado de coisas emaranhadas, mas um ver entre, a gagueira, não em sua fala, mas em sua própria linguagem (RIBEIRO, 2015). Nesse ato de gagueira e de pensar minha relação de professora-pesquisadora, que entende a prática docente e científica como parceiras, em um ato de complementação mútua, atrelado ao que diz Benjamin (1987; 2013) sobre o papel de narradora e tradutora, que não corresponde à mera cópia do original, mas que a ultrapassa, que representa uma autoria, sendo uma forma de comunicação, creio que não posso mais manter apenas o binômio professora-pesquisadora, mas preciso ampliá-lo para professora-pesquisadora-aprendiz-narradora-autora, que também tem tentado ser rizomática, como propõe Deleuze e Guattari (2000).

Tenho buscado, dessa maneira, momentos de encontros, onde a partir de brincadeiras, atividades e momentos que envolvessem as artes eu pudesse ouvir, observar, inserir e integrar as sugestões e ideias das crianças, compartilhando com elas momentos de gestão democrática, em que são de fato convidadas a se tornarem protagonistas do processo e não meras espectadoras, observando com criticidade as atividades, interações e brincadeiras, o que desperta o eixo criador, sem objetivos classificatórios ou de seleção (BRASIL, 2010).

Como já orientam as DCNEIs (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas para a Educação Infantil devem estabelecer como eixos norteadores das propostas curriculares das creches e pré-escolas as interações e brincadeiras e seus modos de integração pelas experiências, além de apontar que estas precisam incentivar: “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Reinventando minha profissão docente e considerando a importância da pesquisa para meu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2010), me propus a analisar e investigar a importância que essas linguagens artísticas e estéticas têm para mim e para as crianças colaboradoras. Analiso desde uma busca diária de estar atenta às dicas das crianças, ao dito e não dito, às suas risadas, às suas emoções e às relações que são

estabelecidas com os espaços, os materiais e os brinquedos, a partir da reflexão sobre as cinco pétalas da flor, propostas por Machado (2010a), e de mim mesma como elementos essenciais para a elaboração de novos planejamentos, contemplando de forma significativa seus interesses e desejos.

Esses encontros diários com as crianças têm sido um exercício que desperta o potencial transgressor das brincadeiras e das artes das/nas crianças, nos considerando linguagem sensível e sensata, que imbricam emoção e razão, assim como meu próprio transgredir enquanto docente e pesquisadora, o que nos permite vivenciar cotidianamente nossas experiências lúdicas, reconstruindo minha infância reimaginária, reinventada, tonalizada pelo meu ser adulto, que também me dá dicas de como ver estas novas infâncias, diferentes da minha.

Os momentos vividos com as crianças não são, portanto, meramente rotineiros e protocolares, pois transcendem essa dimensão, tornando-se de fato rituais pelo fato de serem narrativas construídas pelas crianças e por mim com um caráter/significado humano. Estas permitiram legitimar nossos processos de memórias e nossas ações, provocando um reencantamento em nós, um ver e viver a cada uma dessas ações como se fosse a primeira vez, construindo historicamente uma nova maneira de viver a Educação Infantil e novas identidades dentro de espaços públicos e coletivos, para além do que já se tem instituído física e socialmente enquanto escola!

Genep (2011) fez, em seu livro “Os ritos de passagem”, um trabalho etnográfico de acompanhamento de tribos de várias regiões e países, a fim de detalhar as minúcias e possibilidades de pensamentos e culturas, de maneiras múltiplas, diversas e divergentes, há cerca de quarenta anos atrás. Cada tribo ou população trazia significações, posturas, atitudes e costumes dos mais diferentes para os diversos tipos de situações vividas socialmente – nascimento, infância, puberdade, adolescência, gravidez e parto, casamento e funerais, por exemplo –, estando dispostos a sacrifícios, submissões, mutilações, períodos de margem, de separação, de passagem, de purificação, de agregação e de soleira – que seriam a preparação para uma aliança –, mas de maneiras peculiares, que os caracterizam enquanto grupos sociais que os fazem se reconhecerem de uma maneira e não de outra.

Esses rituais certamente não se aplicam a minha situação de professora-pesquisadora e em minha relação com as crianças; todavia, há como transpor para nossa sociedade, que também possui grupos e tribos que divergem em pensamentos, em maneiras de se vestir, de se portar, de cortar os cabelos, de escolher doutrinas religiosas,

de brincar, de viver suas infâncias, enfim, já que tanto nos rituais citados por Gennep (2011, p. 75), quanto nas instituições pesquisadas, “(...) se trata de um[s] ato[s] não de alcance fisiológico, mas de significação social (...)”.

Bachelard (1989) traz o exemplo da lâmpada elétrica e da lâmpada a óleo, que ilustra esse tempo acelerado, esse apertar de parafusos que, muitas vezes, torna o ritual algo protocolar:

A lâmpada elétrica não nos dará nunca as fantasias dessa lâmpada viva que, com o óleo, fazia luz. Entramos na era da luz administrada. Nosso único papel é o de ligar um interruptor. Somos apenas o sujeito mecânico de um gesto mecânico. Não podemos mais aproveitar desse ato para nos constituirmos, com orgulho legítimo, em sujeitos do verbo ascender. (...) Com um interruptor elétrico pode-se jogar sem parar o jogo do *sim* e do *não*. Mas, aceitando a mecânica, o fenomenólogo perdeu a densidade fenomenológica de seu ato (BACHELARD, 1989, p. 92-93).

Merleau-Ponty (2014, p. 22) diz que o pintor oferece seu corpo ao mundo para poder transformar o mundo em pintura, ato que precisa de um corpo atual, operante, que não seja apenas inspiração, mas também expiração e respiração, ações e paixões tão pouco discerníveis “(...) que não se sabe mais quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado”, nessa relação que não segue o tempo cronológico e linear da luz elétrica, descrito por Bachelard (1989).

Considerando nossos atos ritualísticos por buscarem constantemente significações sociais, também vejo nesses atos linguagens poéticas, embasadas nas experiências já bem-sucedidas de minha Iniciação Científica (PAULA, 2010), no sentido que Richter (2007) nos propôs e que Bachelard (1996) nos traz com o devaneio poético, um constante devir aumentativo de toda e qualquer tomada de consciência, que somente se dá pelo maravilhamento não passivo, pela profundidade da imaginação criante, que precisa ser, em primeiro lugar, princípio da excitação.

A imaginação criadora é capaz de acionar energia vital pelas imagens que são gravadas na memória, não as imagens prontas, das mídias, do entretenimento ou das superficialidades de algumas narrativas infantis, já que não é qualquer imagem que pode causar nas crianças o estado criador, mas aquelas que despertam a imaginação enquanto semântica e linguagem, com vocabulário de signos que sejam capazes de comunicar, de fazer sentido e de contatar significados. (PIORSKI, 2016).

A nossa história, das crianças e minha, está sendo tecida a partir de brincadeiras e propostas em linguagens artísticas e estéticas que promovam as estesias e as reflexões, uma espécie de tentativa de equilíbrio entre razão e emoção, de imaginação/pensamento que se torna ação, que traduz na corporalidade os modos de refletir. Isso tem nos permitido ver, observar, problematizar, criar, inventar hipóteses e perceber as relações que estão no *entre* mim e elas, no *entre* nós, na profundidade de nossas *imaginações criantes*, em nosso maravilhamento ativo, diante das paixões de nossos devaneios (BACHELARD, 1996), de nossa busca por poeticidade e significações sociais, em corpos operantes que mesclam inspirar, respirar e expirar e que se confundem no e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2014), ritualizando-se, portanto!

CAPÍTULO 3. Refletindo o percurso e de repente: “Chilil, mistura de China com Brasil!”.

Isabella: Prô, eu trouxe sushi pra você comer!

Professora: Sushi? Mas isso não é uma cabeça de boneca enterrada dentro de um pote de sorvete com areia?

Isabella: É, prô, mas você não está vendo que é minha brincadeira de mentirinha?

Professora: Ah.... Desculpe! Dá um pedacinho pra eu comer... Hum, que delícia! Por acaso a sua mamãe ou o seu papai comem sushi?

Isabella: Claro que não, né, prô? Quem come sushi é quem nasce na China! Minha mãe e meu pai são brasileiros!

Professora: Hum, verdade! Mas... Eu também sou brasileira! E você está dando sushi para mim?

(Enquanto pensava na resposta, colocou uma mão na cintura e o dedo indicador próximo da boca, batendo-o contra ela, em sinal pensativo, depois respondeu):

-Isabella: Prô, é fácil! Você é Chilil, mistura de China com Brasil! (Caderno de campo, 11/08/2017).

Esta é a conversa que tive com a menina Isabella no parque da escola pesquisada em São Bernardo do Campo/SP, em um dia frio de agosto de 2017. Minha maneira de responder à Isabella diz muito de uma imaginação que sempre foi incentivada pela escolaridade que tive, de ver as coisas pelo viés da objetividade e utilidade, da racionalidade acima da sensibilidade, da imaginação como diferente do pensamento e, por isso, aquela pode e deve ser dispensada em relação a este por “ser algo menos importante”, quando ocorre exatamente o oposto – e minha resposta demonstra isso –, já que não me permitiu, naquele momento, ver além de uma *cabeça de boneca enterrada em um pote de sorvete com areia*.

Além disso, habituamo-nos com o que é sempre dito, com as mesmices e, certamente, o sushi não fazia parte dos alimentos que as crianças costumavam trazer para eu *comer* nos momentos de brincadeiras.

Essa dicotomia entre imaginar e pensar prioriza a racionalidade de ver o lado objetivo de tudo, desprezando a subjetividade, a sensibilidade, os sentires e as estesias tão necessários nessa conexão com o mundo e com as relações sociais que estabelecemos para a construção de nosso mundo próprio, como fala Machado (2010a). Segundo Richter e Fronckowiak (2007, p. 62), a imaginação tem função vital na formação porque coloca em movimento imagens e ideias para investigarmos o real e, enquanto imaginação

criadora, “(...) materializa-se no devaneio, na extrema liberdade concedida ao devaneador. Os devaneios, segundo Bachelard, foram os primeiros responsáveis por nossa liberdade na infância”.

Isabella mostrava essa liberdade na infância de que fala Bachelard (1990, apud RICHTER; FRONCKOWIAK, 2007) e, justamente por isso, causou tanta estranheza e o nosso diálogo. O diálogo mostra o quanto, apesar de estar inserida no contexto da Educação Infantil há uma década e ser uma professora-pesquisadora de crianças pequenas e de suas “inseparabilidades languageiras” (PAULA, 2010), fui tão retrógrada, adultocêntrica e incoerente com meus estudos. Além disso, o episódio ilustra o quanto a falta de uma Educação Infantil que valorizasse minha imaginação enquanto sinônimo de pensamento, me permitindo fazer o verbo delirar, me revela também como reprodutora de culturas e teorias desenvolvimentistas já existentes.

O “podar” e “corrigir”, o não enxergar o eixo criador e as possibilidades de ver com olhos livres as produções das crianças (GOBBI, 2007), mostram-se presentes agora, aflorando algo que eu acreditava que nem morava mais dentro de mim! Graças às crianças e às relações que elas buscam estabelecer com as linguagens, rapidamente percebi o teor reprodutivista de minha fala e mudei o rumo daquele diálogo e dei espaço ao lado sensível e estésico de minha imaginação, provocando Isabella a também refletir e evidenciando a inseparabilidade entre alegria, tensão e divertimento (HUIZINGA, 2000); (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011).

Na busca por não me tornar uma “herdeira sem história” (BOURDIEU, 1997, apud PRADO, 2017a, p. 21) e não aceitar ser instrumento de reprodução de nossa sociedade tal qual ela é e está, me autorizo participar das brincadeiras e experimentações junto das crianças e, principalmente, da “arquitetura destas outras infâncias”, como forma de resistência às linearidades e enquadramentos de minha docência e das infâncias das crianças.

Ademais, por não considerar minha infância perdida, mas possível de ser revivida na medida em que sou professora de Educação Infantil que se compromete e responsabiliza com/pelas crianças, não vejo nas relações etárias e cronológicas hierarquias geracionais (PRADO, 2017a), mas possibilidades de trocas, brincadeiras, diversão, reflexão e criticidade.

Outra experiência, também na prefeitura de São Bernardo do Campo/SP, mas em 2016 e com outra turma de crianças, apresenta essa mesma “inseparabilidade languageira entre corpo, imagem e palavra” (PAULA, 2010), que dialoga com o “sushi de Isabella”,

explicita o polimorfismo infantil e a minha tentativa de me capacitar para analisar os discursos das e com as crianças (MACHADO, 2010a), de maneira que eu pudesse ver nessas ações infantis possibilidades e não afrontas:

Achei interessante que, enquanto Lucas, Felipe e Gabriel brincavam com as panelinhas, eles organizavam as cadeiras de forma diferente, enfileirando-as, tentando montar um sofá e colocando as panelinhas no colo, fingindo comer pipoca. Vi então uma tampa de panelinha no vão da porta, aos meus olhos adultocêntricos, “jogada” lá embaixo, esquecida! Me disseram então, em uníssono: “É o DVD que está dentro do aparelho, prô! Estamos assistindo um filme!” Só aí me dei conta da fértil imaginação deles e da falta da minha! (Caderno de Campo, 03/06/2016).

Esses três meninos transformaram, em outro dia, a composição desse espaço de mesas e cadeiras, formando uma casinha com as cadeiras no chão, como uma espécie de cerca. Eles pegaram suas próprias mochilas penduradas nas cadeiras, deitaram sobre elas como se fossem travesseiros, levavam então os brinquedos ao chão e alegavam estar brincando “dentro de casa”. A casa por eles construída! Além disso, esse lugar que eles escolheram para “sua casa” ficava encostado na lousa e pouco tempo depois observei que pegavam o giz de lousa e escreviam um número bem grande, com oito algarismos aproximadamente. Quando lhes perguntei por que estavam escrevendo na lousa, disseram: “- *Esse é o número da nossa casa!*”.

Se em algum momento eu os tivesse tolhido, impedido o movimento, o gesto, a criação, ou tivesse-lhes restringido em suas necessidades de explorar e se expressar, certamente essas formas elaboradas e rebuscadas de reutilização dos espaços, materiais e brinquedos não prosseguiriam e não teriam gerado outros desdobramentos, como diversas rodas de conversa sobre possibilidades do brincar, o que se pode ou não fazer, quais combinados estão acordados no grupo, votações das crianças sobre quais propostas de brinquedos preferem brincar e tudo mais.

Houve várias vezes com essa turma citada momentos reflexivos, de ação sobre a ação, que permitiram possibilidades outras de recriações, de harmonizar e me conectar com as crianças, em uma construção social democrática em que muitas ações eram negociadas. As crianças aprenderam a negociar e reuniam argumentos para justificar práticas e para repeti-las: “- *Prô, hoje você vai deixar a gente ficar descalço? Fala que sim, por favor! Você não pode dizer não, está calor, a gente nem vai ficar doente e*

também já está quase todo mundo amarrando o tênis sozinho e quem não sabe, aqueles que sabem, vão ajudar!”.

Machado (2010a) relembra a importância de ouvir o que as crianças pensam para não nos apegarmos a uma “mentalidade infantil” de modo apriorístico, o que ocorre quando não percebemos e observamos como as crianças vivenciam seus corpos, seus tempos e espaços, como se relacionam com as cores, os sons e propositivas das/os adultas/os, enfim, como se dão suas condutas relacionais.

A mesma autora (MACHADO, 2010a) reforça a crítica às dicotomias, também presentes nas falas das/os adultas/os, como aquelas que alegam que as crianças vivem “em seus mundos” ou “mundinhos”, colocando ainda no diminutivo a importância do mundo das/para as crianças. A questão é que não existe separação entre o mundo das/os adultas/os e o das crianças; nosso mundo é o mesmo. A diferença se dá na maneira como nos relacionamos com ele. As crianças se relacionam de maneira polimorfa com as mais diferentes pessoas, materiais, materialidades e possibilidades ao mesmo tempo, enquanto nós, adultas/os, vamos perdendo esse polimorfismo e negativando as experiências infantis, de modo que nos tornamos menos flexíveis e mutantes em nossas relações com o mundo, permitindo que essas experiências existam apenas como maneira de intelectualizá-lo.

Berle (2013, p. 15) nos relembra, por sua vez, sobre a alteridade languageira que existe entre crianças e adultas/os, o que significa “(...) assumir a diferença da experiência da linguagem nas interações entre adultos e crianças”, revelando que, nessa diferença, “(...) não há impotência ou fragilidade da criança”. Richter e Fronckowiak (2011) veem, por exemplo, o ato de mexer-se como modo legítimo de pensar e criticam a negligência do corpo brincante das crianças nos processos de aprendizagem, defendendo um pensamento em ato.

Na imagem a seguir, a proposta era de que as crianças evidenciassem esse “mundo próprio” de Machado (2010a), juntamente comigo, adulta, em uma espécie de pensamento em ato, de corpos que se tornam brincantes nas relações com as/os outras/os, com as tintas coloridas, com a água para lavar os pés e trocar de cor de tinta, o que se tornou uma nova possibilidade estésica e despertou uma nova sensação ao nos molharmos. Além do papel kraft, no qual pisávamos e carimbávamos, juntamente à terra e às folhas secas que iam caindo das árvores e aos gravetos que se misturavam ao papel e às tintas...

Durante a proposta, percebemos que, muito mais interessante do que pintar *com os pés*, era *pintar de corpo inteiro*, fazendo aflorar nossas corporalidades, linguisticidades, espacialidades, temporalidades e outridades (MACHADO, 2010a) nas relações que estávamos estabelecendo, colocando as mãos nas tintas, misturando as mãos às pernas, às mãos das/os colegas, às pinturas no papel entre terra, galhos e água.

Indescritíveis para mim as sensações que pude ter nessa mescla, antes não experimentada. Acredito que, para as crianças, as sensações e sentires se deram de alguma maneira bem positiva, porque pareciam estar felizes e sorridentes, com semblantes entusiasmados que podiam ser percebidos por seus gestos e movimentos, objetivo da Educação Infantil (BUFALO, 1997). Percebemos o mundo através das experiências, de modos diversos e polimorfos, como revela a fala de Felipe, com a qual intitulei a fotografia abaixo:

Imagem 5: “*Que meleca, prô! Eu nunca fiquei tão sujo na minha vida! Quando a gente vai fazer de novo?*”. SBC/SP, set. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Posso pressupor que essa “meleca” e esse “nunca fiquei tão sujo em minha vida”, alicerçados à pergunta: “quando a gente vai fazer de novo?”, revelam o prazer das crianças diante das experimentações, da imaginação/pensamento que se torna ato, que se torna fazer reflexivo de corpos que estão aprendendo a ser em linguagens.

Por que, então, meu “deslize” com a Isabella, em 2017, se eu já havia realizado a outra proposta das *tintas de corpo* inteiro, em 2016?

Sinto que somos idas e vindas e, por mais consciência que eu pudesse ter adquirido da importância da imaginação, essa consciência não é uma fórmula matemática que se memoriza, que se decora e, pronto, está assimilado. Menos ainda, imaginação trata de lidar com imagens prontas. Imaginação parte da valoração das imagens, de compreender o pensamento como volúvel (BACHELARD, 1989, 1994, 1996).

Talvez meu “deslize” tenha relação com algo que só comecei a me dar conta durante minhas últimas escritas desta dissertação: minhas durações e permanências têm relações com minhas transformações. Só há transformação/metamorfose onde há permanência, o que evidencia que a Bianca que conversou com Isabella não é a mesma que escreve estas linhas.

Assim, diferentemente do modo análogo-tecnológico, somos seres humanos que precisam de constantes relações com as linguagens estéticas, artísticas e estésicas para podermos, enquanto educadoras/es, proporcionar, sugerir e vivenciar com as crianças essas mesmas proposições. Formar professoras/es está relacionado aos modos de vivenciar e experimentar o mundo com as crianças, de se permitir aprender com elas, já que também ensinam as/os adultas/os esses modos de existir polimorfos. Também nos ensinam os frequentes estudos, formações, leituras de livros e documentos legais que podem nos embasar em nosso fazer pedagógico, levando-nos a refletir e analisar momentos vividos com as crianças através de registros reflexivos que incidam diretamente em ações e planejamentos educativos posteriores.

Vale destacar o quanto tenho refletido e me formado a mim mesma a partir do ato de ser concomitantemente professora-pesquisadora. Esse processo de ensaiar-me foi difícil em alguns momentos não somente pelas idas e vindas de corpo e alma entre meu fazer pedagógico e minhas reflexões com registros escritos, fotográficos e audiovisuais, mas também pelas aproximações e distanciamentos necessários para um maior aprofundamento da análise, como já bem apontava Larrosa (2004), o que já é um grande desafio. Além disso, há minha jornada de trabalho que, em alguns dias da semana, é exaustiva e se estende a 13 horas diárias – dois turnos com crianças e um turno de jornada formativa noturna.

Mesmo assim, apesar do cansaço e da dificuldade de me concentrar para ler, estudar e partilhar de discussões sobre organizações das jornadas educativas das crianças e de momentos vividos com elas e com minhas colegas de profissão e equipe gestora,

tenho consciência da importância e relevância dessas experiências. Nesse sentido, discutia e incentivava minha equipe gestora a contextualizar os momentos de investigações, discussões pedagógicas, estudos e leituras, a partir de vivências e experiências de corpo inteiro, desse experimentar polimorfo de práticas artísticas, estéticas e estésicas que precisam ser sentidas, apreciadas, partilhadas e incorporadas.

Duarte Júnior (2010, p. 27) aponta que a casa passa a servir apenas como uma máquina de morar. Será que também os espaços educativos, em muitos momentos, não têm se tornado uma máquina de trabalhar, “(...) um espaço constantemente diminuído que não abriga sonhos e afetos, exercendo tão só uma função prática”?

Oliveira (2007) salienta que os espaços educativos precisam rever o que se considera produtividade, evidenciando esse aspecto a partir da história de Tico e das brincadeiras que ele passa a realizar quando descobre que sua amiga é cega²¹, o que pode acabar influenciando os tipos de propostas de professoras/es:

Esse jogo lúdico entre a imaginação criadora e os elementos da natureza exige um tempo e um esforço concretos, um fazer que, na história anteriormente descrita, preocupa a mãe do personagem Tico. Lembremos que, para ela, a brincadeira das crianças “era um ficar sentado, sem fazer nada”. Entretanto, não somente o olhar para as nuvens, mas igualmente fruir uma escultura na praça ou no museu, o olhar para o encontro das ondas do mar com a areia da praia, o tocar, deslizar de forma lenta e sensual os dedos sobre um quartzo lapidado ou sobre um bronze, entre tantas outras brincadeiras infantis, despertam certa preocupação, certa tensão nos adultos entre eles, professores de crianças pequenas. Isso porque, para muitos professores, tais brincadeiras parecem indicar que as crianças, assim, não estão produzindo, ocupando o tempo com coisas sérias ou até “brincando de verdade” com os jogos pedagógicos. Brincar de ver figuras nas nuvens é difícil de ser mensurado, esquadrinhado nas fichas avaliativas!” (OLIVEIRA, 2007, p. 78).

Acredito que eu tenha feito exatamente o que Oliveira (2007) diz no trecho acima ao não ter conseguido enxergar *a cabeça da boneca* além do que ela poderia ser, como as nuvens do céu para Tico e sua amiga cega. Não consegui adentrar de imediato nos jogos criantes e brincantes das crianças, o que me traz duas reflexões importantes: a primeira, sobre a fragilidade dos processos de formação de professoras/es da primeira infância (GOETTEMS; PRADO, 2017) e a falta de vivências e experiências com as linguagens

²¹ Em GALASSO, Lô. *Mãos de vento e olhos de dentro*. São Paulo: Scipione, 2002.

artísticas, estéticas e estésicas nas instituições de Educação Infantil preparatórias e escolarizantes – o que eu já havia começado a discutir parágrafos acima. A segunda é a confirmação de que a docência na Educação Infantil necessita se constituir na perspectiva de uma “arquitetura de outras infâncias” (PRADO, 2017a), divergentes de tantas fragilidades, que se estabeleçam nas descobertas e experiências de todas/os:

(...) contribuindo para a formação da capacidade criadora das crianças e das suas, sem se esquecerem de levar em conta que todas as pessoas possuem um repertório de impressões sensitivas registradas e guardadas, que se encontra à disposição para novas experiências e transformações (GOETTEMS; PRADO, 2017, p. 149).

Esses repertórios sensitivos estão registrados e guardados, o que é imprescindível. Todavia, eles não estão simplesmente à disposição para novas transformações, pois necessitam estar atuantes, em exercício, considerando que esses repertórios sensitivos fazem parte do existir, do tornar-se poético, delirante e meio para a *imaginação criante* de Bachelard (1996).

3.1 As aventuras de João e Maria, das crianças e da professora: razão sensível, imaginação em ação!

Na EMEB pesquisada em São Bernardo do Campo/SP, onde atuo como professora de Educação Infantil desde 2013, trabalhamos com um projeto permanente de Alimentação Saudável, a partir do incentivo ao consumo de frutas, verduras, saladas e de culinárias que contenham esses alimentos. São feitas pesquisas em livros e na internet sobre os benefícios que estes trazem à saúde, leituras de histórias sobre essa temática, rodas de conversas, construção de canteiros para horta e de hortas verticais com a ajuda das famílias, além de compostagem a partir de adubo natural, com cascas de frutas e verduras colhidas no lanche e trazidas de casa pelas crianças. Esse projeto surgiu a partir do interesse das professoras que atuam comigo nessa unidade e contou com os conhecimentos prévios que uma das professoras tinha sobre cultivo e plantio por ter vivido sua infância plantando com seus pais.

Muitas vezes, há imposição das Secretarias de Educação e da Gestão das Instituições de Educação Infantil em trabalhar com projetos determinados, ilustrando a hierarquia a qual somos submetidas/os, por mais que esses projetos possam ter

desdobramentos e elaborações interessantes e pertinentes e sejam do interesse das crianças também. Porém, em São Bernardo do Campo/SP, costumamos tomar nossas decisões através do diálogo, de maneira que a equipe gestora dificilmente traz imposições, mas sugestões e partilhas de ideias, aceitando ser persuadida pelo grupo de professoras a mudar seus planos e traçando outros, se assim o grupo julgar necessário. Percebo que isso se estende aos grupos de crianças, pois tanto gestoras como professoras buscam trabalhar coletivamente a partir das ideias de todas/os, não importando sua função hierárquica.

A parceria com o Expresso Lazer²², em 2016, apesar de ser, a princípio, uma imposição da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo/SP, que determinou que algumas escolas fizessem uma espécie de “projeto piloto”, constituiu-se com liberdade e diálogo para que professoras e a equipe do Expresso Lazer pudessem decidir como encaminhariam as propostas a partir da observação das turmas e dos interesses das crianças.

As professoras da escola descreveram que o que mais observavam era o interesse das crianças pelos momentos de brincadeiras e narrativas de histórias ou narrativas livres, brincantes, de invenções e criações, nas quais elas podiam lidar com suas imaginações no sentido estético, estésico e não somente racional. Elas ousavam e transformavam objetos e situações, investindo especialmente em materiais não estruturados para a composição de materialidades, de fazeres e composições criadoras das crianças, dando margem à fabulação.

Vale destacar que todas as vezes que eu me refiro a materiais não estruturados, estarei evidenciando as sucatas trazidas pelas crianças e professoras, bem como guardadas a partir do próprio lixo reciclável da escola e separadas em nosso ateliê, depósito e em sacos organizadores de juta. Pendurados atrás das salas, devidamente higienizados e organizados por categorias, as crianças os utilizavam tanto em momentos de brincadeiras livres e dirigidas, como em momentos de produções e construções desses materiais em objetos bidimensionais ou tridimensionais, aos quais eu chamarei de materialidades.

²² O Expresso Lazer começou com uma equipe de monitoras/es que partiam, ao longo do ano, em um caminhão amarelo, por todas as escolas da rede de São Bernardo do Campo/SP, levando jogos, brincadeiras tradicionais, brincadeiras musicais, experimentações de sons, intensidades, brinquedos construídos com sucata, etc. Em 2016, o projeto foi reformulado e algumas escolas foram “contempladas”. Nós, professoras, tivemos encontros com essa equipe para pensarmos juntos, a partir dos projetos elencados, como proporcionar momentos de fantasias, brincadeiras, gestão democrática e experimentações artísticas às crianças. Os monitores também participavam ativamente, coordenando as ideias, tocando violão, fantasiando-se de bruxas, passarinhos, etc., em uma incrível parceria, à qual muito agradeço!

Decidimos, portanto, trabalhar a partir de histórias, buscando adentrar possibilidades que instigassem a imaginação criante das crianças, como nos propõe Bachelard (1996), durante o decorrer do projeto, nomeando-o de: “Contando, cantando e encantando”, no qual as turmas de Infantil V – turmas minha e de minha parceira, no ano de 2016 – trabalharam a temática: “As aventuras de João e Maria”.

Ao pensar nesse projeto como norteador de nossas propostas, construímos algumas sugestões de etapas que poderiam ser vividas pelas crianças, atreladas às ideias do Expresso Lazer, e que, certamente no decorrer do projeto, tiveram que ser acrescentadas, repensadas, reorganizadas, partindo de nossas experiências com as crianças, das ideias por elas dadas e do tempo destinado a cada uma das propostas.

Primeiramente, apresentamos algumas versões da história João e Maria através de livros como o de Ruth Rocha (2011), o de Maurício de Souza (2015), o de Flávio de Souza (2010) e o de Hérve Le Goff (2009), da série dos contos de fadas reproduzidos pela TV Cultura – produzida em 1982 pela atriz norte-americana Shelley Duvall –, bem como uma narrativa a partir do avental de dedoches – confeccionado pelas professoras com várias personagens das histórias infantis em forma de fantoches para os dedos –, o que depois pôde ser manuseado pelas crianças neste e em outros momentos de brincadeiras, para que criassem suas próprias narrativas.

Essas brincadeiras com os dedoches despertaram o interesse das crianças e, por isso, decidimos juntas fazer nosso próprio “teatro de fantoches”, no qual cada criança confeccionou as personagens da história, desenhando-as no papel, recortando-as e colando-as em palitos de sorvete, brincando a partir de uma dobradura de papel cartão vermelho, com um buraco no centro, que imitava o formato de um palco de teatro, de modo que todas as crianças puderam levá-lo para casa para brincar e criar novas possibilidades, inclusive com suas famílias.

Depois sugerimos às crianças que contássemos à equipe do Expresso Lazer a nossa história. Precisávamos, então, escolher uma de suas versões, o que se deu em votação. Todavia, quando fomos pegar a maleta onde estava guardado todo o material sobre o João e a Maria, ela havia sumido! Percebi a surpreendência das crianças e uma empolgação e euforia delas a partir de corpos “pulantes” e saltitantes, que conversavam em voz alta e se tocavam: a bruxa havia pegado a maleta e deixado uma carta no lugar, dizendo que somente a devolveria se fôssemos muito espertas e descobríssemos as pistas...

Essa abertura e incentivo à fantasia, à fabulação, aos processos criadores e à imaginação, convidou e provocou as crianças a tornarem-se protagonistas dessa narrativa brincante, na qual foram levadas a buscarem soluções, a terem ideias, a darem sugestões e possibilidades de resoluções para o problema, compartilhando, assim, nosso status social de professoras de Educação Infantil – meu e de minha parceira – e acreditando que a observação das crianças e de suas reações, falas, gestos, enfim, são maneiras de aprender com elas (PRADO, 2017a). Apesar disso, não demos conta, nesse primeiro momento, de que continuávamos com a narrativa da bruxa como uma figura má, que aprontava com as crianças e fazia chantagens, reforçando estereótipos já existentes.

Por fim, depois de muitas pistas e de maneiras diferentes das quais havíamos pensando em conduzir a proposta, que foi remodelada, achamos a maleta e fizemos a votação, sendo narrada a versão do Maurício de Souza (2015).

Nesse momento podemos dizer que as várias versões da história de João e Maria, bem como o sumiço da maleta que as continham, geraram toda uma entrega e entusiasmo nas crianças, que se sentiram instigadas a descobrir quem havia sido capaz de sumir com a maleta. Nesse processo de gestão compartilhada, ou seja, de protagonismos infantis e de professoras, percebemos a comunhão e o intimismo das crianças com a brincadeira, demonstrando e provando que as experiências pré-verbais como arrastar-se, pular, correr, rolar, ou qualquer outro desafio corporal “imposto pela bruxa”, a partir das dicas que eram lidas às crianças, forjam repertórios de inteligibilidade (RICHTER, 2007), de formação humana e de sensibilidade, já que “um dos maiores erros é o de se acreditar que apenas a criança é um ser em formação, quando, na verdade, o ser humano só para de aprender ao deixar sua curiosidade de lado” (RUBIRA, 2006, p. 31).

Depois disso, as sugestões das crianças foram dadas em rodas de conversas, a partir da frase: “o que será que aconteceu com o João e a Maria enquanto ficaram perdidos na floresta, antes de encontrarem a casa da Bruxa?”, ao que disseram: “- *Prô, acho que ele encontrou um passarinho que cantava lá na árvore, aí eles pararam pra dançar e cantar com ele!*”; “- *Prô, tinha um rio com botos e peixes, aí a gente nadava junto com eles*”; “- *Tinha também, Prô, um jacaré muito bravo que ficava embaixo da ponte e a gente tinha que atravessar esse caminho secreto sem acordar o jacaré para chegar na casa da bruxa*”, dentre muitas outras ideias.

Essa iniciativa minha e de minha parceira denota nossa consciência de que somos incompletas e de que as crianças são muito mais polimorfas do que nós ao se permitirem viver e refletir sobre muitas possibilidades ao mesmo tempo, produzindo culturas e não

somente reproduzindo aquelas já existentes, especialmente quando são instigadas para isso, quando repertórios lhes são oferecidos para que observem, vivenciem e criem. Dessa maneira, observar as crianças e suas maneiras de lidar com as brincadeiras, com a história de João e Maria, com seus modos de criar e dar ideias, nos fez perceber nossas resistências, atuando:

(...) no sentido da reconstrução das dimensões corporais, criativas e brincantes, no reconhecimento de limitações (...) [e] no aprofundamento de uma Pedagogia da Infância de corpos inteiros, de crianças e professoras (GOETTEMS; PRADO, 2017, p.153-154).

Realizamos, então, as sugestões dadas pelas crianças, montando um circuito, em grupos divididos por cores de crachás, onde todas deveriam cumprir as etapas propostas pela cobra que, na verdade, eram etapas que as próprias crianças inventaram e que nos diriam o caminho certo para a casa da bruxa. Tomamos a “pílula mágica” (balinha de tic tac) para entrar dentro da história e cumprimos todas as etapas: escorregamos no barranco com caixas de papelão, cantamos e dançamos com o passarinho, passamos pela ponte onde mora o jacaré, nadamos no lago com peixes e botos e até tentamos pegar alguns ovos da galinha, já que estávamos morrendo de fome – sugestão das crianças também.

O problema todo foi que a cobra nos enganou! Ela não nos contou caminho nenhum e disse que só contaria da próxima vez que viesse nos visitar. Foi quando ela nos fez passar por um caminho colorido – tapete sensorial construído com a ajuda das crianças, com materiais também sugeridos por elas: lãs coloridas, canetinhas que não funcionavam mais para pintar, folhas de árvores, algodão, serragem de lápis de cor com cola, etc. –, disfarçadas com acessórios como chapéus e óculos para que a bruxa não nos reconhecesse e para entregar-lhe a carta, convidando-a para a festa da alimentação saudável.

Essas ideias trazidas pelas crianças mostram-nos como elas são capazes de dar asas à imaginação, permitindo que o verbo pudesse delirar e que os passarinhos pudessem escutar a cor (BARROS, 1994). Se a maleta de histórias sumiu, quantas possibilidades somos capazes de juntas criarmos, quantas narrativas...?

Apesar de alguns choros por medo da bruxa, representada por uma das integrantes do Expresso Lazer, que estava vestida com roupas pretas, chapéu pontudo, maquiagem escura e exagerada, com uma risada estridente, escandalosa e amedrontadora – mais uma

vez a reprodução de uma caricatura do que seria uma bruxa –, ao entregar-lhe o convite, escrito coletivamente, tivemos muito mais momentos de diversão do que de medo. Considerando que as emoções todas fazem parte da construção e da constituição do humano, as experiências vividas de medo, euforia, diversão, suspense, espera, etc., foram importantes para as crianças e para as/os adultas/os que delas compartilharam!

A bruxa compareceu à nossa festa e disse que era mais gostoso comer beterraba, cenoura, alface e carne moída com pão do que criancinhas. Ela convidou até várias/os bruxas/os para virem à escola experimentar todas essas coisas, em uma outra festa que lá tivemos, de encerramento do projeto com todas as turmas, até mais incrementada, com melão, melancia, bolo de fubá, maçã, suco de couve com laranja e kiwi. Essa maneira de tentar mudar “os hábitos alimentares das bruxas e bruxos” nos diz mais uma vez que, mesmo na tentativa de enxergar a arte com um fim em si mesma, muitas vezes acabamos, adultas e professoras, tornando-a prescritiva, buscando, através dela, convencer as/os bruxas/os e as crianças de nossa maneira adultocêntrica e reprodutora de ver.

Alguns desdobramentos do projeto ocorreram posteriormente, como o interesse das crianças em construir uma bruxa a partir de sucatas, em várias etapas e, depois, em cantar a música da bruxa para as famílias²³. Creio que, nesse momento, deveria ter sido nosso papel enquanto professoras mostrar outras bruxas e não somente as caricaturas de bruxas da mídia, além de problematizar a letra dessa música: por que ela somente deprecia a bruxa? Por que ela precisa lidar apenas com elementos pavorosos e nojentos, que nos causam ojeriza e repulsa? Por que precisamos mudar os hábitos alimentares das crianças e das/os bruxas/os? Por que não podem comer o que querem?

²³ “Ela tem uma vassoura, tchi, tchi, tchi, tem um narigão, hum, hum, hum, é má e feiosa, grgrgrgr, mexe o caldeirão, tum tum, tum; Asas de morcego, plaft, plaft, plaft, pitadas de formiga e dentes de piranha, é a bruxa, bem malvada, que vem para assustar, toda a criançada, mas a bruxa, tem um segredo... Quando grita com ela... Ela corre de medo! A bruxa é medrosa, a bruxa é medrosa!”. Disponível em: <https://www.letras.com.br/musicas-infantis/a-bruxa>. Acesso em: 14/12/2019.

Imagem 6: *“Jornal, lã, elásticos, rolos de papel e tampinhas: o que mais precisamos para construir a bruxa?”*. SBC/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 7: “Elaine, mostra pra mim como sua bruxa ficou?”. SBC/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Os modelos de bruxas que construímos foram sugeridos pelas crianças, que disseram que a bruxa não seria bruxa se não tivesse uma vassoura e um chapéu, o que pode ser visto acima (Imagem 7). Mais uma vez, os estereótipos de bruxas caricatas são enfatizados pelas crianças justamente por não lhes terem sido oferecidas outras possibilidades, outras referências. Elas também sugeriram que elas próprias iriam desenhar o rosto de sua bruxa no papel (sulfite) com canetinhas, giz de cera, lápis de cor e, depois, recortariam sozinhas para colá-los na cabeça feita de jornal.

Oliveira (2007, p. 82) aponta que “(...) não podemos esperar criações originais das crianças na linguagem da escultura (ou em qualquer outra linguagem artístico-cultural) sem oferecer-lhes materialidades diversas e encontros, mediações com a natureza...”, assim como repertórios produzidos por artistas, em esculturas ou outras linguagens, que retratem diferentes tempos culturais.

Acometidas pelo tempo cronológico do fim do ano que chegava, nós, ao invés de trazer esses repertórios culturais às crianças, bem como artistas e autoras/es de outras histórias, de outras bruxas, com outras aparências, hábitos alimentares e comportamentos, etc., acabamos por reproduzir um modelo caricato, com as ideias das crianças e suas sugestões, mas sem antes oferecer-lhes outros repertórios para escolherem, refletirem, vivenciarem e criarem suas próprias bruxas.

Entretanto, minha parceira, a equipe do Expresso Lazer e eu desconstruímos aquele primeiro estereótipo das bruxas más, que comem criancinhas e fazem maldades e chantagens, trazendo bruxas/os que puderam modificar não somente seus hábitos alimentares, mas também sua postura diante de outras/os humanas/os. Respeitando-as/os e aproximando-as/os das crianças, rompemos com a barreira caricata que a figura da bruxa ou do bruxo representava para muitas das crianças, que choraram de medo nas primeiras etapas do projeto, agarrando-se a mim e minha parceira, mas depois correram para perto das bruxas e bruxos para abraçá-los, brincar com elas/es, fazer perguntas que antes pareciam não ter coragem de fazer.

De todo modo, a imagem que a bruxa representa, sua aparência e vestimenta, não foram por nós problematizadas e desconstruídas. Apesar de mostrar para as crianças, por um lado, que ser bruxa/o não é sinônimo de maldade; por outro, não evidenciamos que não é pré-requisito do ser bruxa/o ser feia/o, ter verrugas no nariz, vestir roupas pretas, chapéus e usar vassouras para voar. Ademais, mesmo se assim fosse, não creio que as crianças se importassem com esse aspecto, já que tanto fazia se as bruxas e bruxos eram bonitas/os ou feias/os, se comiam coisas saudáveis ou não, pois o que importava era o quanto se divertiam a partir dessa narrativa imaginativa. Elas haviam feito parte dessa narração criante, uma vez que as versões originais das histórias por nós narradas não traziam, a princípio, o João e a Maria perdidos na floresta, cantando com passarinhos, escorregando no barranco, nadando no rio de botos e peixes, nem atravessando a ponte onde estava o jacaré, menos ainda uma cobra que engana crianças e que lhes dá uma pílula mágica para adentrar na imaginação delas.

Isso também é passível de inquietação e discussão: por que nós, professoras, demos uma pílula mágica para as crianças imaginarem? Elas não são capazes de imaginar por si só, considerando que imaginar é pensar, é agir, é fazer em ato e unir sensibilidade à racionalidade? E nós, professoras, somos capazes de imaginar sem essa pílula mágica?

Esse questionamento me fez lembrar da minha infância, quando minha mãe levava a mim e a minha irmã na biblioteca pública do bairro que morávamos para pegar emprestado livros e gibis. Lembro que fazíamos isso com periodicidade e que eu gostava de ir e ficar lendo e brincando no espaço da biblioteca que era destinado às crianças. Acho que só não posso dizer que lia mais naquela época - lembro de fazer muitas leituras, de *devorar* os livros de literatura juvenil, até que chegou o dia em que não havia mais livros dessa categoria pra eu ler – do que agora, realizando a pesquisa de mestrado...

Lembro que, quando eu estava com nove ou dez anos na época, peguei um livro de literatura juvenil de Pedro Bandeira, que se chamava “A Droga da Obediência” (1984). Nesse livro, o autor traz uma narrativa de alguns adolescentes que formam um grupo secreto chamado “Os Karas”, que estava investigando o sumiço de vários jovens de colégios próximos aos seus. No final da narrativa, me lembro que o grupo, entre muitas aventuras e perigos, consegue desvendar os mistérios: uma organização criminosa e adulta estava coletando jovens a partir de uma droga, distribuída nas escolas para que eles se tornassem “jovens obedientes” e fossem recolhidos em um laboratório dessa organização criminosa para que testes fossem feitos neles, por isso o título do livro.

Alguns anos mais tarde, quando eu estava na 8ª série, me recordo de fazer parte de um projeto coletivo da escola, por meio do qual estudávamos, de maneira interdisciplinar, um outro livro que nos foi proposto, que muito mexeu comigo e, de certa maneira, remete a essa questão da imposição da obediência, de meras cópias que não devem se atrever a sair das linhas prescritas: “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley (1969).

A narrativa retrata pessoas sendo produzidas em laboratórios e classificadas por tipos “X, Y, beta” e outras nomenclaturas que minha memória não me permite mais lembrar. Apresenta a época do nazismo e do fascismo, o livro traz à tona descrições que descredenciam e desvalorizam as experiências e os sentidos: ninguém precisava ter pai ou mãe, ninguém precisava sentir, pois todos apenas precisavam produzir em uma lógica capitalista, como em uma linha de montagem. É uma verdadeira idolatria a Henry Ford e aos governos totalitários, em que a ciência é o carro chefe e é somente ela que verdadeiramente importa!

O interessante é ressaltar a data da primeira publicação da obra: 1932. Embora estejamos em 2020, infelizmente nos deparamos com muitas semelhanças e retrocessos típicos daquele tempo cronológico e que se fazem presentes em nosso tempo também!

Duarte Júnior (2010, p. 104) chama de “os dois lados da moeda” as relações de corporalidade que temos vivido nos tempos atuais, afirmando que, ou nos situamos totalmente fora do próprio corpo, quando se evidencia “o descuido, a lassidão e as doenças desconexas”, ou totalmente dentro dele, pelas intervenções reparadoras, com base em modelos ideais que acabam gerando doenças desconexas e desequilíbrios físicos e psíquicos, como anorexia e bulimia. Ele também menciona o número exorbitante de cirurgias malsucedidas e de ingestão medicamentosa e hormonal na busca de uma perfeição corporal.

Arrisco dizer que esse “desequilíbrio” que ocorre nas corporalidades das pessoas tem relação com a falta de uma construção da *humanitas* de cada ser, como aponta Ferreira-Santos (2008, p. 3), que está entre “(...) as pulsões de sua subjetividade e desejo de transcendência e as intimações e resistências do mundo concreto”, ou seja, a procura de uma razão sensível, de um “re-encantamento” do mundo, que pode ser nem tão radiante, nem tão angustiante, mas que exige uma ação de centramento interior (FERREIRA-SANTOS, 2008).

Creio que esse centramento interior e essa procura pela *humanitas* ocorrem especialmente durante aventuras de solidão e de consciência, como se fôssemos páginas em branco que durante a solidão de seu ser, se permitem estar à nossa mesa de existência, como nomeia Bachelard (1989).

Essa perfeição estética evidenciada com o corpo poderia ser transportada para as instituições educativas que, muitas vezes, também buscam crianças, atividades e produções perfeitas, desconsiderando as relações intrínsecas e relacionais que devem e precisam ser estabelecidas, as conexões com o mundo, com a natureza e com as linguagens artísticas e estéticas.

Por isso, na tentativa de contemplar esses corpos infantis e o meu adulto em outros tipos de relações que não de abandono do corpo nem de supervalorização dele, mas de valorização das relações que podemos estabelecer a partir dele, de nossas próprias existências, na procura de nossa *humanitas*, realizamos outra proposta, a oficina de percurso.

Anselmo (2018) traz essa proposta em sua pesquisa como ateliês de percurso, que não se importam com os resultados obtidos e finalidades expositivas, mas com finalidades

intrínsecas, de criação, de imaginação, em que as crianças poderiam construir com materiais não estruturados suas próprias materialidades.

Busquei, então, por momentos de *humanitas* e centramento interior (FERREIRA-SANTOS, 2008) e de aventuras de solidão e consciência (BACHELARD, 1989) para nos permitir imaginar e criar em estruturas tridimensionais as personagens que mais gostavam da história de João e Maria para brincarem com elas e as levarem para suas casas, o que impulsionou devaneios poéticos (BACHELARD, 1996).

Acredito, assim, salientar a arte com um fim em si mesma e não a serviço de um projeto, já que o objetivo da proposta transcendia os objetivos do projeto.

As experiências da nossa infância com a arte e a natureza, nossa admiração, nosso encantamento intenso pela novidade, pela descoberta da luz, das cores, dos cheiros, das formas, dos volumes, dos vazios e os cheios, das sensações vertiginosas que nos tiram o eixo, são basilares para os processos imaginativos e simultaneamente fundamentais à linguagem da escultura (OLIVEIRA, 2007, p. 82).

Assim como há importância da natureza na construção de esculturas, eu acrescento a importância do material não estruturado, como evidenciado na oficina de percurso, que também pode contribuir para as bases dos processos imaginativos e criativos, além de permitir diálogos com as crianças sobre a produção excessiva de lixo em nossa sociedade, o consumo de comidas congeladas e industrializadas em abundância...

DURA.
 -JOGAMOS A ÁGUA AMARELA FORA E CO-
 LOCAMOS A FARINHA NA PARTE BRANCA
 PARA SECAR.
 -A PRÓ PRÓXIMA PENEIRA E DESEMPEDROU
 A MANTO E ELA VIROU UM PO-
 ZINHO NA FRIGIDEIRA E SI-
 ROU. JOGAMOS MANTEIGA POR
 CIMA.
 -A MANDIOCA
 DE PÓS G

-PERCEBEMOS QUE FAZEMOS MUITO
 MAIS BOLHAS NA ÁGUA DO QUE NO AR
 -FAZER BCLINHAS DE SABÃO ASSIM
 FAZ BARULHO

Imagem 9: “Oxi, e da gente? Você não vai tirar, não?”. SBC/SP, jul. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 10: “Não falei que aquele corpo mole do Leopardo ia ficar duro? É, deve ser porque ele come carne de gente!”. SBC/SP, ago. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Pensando nisso, houve uma nova votação para que escolhessem qual animal mais gostavam, pensando naquela floresta da bruxa, onde tantas coisas aconteceram e muitas ideias e sugestões foram dadas. Minha turma optou pelo leopardo e, desde então, muitas reportagens foram lidas para as crianças e pesquisas foram trazidas de casa. Construímos um leopardo com papel machê para a Mostra Cultural e vimos que ele endureceu depois de tanta meleca. Posteriormente, fomos ao zoológico vê-lo ao vivo e descobrimos que não há leopardos no zoológico de São Paulo, mas apenas onças pintadas, semelhantes a eles.

A respeito da Mostra Cultural na escola pesquisada em SBC/SP, onde continuo atuando como professora de Educação Infantil, temos dialogado sobre a concepção do Dia da Mostra. Há algum tempo, posterior ao tempo da pesquisa de campo, estamos realizando mostras permanentes na escola, nos espaços externos de acesso às crianças, para que possam visualizar suas produções, mostrá-las às suas famílias e revisitá-las

sempre que sentirem vontade. Nesse sentido, acreditamos valorizar o ano todo as produções das crianças e não somente em um dia determinado, assim como não carregamos o fardo da produção *compulsiva para a mostra*, pois o que teve importância para as crianças, o que elas deram destaque, vale a pena ser revisto, acionando nossos processos de memória como maneira de reviver as experiências.

Já citei anteriormente a proposta do passeio sonoro e visual, que ampliou alguns sentidos meus e das crianças. A respeito da proposta, o cartaz que produzimos com os objetos da natureza pôde e foi revisitado pelas crianças inúmeras vezes enquanto caminhávamos de um espaço a outro da escola, assim como outras turmas de crianças sentiram-se convidadas a chegar perto, tocar, cheirar, perceber as texturas, imaginar...

A frase de Gisele, título da Imagem 10 acima, aconteceu enquanto discutíamos sobre o que elas sabiam sobre os leopardos e o que gostaríamos de saber sobre eles. As crianças conectaram a experiência do papel machê, feito por elas – desde picar o jornal, molhá-lo e misturá-lo com cola para que endurecesse e moldasse seu corpo – com o que pressupunham que o leopardo comesse. Como havíamos visto em algumas reportagens e livros que ele era um animal selvagem e carnívoro, Gisele disse que ele comia “*carne de gente!*”. Pode ser que ela tenha se inspirado na bruxa do João e Maria.

Falamos sobre os tipos de animais que pertencem à mesma família, observamos suas cores e os tipos de manchas e listras que os distinguiam, assistimos a vídeos de leopardos para vermos como atacam suas presas, o que comem, falamos do mau uso que fazem com as peles de animais e descobrimos que, para fazer casacos de pele, se tira o “couro” do animal vivo, com o que Gisele ficou horrorizada, comentando: “- *Prô, eu tenho uma blusa de oncinha, mas não é de pele de verdade não, viu? Eu não matei o leopardo!*”.

Também observei as crianças brincando de leopardo quando íamos ao parque, ou em outros momentos livres, em que uma fingia que era a presa, construindo cenas semelhantes àquelas que havíamos pesquisado e criando outras.

Imagem 11: “*Está faltando fazer os bigodes com canudinho e pintar as manchas dele!*”. SBC/SP”. Ago. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Foram muitos aprendizados, muita pesquisa, muita rigorosidade metódica (FREIRE 1987; 1997; 2002) e muitos entrecruzamentos rizomáticos, esmiuçando nosso pensamento em crítico, reflexivo, solidário, em ser mais, mais humano! Foram experiências que instigaram a razão sensível (FERREIRA-SANTOS, 2008), em que o verbo delirou, sonhou, fantasiou e criou... Em que crianças e professoras puderam se complementarem, experimentando uma aproximação entre suas propostas pedagógicas e estéticas em uma espécie de “Pedagogia das afecções” (FARINA, 2008).

Houve, portanto, nessas afecções, um descentramento da linguagem oral na consideração das linguagens do movimento, do corpo, das ações, dos olhares, dos rugidos das crianças-leopardos, dos gemidos das crianças-presas, dos choros de medo da bruxa, dos gritos de ansiedade, entusiasmo e euforia. Houve uma verdadeira trama, que foi constituída como no trabalho de tecelãs, que Benjamin (2013) nomeou como aquele que une intelecto e intuição.

Freire (1987, p. 52) diz: “(...) práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (...)”, o que somente acontece às/aos humanas/os, como bem já salientava Benjamin (2013), já que somos capazes de transformar nossa volta, de refletir diante de situações-limites, de promover mudanças, estabelecendo, assim, o pensamento crítico na medida em que refletimos sobre nossas próprias questões históricas, sobre o contexto no qual vivemos, por intermédio, através e “entre” encontros promovidos por diálogos, trocas de experiências e escuta.

É dessa maneira que a/o educadora/r torna-se aprendiz e as/os aprendizes, educadoras/es, crendo na incompletude de todas/os e na busca constante de complementar-se, com a consciência de que isso nunca ocorrerá. Todavia, necessária se faz essa procura constante, uma vez que é isso que nos mantém vivas/os, essa não acomodação, esse entendimento da realidade como frequente devir (FREIRE, 1987; DELEUZE, GUATTARI, 2000; BACHELARD, 1996).

3.2 *“Prô, a gente podia fazer uma brincadeira de restaurante, com hambúrguer, cachorro quente e pizza!”.*

O título deste item traz uma das falas das crianças em uma roda de conversa em Santo André/SP, em 2016, quando pedi que sugerissem outras possibilidades de brincadeiras simbólicas, além daquelas que já fazíamos, como médico, pet shop, casinha, mercado, cabeleireiro, etc., nas quais pensávamos sempre nos detalhes – o lugar onde se lavaria os cabelos de quem fosse ao cabeleireiro, com um chuveiro de verdade e uma mangueirinha para simular a situação; pedrinhas de barro para a ração dos bichinhos; pincéis, toalhinhas e banheiras para as manicures; berço pendurado no teto da casinha, de caixa de papelão; seringas, macas (colchões), o túnel de vaca coberto com TNT branco para ser a tomografia, etc.

Perguntei às crianças como poderíamos montar a brincadeira de restaurante e elas sugeriram fazer os itens com jornal amassado, no formato de cada coisa e, depois, pintar com tinta guache. Para que esses objetos frágeis durassem os plastificamos com durex largo e também colocamos velcro autoadesivo, a fim de que grudassem uns nos outros, montando os lanchinhos do hambúrguer e do cachorro-quente. As pizzas foram feitas de papelão e as cebolas com rolinho de papel higiênico cortados em tiras redondas, também ideia das crianças no decorrer do processo.

Algo que foi bem interessante e que ilustra a participação e as ideias geniais das crianças e seus *devaneios poéticos* (BACHELARD, 1996) foi quando em meio a essas construções elas questionaram: “- *Prô, esse pão de hambúrguer não parece nada com um pão de hambúrguer!*”. Então, propus: “- *E como podemos resolver este problema?*”, ao que Natália respondeu: “- *Prô, pega arroz e cola em cima do pão pra fingir que é aquele negocinho que tem em cima do pão que eu esqueci o nome!*”. “- *Gergelim?*”, eu perguntei. “- *Isso, pô, gergelim!*”.

Além dessas ideias, as crianças tiveram muitas outras, especialmente quando começamos a brincar com essas materialidades com certa frequência. Elas passaram a perceber o que faltava para complementar suas brincadeiras e decidiram que em um restaurante não poderia faltar batatas fritas. Fiz, então, as batatas fritas com EVA amarelo, com as quais as crianças passaram a brincar. Isso impulsionou a ação da menina Juliana: “- *Prô, olha o pote de danone que eu trouxe! Dá pra fingir que é a caixinha de batata do Mac!*”. Isso também impulsionou as minhas próximas ações, não tão elegantes e inovadoras como as de Juliana, mas que evidenciam mais uma vez que eu, professora-pesquisadora, não me aguentei e julguei que o que elas precisavam para brincar não era suficiente e não estava completo, movida pelo impulso da reprodução, pela minha maneira adultocêntrica de ver, de não me satisfazer apenas com as sugestões infantis, procurando na minha mão, no meu recorte, na minha precisão, o EVA para confeccionar o alface, o hambúrguer, as calabresas, os tomates e as fatias de queijo para serem recheios das pizzas, além do papel crepom amassado para fazer as azeitonas.

Imagem 12: “*Prô, esse lanche aí está muito arrumadinho!*”. SA/SP, set. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 13: “Vamos fazer uns lanches misturados?”. SA/SP, set. 2016. Arquivo da pesquisadora.

As falas das crianças que intitulam as Imagens 12 e 13 acima traziam críticas importantes às minhas propostas e materialidades criadas, pois invadiam seus espaços e interferiam em suas ideias na medida em que não era um lanche todo arrumadinho, perfeitinho, igual aos que elas viam e comiam, que elas queriam! Elas queriam os seus próprios lanches, diferentes, inusitados e, principalmente, feito por elas a partir do que elas próprias haviam pensado.

Senti como se elas tivessem me explodido mais uma vez! Não com a construção narrativa das histórias dessa vez, mas com uma nova maneira de construir sanduíches,

denunciando meus limites e possibilidades e, inclusive, dando um jeito de resolver o problema que eu havia criado, fazendo *uns lanches misturados e desarrumados*, pensamento meu e não das crianças, que veem na *desarrumação* novas possibilidades de *imaginação criante* (BACHELARD, 1996).

Machado (2010a) aponta a necessidade desse professorado, acostumado ao gerenciamento das brincadeiras, se desorganizar para depois organizar-se novamente, em uma desconstrução de momentos apenas “temáticos” – “Vamos brincar de restaurante com estes pratinhos” (MACHADO, 2010a, p. 93) – para uma reorganização das brincadeiras, o que traz o pensamento de Merleau-Ponty, absorvendo com inteligência o caos aparente.

Esta e outras explosões que as crianças fizeram em mim e com nossas concepções de infância e educação precisam ser ouvidas e levadas em consideração na busca da estética das linguagens, da razão sensível apontada por Ferreira-Santos (2008). É o *devir*, o *devaneio poético* que elas podem e devem trazer, que difere do *devaneio noturno*, das alucinações, da loucura e do sonho, se situando no papel decisivo que a consciência dos devaneios pode ter (BACHELARD, 1996) na reificação destes em objetos e das materialidades que se tornam presença no mundo para as crianças e para mim (RICHTER; HINTERHOLZ, 2016).

A ideia de nomear a proposta de restaurante como brincadeira simbólica, bem como todas as propostas que eu já vinha realizando com as crianças, incluindo a diversificada²⁴, diz respeito a nomenclaturas criadas pelas professoras e pelas prefeituras para definir as brincadeiras lúdicas que julgam pertinentes para a primeira infância. Isso mostra a necessidade adultocentrada de classificar, didatizar e estereotipar as brincadeiras apenas como reprodução, sem entender seus sentidos/significados, sem considerar se de fato têm sido divertido para as crianças, sem ouvir sugestões e ideias nem permitir o sair das mesas, o brincar embaixo delas, ou misturar brinquedos.

Anselmo (2017) apresenta em sua experiência de pesquisa de Iniciação Científica, na Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo esse engessamento do brincar, por mim citado acima:

²⁴ Brincadeiras realizadas no início do dia com as crianças como forma de acolhê-las ao chegarem na escola, com propostas de kits de brinquedos para as mesinhas. Fazem parte desses kits: lanchonete, super-heróis, carrinhos com pistinha, bichinhos diversos, quebra-cabeças, jogos de mesa, como quebra-gelo, pesca-peixe, pula-pirata, tapa-certo, jogos de tabuleiro, jogos criados e inventados pelas professoras, como “jogo do João e Maria”, “jogo da árvore”, “jogo do polvo”, “jogo do cubra-descubra”, bem como outras possibilidades inventadas pelas crianças e inseridas nas propostas, como pegar folhas, gravetos e pedras do parque para pintarmos e estes se tornarem comidinha, junto com o kit de panelinhas.

O espaço era totalmente preenchido por esses móveis, inclusive pela mesa da professora à frente, o que pressupunha que ela e as crianças permaneciam, boa parte do tempo, sentadas. As brincadeiras que ali aconteciam eram, portanto, contidas e sobre as mesas (ANSELMO, 2017, p. 239).

Sayão (2008) faz uma crítica a essa maneira de brincar, em que há certa incapacidade da/o adulta/o de perceber a brincadeira, as possibilidades corpóreas e o jogo “para além de um aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas” (p.148), ou seja, há uma função utilitarista da brincadeira, das linguagens artísticas e estéticas, evidenciando o quantitativo em detrimento do qualitativo e o produtivismo, a eficácia e a eficiência, permitindo o “brincar desde que...”.

Apesar de todas essas nomenclaturas para as brincadeiras, buscamos – eu e as professoras com as quais trabalho nas unidades pesquisadas – ampliar as formas desse brincar, dos jogos, movimentos e experimentações, expandindo nosso olhar para as crianças enquanto produtoras de culturas (PERROTTI, 1982; PRADO, 1999) e para as diferentes linguagens e possibilidades estéticas com fim em si mesmas e não a serviço de algo que está fora delas.

Justamente por acreditar nessa concepção de arte – da brincadeira enquanto fundamento e eixo do trabalho educativo da Educação Infantil (BRASIL, 1995/2009) – e por tomar o protagonismo infantil como prioritário, fiz rodas de conversa com as crianças para saber o que mais seria interessante, do ponto de vista delas, como proposta de brincadeira.

Elas sugeriram, então, que fizéssemos um restaurante, com cachorro quente, hambúrgueres, pizza e batata frita, o que caminha, inclusive, na contramão das propostas citadas anteriormente sobre alimentação saudável, em São Bernardo do Campo/SP, mas que sempre carregava comigo para as escolas onde trabalhava em Santo André/SP por considerar importante que as crianças soubessem das propriedades dos alimentos, do que eles podem nos fornecer de bom e ruim. Além disso, é importante que saibam da possibilidade de plantar, colher e fazer culinárias a partir de nosso plantio, de acompanhar esse crescimento, observando os fenômenos da natureza e o tempo necessário para esse crescimento. Buscava, assim, inserir na vida das crianças e na minha outras possibilidades de alimentação, diferentes dos fast-foods, aos quais já estão habituadas a frequentar e onde muito possivelmente grande parte de sua alimentação se baseia.

A respeito disso, vale questionar o porquê de tantos fast-foods e comidas prontas, congeladas e instantâneas: será que há conexão com a falta de tempo das/os adultas/os para e com as crianças? Será que está associado ao fato de, no sistema capitalista, trabalharmos cada vez mais horas para ganharmos salários cada vez mais defasados, de estarmos cada vez mais cansadas/os, sem tempo e disposição para cozinhar, para sentar à mesa e comermos juntas/os, substituindo tudo isso pelos tablets, celulares, notebooks de última geração (SAWAIA, 2012) e pela televisão, comendo sem nos darmos conta do que e do quanto, sem diálogos (FREIRE, 1967, 1987, 1997, 2002)?

Creio que a fala das crianças sobre quererem montar uma brincadeira de restaurante com esse tipo de alimentação evidencia o que elas vivem e comem em suas casas. Por mais que eu, enquanto mãe que sou e professora que trabalha entre 57 e 60 horas semanais, busque fugir desse tipo de alimentação e dos equipamentos eletrônicos ao sentar-me à mesa para comer, compreendo também minhas limitações quanto à falta de tempo e de disposição, além do cansaço exacerbado. Logo, sei que não seria capaz, enquanto professora, de alterar os hábitos alimentares, as vidas dessas crianças!

Duarte Júnior (2010), em seu livro “A montanha e o videogame: escritos sobre educação”, explica a razão do título, escolhido em uma citação que ilustra a diferença entre as infâncias e adolescências que são vividas hoje e as que eram vividas há anos atrás, quando a pós-modernidade não havia nos afetado tanto, inclusive nossos hábitos alimentares, o que mostra não somente a diferença do que se come, mas também como nos portamos diante dessa comida e todas as implicações físicas, emocionais, sociais e experienciais que isso acarreta:

Assim é que o título destas páginas intenta sintetizar o cerne daquelas nossas experiências e surgiu como elemento simbólico desatador das ideias (fundamentalmente educacionais) aqui contidas: a montanha e o *videogame*, isto é, o confronto entre uma infância e uma adolescência cuja educação corporal se deu com jogos de rua, caminhadas e correrias, topadas, cortes e arranhões, escaladas de árvores e montanhas, e a outra, passada em frente a tela de *videogame* e saquinhos de alimentos industrializados, consumidos sôfrega e compulsivamente (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 100).

Ele acrescenta que nessa perspectiva há uma visão do corpo enquanto estorvo, com prazeres corporais que ele chama de toско – a comida compulsiva –, o que permite usufruir desses “êxtases precários”, fornecidos por esses tipos de alimentos, em

detrimento dos êxtases que poderíamos sentir pelas experiências, em que gastar “o mínimo possível de energia corporal na execução das mas mezinhas ações cotidianas, tornou-se sinônimo de *status*” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 102), em que até mesmo caminhar é perigoso e filas quilométricas de carros em portas de escolas são feitas para evitar o esforço físico. Busca-se “proteger e zelar por este bem-estar e *status*”, sem perceber que estão colocando essas crianças e jovens dentro de bolhas, como se cada músculo inativo fosse um avanço na escala do *status* social.

“E o que seria mais emblemático dessa visão, segundo a qual o uso do corpo é desnecessário e inferior, do que a recente invenção da ‘geladeira invertida’?” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 102). O autor enfatiza que se quer evitar o desgaste de se abaixar para pegar frutas na parte de baixo, uma “solução” para o “cansaço” – e eu acrescentaria que a parte dos congelados embaixo proporciona maior facilidade de acesso às crianças a gelinhos, sorvetes, chiquenitos, hambúrgueres e outros empanados, o que faz com que não precisem subir em cadeiras ou se pendurar para alcançá-los, facilitando e incentivando, mesmo que de maneira imperceptível, a alimentação industrializada.

Há uma ininterrupta publicidade para que se acredite no consumo do alimento industrializado como algo prático, confortável e simbólico do sucesso econômico-social, mas, sobretudo, é na incontável quantidade de aditivos químicos e de gorduras a ele aduzida que se esconde boa parte da degradação física e fisiológica do inerme corpo desse pobre homem que aspira ao pretense suprasumo da boa vida, segundo lhe ensinam os meios de comunicação (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 109).

Será que nossa sociedade tem se dado conta disso? Será que tem percebido que quanto mais nos conectamos ao *videogame*, mais nos desconectamos da montanha? Que corpos estão sendo construídos? Que tipo de pessoas estão se integrando a essa nova sociedade?

Há esse viés dos corpos inertes e comidas industrializadas, assim como há dos corpos esculturais, produzidos a partir de medicações, cirurgias plásticas e práticas de exercícios incansáveis e robóticos, como já citei anteriormente a partir de Ferreira-Santos (2011), em uma espécie de sociedade do espetáculo, auto-limpante, que está atrás de se exibir por *status* financeiro e físico.

Onde fica o sentir? Em que momentos os cinco sentidos deixaram de existir para essas pessoas, para essa sociedade? Onde estão os tempos de lentidão, de uma refeição

dialogada, vagarosa, onde se sente e degusta o saber dos alimentos, onde se identificam os temperos, as sutilezas, onde se trocam receitas, onde se ensina à/ao outra/o aquilo que você sabe, onde se comunga e partilha? Vivemos em uma sociedade anestesiada de sentires, de concessões e permissões ao corpo, de negações e privações!

Loureiro (2019, p. 49) traz a ideia de transformação do corpo utilitário padrão em um processo de transcrição ou transdução poética, em um corpo-arte plurissignificante, em uma espécie de conversão semiótica. “Esse corpo poético submerso no corpo utilitário padrão, é construção do imaginário na intuição do processo poético da criação artística, e é trazido à tona do visível pelo gesto, pela encarnação dramática, pela palavra, pelo canto”.

Trata-se de um corpo que precisa emergir pelo imaginário e pelas provocações a esse imaginário, pautadas nos sentires e nas estesias. Eliminar a existência do corpo utilitário padrão não é possível, já que estamos em uma sociedade que transborda utilitarismo, produção e consumo; todavia, se faz possível e permissível transformá-lo e “transcriá-lo” para que se torne poético, para que “infinite os sentidos”, para que descubra suas “encantarias” como ato recorrente e frequente (LOUREIRO, 2019).

Huizinga (2000, n.p.) defende o jogo como fator cultural da vida, que nos possibilita manipular as imagens e exercitar a imaginação, “(...) saltando entre a matéria e as coisas pensadas”. O jogo permite dar expressão à vida na criação de um novo mundo, de um mundo poético, que está ao lado do mundo da natureza, especialmente pelo fato de não ser fator de subsistência, como a reprodução, a alimentação e a autoconservação, mas por exprimir um caráter desinteressado que o revela como uma atividade sagrada e permite prosperar as relações de grupos sociais.

Duarte Júnior (2010), através da crítica ao consumo exacerbado de produtos industrializados, seja no quesito comida, seja de bens duráveis e não duráveis, como roupas, sapatos, eletrodomésticos, eletroeletrônicos e etc., já nos apontava essas vertentes com sua problemática entre a montanha e o videogame, o que também é problematizado por Loureiro (2019, p. 54), quando apresenta a ideia de corpo eletrônico, alegando: “Eu sou na tela do computador uma configuração gráfica de mim mesmo. (...) A perfeita ilusão torna-se realidade. Uma realidade numérica tão real e convincente quanto a própria realidade. (...)”.

Na tentativa de não apenas apresentar o mundo às crianças com “álbis de ilusão”, de corpos que só se tornam eletrônicos ou um mero aglomerado de órgãos ou uma “hierarquia de órgãos”, perdendo sua grandeza de ser único e integral, busco, ao contrário,

a integralidade, as possibilidades que engendram seus corpos além do meramente estatístico, do aparente e do consumível. Busco o corpo enquanto “lugar de festas”, que permite celebrar a vida, a complexidade lógico-lúdica como espaço social de dialética do ser e não ser, feito de carne e osso, razão e sentimento, pensamento e intuição, imaginário e concretude, individualidade e relação, tempo e circunstância, vivência e sonho, lugar do amor que traz e evidencia o corpo como sua poesia (LOUREIRO, 2019).

Somos “e” e não “ou”. Além dos órgãos que não podem se permitir fragmentar, precisamos de outro não-rompimento: dos nossos ossos! Nossa ossatura precisa ter a oportunidade e se dar a oportunidade para se tornar líquida, malemolente, que vai e volta, mas que não se quebra ou se desfaz, assim como minha prática como professora pesquisadora (RODRIGUES, 2019).

Segundo Rodrigues (2019, p. 135), precisamos viver a noção de corpocriação como processo de auto-formação, “ (...) ao brincar de criar e dar forma a si mesmo, vai se compreendendo, se aceitando, se afirmando, se pertencendo, se constituindo. Afinal, gente que vive, é gente que vai se vivendo.”.

Huizinga (2000) chama de “jogo” essa maneira de se viver e diz que a vida deve ser vivida como jogo, cantando, dançando, brincando, fazendo sacrifícios, jogando certos jogos... O jogo é uma maneira voluntária, dentro de certos tempos e espaços e com regras consentidas, mas absolutamente obrigatórias, que acompanha um sentimento de tensão e alegria, que tem um fim em si mesmo e possui elementos espirituais imprescindíveis para se viver.

Uma Educação Infantil pautada no jogo, no caráter lúdico da cultura, que é um dos elementos constituintes da existência humana (DUARTE JÚNIOR, 2010), no fenômeno que permite conviver e partilhar entre humanas/os, que busca a poeticidade que deveria ser inerente às estesias e às experiências que se permitem acontecer e se tornam de fato experiências, poderia ser capaz de diminuir, ou quiçá eliminar, artifícios superficiais que evidenciam o videogame e a overdose de comidas industrializadas, antidepressivos, cirurgias plásticas e fotoshops em detrimento da montanha.

Pensando dessa maneira, eu procurava questionar e problematizar os hábitos alimentares da Bruxa do João e Maria, como citei no capítulo anterior, em São Bernardo do Campo/SP, explicitando uma das possibilidades lúdicas de engendrar o caráter de jogo e brincadeira à problemática que era levantada com as crianças: o fato da bruxa comer criancinhas! Foi o que fizemos também em Santo André/SP, com a diferença de que,

nessa situação, as crianças sugeriram uma salada de frutas, de maneira que elas ajudariam a cortar as frutas, a misturá-las e depois servi-las para a Bruxa!

Imagem 14: “Bruxa, fica aí esperando a salada de frutas ficar pronta!”.
SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 15: “Será que finalmente a bruxa vai parar de comer criancinhas?”. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 16: “*Olha que essa salada de frutas está com cara de gostosa!*”. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 17: “Agora é certeza que a bruxa não vai mais querer comer a gente!”. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Além disso, por considerar a importância do protagonismo infantil, outro momento que se fez presente foi pedir às crianças que inventassem outra parte da história, aquela que não havia sido contada: “*O que será que João e Maria encontraram na floresta enquanto ficaram perdidos?*”, e algumas ideias que tiveram e vivenciamos foram escritas como mostra a Imagem 18, abaixo:

O QUE SERÁ QUE O JOÃO E A MARIA
ENCONTRARAM NA FLORESTA ENQUANTO
FICARAM PERDIDOS? (SUGESTÕES DAS
CRIANÇAS)

- UM FANTASMA
- MONSTRO DO POÇO
- OUTRO MONSTRO COM 3 PERNAS
- ENCONTRARAM UMA CAMA NO MEIO
DA FLORESTA.
- SE DISFARÇAR DE ÁRVORE, PARA NÃO
CORREREM PERIGO (COM FOLHAS).
- ARMADILHA PARA A BRUXA

Imagem 18: "O que será que João e Maria encontraram na floresta enquanto ficaram perdidos?". SA/SP, set. 2016.
Arquivo da pesquisadora.

Busquei contemplar algumas das ideias dadas pelas crianças e montamos a proposta. Dar o beijo da bruxa foi algo que surgiu no momento da brincadeira e que não havia sido citado antes, mas que transformou a brincadeira em algo ainda mais divertido, já que o novo desafio inventado era beijar a bruxa e sair correndo, porque ela poderia acordar.

(...) a vivência de uma situação em que dois seres, educador e aprendiz, se encontrem, para além do diálogo verbal e dialoguem com seus corpos na situação concreta que os comunga, os coloca no horizonte da personalidade, na transversalidade das mesmas buscas na gesticulação cultural dos toques e expressões faciais, na membrura (Merleau-Ponty) dos abraços, na abertura ao novo e ao desconhecido, imprevisto e incontrolável do viver com alguém – conviver – mediados pelo caráter existencial e corporal do “fazer juntos”. Numa palavra, experimentação. Mais que saborear a experiência “tranquila”, é arriscar-se ao imprevisto da experimentação (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 197).

Imagem 19: “Vamos nos disfarçar de árvores, nos esconder na cama da floresta e preparar armadilhas para a bruxa para a gente não correr perigo?”. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 20: *“Dá um beijo na bruxa! Assim ela fica bem calminha!”*. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Vale citar que, apenas ao observar as imagens acima, percebi minha maneira adultocêntrica de organizar a brincadeira, que subentende uma fila quando isso não havia sido estipulado por mim, mas as crianças a fizeram por causa da maneira como eu propus a brincadeira, sem ter consciência de que eu mesma pressupunha uma fila. A forma como o espaço é organizado também é uma forma de dizer como devemos nos portar nele (FARIA, 2007).

Durante um determinado tempo, as crianças seguiram a brincadeira conforme minha organização prévia. Acredito que o fizeram até para me agradarem, pois enquanto professora da turma estabeleci laços afetivos, relações de amor e de paixão por elas que se consolidaram a partir de nossos devaneios poéticos, brincadeiras e invencionices e da nossa cumplicidade, como a cumplicidade dos amantes e de seus encontros amorosos (BACHELARD, 1996). Justamente por isso, não poderia haver fingimentos, mentiras ou meias-verdades, mas apenas uma relação de respeito e que implicasse as suas verdades. As crianças mostraram-me, então, mais uma vez, que essas verdades consistiam no movimento, nas descobertas, nas novas maneiras de criar, reinventar e subverter as propostas, nas narrativas que construíamos, nas experimentações que comungávamos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011).

Essas propostas consistiam também em levar o humor *a sério*, considerando-o “(...) dimensão fundamental da existência humana” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 52), assim como também sempre tenho levado *a sério* o brincar, o correr, o pendurar nas árvores, o andar sobre elas, o subverter com as crianças a ordem das brincadeiras, dos materiais e das materialidades, a liberdade, a criação... Enfim... Tudo que eu venho denominando de linguagens artísticas e estéticas, em uma evidência da estesia que nos permite experimentar os cinco sentidos para que eles não fiquem anestesiados.

Bachelard (1989, p. 29) fala da importância das *fantasias sérias*: “O indefinido tom de fantasia e de verdade nos dá o direito, simples leitores que somos, de *sonhar seriamente*, como se, em tais fantasias, nosso espírito trabalhasse com lucidez”. Levar *a sério* corresponde, portanto, à importância e ao valor que todas essas linguagens têm em minha vida e prática docente, o que difere da expressão “sério”, caricata, plena de estereótipos, que assume certos “figurinos” e que tem muito mais a ver com o *rigor mortis* dos cadáveres examinados pelos legistas: endurecimento de vida, de um corpo sem vida (DUARTE JÚNIOR, 2010)!

Huizinga (2000, s/p.) ressalta que “o jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal, é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade”. Esse belo trocadilho realizado pelo autor endossa a seriedade – endurecimento da vida – como trazido por Duarte Júnior (2010), algo mesquinho e menor do que o jogo, do que aquilo que possa evidenciar a ludicidade, imprescindível a qualquer pessoa. Huizinga (2000, s/p) ainda acrescenta que, se não é possível referir-se ao jogo nas categorias do bem e da verdade, talvez fosse necessário que este estivesse incluído na estética, uma vez que “(...) são muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza”.

Dessa maneira, a ludicidade – talvez não tenha ficado evidenciado nos parágrafos acima, por isso volto a fazer menção a ela –, em uma tríade com o cômico e o estético, é parte fundamental da existência humana e é ela que tem o poder de estabelecer o elo entre sensibilidade e inteligência, embora “(...) merecedora da desconfiança e até do exorcismo dos sacerdotes da santa seriedade, que as julgam uma espécie de inútil e perniciosa trindade” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 54).

Oliveira (2007) salienta a importância dos galhos de árvores, dos gravetos e dos tocos como possibilidades de brincadeiras e construções que instiguem a imaginação das crianças, como o brinquedo industrializado lego o faz. Não é, então, contra o brinquedo industrializado que consiste minha crítica, mas contra a não investigação das

potencialidades desses materiais como propulsores dos processos imaginativos criadores, além de permitir o contato com a natureza, com os sentires, prazeres e texturas, o que o lego não poderá fornecer, mecânica e industrialmente construído, assim como também não será de acesso a todas as crianças.

Nesse sentido, presumo que não há problemas nas minhas propostas com materiais não estruturados ou estruturados, com brinquedos industrializados ou com elementos da natureza que se possam tornar instrumentos/ferramentas do brincar, mas em como paíra meu olhar diante dos jogos e brincadeiras, das “diversificadas” e das “simbólicas”, das intervenções que eu possa vir a fazer com as crianças a partir das criações e possibilidades surgidas: serão repressoras, fragmentárias, de fazer colocar cada coisa no seu lugar, de seguir uma ordem e um critério pré-estabelecido, ou permitirão fazer emergir processos criativos, narrativos, de desorganização para novas organizações, de ludicidades e imaginações?

Os termos “diversificada” e “brincadeira simbólica”, aqui já descritos e problematizados, podem nos servir também como suportes para ressignificações: são as maneiras como conduzimos essas propostas de jogos e brincadeiras que poderão permitir a ampliação destas, compreendendo a dimensão da ludicidade enquanto dimensão da potência humana para criar e trazer outros sentidos para aquilo que nos é dado como pré-estabelecido.

O problema consiste, portanto, na não oferta de outras possibilidades além das industrializadas! Piorski (2016, p. 106) problematiza esse aspecto dizendo que “as ferramentas de brinquedo, de plástico ou de papel, leves e moles, não têm a força suficiente da carga imaginária, não emitem o peso necessário à provocação da matéria”, o que pode provocar, segundo o autor, o calibramento dos sonhos.

Por isso, as descrições das experiências com as crianças durante esta dissertação são algumas possibilidades que dizem respeito à permissão dos sonhos nas crianças e não o seu calibramento: os desdobramentos com a horta e as muitas vezes em que cavamos a terra com a enxada, as crianças e eu, para fazermos compostagem; as brincadeiras com as cordas, as caixas; o subir nas árvores; as brincadeiras criadas a partir das aventuras de João e Maria, etc., recuperam o instigar das imaginações, assim como já evidenciado por Oliveira (2007), através de elementos da natureza.

Vale ressaltar que aqui “imaginações” se referem ao que Richter e Fronckowiak (2007) apresentam, pautadas em Bachelard, sobre a imaginação como inventiva, que precisa de uma curiosidade agressiva, inspetora e não meramente contemplativa e

passiva, no sentido de materializar-se como devaneios, já que é “(...) pelo devaneio proporcionado pelo poético, que somos seres livres, pois a maior liberdade concedida aos homens é a de sonhar” (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2007, p. 62).

Essa curiosidade agressiva parece estar associada aos exemplos descritos por Piorski (2016, p. 118): “(...) ferramentas e materiais para construir, fixar e moldar, nós para garantir sustentação, [nossas cordas nas árvores] projeto náutico, arquitetura de desafios, reforma da casinha da árvore (...)”, que reconduziriam, segundo o autor, os sonhos de atrito à transformação da matéria.

Para Huizinga (2000, s/p): “(...) a criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre (...)” e “(...) fica literalmente ‘transportada’ de prazer, separando-se de si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa (...)”, mas não perde o sentido daquilo que vive no real. Ela se permite apenas pelo caráter lúdico, com o qual se conecta por meio da brincadeira e, por meio dessa evasão do real (HUIZINGA, 2000), adentra nesse mundo poético e imaginante, que revela a característica essencial do jogo, seu conceito de finalidade por si mesmo. Isso o torna com qualidade lúdica própria de ações mais elevadas, que denota “(...) a alegria que está indissoluvelmente ligada ao jogo [que] pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento”.

Imagem 21: “Reorganizando nossa brincadeira! Agora sim!”. SA/SP, out. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Procurei, portanto, pelo caráter lúdico das brincadeiras, de expansão das percepções do mundo e de ampliação das ações do cotidiano da Educação Infantil (RICHTER, 2016a), permitindo e incentivando que as crianças as modificassem e as recriassem no sentido da curiosidade agressiva e inspetora, o que implica para Bachelard (1989, 1994 e 1996) que toda criação é uma agressão, momentos de tensão e arrebatamento que permitem um pensamento não refém do conhecimento, indisciplinado, volúvel, com permanências e durações com bases hierárquicas na subjetividade, o que permite a metamorfose/transformação de crianças e professora.

Assim elas o fizeram: algumas balançavam o tecido verde, que era nossa floresta, enquanto outras ficavam dentro do tecido e rolavam nele. Em outros momentos, colocavam o tecido em suas cabeças e escondiam-se embaixo dele, evidenciando o esconderijo que elas próprias haviam sugerido em nossas conversas anteriores, com as folhas das árvores, transformando as possibilidades desse tecido. Outras crianças já corriam na parte de trás, fugindo da bruxa, imitando a bruxa e fingindo que quem fosse beijado por ela viraria bruxa também, assim como também inventavam novas maneiras

de subir no banco, de costas, em pé, deitados, de barriga, por baixo, etc., o que revela essa liberdade de sonhar e de agir, de viver as imagens prévias em ações!

Algo que eu havia esquecido de comentar é que esta brincadeira por nós criada e recriada, modificada no próprio ato de brincar, nos proporcionou outras ideias e outras possibilidades de brincar. Fizemos posteriormente um chapéu de bruxa com elástico, que serviu de materialidade para impulsionar um pega-pega da bruxa. Todas as crianças ficaram ansiosas em se tornar a bruxa e poder estar com o chapéu. Em outro dia, peguei uma varinha que mais parecia de fada ou princesa, que eu tinha dentro dos meus kits de brinquedos, e trouxe para um pega-pega diferente: quem fosse tocada/o pela varinha teria que ficar congelado, como se tivesse virado uma árvore, e somente com abraço de algum/a colega poderia voltar a fazer parte da brincadeira.

Isso tem relação com o que Ferreira-Santos e Almeida (2011, p. 199) dizem do comungar com a/o outra/o a brincadeira: esta não pertence à hierarquia do mando, mas a um simples “faça comigo” vivencial, completando, com uma escrita que vale a pena para encerrar este capítulo: “O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro?”.

3.3 E os materiais não estruturados? O que podemos fazer com caixas? E com cordas?

Outra coisa bem bacana que fizemos foi reestruturar nossa sala, tirando todas as mesas e cadeiras do caminho, já que nos impossibilitavam explorar e nos movimentar, e algumas propostas foram mostradas às crianças, que as experimentaram e exploraram muito bem, sem acidentes, brigas, arranhões. Acho que, inclusive, posso dizer com propriedade, que foi o momento mais calmo e tranquilo daquele dia, quando andavam sobre a mesa, escorregavam no banco em pé, sentados, deitados, de frente, de costas, de barriga, e andavam também embaixo das mesas. Algumas caixas também foram colocadas e muitos brincavam com elas. O Danilo arrumou uma nova maneira de brincar: furar a caixa, entrar nela e fazer rolamento! (Caderno de Campo, 22/05/2017).

Imagem 22: *“Se a gente arrumar a sala de um jeito diferente dá pra brincar de quê?”*. SA/SP, mai. 2017. Arquivo da pesquisadora.

O título da Imagem 22 é o que eu propus às crianças em um dia chuvoso, quando não tínhamos possibilidades de brincadeiras nos espaços externos, como no parque ou no solário. As carteiras, geralmente organizadas em formato hexagonal, não permitiam grandes possibilidades de movimento e mostravam-se naquele dia mais limitadoras do que nunca, uma vez que estávamos limitadas à sala retangular pela maior parte do dia.

A começar pelo espaço da sala de aula, onde quadriláteros e retas compõem suas paisagens internas. Preste atenção nas individuais e retangulares carteiras dispostas em fileiras, além de outros retângulos como: o quadro-negro, os livros, as estantes, portas e janelas. Ângulos retos a organizar e a nos limitar: o espaço, a visão, o conhecimento, os movimentos. Exclui-se a redondeza do ninho que acolhe e optou-se por esse modo racional, tipicamente ocidental, de organizar e domar o espaço, possibilitado e representado pelas formas quadriláteras. Isso se estende para a racionalização do tempo de cada aula e consequente elaboração do ‘quadro de horários’; o que também influencia a rígida composição da grade curricular, permeando toda estrutura

escolar. Controle espacial, temporal, controle do conteúdo e do conhecimento acabam por gerar um intencional controle dos corpos na escola (RUBIRA, 2006, p. 94).

Rubira (2006), embora contemple aparentemente o Ensino Fundamental, traz variáveis que ocorrem também na Educação Infantil, como grade de horários, carteiras retangulares – que, no caso dessa escola, existiam e se juntavam para formar o hexágono que citei anteriormente –, quadro-negro, cadernos, portas e janelas. Naquele dia, era exatamente assim que eu me sentia: presa e prendendo as crianças a tantas formas geométricas.

Talvez o problema não fossem as formas geométricas, mas sim quais delas eram selecionadas para utilização: ângulos retos, de segregadores, separatistas, como de retângulos e quadrados, ou ovais, circulares, acolhedores, acalentadores, de olho no olho e de mãos dadas?

Saura e Eckschmidt (2019), a partir de sua vivência em campo em uma tribo indígena, esmiúçam em detalhes o formato quadrado e com telhas de amianto, janelas pequenas e ventiladores dispendiosos e inúteis frente ao calor pouco suportável das escolas formais, que se contrapunham ao formato das escolas circulares, de meia parede, que permitiam o vento do cerrado circular e observar toda a aldeia.

Mesmo sem me dar conta no momento da pesquisa de campo, acredito que a ideia de circularidade e de buscar sentir os “ventos do cerrado” me rondavam e, dentro das possibilidades que eu tinha, propus uma nova organização e composição da sala – como na Imagem 22. Percebemos, então, as crianças e eu, que não precisaríamos esperar novos dias de chuva para repetir a proposta. Frases como “- *Prô, quando você vai fazer aquela brincadeira de arrumar a sala de um jeito diferente de novo?*” foram ditas de diferentes formas e várias vezes, sugerindo que trouxéssemos pneus pequenos e grandes que tinham na escola para pular dentro, empilhar, rolar dentro deles e fazer esconderijos, bem como colocássemos cadeiras uma de frente para outra para fazermos corridas com obstáculos, pulando sobre as cadeiras.

Nesses anos como professora-pesquisadora da Educação Infantil tenho buscado, portanto, a não inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra, e tenho aprendido, primeiramente, que os materiais não estruturados passam a ser meus companheiros e parceiros fiéis, inclusive até mais do que os brinquedos industrializados, que despertam o interesse das crianças, todavia, podem lhes imputar amarras, dizendo-lhes, mesmo sem palavras, como é para brincar, quando não, brincando sozinhos ou

através do apertar de botões, do puxar de alavancas, da individualidade, da falta de tempo das/os adultas/os, que veem nos brinquedos industrializados uma possibilidade de ganhar tempo, quando na verdade o estão perdendo!

Benjamin (2003) trata a indústria do brinquedo em crescente ascensão no pós-guerra como uma vertente da fuga à banalização de uma existência insuportável, salientando que “tais figuras caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo, do que as exigências da criança em relação ao brinquedo”, já que “mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 2003, p. 86-7).

Assim, excluir a veemente importância que tem os brinquedos industrializados não é objetivo desta pesquisa que, inclusive, salientou possibilidades interessantes com eles, como nas brincadeiras simbólicas e diversificadas que citei, nas quais as crianças mostraram-se interessadas e participantes e puderam recriá-las a partir do proposto, em um ato de sair linguajando por inteiro suas necessidades, representações e criações por meio desses brinquedos.

Entretanto aqui se busca salientar e discutir algo que nenhum desses brinquedos industrializados tem: a total permissividade de transformação e criação que transborda liberdade, aliás, que exige criticidade, reflexão, união, diálogo, relação com as linguagens, ou melhor, ser linguagem (BENJAMIN, 2013), permitindo que as palavras fiquem grávidas de significados (RUBIRA, 2006), assim como todas as linguagens infantis fiquem grávidas de repertórios de inteligibilidade (RICHTER, 2007), sendo capazes de contribuir para uma Educação Infantil emancipatória (SOUZA; PRADO, 2017).

Apesar disso, não poderia deixar de ressaltar que, mesmo o brinquedo industrializado pode despertar devaneios, sendo nosso papel enquanto professoras/es fazer um exercício de abertura para aquilo de lúdico que o brinquedo traz, sem nos limitar a predeterminações, rompendo com elas, em uma plasticidade afetiva dos acontecimentos que proporcione o delirar aos objetos (brinquedos), que indicam formas únicas de brincar, tornando-os nossos cúmplices educativos.

Acreditando nessas possibilidades durante a pesquisa e procurando evidenciá-las, notei que as relações entre as crianças se davam durante as brincadeiras dirigidas e com brinquedos industrializados, mas que essas relações se aprimoravam, se ampliavam e transcendiam quando as propostas eram baseadas em materiais não estruturados, como

caixas de papelão, que transformávamos, pintávamos e tornávamos mais resistentes para novas brincadeiras.

Imagem 23: “O que podemos fazer com caixas?”. SA/SP, ago. 201. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 24: “Empilhar? Derrubar? E se a gente pular por cima?”. SA/SP, set. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 25: “Casa? Barraca? Cabana? Esconderijo?”. SBC/SP, set. de 2017. Arquivo da pesquisadora.

Empilhar, derrubar e pular por cima (Imagem 24), assim como construir *casa, barraca, cabana e esconderijo* (Imagem 25), foram algumas das possibilidades que observei as crianças construindo. Em Santo André/SP, por exemplo, especialmente os meninos repetiam uma brincadeira de transformar as caixas de papelão em um carro de corrida gigante, pois cabia todas as crianças que se dispusessem a brincar dentro dele. Também seguravam as caixas menores, fingindo que eram volantes e fazendo sons com a boca como se fossem a aceleração e o freio do carro. Sentia-me em uma corrida de Fórmula 1.

Por que será que as meninas não participavam de tal proposta? Percebia em muitos momentos os meninos dizendo às meninas: *“Aqui é brincadeira só de menino”*, reproduzindo uma relação sexista e machista (FINCO, 2007). Mesmo após minha intervenção, na tentativa de desconstrução do que seja possível classificar como “brincadeiras de meninos” e de “meninas” em conversas com as crianças, notava as próprias meninas se desinteressando da proposta e buscando outras por não se sentirem incluídas.

Situações como essa denunciam a necessidade de propostas educativas com as crianças que não evidenciem uma oposição binária entre masculinidades e feminilidades (ANSELMO, 2018). Na mesma prefeitura de Santo André/SP, mas com a turma de 2016, na outra escola pesquisada, as ideias foram outras, e o protagonismo das crianças, aliado ao meu, deu-se de outras maneiras:

Observação no parque: as crianças ficaram pegando as caixas de papelão, que eram “lixo” e colocando na frente do escorregador para pularem! Impuseram um desafio para aquele escorregador tão baixinho e sem emoções! Então, ousaram mais: resolveram descer dentro das caixas pelo escorregador, e eu tive que ir mediar essa situação, já que formou até fila, de tantas crianças que queriam experimentar a novidade! Isso mostra a importância do material não estruturado, o quanto contribui com a criatividade das crianças! Além disso, lembrei também do livro “o Homem que amava caixas”, que já li para as crianças, no qual o pai tenta mostrar o amor que sente pelo filho a partir de brinquedos feitos com caixas. Outra lembrança que tive foi do “Rede em Roda”, apresentação da professora que trabalhava na creche e estava na minha sala – fotos incríveis e criativas das

crianças brincando com caixas (Caderno de Campo, 16/09/2016).²⁵

O trecho acima destacado do meu caderno de campo é apenas um dos muitos, ao longo desses dois anos de pesquisa nas três escolas pesquisadas, em que fiz registros das brincadeiras com caixas de papelão. Nessa situação, algo que vale a pena ser retomado é: a proposta já vinha ocorrendo há alguns dias, já que todas as vezes que havia caixas de papelão grandes e caixas de maçã, as merendeiras as guardavam para mim para fazermos a brincadeira.

Certo dia, ao chegar ao parque, nos deparamos com a funcionária responsável pela limpeza²⁶ jogando todas as caixas que lá estavam separadas em sacos pretos de lixo, desmontando-as e inutilizando-as. Como ainda havia algumas caixas, as crianças, sem nada perguntar e percebendo o movimento de desmonte de suas brincadeiras, pegaram as que restaram e saíram correndo, em uma última tentativa de brincar antes de serem repreendidas, como foram, sob a alegação de que deixariam “- (...) *tudo jogado e seria uma sujeira danada*”. Esclareci, então, que aquilo fazia parte das brincadeiras que organizávamos e que estavam previstas em meu planejamento, comprometendo-me a organizar e jogar fora o que fosse estragado. Depois conversei com a equipe gestora, que se comprometeu em esclarecer a situação com as/os funcionárias/os.

Aquilo que era visto como sinônimo de sujeira e bagunça era mais uma das maneiras de nos conectarmos à potência lúdica de começarmos-nos em linguagens, entre provocações à imaginação e desafios à razão (RICHTER, 2016b), centrando o protagonismo, a diversão, a criação, os delírios verbais e os *devaneios poéticos*. Machado (2010a) defende, por sua vez, que essa “bagunça” pode ser investimento das professoras/es que sejam capazes de administrar essa espécie de “caos”, o que requer uma desorganização do ponto de vista adulto para a expressão e o desejo das escolhas das crianças, o que denota uma plasticidade do pensar e do agir, que passa a ser incentivado.

²⁵ “Rede em Roda” foi um evento que ocorreu na Prefeitura de Santo André/SP apenas nos anos 2014, 2015 e 2016, organizados em dois dias: no primeiro, para assistirmos a uma palestra por nós escolhida previamente, com especialistas diferentes, sobre temas diversos: Educação Infantil, brinquedos, artes, Ensino Fundamental, tecnologia, EJA, etc. Cada profissional da Rede poderia escolher aquela que despertasse mais seu interesse. No segundo dia, as/os professoras/es, previamente inscritas/os, apresentavam suas propostas educativas – como fiz em 2015 e 2016 –, ou participavam de oficinas de práticas de experiências. Em 2019, esses momentos formativos fundamentais foram denominados “Compartilhando Saberes”, nos quais tive a oportunidade de apresentar e discutir esta pesquisa.

²⁶ I Somente me dei conta de que não sabia o nome das merendeiras e das profissionais da limpeza ao descrever essas situações nesta dissertação.

Pensei que essa concepção de “bagunça” poderia estar atrelada ao fato de eu sequer lembrar-me dos nomes das profissionais da merenda e da limpeza, o que parece, ao menos agora, que nossas relações não conotavam tanta proximidade. Se houvesse uma relação profissional e afetiva entre nós, “nossas bagunças pedagógicas” poderiam ser compreendidas como atos/devaneios poéticos e educativos à primeira infância, fazendo delas nossas aliadas e profissionais da Educação Infantil que são.

A respeito disso, Duarte Júnior (2010) fala da dificuldade adulta de lidar com e compreender a importância do caos, sublinhando a visão utilitarista de nossa educação, em que exercícios corporais e expressivos são vistos como horas “perdidas” nas instituições educativas, “caos” aflorado e instaurado que pode atrapalhar o desempenho intelectual e qualquer atividade “útil”. Isso denota, segundo o autor, uma visão da arte mais como conteúdo do que como experiência e, no caso desta pesquisa, uma visão de “bagunça e sujeira danada”, do que de experiências artísticas, estéticas, estésicas, investigativas e reflexivas, impulsionadas pelas brincadeiras.

Andrade e Godoy (2018), ao tratarem do ensino de dança na Educação Infantil, salientam algo que creio que pode se estender a todas as experiências e experimentações em linguagens:

Além disso, reforçamos uma de nossas premissas de atuação: a importância de o professor experienciar a dança *no* corpo. Dessa maneira, o professor pode ser sujeito da sua experiência dançada e, além disso, ser atravessado pelo acontecimento dança no contato com os pequenos (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 46).

Machado (2010a), ao abordar o corpo da/o atriz/ator em cena, traz os conceitos de *performances* e *happenings* (*acontecimentos*) para aquilo que se vivencia e se incorpora. Ao realizar as propostas em linguagens com as crianças, as/os adultas/os estão trabalhando, observando e participando com responsividade e olhares focados nas crianças e não em si mesmas/os, o que não permite *acontecimentos*, existir em linguagem e despertar sensações, sentimentos e reflexões.

Dessa maneira, não basta que professoras/es simplesmente planejem e compartilhem experiências artísticas, estéticas e estésicas com as crianças, mas também vivenciem essas mesmas experiências – e outras – em momentos formativos que façam parte da jornada docente, já que nos formamos tão e principalmente pelas linguagens que nos corporificam, que se (in)corporam a nós, como destacam Andrade e Godoy (2018).

Pensando nessa *performatividade*, nesses *acontecimentos* ou (*in*) *corporações*, conforme enfatizaram as autoras acima, podemos pensar a vida como *um trabalho em processo (work in process)*: “Cada pessoa vai e volta em suas maneiras de ser e estar no mundo, da vida infantil à vida madura: há ‘traços de maturidade’ na vida infantil e muitos ‘restos de polimorfismo, pensamento pré-lógico e onirismo na adultície’” (MACHADO, 2010a, p. 91).

Diante de toda essa argumentação a respeito da nossa corporalidade e de que são os contatos e as experiências – especialmente as que nos conectam à natureza – que fazem com que estejamos em presença conosco mesmas/os, no sentido de existir para além de viver, torna-se questionável, como nos relembra Duarte Júnior (2010), a visão de sujeira promovida pela mídia. Esta tem como intuito nossa desinformação sobre o que representa para nossos corpos e nossa saúde essas “sujeiras”, a fim de lucrarem com a venda de produtos de limpeza de grande eficácia, esquecendo que os micro-organismos vivem em simbiose com nossos corpos, inclusive sendo o que se faz necessário para que várias funções de nossos órgãos estejam em harmonia.

Piorski (2016) faz uma crítica veemente a essa visão, complementando as ideias de Duarte Júnior (2010):

As reprimendas ao fazer livre são muitas – dos pais aos higienismos pedagógicos e às regulações de segurança – e amputam a possibilidade do fazer real, especialmente o artesanal, com uso de ferramentas. Ocorre quando o anseio estrutural, ontogênico, recebe recalques profundos. A criança, obrigatoriamente, terá que readequar-se à percepção imposta. Aquilo que percebeu, inicialmente, por uma intuição da imaginação, será substituído por uma imposição (PIORSKI, 2016, p. 117).

O que se preza é que se tenha medo, é que se crie mecanismos em nossa sociedade para que antes de viver, de tentar existir, se tenha medo, se viva amarelado, como nas histórias de bruxas/os comedoras/es de criancinhas e a Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque (2011):

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.

Não subia escada nem descia
 Não estava resfriada mas tossia.
 Ouvia conto de fada e estremecia.
 Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.
 Tinha medo de trovão.
 Minhoca, pra ela, era cobra.
 E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra.
 Não ia pra fora pra não se sujar.
 Não tomava sopa pra não ensopar.
 Não tomava banho pra não descolar.
 Não falava nada pra não engasgar.
 Não ficava em pé com medo de cair.
 Então vivia parada, deitada, mas sem dormir,
 com medo de pesadelo. (...) (BUARQUE, 2011, p. 5-7).

Imagem 26: “*Vamos escorregar nas caixas? Vamos fazer as caixas voarem?*”. SA/SP, set. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Entretanto, as crianças pequenas colaboradoras desta pesquisa, como se pode observar na imagem acima, não tinham nada de amarelo, amarelado ou amarelante. Elas continuavam a tecer possibilidades, como fazer as caixas de maçã (roxas), que eram mais leves, voarem. Jogavam as caixas para cima, do outro lado do parque, e deixavam que grudassem no portão de ferro, que era vazado. Além disso, ficaram repetidos dias

observando o movimento das caixas, aproveitando especialmente os dias em que ventava mais.

Analisando ambas as descrições de possibilidades de brincadeiras, com as caixas pintadas e reforçadas por mim, adulta, para “durarem mais”, e com as caixas que se decompunham em pedaços voadores, observei as muitas opções de brincadeiras criadas pelas crianças na segunda situação, maior liberdade com os materiais não estruturados, pois não havia problemas em estragá-los. Isso inclusive era parte da brincadeira, tornando-se materialidades pelas e nas invencionices e construções de ideias das próprias crianças.

Em momento algum as crianças questionaram ou classificaram a brincadeira de escorregar, ou de fazer as caixas voarem, em categorias de gênero, de idade, estéticas, etc., já que, diferentes de nós, adultas/os, elas experimentam a brincadeira com um fim em si mesma, o que a torna prazerosa e divertida pelo prazer de sua essência criativa (ANSELMO, 2018; BENJAMIN, 2009).

Para Bachelard (1990, apud RICHTER; HINTERHOLZ, 2016, p.11), “não é qualquer brinquedo que dinamiza a curiosidade da criança, mas aqueles ligados à terra, à água e ao barro”, completando que “(...) a intimidade do encontro entre mãos e barro faz a criança mergulhar na vitalidade do mundo pela curiosidade de arrombamento de uma imaginação inventiva que tateia o culto contido no interior da matéria”. As crianças buscam nesses atos com o barro, tanto quanto em materiais não estruturados, pelo que pude observar, intimidade com materialidades, ignorando o aparente, o óbvio, essa “*sujeira danada*”, em favor de significações e sentidos, como já apontava Genep (2011).

As crianças procuram, desse modo, *devaneios poéticos* que, segundo Duarte Junior (2010, p. 41), podem ser decodificados “(...) por um equilíbrio entre o inteligível e o sensível que nos habita, possibilitando que o captemos, de maneira integrada, com nossa existência plena”.

Será que as/os adultas/os dessa escola, educadoras/es, professoras/es, equipes gestoras, funcionárias/os da limpeza, cozinheiras/os, auxiliares administrativos, enfim, estavam se permitindo devanear poeticamente? Será que estavam permitindo esse equilíbrio entre o sensível e o inteligível, enxergando além do óbvio, do aparente, do que lhes parece repugnante, assim como as crianças o faziam? Será que estavam se permitindo aprender com as crianças?

Machado (2010a) discute esse enxergar além do óbvio, ao que ela chama de “lentes existenciais” para enxergar pela corporalidade, linguisticidade, outridade, espacialidade e temporalidade, nos conectando à mundaneidade, ou seja, pelas relações que as crianças estabelecem com o corpo, o mundo e outras/os, em uma espécie de Mapas do Brincar, hábito que ela julga necessário à/ao professora/r como experiências observacionais que se faz das crianças durante suas brincadeiras. Isso condiz com as possíveis maneiras de se ater aos detalhes e às descrições. Machado (2010a, p. 96) enfatiza mais uma vez as qualidades dessas descrições, dos gestos e das palavras, como são colocadas, chamando de vetorizações desses Mapas do Brincar as “(...) trocas, elos, respingos, tangentes, paralelas...”.

Prado (2017b, p. 383) apresenta em sua pesquisa de pós-doutorado a análise de uma performance para e com crianças no 2º *Enredanza* Bolívia 2016²⁷, intitulada “Provocaciones”²⁸. Nela as/os artistas carregam caixas de papelão de tamanhos diversos em direção ao palco, no início do espetáculo, transformando essas caixas em objetos e situações que se alternavam, provocando as crianças a participarem, criarem e subirem ao palco, acreditando que “- (...) *a essência das manifestações artísticas se faz na veracidade criadora do ser entregue em cena*”, como afirma Daniela Ochoa, uma das organizadoras do Encontro e diretora e artista dessa performance, em entrevista concedida à autora.

As crianças, quando são convidadas a fazer parte de brincadeiras, na busca de desenvolver seu eixo poético e criador, estando em linguagem e tornando-se parte dela, percebem essa não preocupação hierárquica, cronológica e etária, em uma educação das desidades (PRADO, 2015a). Elas também notam o protagonismo compartilhado entre elas, crianças e professora, que se coloca no lugar delas, que faz junto com elas as mesmas brincadeiras e realiza as mesmas experiências, compreendendo que suas capacidades e habilidades se entrecruzam com a das/os adultas/os, complementando-se e contradizendo-se nessa mistura (PRADO, 2017a).

Os corpos infantis se permitem serem performáticos, serem acontecimentos, deixando de representar um papel para vivenciá-lo e corporificá-lo, como nos relembra Machado (2010a). A autora aponta que baús de roupas, fantasias e objetos cênicos

²⁷ Encuentro/Festival de Danza Contemporánea para niños y jóvenes, em Santa Cruz de la Sierra, BO.

²⁸ Proposta criada pelo Projeto Verdanzar, Montevideo/UR, levada à Bolívia, no 1º *Enredanza* Bolívia, por Florencia Delgado, uma das coordenadoras do referido Projeto e do *Enredanza* Uruguay (em sua 10ª edição, em 2016).

poderão ser deixados de lado nesses fazeres teatrais, em que as crianças podem perceber semelhanças e diferenças entre o teatro e o brincar, em um *teatro a olho nu* no qual poderão ser provocados os processos de criação das crianças e professoras/es em meio ao polimorfismo dos espaços, em que as salas podem ser transformadas em “outros lugares” e “outros tempos”.

A retomada da organização desses “outros lugares e espaços” ocorreu por meio das crianças, que contribuíram com o compartilhamento, a arrumação e a manutenção dos materiais propostos por perceberem que aquilo não é da escola ou da professora, nem é de pertencimento alheio, mas de todas/os nós, construído e elaborado a partir de ideias, narrativas, brincadeiras, oficinas.

Assim, esses materiais são muito mais valorados, pois as crianças são convidadas a se responsabilizarem por eles, assim como ocorre com a manutenção e a organização dos espaços e dos brinquedos, o que pude ir observando durante a pesquisa. Acredito que isso ocorreu pelo fato de criarmos, a partir dessas vivências, canais de sensibilizações entre as crianças e eu, as crianças, eu e as espacialidades, as crianças, eu e as temporalidades, o que nos fizeram manter, guardar, cuidar e respeitar umas às outras, as materialidades, o todo, o mundo...

Vale destacar que, quando trago os termos espacialidades e temporalidades, estou me pautando em Machado (2010a), na ideia de que as noções espaciais vão se constituindo a partir dos *contornos* que vão sendo dados às crianças a partir dos cuidados rotineiros, do uso de roupas, dos braços do pai e da mãe, do espaço que está fora e dentro, dos afastamentos, aproximações e grandezas. O convívio com pessoas, silêncios, relações vai constituindo o que a autora chama de “povoar este espaço”, de constituir essas espacialidades.

Para isso, Machado (2010a) se alicerça nas ideias merleau-pontyanas de que não existe um mundo adulto e um mundo das crianças, mas que o mundo é o mesmo para ambas/os, embora percebido de maneiras diferentes. Enquanto para as crianças diversos tempos e espaços convivem, em um contato polimorfo com o mundo, para as/os adultas/os o que conta é a maneira “representacional de mundo”. As temporalidades consistem, então, em vivenciar uma outra estrutura de tempo, diferente da maneira representacional adulta, como os tempos de lentidão apontados por Bachelard (1989).

Outro registro do caderno de campo que exemplifica o que estou dizendo é:

Outra coisa que pude perceber (...), foi que as crianças, a partir do tirar e colocar seus calçados sozinhas, estão criando mecanismos próprios de ajudar os colegas que ainda não conseguem fazê-lo, arrumando outras maneiras para conseguir colocar estes mesmos calçados que antes não conseguiam, a partir da repetição da atividade, da formulação de hipóteses e de novos avanços e conquistas: percebia Mônica conseguindo colocar um pé de meia corretamente e o outro, com a parte do calcanhar para cima, e os colegas a ajudando para que também pudesse terminar, lhe explicando que o calcanhar era para baixo (Caderno de Campo, 04/11/2016).

Cenas como essa levam-nos a crer que a Pedagogia de corpos inteiros e falantes, que se delicia em linguagens estéticas, artísticas e estéticas, além de propiciar crianças mais críticas, reflexivas, argumentativas e imaginativas, as mostra também enquanto solidárias, confirmando o que já dizia Rubira (2006) sobre a educação de sensibilidade enquanto maneira de tornar sensível aquela/e com quem dela pode partilhar, ensinando as professoras!

Outro viés interessante percebido pelas crianças – e agora não me restrinjo às caixas, incluindo todo material não estruturado, devidamente higienizado – foi o de que, além de brincadeiras, os materiais serviam como base e suporte para nossas construções e processos criadores a partir de “oficinas de percurso com sucatas”, nome esse dado por mim para a realização de uma possibilidade que pode contribuir no meu processo de criação e das crianças em qualquer coisa que seja de seu interesse.

Elas deveriam, portanto, observar os materiais e, posteriormente, utilizar aqueles que julgassem necessários para as suas construções imaginativas, trazendo para o concreto e o palpável aquilo que haviam imaginado. Algo que chamou a atenção, nessa proposta, foi ver três meninos dessa turma, Erick, André e Ricardo, decidindo juntos que iriam construir “- (...)apenas um dinossauro, com dentes, rabo e até escamas” (Caderno de Campo, 26/08/2016).

Lembrei às crianças que, ao final da oficina, cada uma levaria para casa sua produção, mas elas não estavam realmente preocupadas com isso, pois disseram que fariam um sorteio e quem ganhasse levaria o dinossauro para casa. E assim foi feito! O sorteio girou em torno do: “- Minha mãe mandou eu escolher esse daqui” e o menino André foi o contemplado.

Na foto a seguir, podemos observar as produções das crianças, que fizeram castelos, robôs, pessoas, base de aviões, dentre outras coisas. O referido dinossauro pode ser visto na foto, ao lado esquerdo, construído com potes de iogurte, rolos de papel higiênico e um pote de descongestionante nasal para representar o rabo, bem como cartolinas picadas e coladas para representar seus dentes e escamas, acima dos olhos e da cabeça.

Imagem 27: “Dinossauros, aviões, bases de comandos, robôs e castelos: Será que tem mais?”. SA/SP, ago. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Esse tipo de proposta evidencia o quanto as crianças gostavam de conversar, refletir e arquitetar sobre os detalhes de um dinossauro e quais materiais disponíveis poderiam caracterizar esses detalhes, bem como, na ausência destes, suas transformações, como ao pegarem a cartolina e tentarem recortar em zig-zag para representar os dentes e as escamas!

Outra ideia que vale a pena destacar é a brincadeira com cordas. A ideia de nos pendurarmos na corda na árvore surgiu de um processo anterior e de indicação das crianças da escola pesquisada em São Bernardo do Campo/SP. Lá semanalmente montamos brincadeiras buscando possibilidades corpóreas e languageiras das crianças e,

para isso, a cada semana uma turma é responsável por fazer sugestões de brincadeiras, tanto para o que chamamos de circuitos e estações, quanto para o que nomeamos por brincadeira simbólica.

As propostas de circuitos e estações são nomes dados pelas professoras de São Bernardo do Campo/SP às propostas de brincadeiras organizadas todas as quintas-feiras, nas quais todas as turmas têm a possibilidade de brincar por um período de meia hora. Algumas vezes as brincadeiras são montadas de maneira a criar uma sequência, que não precisa ser cumprida pelas crianças do modo como foi montada, mas apenas como sugestão e possibilidade – é o que chamamos de circuito.

Em outros momentos os materiais são oferecidos às crianças livremente, para que montem a seu gosto. Costumamos intercalar da seguinte forma: em uma semana o que chamamos de circuito, na outra o que chamamos de estações. Os materiais utilizados são: pneus, cordas, bambolês, motocicletas, patinetes, pés de joaninha, mesas e bancos para que as crianças escorreguem neles, subam em cima, passem por baixo, realizem saltos à distância. Brincadeiras de camas de gato são montadas de diversas formas, com mesas grandes de ponta cabeça e elástico entrelaçado, espaguete de uso de piscina são amarrados em círculos e emendados para que as crianças brinquem de arremessar outro pedaço desse espaguete cortado dentro desses círculos que são pendurados, além de brincadeiras de tiro ao alvo, chute ao gol, basquete, bolas gigantes, um túnel de vaca, jacarés de gangorra, EVAs para virarmos cambalhota e fazermos rolamentos, etc.

Apesar das diferentes nomenclaturas utilizadas por nós, professoras, em função dessa necessidade adultocêntrica de definir, enquadrar e sistematizar até mesmo as brincadeiras, podemos evidenciar que tanto as brincadeiras definidas como as simbólicas, tanto os circuitos quanto as estações, trazem e são movimentos que permitem às crianças imaginar, unindo racionalidade e sensibilidade, verbos delirantes e devaneios poéticos, para as crianças e para as professoras que, com elas, partilham desses momentos de “evasão da vida real” (HUIZINGA, 2000, s/p). O mesmo autor completa defendendo a imaginação como um processo que opera na construção de imagens, que “o máximo que podemos afirmar é que se trata de uma função poética; e a melhor maneira de defini-la será chamar-lhe função de jogo ou função lúdica” (HUIZINGA, 2000, s/p.).

Pensando nessa função poética/lúdica, compreendemos que as experiências descritas vividas pelas crianças e por mim não se fizeram por fórmulas e equações, mas por buscarmos ser imaginativas, o que requer uma capacidade aprimorada de todas as nossas funções corporais, não dicotomizando razão e emoção.

Imagem 28: “*Que cidade é essa?*”. SA/SP, jun. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 29: “*Vamos fazer o telhado da casa com lençol?*”. SA/SP, jun. 2016. Arquivo da pesquisadora.

A Imagem 28 acima retrata parte da brincadeira de cidade, proposta por mim às crianças, em Santo André/SP. Esta foi sendo transformada com novos arranjos das crianças, pois elas são capazes de enxergar o que nós não somos mais por causa de seu modo polimorfo de ver e de agir no/com o mundo. Lilian Vilela, Prof.^a Dr.^a em Artes Cênicas (UNESP/SP) e artista da dança, ao fazer o prefácio do livro “Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades” (ANDRADE; GODOY, 2018, p.17), diz que: “(...) as crianças colecionam pedras, acompanham longos trajetos de formigas, sobem em árvores ou nas cadeiras de casa, ficam de ponta-cabeça para ver o mar de estrelas brilhar...”, o que afirma corresponder a “(...) intensos momentos de invenção que arrebatam a todos nós”. Entretanto, ela completa que, muitas vezes, torna-se difícil conciliar “(...) *a visão comungante e oblíqua das coisas vindas das crianças*, como traz o poeta Manoel de Barros, com a visão diretiva do adulto”.

Na brincadeira de casinha (Imagem 29), eu sugeri mais uma vez às crianças uma proposta para transformar nosso espaço da sala, utilizando-me das carteiras como alicerce de nosso telhado que era, nesse caso, um lençol. As crianças aceitaram prontamente e, ao serem provocadas sobre o que faltava em nossa casa, lembraram-se de que a nossa casa tinha telhado, mas não tinha micro-ondas!

Começamos a construir alguns dias depois um micro-ondas e, novamente, ao perceberem os detalhes, observaram que faltava uma alça para abrímos e fecharmos o forno: “- *Prô, o micro-ondas da minha casa tem uma alça para abrir e fechar, como vamos abrir e fechar este? Você precisa arrumar uma alça!*”. Ao brincar, também notaram que, devido à alça, a porta ficou pesada e não fechava mais, sugerindo então: “- *Prô, você precisa colocar aquele negócio que cola, dos bonequinhos da contagem, sabe?*”; “-*Velcro auto-adesivo?*”, perguntei e as crianças confirmaram. Minha visão diretiva não me permitiu ver os detalhes evidenciados pelas crianças que, no próprio ato de brincar, puderam dar conta das minúcias para aprimorar esse brincar.

Machado (2010a), embasada nos cursos ministrados por Merleau-Ponty na Sorbonne, destaca a importância da posituação das/os adultas/os do polimorfismo, compreendendo ser este o pressuposto de crianças, polimorfas, que conseguem transformar de maneira não intelectualista o que fizeram anteriormente, em uma espécie de revisão, realizando muitas ações ao mesmo tempo, diferentemente das/os adultas/os, que buscam sempre intelectualizar suas experiências, sendo menos mutantes e flexíveis do que as crianças. Essa posituação consiste, segundo a autora, na sensibilidade para a/o outra/o, na flexibilização do planejamento e na leitura do que as crianças estão vivendo

no momento exato do acontecimento, permitindo que haja traduções nas brincadeiras e nos desenhos e que a/o adulta/o absorva de maneira harmoniosa esse polimorfismo.

Acredito que, mesmo sem me dar conta de tudo isso em ato, enquanto vivia essas situações com as crianças nos anos pesquisados, eu já buscava maneiras de conviver com o polimorfismo infantil e de lutar contra minha maneira adultocêntrica de querer organizar os tempos, os espaços, as brincadeiras e, especialmente, os movimentos dos corpos das crianças, que precisavam sempre de amplitudes, de extensões das cadeiras, das carteiras, das mesas, de ângulos retos para outros obtusos e com formas indefinidas... Elas precisavam de chãos, tecidos, permissões, concessões, incentivos, questionamentos, aberturas e propulsões minhas ao eixo criador.

Em 2017, em São Bernardo do Campo/SP, as crianças disseram em uma roda de conversa coletiva com todas as turmas do período da tarde que queriam uma brincadeira de se pendurar na corda para atravessar o rio de jacarés quando perguntamos em quais outras possibilidades de brincadeiras elas haviam pensado. A partir de então, eu e o grupo de professoras buscamos montar essa sugestão, fazendo o rio com pneus, o jacaré com uma almofada de jacaré gigante que tínhamos na biblioteca e pendurando a corda na estrutura de ferro que se fez nosso teto.

Imagem 30: “*Prô, a gente quer uma brincadeira de se pendurar e atravessar o rio de jacarés!*”. SBC/SP, mar. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 31: “Prô, olha só: eu já aprendi a subir na árvore sozinho!”. SA/SP, mar. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Contaminada por essas brincadeiras, levei a ideia para a escola de Santo André/SP, como podemos ver na foto acima (Imagem 31). Esta se tornou a brincadeira favorita das crianças no parque: subir no pé de goiabeira e pular dele, assim como eu havia feito um dia, de maneira que depois elas passaram a tentar fazer todos os dias. Perguntavam sempre: “- *Prô, você vai ajudar a gente a subir na árvore hoje de novo?*”. Assim, subir sozinha/o, sem minha ajuda, tornava-se motivo de orgulho, de deixar o medo amarelado/amarelante de Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2011) de lado, de buscar informação e sentido ao que conhecemos na construção de repertórios sensitivos, já que é a desinformação que nos traz o medo e a tentativa exagerada de proteção, como aponta Duarte Júnior (2010).

Surgiram, então, outras possibilidades, a partir de nossas reflexões: escaladas na casinha, transpassando a corda por cima dela e na grade, para “*subirmos montanhas*”, como disseram as crianças. Isso me lembra as montanhas subidas por Duarte Júnior (2010) em seu livro “A montanha e o videogame: escritos sobre a educação”, no qual fala de uma experiência pessoal em uma trilha com um grupo de pessoas e das reclamações de jovens com cerca de trinta anos – metade de sua idade –, que tinham muito menos fôlego do que ele, queixando-se pelo esforço e jurando nunca mais participar novamente.

Nessa sociedade do consumo foi construída uma maneira de se estar no tempo, a chamada modernidade, que trata das maneiras como lidamos com nossas corporalidades, ou seja, da relação que estabelecemos entre o nosso corpo e o mundo. Isso explica o porquê da natureza, do ar fresco e da caminhada serem maçantes e caracterizarem os corpos como estorvo, enquanto o videogame, junto a saquinhos consumidos sôfrega e compulsivamente, tornam-se uma válvula de escape, uma maneira de não se aborrecer com os cuidados que o corpo precisa ter (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Entretanto, as corporalidades das crianças e das infâncias com as quais eu convivi nos anos da pesquisa tentam de certa maneira resistir e continuar *escalando as montanhas*. A partir de algumas adaptações das ideias das crianças, já que algumas eram perigosas, como escalar as grades em Santo André/SP, por testar e considerar que não aguentariam nosso peso, em ambas as escolas eu amarrei a corda na casinha de madeira que havia nos parques para que as crianças pudessem escalar também o escorregador e depois descer de costas. Também foram penduradas cordas nas árvores, em goiabeiras que existiam nas duas escolas para que elas se pendurassem nas cordas, além de outras propostas de subir nas árvores e pular delas.

A partir dessas experiências descritas busquei problematizar as maneiras de ser criança e de ser professora dentro de espaços educativos da primeira infância, já que a:

(...) tecnologia da informação, a agilidade e a velocidade de equipamentos eletrônicos tomaram conta dessas vidas e desses corpos, dicotomizando-os, e estabelecendo estereótipos de gênero (FINCO, 2007), de etnia, de idade, de classe social, de padrões de melhor e pior, bonito e feio, certo e errado, etc., na qual estas crianças são vistas como um projeto do que está por vir (...) (PAULA, 2010, p. 1).

Bachelard (1996, p.13) nos diz que “o devaneio poético nos dá o mundo dos mundos”, completando que “dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu”, que pode nos tornar, tanto crianças quanto adultas/os, seres inquietos, capazes de proteger o psiquismo humano das brutalidades, da inumanidade, do nada do humano que existe no mundo. O autor enfatiza que não é a solidão noturna, dos devaneios de projetos, que nos coloca em uma sociedade como a que vivemos, com tecnologias que nos isolam e nos mostram que sempre devemos ser o que está por vir, mas a solidão do devaneio cósmico que nos permite penetrar no fundo de nossa essência, de nosso estado de alma, na comunhão que fazemos entre nós e nossas materialidades.

Dessa maneira, compreendo as artes como possibilidade de nos fazer adentrar em nosso estado de alma, em invencionices criadoras e devaneios poéticos, como traz Bachelard (1996), estando em movimento no/com o mundo em atos, ações, imaginações e experimentações languageiras que se tornam imprescindíveis à vida das crianças, das adultas/os, à vida, enfim, de todas as pessoas, contrariando tendências pedagógicas desencantadas, decantadas, cristalizadas e petrificadas em verdades e saberes (RICHTER; HINTERHOLZ, 2016).

Ignorar as linguagens ou acreditar em verdades e saberes petrificados justifica muitas das falhas nos processos formativos de professoras/es que, ao realizarem cursos de Pedagogia, ou de formação continuada, pouco encontram recursos, incentivos, espaços e propostas formativas que tragam reflexões profundas sobre os significados da estética e do artístico enquanto pré-requisito para a docência com a primeira infância. Como podemos, portanto, permitir que as crianças sejam de fato crianças, participando de experiências poéticas, artísticas e estéticas, se estas não forem também o centro de nossos processos formativos? Como acreditar que cristalizações e inflexibilidades podem

contribuir para o processo de formação de professoras/es se isso tolhe seus processos imaginativos e criadores?

Desde muito pequena, lembro-me de muitos momentos em que me deparei em constante processo imaginativo ao observar os desenhos dos azulejos de casa quando estava na cozinha comendo, ou mesmo enquanto tomava banho e deixava aquela água morninha cair sobre meu corpo. Observava uma mesma peça de azulejo, em diversos ângulos que nada tinham de simétricos e retos, sempre na perspectiva do obtuso, enxergando nesses detalhes das peças desenhos de dragões, monstros, gigantes, pessoas de mãos dadas. Imaginava, enfim, a partir deles, narrativas que se construíam na fabulação e que me permitiam imbricar inteligível e sensível, na medida em que eu misturava meus sentimentos, minhas percepções de mundo, o que havia acontecido em meu dia, com todo aquele processo imaginativo, que me possibilitava criar, perceber, relacionar, construir hipóteses, devanear poeticamente... Isso exigia indeterminado tempo de lentidão, de fruição, como diz Bachelard (1987) a respeito do observar a vela que queima, a chama que sobe.

O quanto permitimos que as crianças se movimentem (SAYÃO, 2008), cantem, dancem (LENGOS, 2007) e brinquem livremente, com parcerias diversas, dando continuidade às brincadeiras em dias alternados, pensando com as mãos, fazendo com a cabeça, compreendendo com alegria e maravilhando-se sempre e não somente na Páscoa e no Natal (MALAGUZZI, 1994 apud BUFALO, 1997)? Quando, de fato, estamos disponíveis a escutar “as vozes” das crianças, permitindo-lhes terem vez, observando suas falas e não falas, seus gestos, balbucios, sorrisos, indagações, reclamações, suas histórias e invencionices?

Quando proporcionamos brincadeiras e interações que estimulem o toque, o gesto, a interação e a sociabilidade com a/o outra/o e com o mundo através da linguagem pele-pele (BUFALO, 1997)? Quanto tempo é destinado às brincadeiras e experimentações, dentro de uma grade de horários pré-determinados? Temos espaços e materiais adequados e suficientes, recursos disponíveis, suportes e parcerias de outras/os profissionais do espaço educativo para realizar essas experiências (FARIA, 2007)? O que importa mais, os tipos de espaços e materiais – que são fundamentais, vale destacar – ou nossa fluente imaginação no ato de subverter e transformar espaços em espacialidades, tempos em temporalidades e materiais em materialidades?

As propostas com as caixas exemplificam uma maneira ampliada de compreender a proposta “diversificada” e a “brincadeira simbólica” como propositivas institucionais

no contexto educativo, em que o conceito de brincadeira é apresentado pelo modo linguageiro da relação entre crianças e professora-pesquisadora, que já enxergam e consideram a própria dimensão perceptiva e lúdica de seus corpos como a própria brincadeira e veem no ato de materializar caixas algo que também é pura potência: o devaneio poético.

Como consideramos a educação? Como algo fixo e imutável, ou como momento de imaginação, a partir das vivências, experiências e sugestões infantis? Os imprevistos são previstos (BUFALO, 1999)? Como devemos entender as crianças nas instituições de Educação Infantil? Como seres prontos para serem preenchidos, tábulas rasas (AMARAL, 2008), ou enquanto seres em processo de formação, aglutinação, complementação de experiências, como nos encontramos inclusive depois de adultas/os (RUBIRA, 2006)?

Moreira (2008, p. 12) salienta a importância de se pensar “(...) o conhecimento científico da universidade e o conhecimento estético/poético” como sapiência da vida, reconhecendo que ambos podem ser fontes de verdades e que a ciência não precisa implicar apenas objetividade.

Antes, prefiro não categorizar nada neste estudo como verdades, como o faz Moreira (2008), já que aqui trato de infâncias, linguagens e educação imbricadas, precisando das próprias linguagens para poder dizer-se, do ensaiar-me e ensaiar as crianças, do ensaiar juntas, na complexidade de viver e perseguir experiências de pensamento e não verdades (BERLE, 2013).

Arrisco-me, portanto, a responder à pergunta por mim antes precedida: a de que um belo início para permitir que as crianças continuem com todas as suas inserções em linguagem é possibilitar que as/os adultas/os professoras/es tenham o direito garantido de vivenciarem permanentemente processos formativos de pesquisa e educação libertadora. Estes são pré-requisitos apenas possíveis, segundo Moreira (2008), com a reestruturação das universidades e do cotidiano da vida docente em espaços “sem medo de errar”, como já é revelado pelas crianças, com espacialidades e temporalidades da ousadia e da inquietação, das linguagens e saberes, de valorar o belo, o poético e o desejo.

Tratam-se de valores que compõem a vida, com os quais se possa habitar o espaço educativo como ensaístas, atravessando a distinção entre ciência, conhecimento e objetividade por um lado, e arte, imaginação e subjetividade de outro, colocando, assim, as fronteiras em questão (LARROSA, 2003).

A respeito disso, Bachelard (2004) nos relembra sobre o caráter inacabado do conhecimento, que precisa ter um elemento especulativo, afirmando a importância do conhecimento aproximado até mesmo nas ciências matemáticas. Assim, considerando as aproximações, o autor discute o estatuto de verdade e realidade.

Perrotti (1982) já nos alertava que a história é algo construído e não um dado natural. Berle (2013), por sua vez, fala sobre a linguagem ser uma possibilidade de narrativa de vida, já que não nascemos com ela, mas com a capacidade de nos inserirmos nela, com ela e constituirmos um jeito compartilhado de estar em linguagem e operar nela. O que seriam verdade e realidade se não questões construídas historicamente em determinados tempos, lugares e espaços, que constituem determinadas histórias em linguagens, com elas e a partir delas, em determinadas culturas e com pessoas específicas, e que podem sofrer mutações por variações desses mesmos fatores: tempos, pessoas, espaços, culturas, linguagens, etc.?

As verdades e as ciências são, portanto, construídas, mas podem e devem ser reconstruídas no âmbito educacional, em uma nova maneira de nos alfabetizarmos em linguagens, especialmente por encontrarmos-nos, enquanto adultos/os, distantes de experiências e experimentações em corporalidades.

Deixemos, pois, as verdades de lado, e nos atentemos aqui em mais mostrar do que tentar demonstrar, em pensar com provisoriidade nas narrativas que engendramos, crianças e eu, no ato de compartilhar experiências no e com o mundo, aprendendo a nos constituir na atualização do vivido a partir da valoração dele como experiência linguageira do conviver (BERLE, 2013).

É nesse permitir “(...) saltos, cambalhotas, balanços que voam, cordas com pneus nas árvores, e etc.: modos de voar da criança humana” (MACHADO, 2013, p. 254), nesse espaço de ilusão, da nossa saúde imaginativa, “(...) espaços entre a realidade compartilhada e nosso íntimo, entre o sono e a vigília, quase uma espécie de sonhar acordado”, nessa ousadia e inquietação, nesse novo olhar para minha formação docente, que busco ser professora e pesquisadora e encontro agora, nestas linhas descritas, acima e abaixo, minha maneira de construir a sapiência de minha vida junto às crianças.

3.4 Delírios da experiência: mandioca que vira tapioca, limão que vira tomate, abacaxi que cria raiz!

O fogo, o ar, a luz, toda coisa que sobe também é divina; todo sonho desenvolvido é parte integrante do ser da flor. A chama de vida do ser que floresce é uma tensão em direção ao mundo da pura luz.

E todas essas transformações são transformações da lentidão. As labaredas nos jardins do céu, de acordo com as flores nos jardins do homem, são chamas firmes, são chamas lentas. O céu e as flores estão de acordo em aprender meditando a meditação lenta, a meditação que ora (BACHELARD, 1989, p. 88).

Gostaria, neste subcapítulo, de trazer outras experiências vividas por mim e as crianças, especialmente nesse processo de lentidão das coisas que se transformam, das coisas que se permitem delirar e que estão geralmente associadas aos fenômenos da natureza, como propõe Bachelard (1989), ao falar da chama da vela como uma ampulheta que escorre para o alto, caracterizando o tempo leve em detrimento do tempo pesado, a *ânimia* no lugar do *animus*.

Além das transformações citadas no subtítulo deste subcapítulo 3.4, estivemos, as crianças e eu, em busca de outras lentidões, de outras chamas de vela, de coisas que iam “virando” outras: a areia que também virou barrinho, o banho nos brinquedos, que foi pretexto para o banho das crianças e o meu, a oficina de percurso com tintas, a observação da água colorida que gira!

As chamas são vistas, assim, como um objeto filosófico, um mundo em ignição (BACHELARD, 1989) prestes a ser ligado pela chave no contato de nossas corporalidades, espacialidades, temporalidades, linguisticidades e outridades, nos conectando à mundaneidade, como já falava Machado (2010a).

Andrade e Godoy (2018, p.73) falam sobre uma possível organização para pensar as proposições da dança com as crianças pequenas, estruturando em cinco partes que se interligam: “a) *A chuva de ideias dançantes*; b) *Colocando as ideias para dançar*; c) *Provocando a tempestade* (desenvolvimento da aula); d) *Depois da tempestade* (desaquecer); e) *A hora de semear* ou *Aproveitando o que a chuva trouxe...*”.

Assim como acontece em dança, com transformações, acontecimentos, fruições e reflexões, a analogia do ato de dançar com o ato de plantar, metaforizando a dança com o plantio, me faz enxergar o quanto fui tentando, durante todas as experiências e brincadeiras descritas nesta pesquisa, o arranjo da ludicidade e das regras criadas e

recriadas nesse jogo que fomos compondo, buscando o ritmo e a musicalidade na perspectiva de que *dançássemos...*

Dançar é aqui o verbo mais potente. Sempre dancei, primeiro nas águas do ventre da mãe, depois aqui fora onde nossas vidas podem escolher quando e como se tocam. De alma com canto caíçara contemporâneo, dancei inúmeras vezes dentro das águas do mar, na areia da praia, na sala de casa e na sala de dança, com e sem sapatilhas, com e sem espartilhos.

O estudo de alguns estilos de dança com seus gestos específicos amplia e aprofunda meus caminhos de percepção, me percebo corpo em movimento não apenas em aulas, ensaios, execução, criação e interpretação de coreografias, mas no meu existir em vida (RODRIGUES, 2019, p. 139).

Para mim, assim como para Rodrigues (2019), dançar sempre foi o verbo mais potente e aquilo que me moveu a pensar e a refletir em minha “ossatura líquida”, nesse mar de ondas que vem e vão, que me formam e não me conformam. Dançar me leva a pensar em meu organismo enquanto unidade que se molda conforme a música e que me permitiu, até agora, “existir em vida”, formulando e moldando meu próprio eu ao me alicerçar em meus gestos, movimentos e brincadeiras com as crianças.

Nesse continuum de mim mesma compôs-se essa metáfora, pois dançar propriamente está além de experiências brincantes, mas diretamente relacionadas a elas pelas crianças (XAVIER, 2014). Ter tido experiências com dança em minha vida também me impulsionou ao movimento, ao performático, ao cênico, às estesias e plasticidades, às transformações e reflexões. Mais do que isso, essas experiências me levam ao patamar de perceber, assim como Rodrigues (2019), que meu corpo é minha morada, minha casa, que estabelece relações com o mundo/ambiência por não estarmos “simplesmente de passagem” ou aprisionados em nós mesmos, mas por nos constituirmos enquanto existir corpóreo por experienciar amorosamente essas relações com o mundo.

Loureiro (2019, p. 57) traz que: “Talvez a grande loucura lúcida do corpo seja o amor e sua celebração esteja na poesia”. Não o amor romantizado, mas o amor que faz do corpo seu território, seu espaço, sua ambiência, ou, como diz o autor, “o amor que faz do corpo as festas da poesia”. Kirinus (2019) aponta, nesse sentido, a necessidade de a linguagem ser constantemente reanimada, o que instiga uma “liquidez da linguagem”, dissolve o sólido e condensa o líquido, podendo promover a vitalidade poética que traz conjunções e ambivalências, apoiada no pensamento bachelardiano.

Embora a autora acima se refira à linguagem do ponto de vista da oralidade e da linguagem escrita, creio que podemos amplificar essa reflexão para todas as linguagens que trago, para todas as experiências em linguagem que precisam ter essa “liquidez” e serem constantemente “hidratadas”, como afirma Bachelard (1991 apud KIRINUS, 2019).

Pensando dessa maneira, recomeço as descrições, essas ideias de experiências vertiginosas (FERREIRA-SANTOS, 2000), essas narrativas compostas por mim em relação ao que chamei aqui de delírios da experiência.

Imagem 32: “Então é assim que nasce a mandioca?”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

A Imagem 32 acima retrata uma experiência que partiu do interesse das crianças: cultivar mandioca, um desdobramento de minha narrativa oral da Lenda da Mandioca, contada em 2015 para crianças de 4-5 anos da Prefeitura de São Bernardo do Campo/SP, gerando o interesse delas em querer plantá-la e depois colhê-la, em 2016, ano em que permaneci com o mesmo grupo de crianças, o que nos permitiu complementar e seguir experimentações e propostas que já havíamos começado.

Passamos, então, a pesquisar na internet, e a ter o apoio de Ilda, uma professora de nossa escola que havia plantado mandioca em sua infância, de modo que se tornou nosso objetivo plantar a mandioca, observar seu crescimento e aguardar seu tempo de

colheita, o que ocorreu antecipadamente por causa das pragas. Pesquisamos, assim, que tipos de alimentos advinham da mandioca e as crianças decidiram fazer tapioca, o que fizemos com o auxílio das experiências dessa professora-parceira.

Fazer a tapioca foi uma das experiências mais incríveis que já vivi em minha vida, pois sequer imaginava as transformações que a mandioca precisava passar para virar aquele pozinho branco que iria parar dentro dos saquinhos dos supermercados. O movimento necessário para sua realização me remetia aos movimentos de transformação na minha vida e na minha carreira como professora, aos concursos prestados, ao ingresso na graduação em Pedagogia e depois no mestrado! Além disso, me lembrava os movimentos de transformações iniciados em mim pelas danças de origem popular e depois pela Dança de Salão, que sempre estiveram presentes em mim, por mais que em alguns momentos da minha vida eu não estivesse propriamente dançando.

Ilda nos disse que, primeiramente, precisávamos descascar as mandiocas colhidas por nós e depois ralá-las em uma bacia. Em seguida, devido à grande umidade da mandioca, era necessário colocar a parte ralada em um pano de prato e torcê-lo, separando a parte úmida – uma água de cheiro forte, branco-amarelada – da parte seca.

Imagem 33: “Então ela fica branca por dentro, igual à pele da Mandi da história?”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 34: “*Nossa prô, que meleca! Como vai sair uma tapioca com aquele pozinho daí?*”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Até esse momento eu estava acreditando que era a parte seca da mandioca que viraria o pozinho branco da tapioca, mas eu estava enganada. Isso correspondia ao que fizemos para que as crianças experimentassem, depois de torrada no forno e triturada no liquidificador, a farinha de mandioca que compramos nos supermercados.

Aquela água branco-amarelada é que precisava ficar reservada em um pote, sem ninguém mexer, por aproximadamente 2 horas, o que a faria dividir-se em duas partes: em cima uma água transparente-amarelada, que acabamos jogando fora, mas que a Ilda nos disse que é utilizada para fazer o álcool que compramos como produto de limpeza. A outra parte, que ficava embaixo e era branca como a neve e dura como rocha, se solidificou e, depois de dispensada a água transparente-amarelada, precisou ser retirada e ralada em uma peneira fina, o que, por fim, depois de levada ao fogo, deu origem a nossa tapioca. Uma tapioca bem grande, com um pouco de margarina, vinda de oito mandiocas de tamanho médio, foi o que conseguimos obter.

Imagem 35: “E não é que a tapioca ficou sequinha?”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Imagem 36: “Bem que podia ser com morango, chocolate e leite condensado, né?”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

As crianças, durante o processo de fazer a tapioca, que durou quase que todo o período educativo de quatro horas diárias, não foram forçadas a ficar sentadas, observando o que eu e a professora-parceira fazíamos. Elas brincavam com jogos nas mesas da sala, depois no parque e, por fim, nas motocas, com pés de lata, bolas e bambolês, nos diversos espaços da escola que frequentávamos, tendo a liberdade de ir e vir, de observar quando se sentiam instigadas e interessadas e de contribuir em alguns momentos. Reuníamos as crianças em momentos que considerávamos essenciais, especialmente os que demonstravam algumas transformações dos elementos constituintes da mandioca. Não se fazia necessário chamar ninguém, já que as crianças vinham curiosas, querendo contribuir, cheirar, experimentar e observar aquela metamorfose que ocorria, em que as etapas iam ressignificando o alimento e gerando outros alimentos possíveis.

Por fim, depois que a tapioca e a farinha de mandioca ficaram prontas, as crianças experimentaram um pedacinho da tapioca – considerando que eram 28 crianças na turma – e lambiam os dedos, passando-os de novo na forma para comer a farinha de mandioca.

Apesar de ter sido muito especial a experiência com a mandioca, o fato de termos esperado cerca de um ano para sua colheita e ter sido necessário colhê-la antes do tempo oportuno provocou questionamentos em mim que precisavam ser solucionados, pois eu pretendia plantar novamente com as crianças nos anos que se seguiam. Será que sempre passaríamos por essas situações? Por que tantas pragas? Será que aquele solo era apropriado para o plantio?

A colheita antecipada nos fez observar que poderíamos ter feito mais tapiocas e farinha de mandioca se essas mandiocas tivessem sido colhidas no tempo oportuno e que precisaríamos preparar melhor esse solo para plantações posteriores, o que reverberou em minha prática com as crianças em 2017, nas prefeituras de São Bernardo do Campo/SP e de Santo André/SP. Começamos pela pesquisa de nossos espaços educativos, das árvores frutíferas, de suas texturas, troncos, folhas e bichinhos, com conversas sensoriais nas quais conhecemos e manuseamos as cascas de alguns alimentos, experimentando e cheirando-os. Observamos expressões de nojo, curiosidade e diversão, culminando em nossas experiências com o adubo natural (compostagem), a partir do reaproveitamento das cascas da merenda e das levadas pelas crianças e pela professora, como abóbora – trazida por uma criança de sua casa –, limão, cenoura, berinjela, beterraba – levadas por mim.

Em uma dessas rodas, as crianças perceberam que a casca da cenoura e da beterraba soltava uma espécie de “tinta” e de imediato assustaram-se, dizendo: “- *Tinta não é pra colocar na boca*”, ou então: “- *Prô, a minha mãe nunca me deixou fazer isso em casa!*”; “- *Eu não sabia que a cenoura era docinha, porque em casa eu como com sal!*”.

Outro desdobramento a partir dessa atividade foi a menina Yara ter pedido para sua mãe plantar com ela em casa, porque: “- *A prô falou que é importante a gente plantar, porque a gente come o que planta*”. Assim, sua mãe plantou feijão em um vaso com terra e, quando este cresceu, por volta de dois meses depois, Yara o levou a escola para mostrar às/aos colegas.

Essas experiências e seus desdobramentos trouxeram mais conversas sobre o que poderíamos plantar e, especialmente, como plantar. Conteí às crianças, em 2017, que a mandioca que eu havia plantado com minha outra turma nos anos anteriores teve que ser colhida antes do tempo, pois as pragas estavam destruindo-a, de maneira que, para plantarmos algo, o mais importante seria preparar a terra para que ela ficasse forte o bastante para resistir às pragas. Pesquisamos vídeos explicativos sobre como realizar a compostagem e, a partir de então, as cascas das frutas que eram servidas no lanche passaram a ser disputadas entre as crianças, que sempre queriam carregar os sacos em que as colocávamos para tratarmos “*da nossa terra*”.

Imagem 37: “*Deixa que eu levo o saco com as cascas da mexerica! Não, eu levo! Então, eu que vou cavar com a pá!*”. SBC/SP, mai. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Depois de tratar esses solos, em ambas as escolas iniciamos outra pesquisa sobre o que plantar com o projeto: “Uma fruta no quintal”, considerando nossos espaços educativos de plantio como a extensão do quintal que, muitas vezes, nem existe mais nas cidades.

Em São Bernardo do Campo/SP, plantamos o abacaxi em nossa horta depois de aguardar, por aproximadamente dois meses, que ele criasse raiz em um pote de vidro com água.

Em Santo André/SP, embora tenhamos decidido plantar o limão depois de experimentá-lo e observar que muitas crianças gostavam da fruta, também acabamos plantando o abacaxi em um vaso, já que considerei extremamente interessante a experiência de observação da raiz que era criada dentro de um copo com água.

Quanto ao limão, depois de algum tempo plantado na terra do parque, onde cavamos e transportamos terra da compostagem para lá – já que em Santo André/SP há caixas de compostagem próprias²⁹ –, todos os dias levávamos o regador para que as crianças pudessem regar nossa plantinha, observando-a e, em muitos momentos, eu percebia que até conversavam com ela. Víamos como ela crescia como a chama da vela, essa ampulheta que cresce para cima (BACHELARD, 1989) e que motivava a mim e as crianças no sentido das transformações que eram imbricadas em nós enquanto seres humanos a partir do nosso plantio, do fazer algo em conjunto, em parceria: professora-crianças e crianças-crianças, algo que nos unia e nos fortalecia como grupo.

Também convidamos Dona Clara, senhora que trabalha como operacional – o que diz respeito aos serviços de limpeza – na escola pesquisada em Santo André/SP, para ver nossa plantinha, que já mostrava algumas folhinhas macias e felpudas.

A parceria com Dona Clara nos tornava próximas e nos fazia aprender uma com a outra. Certamente, ela tinha muito mais a me ensinar do que eu a ela, o que mostra que pode, sim, existir parcerias entre todas/os funcionárias/os que trabalham em uma escola, no sentido de priorizar o processo educativo das crianças, de saber suas histórias, suas narrativas, embora eu não tivesse encontrado essa mesma parceria na escola pesquisada no ano anterior e na mesma rede de ensino, com a *bagunça e sujeira danada*.

Essa parceria mostra que, independentemente da função que você possa exercer, sempre há na/o outra/o aquilo que não existe em você, e as relações desses encontros,

²⁹ Essas caixas formam o chorume: uma caixa vai vazando dentro da outra.

desses momentos de “entres”, que podem se tornar rizomáticos (DELEUZE, GUATTARI, 2000), são momentos de aprendizagens mútuas. Também nos revela que as relações não precisam priorizar o hierárquico, mas o social (MATURANA, 2002), uma vez que ter um diploma não me tornou mais inteligente ou mais experiente e sabida no que tange aos plantios como Dona Clara, que já havia tido essas vivências, tão ou mais importantes do que um diploma como o meu!

Super orgulhosas, as crianças e eu, por estarmos fazendo com que a plantinha nascesse, vimos a expressão de Dona Clara, que observava intrigada e não falava nada. Por alguns segundos parecia que ela precisava nos dizer algo, mas não tinha coragem, então perguntei: “- *O que foi? Tem algo de errado com nosso pé de limão?*”, ao que Dona Clara respondeu: “- *Com a plantinha não há nada de errado, só que vocês não plantaram limão, mas sim tomate!*”.

Imagem 38: “*Prô, a gente não tinha plantado limão? Como foi que nasceu tomate?*”. SA/SP, outubro. 2017. Arquivo da pesquisadora.

Só então pude me dar conta de que ao realizarmos a compostagem e trazermos a terra das caixas para o parque – pois se mostrava uma terra mais forte e apropriada para o plantio – jogamos algumas vezes naquela mesma terra restos de cascas de tomate, que continham pequenas sementes dentro, mas ignoramos essa parte. O que acabou vingando com força, então, foram essas mesmas sementes, em detrimento do limão.

Mais questionamentos surgiram entre as crianças: será que a semente do tomate é mais forte do que a semente do limão? Não poderia ter nascido uma espécie de planta mutante: um “limate” ou um “tomão”? Será que as sementes do limão que plantamos não estavam boas?

Contei às crianças o que havia acontecido e isso não diminuiu o carinho e o cuidado diário que elas demonstravam pela plantinha, tampouco as conversas que com ela mantinham. Em pouco tempo, creio que cerca de uns dois meses depois, começaram a crescer três pequenos tomatinhos. Pretendíamos fazer uma salada de tomate quando eles crescessem um pouco mais, mas infelizmente um dia chegamos ao parque e nossa plantinha estava estragada, com os tomatinhos jogados no chão, pisoteados. Sabíamos que em nossa escola havia casos de invasão do parque, embora não pudéssemos saber quem eram os invasores ou por que faziam isso. Ficamos todos muito tristes e algumas crianças até choraram.

Por que destruir uma plantinha? Quem quer que tenha feito isso, seja criança ou adulta/o, o fez por qual motivo? Será que foi acidental? Essa falta de conexão com o mundo e com os fenômenos nele existentes e esse tempo apressado e cronometrado muitas vezes nos cegam e não nos permitem perceber coisas tão importantes e significantes para nossa formação humana, para a construção diária de nossa *humanitas*, que ocorre pela *intelecção amorosa*, do amor que ama a própria compreensão, do ato de “abrir-se ao contingente, ao inesperado, ao imprevisto no interior do mais cotidiano banal” (FERREIRA-SANTOS, 2008, p. 6).

Sobre o inesperado, inesperada foi a foto que recebi em 2019 da professora com quem trabalhei na escola de Santo André/SP, em 2017, de como está o abacaxi que colocamos no copo com água para criar raiz, com o antes e o depois, o que parecia banal e se fez surpreendente para mim:

Imagem 39: O abacaxi que cria raiz, transforma-se e traz a vida: um novo abacaxi! SA/SP, mai. 2017. Arquivo da pesquisadora (à esquerda) e mai. 2019. Arquivo da professora parceira (à direita).

O que chama minha atenção nesta imagem, além do nascimento de um novo abacaxi a partir da coroa do primeiro abacaxi, é a vivacidade das folhas dessa mesma coroa, se as compararmos. À esquerda, parecia que aquela coroa não tinha vida, com cores apagadas, escuras, tristes. À direita, aquelas mesmas folhas tristes ganharam vida e cresceram a partir dos cuidados que tivemos com ela para que criasse raiz e com a terra, que precisava se manter forte a partir dos adubos naturais. Isso aconteceu por causa dos cuidados que Dona Clara continuou a ter com todas as plantinhas da escola, já que ela continua a trabalhar por lá e nos auxiliou muito sobre como deveríamos fazer para que as plantas crescessem, sendo ela, inclusive, quem nos disse que o abacaxi precisava primeiramente, antes de ser plantado, ser colocado em um vaso com água para poder criar raízes.

Além disso, e sobreposto a isto, creio que cabe a ideia de Saura e Eckschmidt (2019, p. 514): a de que foi criada uma intimidade entre nós, crianças, professora, Dona

Clara e o fenômeno – o nascimento do abacaxi –, o que evidenciava uma relação entre o micro e o macro, “(...) provocando ao mesmo tempo uma alegria e um salto compreensivo sensorial-corporal-intelectual.”.

O abacaxi crescia não tão somente por meio de nossos cuidados prévios e contínuos com a terra e da ação do sol, da chuva e do vento, mas também por meio dessa intimidade que estabelecíamos com ele, por meio desse nosso papel de “observadoras/es participantes”, que se permitiam conversar com o abacaxi e tocar suas folhas em gestos além do meramente especulativo, com a carícia e o afeto de quem já chamava o abacaxi de “meu”, inquirindo essa intimidade e proximidade.

Todas essas experiências foram delirantes: permitiram a mim e às crianças delirarmos juntas na busca de novos conhecimentos, que só puderam ocorrer na medida em que observávamos, anotávamos, desenhávamos, comíamos, imaginávamos, agíamos e repensávamos nos momentos em que promovíamos encontros de crianças e professora com a terra, a água, o plantio, ou seja, com a vida!

E acreditávamos que podíamos delirar mais, que não havíamos delirado o suficiente! Mexer com a terra, com o barro – embora fosse areia com água e não propriamente barro o que fazíamos – também se tornou uma prática constante, assim como eu já havia antecipado com a imagem dos pés descalços (Imagem 3) no Capítulo 1, quando disse que iam fazer tudo descalços naquele dia, inclusive *brincar de barrinho*, ideia das crianças, que viram no ato de ficar descalças mais uma oportunidade para experimentar novamente algo que é tão imprescindível a nós mesmas: nossa conexão com o mundo!

Observei que, para as crianças, o ato de viver novamente uma experiência se mostrava outra experiência, porque nada acontecia da mesma maneira na repetição, já que outras imagens poéticas são despertadas em nós nesses atos, como apontaram Richter e Franckowiak (2007), com relação ao par repercussão/ressonância bachelardiano. Quando falamos, e eu completaria com quando revivemos experiências, se é que é possível reviver algo – acho que o termo correto seria “viver novamente de outras maneiras” –, fazemos repercutir, logo ressonar em nós, possibilidades antes não advindas, unindo intelecto e sentir, reflexões somente elaboradas pelo próprio ato de viver e reviver, de existir e reexistir!

A respeito desse brincar telúrico, nas ressonâncias causadas em mim professora-pesquisadora, alicerço-me em Piorski (2016) para dizer que se aglomeraram em mim imagens do viver terreno, dos meus pés descalços no chão humoso de meu ser, dos meus

calcanhares nus, juntos aos das crianças. Ao fazer barrinho com novas crianças, esse barrinho não é mais o mesmo, porque lido com novas crianças e porque também não sou mais a mesma; já me transformei.

Do esguicho da mangueira que enchia algumas panelas e baldinhos e se desligava, dispensou-se a mangueira para a busca das crianças por elas mesmas, para encherem de água suas panelas e baldinhos repetidas vezes na torneira próxima ao parque. Isso gerou, em 2018 e 2019, muitas piscinas, escorregadores com poças embaixo, poções mágicas de marias-fedidas e besouros, minhocas e tatus-bola, além da brincadeira que mais se repetia: fazer “cimento” com barro para chapiscar as paredes do parque. Nessa brincadeira de pedreiras/os, meninas e meninos evidenciavam que têm olhos nas mãos, que é pela tatilidade que realizam diálogo com os materiais, seu recurso imaginador mais poderoso, que abre as portas do vínculo onírico com tudo, como coloca Piorski (2016).

Além dos bilhetes enviados uma ou duas vezes ao ano para comunicar às famílias das crianças que faríamos barro em determinado dia, passamos a solicitar que enviassem sacolas plásticas, chinelos e trocas de roupas todos os dias, pois brincar de barrinho faria parte de nossa jornada diária, se as condições climáticas contribuíssem para isso, o que nos mostra que “(...) nascem os estudos e o interesse das crianças pela *inutilidade*. A imaginação faz dos olhos lunetas de *vagabundear* pelas formas (...)” (PIORSKI, 2016, p. 82)

Percebi que as crianças buscavam contrapor o que Richter (2016a) denuncia em nossa sociedade volátil, efêmera e veloz, “(...) orientada por valores que demandam tempos cada vez mais produtivos, mais acelerados”. A mesma autora enfatiza, por isso, a necessidade de enfrentarmos a complexidade da tarefa de educar, o que exige a responsabilidade das/os adultas/os com as experiências estéticas e poéticas dos que vêm ao mundo, implicando “(...) afirmar o compromisso dos mais velhos com os modos de entregar o mundo e a linguagem aos mais novos, para que a vida seja possível; para que valha a pena viver” (RICHTER, 2016a, p. 36).

Pensando dessa maneira, procuramos sentidos e maneiras de fazer a vida valer a pena pelo “fazer barrinho no parque”, assim como brincar com a água, *dando banho nos brinquedos* e depois *banho nas crianças e na professora*. Dar banho nos brinquedos surgiu como ideia de sempre evidenciarmos a questão das corporalidades com as crianças, pensando que, se dessem banho nas bonecas da escola em um dia ensolarado, já estariam fazendo as duas coisas, tendo as noções corporais através das bonecas e as sensações com água e sabão.

Também levei algumas buchas para que as crianças pudessem fazer espumas e sentir mais essa sensação, brincando com a combinação água-espuma-brinquedos, quando levaram brinquedos de casa.

Bachelard (2001, p. 1 apud OLIVEIRA, 2007, p. 77) diz que “a imaginação é provocada e desencadeada nas relações das crianças com os ‘harmônios da natureza’: a terra, a água, o ar e o fogo”, o que sempre é repertório imagético. “(...) Essas imagens e experiências engendradas no encontro das crianças com a natureza, vividas com intensidade, espanto, admiração, encantamento e afetividade, tendem a alimentar a imaginação, não apenas na infância, mas na vida daquele que sonha”.

As crianças já estavam ansiosas, sonhando com a proposta enquanto eu a preparava. O registro reflexivo do Caderno de Campo pode demonstrar as expectativas das crianças ao esperarem pela proposta:

“Dar banho nos carrinhos, bonecas, Barbies e super-heróis foi muito interessante para as crianças! Elas adoraram! Já foram chegando, colocando os chinelinhos ou mesmo optando por ficarem descalças. Estavam tão ansiosas que não paravam de perguntar se já havia chegado a hora da brincadeira, ou então: “a gente já pode guardar a diversificada e ir lá fora?”. Foi realmente muito prazeroso e tranquilo! Mexer com água e com todos os elementos da natureza na verdade nos faz transcender a uma outra realidade e perspectiva, realidade do campo da imaginação, do faz de conta, tão interessante e importante na Educação Infantil. Para completar, na sexta-feira, embora não estivesse planejado, resolvi fazer o barrinho no parque outra vez, já que o calor permitia, e dessa vez encontrei parceiros muito mais eficientes e engajados, tanto em brincar e participar da proposta, quanto em limpar os baldinhos para guardarmos.”
(Caderno de Campo, 15/09/2017).

Repensando como posso compartilhar o planejamento e a organização de minhas propostas junto e com as crianças após refletir sobre essas experiências, tenho as convidado para a preparação das brincadeiras, com os materiais a serem utilizados, por tê-las visto como parceiras de criação. Isso me leva a compreender, assim como Bachelard (1994, p. 24), que “(...) há acima do tempo vivido, o tempo pensado” e que “(...) qualifica-se mal esse tempo [pensado] ao dizer que ele é abstrato, pois é nesse tempo que o pensamento age e prepara as concretizações do ser”. Foi exatamente esse tempo pensado que permitiu as concretizações minhas e das crianças no ato de sermos e partilharmos, de vivermos juntas o pensado.

Esse processo tem oportunizado a efetiva participação e contribuição das crianças no planejamento e na execução das brincadeiras, já que também são elas quem as organizam e as processam. Elas ficam extremamente *ansiosas*: “- *Deixa que eu busco os pincéis no ateliê pra gente pintar!*”; “- *Prô, hoje a gente vai mexer com a argila de novo?*”; “- *Prô, o meu bonequinho de argila já secou pra eu pintar com tinta?*”; “- *Prô, e se a gente recolher essas pinhas do gramado pra pintar com tinta e enfeitar nossa escola?*”; “- *Prô, eu trouxe estes gravetos que achei na rua pra gente construir a nossa árvore colorida, igual daquela artista lá, só que sem o quadro, de verdade!*”³⁰. Muitos tempos pensados foram transformados em tempos vividos, pois as crianças se revelam como planejadoras incansáveis de seus momentos educativos, juntamente comigo.

Portanto, o que dura, o que permanece, não é o que está atrelado a uma série contínua, já que “(...) nenhuma desordem essencial pode arruinar essa existência ou interromper essa duração”. Para algo durar é preciso estar atrelado às experiências e nos trazer para as experiências, estabelecendo uma relação dialética – e não de continuidade, em um sentido linear –, pois a dialética é o esquema fundamental (BACHELARD, 1994, p.33).

³⁰ A artista referida é Elisiana Alves, artista plástica baiana, recentemente residente em Minas Gerais. Ela criou uma série de obras intituladas “A floresta de Sophia”, nas quais retrata árvores e outros elementos da natureza de maneira colorida, em alguns momentos se assemelhando a patchworks. As crianças, envolvidas com a história da artista e com o colorido de seus quadros, vinculados à natureza, começaram a recolher os galhos caídos das árvores para pintarmos de colorido, como a artista, para “*Nossa árvore colorida de verdade*”, o que culminou em obras coletivas tridimensionais em 2019.

Imagem 40: “E se a gente brincasse agora de guerrinha de água? Isso, vamos encher um monte de garrafas de água!”. SBC/SP, set. 2016. Arquivo da pesquisadora.

A fala que podemos contemplar na legenda da Imagem 40 acima representa esses *hormônios da natureza* nos processos imagéticos das crianças que, em meio à brincadeira proposta, já deram um jeito de criar outra: guerrinha de água com garrafas pet, que se transformou em banho de crianças e professora! Mesmo sem total abertura minha naquele momento para que as crianças contribuíssem efetivamente no planejamento de nossos tempos pensados e vividos, elas se revelaram capazes e se faziam planejadoras na criação de uma desordem do ponto de vista adulto.

Piorski (2016) nos diz que as matérias moles despertam nas crianças o que ele chama de “embrenho material pegajoso”, que age como uma espécie de recompensa, de troféu à imundície, à patente de investigação, ao alforje de experiências.

A experiência foi realizada nas duas escolas. Em ambas, as crianças questionaram o fato de ficarem molhadas de corpo inteiro enquanto eu apenas ficava molhada da barriga para baixo. As crianças não tinham altura suficiente para me molhar acima da cintura e o esguicho construído por nós tinha uma abertura pequena, já que optei por furar as tampinhas das garrafas com ferro de solda para que a água saísse em pequenos jatos.

Isso pode ter impulsionado o fato de eu me tornar o alvo da brincadeira, fazendo com que as crianças corressem desesperadamente atrás de mim para me molhar, afinal, a “prô” era a única que ainda não estava molhada por completo. Tive que levar algumas trocas de roupa nesse dia, pois fiz a experiência no mesmo dia em ambas as escolas.

Uma das crianças em Santo André/SP chorou por estar toda molhada e foi levada pela equipe de apoio para ser trocada antes da brincadeira terminar. Tivemos também alguns pares de meia trocados e perdidos, crianças indo embora com a blusa do avesso ou de trás para frente, mas o que mais se manifestou foram sorrisos, risadas, gargalhadas, falas empolgadas em tons animados e altos, rememorando a brincadeira que tinham acabado de viver, de fazer existir.

Essas brincadeiras se fizeram existir, portanto, em linguagem, no próprio ato linguageiro:

(...) a partir da compreensão de que não há linguagem sem relação corporal que possibilite significar, valorar sentidos. Um corpo que pensa, que aprende ludicamente a operar com o linguajar. Entre ação e narrativa, o modo como nos tornamos pertencentes ao mundo, é o modo como participamos do mundo. (BERLE, 2013, p. 77)

Imagem 41: “Quando a prô parar de tirar foto, a gente pega e molha ela!”. SBC/SP, nov. 2016. Arquivo da pesquisadora.

Essa brincadeira me fez lembrar de uma outra realizada com as crianças, que traz relação com os elementos da natureza e com as misturas e interessa as crianças: o que eu chamo de oficinas de percurso com tintas.

Geralmente, fixo cartolinas ou longos pedaços de papel kraft em paredes, com espaços amplos para que as crianças possam, propositalmente, transitar entre as tintas que são colocadas a uma certa distância dos papéis colocados como suportes, para que elas tenham que ir e vir para pintar, trocando de cores, lavando seus pincéis em um balde grande com água. Além disso, elas conversam com as/os colegas enquanto pintam, vendo as outras pinturas em diferentes posições – de perto, de longe, de cima, de baixo –, observando quem vinha e quem ia para não se trombarem, compartilhando

espacialidades, temporalidades, materiais e materialidades, respeitando a pintura já iniciada pela/o colega, quando esta/e saía para lavar seu pincel, por exemplo.

São tantas experiências que podem ser problematizadas nas/com as crianças com experiências como essa e outras que já descrevi durante esta dissertação que somente nos damos conta de muitas delas quando as escrevemos, quando nos debruçamos sobre elas, quando observamos os registros fotográficos e em vídeo. Isso pode significar que muitas coisas que aprendemos não necessariamente dizem respeito àquilo que é dito, que é falado e explicado, mas àquilo que é sentido, vivido, experienciado, àquilo que nos toca, nos fazendo refletir sem palavras.

Em 2017, ao realizar com as crianças de ambas as Prefeituras pesquisadas – São Bernardo do Campo/SP e Santo André/SP – oficinas de percurso com tintas, percebi que além do interesse em ir e vir, lavar os pinceis e trocar de cor, o que era priorizado por muitas crianças era a brincadeira com o balde de água, girando seus pincéis, observando o movimento que a água fazia e como a tonalidade da cor de cada novo pincel ia mudando e se transformando.

O que disse Merleau-Ponty (2014, p. 20) acerca da pintura de quadros por artistas parecia acontecer com as crianças quanto ao ato de pintar, pois elas davam “(...) existência visível ao que a visão profana crê invisível, faz que não tenhamos necessidade de ‘sentido muscular’ para ter a voluminosidade do mundo”. As crianças viram a transformação da cor da água e deram voluminosidade e importância a isso, o que poderia passar despercebido às/aos adultas/os. As crianças enxergaram “(...) através da espessura da água o revestimento de azulejos no fundo da piscina (...)” e identificaram as zebruras do sol, seus reflexos, vendo pela carne da geometria dos azulejos (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 37).

Além disso, elas pareciam estar mais preocupadas e interessadas no movimento da água e na transformação de suas cores do que propriamente na produção que realizavam com as tintas, já que “(...) o murmúrio indeciso das cores pode nos [lhes] apresentar coisas, florestas, tempestades, enfim o mundo (...)” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 26). Nos conectávamos, assim, com a tinta, a água, o papel pintado, as misturas de cores, que se tornavam os saberes de nossas experiências e nos atravessavam, englobando em uma profundidade que não é arborescente e nos permitia perceber que o mundo não estava diante de nós, mas ao nosso redor, vendo o mundo e sendo visto por ele em um movimento cíclico e contínuo (MERLEAU-PONTY, 2014).

As diversas experiências que vivenciei com as crianças com o plantio, com a água, o barro, as tintas, assim como as experiências que passei a viver com outras crianças nos anos que se seguiram, me revelaram que as matérias pegajosas são excelentes brinquedos para nossa libertação, para promoção de contatos com a natureza e conosco mesmas, deixando de lado a repugnância aos materiais e materialidades, pois, transformados em prazer, as gosmas e os sujos criam férteis campos de imagens de entrega (PIORSKI, 2016).

Assim como Oliveira (2007), ao finalizar seu artigo sobre experiências de crianças com esculturas dizendo que espera poder ter contribuído com seus questionamentos e indagações como molas propulsoras de imagens & ações, espero aqui, ao escrever minha trajetória com as crianças nesse formato narrativo, ter contribuído especialmente para mim mesma, em minhas próximas trajetórias com as próximas crianças com quem convivo hoje e com quem ainda irei conviver como professora de Educação Infantil, de modo que eu nunca permita o enrijecimento dessa mola. Que eu aperfeiçoe meus sentidos de criar, permitir e me embasar nas criações das crianças, encontrando novos caminhos de transformar-me e de colaborar nos processos de transformações humanos e mundanos (RICHTER, 2016b) das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: será que tudo continua explodindo? “Até a massinha [e a professora] virou *movediça*”!

Fizemos a roda de história a partir dos brinquedos que as crianças trouxeram de casa. A regra era: quem recebia um carimbo de peixinho na mão continuaria a história. Então eu comecei dizendo que a tartaruga ninja, muito corajosa, estava andando na cidade, até que... E as crianças foram continuando, uma a uma....

Então, ela encontrou com o homem-aranha e os dois foram chupar sorvete. Depois eles foram cavalgar juntos e descobriram que o filhotinho do cavalo havia sumido. Então foram ajudar o cavalo a encontrá-lo e, ao fazer isso, voltaram para a cidade e encontraram um gigante que destruiu a cidade toda, até que ele caiu no chão, quase morto, querendo matar os pintinhos que também foram encontrados na floresta e se juntaram ao grupo.

Daí, o gigante juntou forças e se levantou, mas foi destruído e morto pela tartaruga ninja e pelo homem-aranha. Todos voltaram para a floresta e foram procurar a árvore do amor e os pais dos pintinhos. Encontraram então um urso, que foi combatido por nossos heróis, mas apareceu uma aranha venenosa quando os pintinhos procuravam comida no chão, já que estavam com fome, e eles comeram a aranha por engano e morreram.

O homem-aranha e a tartaruga ninja os levaram para que fossem enterrados na árvore do amor e, como mágica, eles voltaram a viver.

Então, apareceu a Cinderela, que procurava a vovozinha e eles também foram ajudá-la. Eles a encontraram em um navio e a salvaram da girafa perigosa e de dragões, construindo, o homem-aranha, um escudo de teias para proteger a todos. Então voltaram para a floresta e foram viver todos perto da árvore do amor! (Caderno de Campo, 29/07/2016).

Diferentemente de: “E bum... Tudo Explodiu” (PAULA, 2010), dessa vez não tivemos explosões, mas mortes e reavivamentos, muita ação e aventura, muitos personagens que entraram e saíram da construção narrativa das crianças, contos de fadas que se misturaram com as suas falas, o que venho observando que se intensifica quando as crianças são convidadas a participar e instigadas em processos de criação, com elementos mágicos e fantásticos atrelados a elementos do nosso cotidiano, como o simples fato de “chupar sorvete”.

A explosão, portanto, não se faz pré-requisito das histórias nem das artes, sendo apenas uma maneira inusitada de transformar, imaginar e agir mediante uma construção narrativa. Há outras que trazem elementos cômicos e trágicos, de suspense e de mistério,

de alegria e de amor, em uma miscelânea das artes, das palavras e das ideias que consegue até transformar a massinha em movediça, o que implica na potência e na poeticidade de transformar e de ser transformado, como na experiência descrita por Richter e Hinterholz (2016) em relação ao barro, pois “o humano depende de suas ficções e seus artifícios para tornar-se *do mundo*” (RICHTER; HINTERHOLZ, 2016, p. 7).

A palavra movediça, presente no subtítulo destas Considerações finais, apesar de remeter à fala de Larissa: - “- *Prô, você não vai acreditar no que eu fiz! Eu levei a massinha movediça para a minha cama para dormir comigo e no outro dia acordei toda melecada e a minha cama toda suja! Minha mãe ficou muito brava comigo!*”, agora se refere a mim e à minha trajetória. Não somente por buscar ser professora-pesquisadora, mas também movediça, malemolente, que se deixa penetrar pelas matérias moles e pegajosas, que dança, sente, gesta, se conecta, ressoa e ecoa. A relação que venho estabelecendo com minha corporalidade, assim como já venho descrevendo desde a apresentação desta pesquisa, também começou pela maneira como eduquei meus começos (BERLE, 2013): me tornei e me torno um ser movediço pela/com a dança e ainda mais após me envolver nos estudos bachelardianos e merleau-pontyanos, sendo provocada pelas experiências com as crianças a partir das substâncias moles, especialmente a água, as tintas, a argila, o papel machê e o barro. Isso somente se dá pelo fato de sentir que vivo de fato experiências, porque elas não somente atravessam meu corpo ou passam por mim, mas também me atravessam, me tocam, me penetram, me acontecem (LARROSA, 2002).

Piorski (2016) diz que a criança, ao se deparar com experiências do brincar gosmento, pegajoso, viscoso e movediço, se afunda no senso do humilde húmus, trazendo para si mesma,

(...) imagens da calma em ser, do despertar lento, liberto da pressa e da ruptura orgulhosa que infla e faz voar sem parar (excesso de estímulo do pensamento, educação cerebralizada). Pousam na massa suave, atolam as asas cansadas relutantes em se entregar, em pousar (PIORSKI, 2016, p. 125).

Encorajada pelas crianças a me “movediçar”, me permiti, em minhas últimas férias, nos manguezais baianos, sentir e caminhar sobre a maciez daquela terra preta, me afundar nela, observando a velocidade dos caranguejos que entravam e saíam, assim como tocar e ser tocada por aquela matéria mole, de me deixar grudar àquela substância,

em metáforas de enlaces amorosos, criando uma conexão e uma entrega de mim comigo mesma, além do entendimento do prazer estabelecido pelas crianças ao se entregarem a essas materialidades.

Ao questionar Larissa sobre o que seria essa “massinha movediça”, ela explicou: “- *Aquela prô, toda molenga, igual à massinha que você dá aqui pra gente, mas meio molhada e gelada!*”. Por fim, compreendi que ela se referia a uma amoeba³¹, essa espécie de massinha que denominou enquanto movediça, palavra que não me remetia ao universo e vocabulário das crianças, surpreendendo-me. Todavia, essa minha surpresa também me fez refletir sobre eu estar possivelmente nivelando Larissa e sua fala pela ideia adultocêntrica de criança incapaz, não produtora de culturas, uma vez que as infâncias são múltiplas e diversas, e as palavras e as linguagens estão no mundo sendo formadas socialmente em todos os momentos da vida.

Quem instituiu que há um vocabulário específico para adultas/os e outro para crianças? Rodari (2003) pontua que dizer caca, ou cocô, ao invés de merda, não será mais bonito, nem mais apropriado, pois apenas acarretará mais possibilidades em torno das palavras que buscamos enquanto adultas/os para restringir o universo infantil. Machado (2010a) aponta que esse tipo de situação acontece pelo fato de dicotomizarmos o mundo das/os adultas/os e o das crianças, quando o mundo é o mesmo, e o que difere é a maneira polimorfa como as crianças se relacionam com ele, se comparada à maneira racionalizada das/os adultas/os.

A fala de Larissa ilustra que mesmo “as crianças estão [sendo] submetidas pelo poder da palavra e não por qualquer palavra como, por exemplo, a palavra da poesia, mas sim, a palavra dos imperativos (...)” (SOUZA, 2017, p. 120). Há possibilidades, assim, de transgredir essa visão hierárquica e cronológica em favor de novos modos de se expressar e ressignificar as suas próprias linguagens e histórias.

Merleau-Ponty (2014) diz que não se pode fazer um inventário limitativo de nada, nem do vocabulário e de suas frases, que mostram os usos possíveis de uma língua, nem mesmo do visível, quando se refere ao ato de pintar. Tanto o visível quanto a linguagem escrita e falada, enfim, todas as linguagens, são instrumentos que se movem por si mesmos.

³¹ A amoeba é uma espécie de massinha gelatinosa, vendida em lojas de brinquedos, bastante citada pelas crianças de ambas as prefeituras, como brincadeira realizada em casa e algumas vezes trazida às escolas para brincar com as/os colegas.

Nessas experiências languageiras aqui descritas as crianças agiram enquanto linguagem e não tão somente através dela (BENJAMIN, 2013), com saberes de experiências (LARROSA, 2002), permitindo conexões rizomáticas de entres, de encontros, onde busco em você o que não há em mim e vice-versa, de modo que ao final descobrimos que não está nem em mim nem em você, mas na curva, nessas entrelinhas que pairam *entre* mim e você, nos *encontros* que tivemos (DELEUZE; GUATTARI, 2000)!

Agir como linguagem e procurar momentos de encontros com a/o outra/o, a terra, a água, a tinta, a cola e os materiais não estruturados, por exemplo, tem muito mais a ver com o brincar que não se institui em uma espacialidade técnica, mas nos restos, no brincar de artesãos, implicando brinquedos e brincadeiras da vontade, do imaginar das mãos, de fragmentos mitológicos do fabular, do fabricar, do amalgamar, de tornarmo-nos crianças e professoras dos apetrechos, na tentativa de deixar de acumular e de dar prioridade ao brinquedo sintético e a imagens eletrônicas artificiais (PIORSKI, 2016).

Isso revela que tanto na EMEB de São Bernardo do Campo/SP quanto nas EMEIEFs de Santo André/SP os elementos fantásticos foram evidenciados pelas crianças, como já apontam as teorias e estudos recentes em Educação Infantil e artes, sendo esta pesquisa uma maneira de reivindicar o direito das crianças de aprenderem com adultas/os o poder inventivo da linguagem e vice-versa. Ademais, esta pesquisa também evidencia a responsividade das/os adultas/os em manterem acesas as chamas da vela de Bachelard (1989), no sentido de que não nos deixemos penetrar pelo jogo do sim e do não, de apertar o interruptor nesse brincar de acendermo-nos e apagarmo-nos, em que estamos mais vezes apagados do que acesos!

Tragamos as cinco pétalas de Machado (2010a) para conosco conviver, assim como busquei realizar em minha prática de professora-pesquisadora e em minhas brincadeiras, jogos e enlances dançantes do gesto, do movimento, do grito, do pulo, do trepar aqui e acolá, do se sujar e melecar, do aprontar muitas *sujeiras danadas*. Por nossa corporalidade, espacialidade, linguisticidade, outridade e temporalidade, nos enraizamos no cabo das flores, das plantas, das árvores, dos grudes, dos bichinhos da natureza, dos plantios e das colheitas, das experiências pegajosas com papel machê, água, sabão, cola, tintas e barro, nos tornando do mundo e estabelecendo mundaneidade a partir do que nos atravessa, nos engloba e nos torna profundas/os (MERLEAU-PONTY, 2014).

Mesmo assim, alguns deslizes foram cometidos, como o fato de denominar nesta dissertação por “sujeira” e “bagunça danada” muitas das experiências em linguagem aqui descritas e problematizadas, o que demonstra algumas de minhas limitações.

Por considerar, assim como Bachelard (1989, 1994 e 1996) que me metamorfoseio e que durante esta metamorfose me transformo, considero que a Bianca que viveu como professora-pesquisadora de crianças nos anos citados, já não pode ser a mesma Bianca que conclui esta dissertação, já que permanências e durabilidades me acometem, na medida em que também me transformo e me vejo mutante, no sentido de deixar de ser e fazer coisas que me compunham, na união de ser e fazer novas coisas que passam a me compor. A narrativa das experiências vividas trazem que as propostas realizadas não foram mera colcha de retalhos, mas continuação de uma trama em que muitos fios se entrelaçaram e ainda se entrelaçarão, já que há uma busca constante de me alfabetizar nas múltiplas linguagens da infância, transgredindo as regulações de tempos e espaços geométricos e limitadores. Essa procura requer conhecimento sobre o brincar e os brinquedos, competência para observar, disponibilidade para aprender e reaprender a brincar, em uma reconstrução constante de minha dimensão brincalhona (ANSELMO, 2018), de minha docência e pesquisa, com uma narrativa de lutas, interações e partilhas languageiras, de viveres com as substâncias, com as matérias: ar, água, terra e fogo.

Ao fazer as descrições do último capítulo desta dissertação de mestrado, dei-me conta da trajetória do brincar que fui construindo, começando nos EVAs e nas problematizações sobre as comidas prontas e congeladas, vendo o que revela esse brincar industrial, plástico, brilhante, de aperfeiçoamentos prontos e acabados, até chegar ao brincar das simplicidades, dos dedos aprendizes das brincadeiras moles, dos modos de fazer sem a força, dos brinquedos da natureza, que são recolhidos e devolvidos a ela, do esculpir na alma as lições da persuasão, da gentileza do acordo suave com o mundo (PIORSKI, 2016).

Também pude perceber algumas de minhas limitações ao identificar categorias e questões que apenas foram anunciadas nesta narrativa, mas que mereceriam aprofundamento, o que pretendo fazer em pesquisas futuras, como o improvisado como uma categoria de análise pois, segundo Katz (2011), aquilo que o corpo esteve a repetir por mais tempo transforma-se em hábitos cognitivos, mais presentes, inclusive, nas condições do improvisar. Logo, as escolhas que compõem essa espécie de “treinamento”, “de coleção de informações” e de repertórios, serão decisivas nesse improvisar.

Para além do conceito de improvisação de Katz (2011) que traz uma concepção cognitivista de treinamento para improvisar, defendo como Sousa (2016), que este improvisar trata-se de não apenas discutir e repertoriar professoras e professores com cursos e materiais de apoio embasados em artes, ou seja, “coleccionar estas informações”, mas é preciso construir possibilidades de espaços para a experiência sensível de professoras/es com as ferramentas artísticas, recuperando a dimensão brincalhona docente, contanto que em formação, se experimente no corpo: imaginando, sentindo, criando e materializando, com a consciência de que a Educação Infantil e a formação docente estão em construção, reclamando por permanência, continuidade, aprofundamento e transformação.

Ademais, pude perceber que o grande desafio pedagógico e metodológico de ser professora-pesquisadora instituiu-se no ato de confiar nas crianças, o que possibilitou que as experiências se tornassem nossas linguagens e que as crianças pudessem confiar e acreditar que também eram capazes de muitas coisas. Merleau-Ponty (2014) aponta para o paradoxo do humano que consiste em aprender a ver. Confiar nas crianças foi uma das maneiras de enfrentar esse paradoxo, no ato de tentar me tornar humana, no nível do curar, cuidar, humanizar e estabelecer relações com o mundo, com a terra, com o húmus, com a pluralidade das coisas, com a curiosidade agressiva que se consolida no metamorfosear, no transformar, no destruir para poder reconstruir, no dar forma para aquilo que não tem, como o barro promove.

Dessa maneira, concordo com Moreira (2008) quando ela diz da pesquisa enquanto vida, uma vez que esta, de fato, faz-se minha vida, minha trajetória profissional e pessoal, ambas andam apaixonadas, imbricadas, de mãos dadas para lá e para cá, de namoricos que não podem mais se manter às escondidas, precisando ser revelados e desvelados a todas/os e por todas/os, já que não é mais segredo, é comunhão, parceria, amizade, amor! (BACHELARD, 1996).

Essas propostas acabaram por ritualizar-se na medida em que foram realizadas por não serem simplesmente feitas de maneira mecânica e exaustiva, mas prazerosa e significativa, tirando o papel protocolar instituído às escolas, de fases e evolucionismos do brincar, a partir de tabelas psíquicas e institucionalizações de brinquedos e brincadeiras por faixas etárias (PIORSKI, 2016). No lugar disso, houve predominância de rituais brincantes e humanos, que nos permitiram e permitem não viver essas experiências das mesmas maneiras, dos mesmos jeitos, tornando-as únicas, inigualáveis, inatingíveis, sonhos de oleiros, de ceramistas, que carecem de brinquedos da gênese (PIORSKI, 2016),

logo, inesquecíveis, considerando que é aquilo que nos marca, nos toca, porque é a nós que o faz e não a um verbo impessoal (LARROSA, 2002), que não delira.

Nesses delírios de verbos pessoais, que nos marcam e tocam, adquirimos a patente da durabilidade, mas não aquela que remete ao tempo cronológico, de linearidades. É a que remete ao tempo de perturbar a calma e de acalmar a perturbação, ao tempo dos ritmos das infâncias, das vibrações, das poesias que libertam dos arrebatamentos habituais, trazendo novos modelos de vidas e pensamentos ritmados (BACHELARD, 1994), sussurros das chamas que não se resumem e se fazem substância, poetizando-se e inflamando a vida no mundo, pois narram as lutas e partilhas para se manter uma unidade (BACHELARD, 1989).

Por falar em verbos e delírios, creio que posso dizer que meu verbo delirou em muitos momentos, escutando cores que eu nem sabia que existiam. Outras vezes, as cores sumiram, os delírios também e ficaram somente os verbos transitivos, diretos, sisudos, adultos.

Nessa partilha languageira que foi realizar a pesquisa de minha própria prática, além das reflexões e conexões que pude estabelecer com meu grupo de pesquisa, com minha orientadora, com minha banca de qualificação e posteriormente, sinto que mais usufruí e experienciei delírios de meus verbos do que os atrofiei, porque é próprio da experiência expor-nos, externalizarmo-nos. Isso tem me motivado e me impulsionado a observar mais as crianças, a perceber que suas vozes não estão contidas e ditas apenas no falar, mas especialmente no fazer e que as escuto não somente com os ouvidos, mas também com os olhos ao notar o que elas me dizem corporalmente, afinal, as crianças vivem o lúdico, elas não o adquirem, o que me faz compreender que experiências lúdicas em linguagem se fazem necessárias durante todas as nossas vidas.

Posso dizer que há uma gana de querer intensificar ainda mais essa relação entre professora-pesquisadora, artes, infância, movimentos e contatos com as substâncias da natureza e entre o linguajar e o ato imaginativo bachelardiano, que me permitiram em muitos momentos perceber que é a consciência dos devaneios vividos por mim e pelas crianças colaboradoras que puderam se transmutar em poeticidades por nossas ações, em contextos que se tornaram acontecedores...

Acontecedores de narrativas, territórios de significação e ressignificação de sentidos das experiências!

Espero poder, a partir das contribuições oferecidas pela banca, continuar trilhando caminhos languageiros com as crianças da Educação Infantil, fazendo ressonar em mim a

poeticidade buscada e em diversos momentos encontrada, por meio da relação artística, estética e estésica com a infância e o meu tornar-me professora-pesquisadora, provocando camadas de inteireza em mim no exercício de procurar sempre estar presente!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *Lucíola*. São Paulo: Ática, 1988.
- ALMEIDA, Fernanda de S. *Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças*. São Paulo: Summus, 2018.
- ALMEIDA, Manuel A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 1991.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas/SP: Papirus, 2005.
- _____. *Educar para a vida*. (Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZDw-6-rYX4>. Acesso em: 02/06/2019.
- ANDRADE, Carolina R. de; GODOY, Kathya M. A. *Dança com crianças: propostas, ensinamentos e possibilidades*, Curitiba/PR: Appris, 2018.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 55-69.
- AMARAL, Maria N. Dewey, Educação e as Relações entre o lado psicológico e o social, o individual e o coletivo. In: *Ninguém Ensina Ninguém: Aprende-se*. São Paulo: EdUSP/FAPESP, p. 67-75, 2008.
- ANSELMO, Viviane S. Corpos, gestos e movimentos: a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017, p. 235-262.
- _____. *Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenos/os?* Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2018.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Dom casmurro*. São Paulo: Ática, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- _____. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. São Paulo: Moderna, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte/MG: C/Arte, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BECCARI, Marcos N.; BEDORE, Renato C. Vivência estética: linhas de força para a experimentação. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 47-58.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____. Experiência e pobreza; O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed., São Paulo, 1987, p.114-119; p. 197-221.

_____. Escritos sobre mito e linguagem. 2ª ed., São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, v. 3, 1989.

BERLE, Simone. *Infância e Linguagem: educar os começos*. Dissertação de Mestrado. UNISC, Santa Cruz do Sul/ RS, 2013.

BOCHENSKI, Józef Maria. O homem. In: *Diretrizes do pensamento filosófico*. São Paulo: Herder, 1961, p. 79-88.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 27ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BUFALO, Joseane Maria P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: *Creche: um lugar de criança, lugar de infância*. Dissertação (Mestrado), FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1997, p. 69-81.

_____. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 1, 1999, p. 119-131.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. MEC, Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>. Acesso em 10/06/2018.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 11/06/2018.

_____. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos*. 2ª ed. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 11/06/2018.

BRASIL. *Lei Federal de Estágios*. Lei nº 11788. MEC, Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 19/06/2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. MEC, SEB, Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 12/06/2018.

_____. *Educador Paulo Freire patrono da Educação brasileira*. Lei nº 12.612. MEC, Brasília/DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: 29/07/2018.

_____. *Projeto de Lei 01-00325/2014 do Vereador Eduardo Tuma (PSDB)*. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0325-2014.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

_____. *Projeto de Lei nº 867, do Sr. Izalci*. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 11/06/2018.

_____. *Sugestão legislativa nº 47/2017*. Senado Federal. Brasília/DF, 2017a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131196>. Acesso em: 29/07/2018.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Portaria nº 826. MEC, Brasília/DF, 2017b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 13/12/2019.

_____. *Lei da Reforma do Ensino Médio*. Lei nº 13.415. Brasília/DF, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08/06/2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. CNE, CONSED, UNDIME. Brasília/DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 09/06/2018.

_____. *Ensino Médio*: Portal do MEC. Brasília/DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 12/06/2018.

CAMPOS, Maria M; FERREIRA, Isabel M; ROSEMBERG, Fúlvia. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêterios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. 2ª. ed. MEC, Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF, 2009.

CHAPLIN, Charles. *Tempos Modernos*, 1936, Nova Iorque/EUA Lançamento em DVD em 21/11/2003, Tchéquia/SVK.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLA, César. *Ensaio sobre o desenho infantil*. 2ª Ed, Vitória/ES: EDUFES, 2006.

COSTA, Rogério Luiz M. A propósito de deslugares sob uma perspectiva musical. In: SALZSTEIN, Sônia. et al. BASTOS, Helena (Org.). *Corpo e Cidade: moveres entre aproximações e distanciamentos*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Dança, 2015, p. 49-57.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, v.1, 2000.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas/SP: Papirus, 2010.

DUVAL, Shelley. Hansel and Gretel (João e Maria), 1982. Fita cassete gravada a partir da série: *Faerie Tale Theatre*. EUA, exibida na TV Cultura, Brasil.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 11-37.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-107.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, v.1, n.1, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em 04/05/2019.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. *Antropológicas da Educação*. São Paulo: Képos, 2011.

FILHO, Antonio P. (Toquinho). *Aquarela*. Disponível em: <http://letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em 15 nov. 2013.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, p. 162-194.

_____. O Panoptismo. In: *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, p. 219-250.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. São Paulo: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, Tia não*. Rio de Janeiro: Olho D Água, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

GENNEP, Arnold van. *Os ritos de passagem*. 3ª ed., Petrópolis/RJ, Vozes, 2011.

GIANOTTI, Sirlene. Tecer o visto, o vivido e o vislumbrado no urdume do invisível: a abordagem antropológica na pesquisa em educação. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 177-198.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 39-58.

GOBBI, Márcia. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.

GOETTEMS, Milene B.; PRADO, Patrícia D. Educação Infantil, Dança e Teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017, p. 137-157.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2000. E-Book. Disponível em: www.institutoveritas.net>livrosdigitalizados. Acesso em: 06/09/2019.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Hemus, 1969.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. 4ª ed., São Paulo: Cultrix, 1965.

KATZ, Helena. Sobre a Improvisação. II “Forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança, 25/10/2011, Itaú Cultural, 19h às 22h. Projeto “Gira, Gira Balangandança em Movimento, contemplado pelo X Edital à Dança da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4VNiWWr2iHOODAz>. Acesso em: 18/12/2019.

KIRINUS, Glória. A linguagem reanimada em Bachelard. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 199-207.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 5ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998, p. 229-246.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 29, n. 1, p. 27-48, jan./jul. 2004.

LE GOFF, Hervé. *João e Maria*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

LENGOS, Geórgia. Articulações da Balangandança Cia: o corpo, o movimento, a criança. In: LENGOS, Geórgia (Org.). *Põe o dedo aqui! Reflexões sobre dança contemporânea para crianças*. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p.36-53.

LOUREIRO, João de J. P. Celebração do corpo na Cultura, na Arte, no Amor e na Poesia. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 47-58.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina M. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010a.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. *Educação e Realidade*. FE-UFRGS, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago., 2010b.

_____. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. *Revista de Educação Pública*. Instituto de Educação-UFMT, Cuiabá/MT, v. 22, n.49/1, p. 249-264, maio/ago., 2013.

MANTOVANI, Susana; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n.1(28), p. 75-98, 1999.

MARTINS FILHO; Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014, p. 7-46.

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-107.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de Índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 14ª reimpressão, 2008.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. Esculturas e imaginação entre as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imagem e Educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007. p. 73-90.

OLIVEIRA, Elida. *Escola sem partido: entenda o que ocorre após o arquivamento e o que está em jogo com o projeto de lei*. G1 11/12/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml>. Acesso em: 11/12 2019.

OLIVEIRA, Roberto C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. USP, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 17-37, 1996.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 3ª reimpressão, 2017.

PAULA, Bianca B. de. Narrar, imaginar e se movimentar: Um estudo sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na Educação Infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*. FEUSP, São Paulo, v. 6, 2010.

PAULA, Bianca B. Narrar, imaginar e se movimentar: a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017, p. 203-234.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 1(28), p. 110-118, 1999.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 93-111.

PRADO, Patrícia D. *Educação Infantil: contrariando as idades*. São Paulo: Képos, 2015a.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (Orgs.). *Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil*. São Luís/MA: EdUFMA, 2015b, p. 205-219.

_____. Relaciones de edad y generación en la Educación Infantil: o “Por qué es mucho mas mejor que seamos mayores”. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017a, p. 19-41.

_____. “Como hacen eso?”: entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância. In: ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (Orgs.). *Fluxos Culturais: Arte, Educação, Comunicação e Mídias*. São Paulo, FEUSP, 2017b, p. 371-392.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017.

PRADO, Renata L.; VOLTARELLI, Monique A. Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. *REVEDUC*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos/SP, UFSCAR, v. 12 n. 1, p. 279-297, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, Cynthia T. Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. et al. (Orgs.). *Infâncias e pós colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas/SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2015, p. 71-94.

RICHTER, Sandra R. S. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n.01, p. 1-16, 2007.

_____. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Revista Crítica Educativa*. v. 2, n. 2, 2016a, p. 90-106.

_____. Docência e formação cultural. (Caderno 1). In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, Mônica C. et al (orgs). *Leitura e escrita na Educação Infantil*. Brasília/DF: MEC/SEB, 2016b, 10 v., p. 13-54, (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). p. 13-54. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>). Acesso em 03/02/2019.

_____. Jogar e brincar, potência do inútil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre/RS, ano XV, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RICHTER, Sandra R. S.; FRONCKOWIAK, Ângela C. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 59-71.

_____. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre/RS, ano IX, n. 27, p. 39-41, abr./jun. 2011.

RICHTER, Sandra R. S; HINTERHOLZ, Beatran. *Brincar com barro na creche: um diálogo pedagógico com Gaston Bachelard e Hannah Arendt*. Curitiba/PR, UFPR: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Eixo 5, 2016, p.1-15.

ROCHA, Ruth. *João e Maria*. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 11ª reimpressão, 2003.

RODRIGUES, Bárbara M. Corpocriação: um ensaio sobre a autoformação do corpo-mar. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 133-161.

RUBIRA, Fabiana de P. *Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2006.

SALGADO, Raquel G.; FERREIRA, Marcelo S. Nas narrativas de si: as estéticas de existência em corpos infantis que interrogam a vida em desenvolvimento. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 114-132.

SAURA, Soraia C.; ECKSCHMIDT, Sandra. Observar o brincar espontâneo de um menino: ou o que aprendi com os Guarani Mbya. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 47-58.

SAWAYA, Sandra M. Narrativas Orais e Experiências: as crianças do Jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Zilma de M. de. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 34-55.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos/SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SOUSA, Maria G. da; CABRAL, Carmen L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*. Itatiba/SP: USF, v.33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUSA, Maurício de. *João e Maria*. Clássicos para sempre. São Paulo: Girassol, 2015.

SOUZA, Cibele W. de. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*. FEUSP, São Paulo, v. 6, 2010.

_____. *Educação Infantil e Teatro: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2016.

SOUZA, Cibele W. de; PRADO, Patrícia D. Dança e Teatro na formação de professoras/es da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). *Educação Infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017, p. 109-136.

SOUZA, Flávio de. *João e Maria*. São Paulo: FTD, 2010.

TENENTE, Luíza; FIGUEIREDO, Patrícia. *Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores*. G1, 15/05/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml> Acesso em: 26/09/2019.

TOBIAS, Nádia. Insaciabilidade do olhar. In: WILLMS, Elni E.; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 59- 74.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educ. Soc.*, Campinas/SP: CEDES, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

XAVIER, Uxa. *Mapas para dançar em muitos lugares*. São Paulo: Patuá, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem e voz das crianças.

Título do Projeto de Pesquisa: “*A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas na educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*”,

Pesquisadora: Bianca Bressan de Paula - Faculdade de Educação da USP/SP

_____, nacionalidade _____, criança menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RGº. _____, CPF _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, Município de _____/ SP, abaixo assinado, concedo, para livre utilização, direitos sobre a minha imagem e som da minha voz, neste ato, à pesquisadora Bianca Bressan de Paula, RG: 34.185.133-4, e-mail: bibi_bressan3589@hotmail.com, pesquisadora e mestranda em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, autorizando consequentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros serem utilizados para exposições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base Legal: Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

Assinatura de mãe/pai ou resp. pela criança

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem da professora

Título do Projeto de Pesquisa: “*A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas na educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*”

Pesquisadora: Bianca Bressan de Paula - Faculdade de Educação da USP/SP

_____,
 nacionalidade, _____ estado civil _____, portador da Cédula de identidade
 RG°. _____, CPF _____, residente à Av/Rua
 _____, nº. _____,
 Município de _____/ SP, abaixo assinado, concedo, para livre
 utilização, direitos sobre a minha imagem, neste ato, à pesquisadora Bianca Bressan de Paula,
 RG: 34.185.133-4, e-mail: bibi_bressan3589@hotmail.com, pesquisadora e mestrandia em
 Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP,
 autorizando consequentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua
 utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo
 e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados,
 para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros
 serem utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base Legal: Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

 Assinatura

Data: ____/____/____

 Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – Modelo da Carta de Apresentação para autorização da pesquisa às Secretarias Municipais de Educação (SME) e instituições investigadas.

À _____,

Eu, Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP/SP, venho por meio desta, mui respeitosamente, apresentar a aluna Bianca Bressan de Paula, RG: 34.185.133-4, como pesquisadora e mestranda em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, sob minha orientação, a partir do ano de 2017, com o Projeto de Pesquisa: A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas na educação infantil: vamos *escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*.

Estamos, portanto, solicitando vossa autorização para a realização da coleta de dados, através de observação e entrevistas, com registro em caderno de campo, do cotidiano educativo da escola _____.

Informamos que os dados coletados serão utilizados para âmbito restrito da pesquisa de mestrado e para seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-nos, desde já, seguir os critérios éticos de sigilo, disponibilizando todos os dados coletados, retornando e discutindo os resultados obtidos na pesquisa, assim como, colocando-nos a disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado (FEUSP/SP)

São Paulo – novembro de 2016.

APÊNDICE D – Autorização para a pesquisa da SME de São Bernardo do Campo/SP

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB

Senhora Diretora Cilmara de Freitas Teixeira,

Estamos encaminhando a pesquisadora BIANCA BRESSAN DE PAULA regularmente matriculada na UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO conforme carta anexa. Encaminho também por e-mail, questionário e projeto de pesquisa intitulada: *A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas na educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?*

A pesquisadora compromete-se:

- Solicitar autorização de uso e imagem para fins de pesquisa aos pais e/ou responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa.
- Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental– SE-11).

Obs.: Comunicamos que a autorização datada em 24 de julho de 2018, deve-se ao fato da pesquisadora ter realizado a solicitação de autorização em 24 de janeiro de 2017 (registrado na Secretaria de Educação), porém, por compreender que o registro da autorização seria o suficiente para iniciar a pesquisa o mesmo se iniciou sem o documento aqui expresso. A pesquisadora possui as autorizações da Diretora Escolar da Unidade pesquisada e das famílias das crianças envolvidas na pesquisa.

Recebido na U.E em:	30 / 07 / 2018
Nome:	Cilmara F. Teixeira
Assinatura:	Cilmara de Freitas Teixeira Diretor Escolar Matrícula 32.615 - 4

SE-11, 24 de julho de 2018.

Percival Tadeu Figueiredo
Assistente de Direção
Departamento de Ações Educacionais

CIÊNCIA DA PESQUISADORA	
NOME	ASSINATURA
Bianca Bressan de Paula

Este documento deve ser em três guias, sendo uma para a unidade, uma para a secretaria e outra para a pesquisadora

APÊNDICE E - Autorização para a pesquisa da SME de Santo André/SP.

Prefeitura de Santo André

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Santo André, 14 de dezembro de 2016.

À

Bianca Bressan de Paula,

É com satisfação que acolhemos a pesquisa intitulada "A POETICIDADE CONTIDA NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS ESCUTAR A COR DOS PASSARINHOS FAZENDO O VERBO DELIRAR", indicada por **Bianca Bressan de Paula**, matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, sendo a mesma avaliada pela orientadora Professora Dra. Patrícia Dias Prado.

A mesma será realizada conforme cronograma descrito no projeto de pesquisa e após o término do curso, solicitamos que seja entregue a esse departamento uma cópia da dissertação.

Atenciosamente,

MARIA HELENA FONSECA MARIN
Diretora

Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Rua Catequese, 227 - 5º andar - sala 02 - Condomínio ABC Tower - Bairro Jardim
Santo André - São Paulo - CEP 09090-400

APÊNDICE F - Autorização para a pesquisa da SME de Santo André/SP.

PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ
MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ - SP - 09015-080

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 22 de outubro de 2018.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título "A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas na educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar", a ser conduzida pela Sr^a. Bianca Bressan de Paula, acompanhada e supervisionada pelas técnicas desta Secretaria, Sr^{as}. Solange Aparecida Stefanini e Regina Celia Bertolucci Delmonico, do Departamento de Educação Infantil e Fundamental, a contar de 22/10/2018 por 2 anos.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail Floresta@santoandre.sp.gov.br e VMarina@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,

Silvia Regina Grokowsky Baldijão

Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental