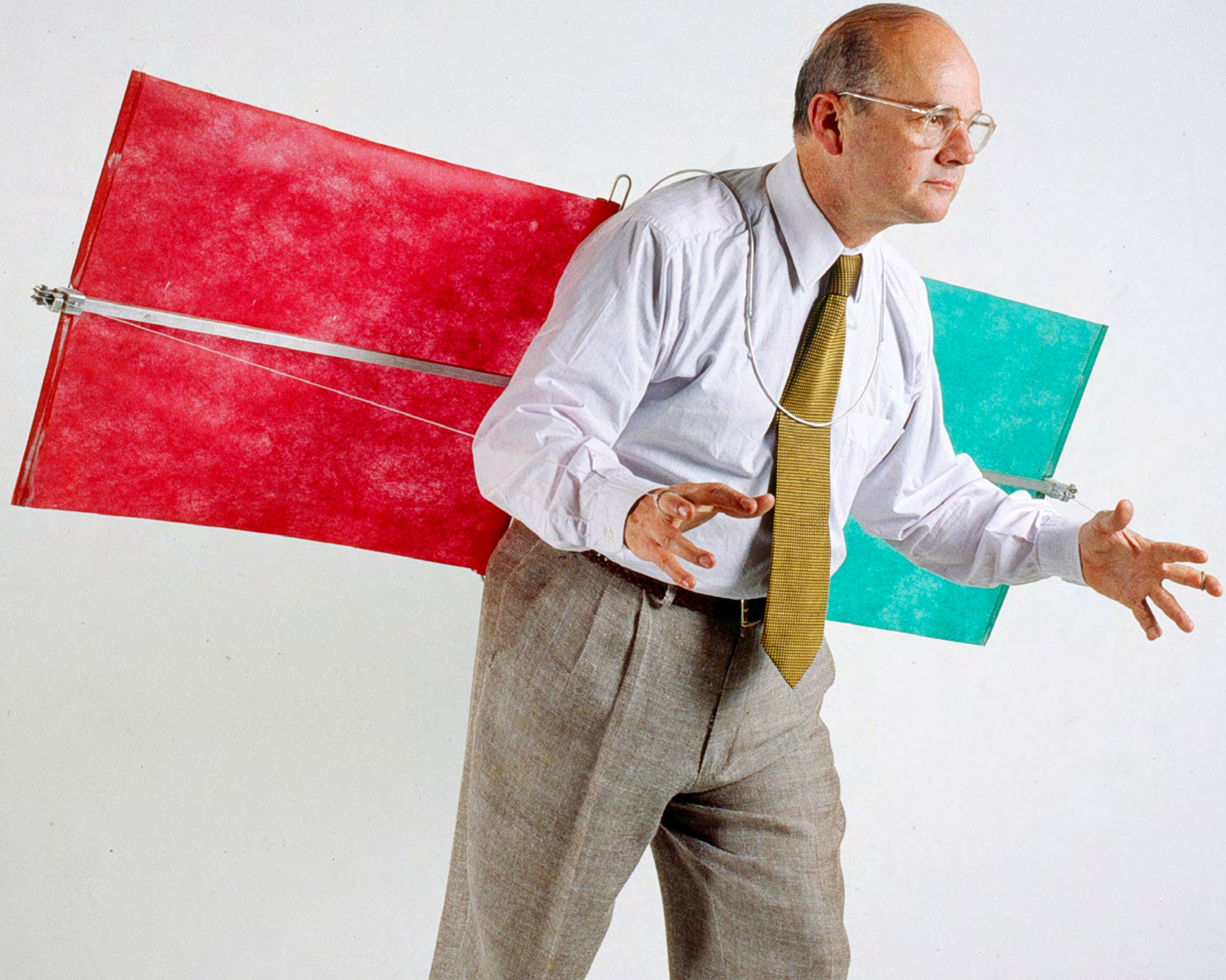
Infâncias e territórios

1



CIDADE DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeito do Município de São Paulo
Ricardo Nunes

Secretário de Educação
Fernando Padula

Secretário Adjunto de Educação
Bruno Lopes Correia

Secretária Executiva Municipal
Malde Maria Vilas Bôas

Chefe de gabinete
Omar Cassim Neto

Coordenadora Pedagógica
Simone Aparecida Machado

Diretor da Divisão de Educação Infantil
Tássio José da Silva

Equipe Técnica
Ana Barbara dos Santos
Ana Paula Pereira Gomes Gibim
Elenice de Carvalho Roda
Juliana Manso Presto
Jussara Nascimento dos Santos
Kátia Regina Cavalcanti
Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha
Shirley da Silva Santos
Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez
Thiago Pacheco

Equipe Administrativa
Anna Maria de Feo Vieira
Márcia Landi Basso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Infâncias e territórios [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 1 (2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.

244 p. : il. color

Bibliografia
ISSN 2965-6095

1. Educação Infantil. 2. Educação – Periódicos. I. Título.

CDD 372.21

Código da Memória Documental: SME110/2022
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Produção editorial

Conselho editorial
Ana Barbara dos Santos
Elenice Roda
Dolores Prades

Coordenação editorial
Dolores Prades

Projeto gráfico e diagramação
Mayumi Okuyama

Revisão textual – Centro de Multimeios – Coped – SME
Roberta Cristina Torres da Silva

Capa
Relógio para Perder a Hora, 2000, Guto Lacaz
[fotografia] Edson Kumasaka

Tradução espanhol-português
Mariana Cipriano da Silva

Secretaria Municipal Educação de São Paulo

Divisão de Educação Infantil
Rua Diogo de Faria, 1247 – Vila Clementino
São Paulo, SP – CEP 04037-004
smecopedinfantil@sme.prefeitura.sp.gov.br

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

DISPONÍVEL TAMBÉM EM: <EDUCACAO.SME.PREFEITURA.SP.GOV.BR/REVISTA-INFANCIAS-E-TERRITORIOS>

FOTO EDSON KUMASAKA

CARTA DO SECRETÁRIO

Apresentamos a primeira edição da revista **Infâncias e Territórios** em versão online. Um periódico voltado para educadoras(es) da Educação Infantil como lugar de estudo e autoria. Resultado do reconhecimento das pesquisas e dos registros que visam garantir aos bebês e crianças uma educação estética desde muito cedo. Teremos duas edições online no ano de 2022, sendo que a última será também impressa.

Agradecemos a todas e todos que se envolveram na escrita de ensaios sobre suas pesquisas e práticas a respeito do Tempo como um dos organizadores da ação cotidiana. O Tempo dos bebês e das crianças, o Tempo da investigação, o Tempo de brincar, o Tempo de viver a infância. Nessa primeira edição, todas(os) participantes vieram a convite e, a partir da segunda edição, teremos inscrições abertas para todas e todos que desejam compartilhar suas experiências docentes e suas implicações com a Arte e a Estética.

Esperamos ampliar cada vez mais o alcance aos diferentes territórios da Cidade de São Paulo, do Brasil e do mundo, evidenciando as múltiplas infâncias, encontrar conexões e afinidades, assim como confrontos de ideias e fazeres, pois é no olhar crítico, porém respeitoso, que encontramos caminhos para uma educação que busca articulação de diferentes saberes e linguagens.

Por fim, celebramos o início desse trabalho que se articula com os princípios do Currículo da Cidade e que se fundamenta também no cultivo da sensibilidade e do enriquecimento das formas de expressão como propõem os princípios estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Fernando Padula

SUMÁRIO

Editorial 10

Artigo / Tema 14

ARTE, TEMPOS INFANTIS E ESCOLARES

Susana Rangel Vieira da Cunha

Entrevista 36

GUTO LACAZ, O MENINO QUE NÃO QUERIA CRESCER

Aqui mundo 70

(ESPANHA) LOS COMIENZOS DEL ARTE, Ángeles Abelleira e Isabel Abelleira

Logo ali 104

(BRUSQUE) PROJETO REVITALIZAR PARA SIGNIFICAR, Juliana Simon Wolff

Aqui na Rede 122

(CEI DIRETO) TEMPO PARA BRINCAR E APRENDER EM UM QUINTAL QUE É MAIOR QUE O MUNDO!, Roseli Santos dos Passos Eugenio 122

(CEI PARCEIRO) IMERSÃO NA ARTE NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS, Renata Monteiro Reis 142

(EMEI) O TEMPO DAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, Maria Gilvaneide Dias Goularte 156

Guia de leitura 179

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS OBSERVANDO, DESCOBRINDO E CRIANDO, Organizadores: Suzana Rangel Vieira da Cunha e Rodrigo Saballa de Carvalho, Resenha por Ana Barbara dos Santos 179

CONSTRUÇÃO E CONSTRUTIVIDADE: MATERIAIS NATURAIS E ARTIFICIAIS NOS JOGOS DE CONSTRUÇÃO, Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli, Resenha por Débora Ollandini 185

OS FIOS DA INFÂNCIA, Isabel Abelleira Bardanca e Ángeles Abelleira Bardanca, Resenha por Elenice Roda 191

Nossas assessoras 196

ORQUESTRANDO RITMOS, Cássia Bittens — Literatura Infantil

Nossas formadoras 210

AS CORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, Carla Soares Mota, DIPED FB e Thiago Pacheco, DIPED IP

Museu/escola 230

(MAM) EXPERIÊNCIAS POÉTICO-MUSICAIS EM EXPOSIÇÕES DE ARTE, Mirela Estelles

Edital de submissão 242

EDI-
TO-
RIAL

A revista **Infâncias e Territórios** é um projeto idealizado pela Equipe DIEI que se iniciou em 2021, a partir da urgência de falarmos sobre as experiências estéticas na Educação Infantil. Mais especificamente, sobre a experiência com a arte nas relações, interações e formas de estar e atuar no mundo que tanto dialogam com as infâncias e com a prática de educadores.

A literatura, a música, o teatro, a fotografia, a pintura, a escultura, a performance, o desenho e o cinema se justificam por suas próprias relações com as necessidades humanas e, por isso, é relevante que ocupem um lugar privilegiado no cotidiano de bebês e crianças que frequentam os espaços de Educação Infantil.

A revista **Infâncias e Territórios** nasce da necessidade de diálogo entre territórios e de experienciarmos a arte nessa conexão. Como os tempos, os espaços, as materialidades, as interações e as narrativas cotidianas de espaços habitados por bebês e crianças de 0 a 5 anos respiram a arte? Quais fazeres de educadores e de gestoras impulsionam uma arquitetura que prima pelo belo como direito da criança? Onde está a experiência estética nas vivências infantis?

A sensibilidade com a qual bebês e crianças habitam cada canto e cada espaço, transformando-os com sua imaginação e inventividade, exige atenção, observação e muita pesquisa por parte dos adultos que ocupam esses espaços cotidianamente junto a elas. O espaço necessita ser pensado criticamente. Cada feixe de luz, cada cartaz na parede, cada árvore do quintal comunica algo. Comunica uma relação

com o lugar. Relação que dá tom aos nossos fazeres, nossos cuidados, nossos pensamentos e nosso caminhar.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), assim como o Currículo da Cidade (2019) apontam o direito de bebês e crianças a pensar, a imaginar, a sonhar, a inventar e a falar sobre suas ideias e suas produções e propõem uma educação que supera a cisão entre razão e emoção. Entendemos que esse é um processo que necessita, antes de tudo, ser vivenciado pelos adultos responsáveis pela mediação de bebês e crianças com os elementos da cultura. Portanto, a revista **Infâncias e Territórios** surge como lugar de estudo, de aprendizagem, de experiência, e de compartilhamento entre educadoras e educadores pesquisadores.

Conexões entre escolas, territórios, espaços culturais, artistas, educadores e crianças. Conexões entre pensamentos, pesquisas e tornam a arte um movimento cotidiano de ser e pertencer. Pensamos uma revista como objeto de arte tangível, sensorial e conceitual, relacionando a forma física com as ideias que constituem essa produção.

As dez seções da revista, em seus dez artigos, trazem o olhar e a perspectiva dos atores envolvidos com a construção de uma educação conectada, a qual entende que a formação de professores é, sobretudo, um lugar conceitual no qual a nossa experiência e a experiência do outro dialogam e nos tocam sobre nossos saberes e não saberes. Criamos aqui uma rede de compartilhamento que acredita e reverbera a experiência estética não como deleite, mas como experiência conectora de saberes.

O tempo é o fio condutor dos relatos. O tempo da infância, o tempo da vida, o tempo da escola e o tempo da experiência.

ARTE, TEMPOS INFANTIS E ESCOLARES

Susana Rangel Vieira da Cunha

Para iniciar nossa reflexão sobre o(s) tempo(s) das crianças em suas interações com as diferentes linguagens das Artes Plásticas, apresento um texto visual como gatilho para pensarmos as possibilidades do trabalho pedagógico em Arte levando em conta os diferentes modos que crianças, adultos e a escola lidam com as três concepções de tempo formuladas na Grécia Antiga, porém ainda atuais em nossos dias: *Chrónos*, o tempo linear cronológico que pode ser previsto, medido, *Kairós,* o tempo da imprevisibilidade que possibilita ideias novas "como um raio, nos prenuncia algo inesperado que pode se apresentar através de uma intuição ou também de nossas próprias escolhas e decisões" (POHLMANN, 2006, p. 283), e *Aión,* o tempo sem uma medida precisa, seria o tempo alargado das experiências e processos de criação.

Ao olhar a imagem da menina encantada/admirada/curiosa/contemplativa com suas mãos lambuzadas de tinta, pergunto: qual o tempo do seu olhar? *Chrónos, Kairós, Aión*? Percebemos os tempos próprios das crianças nas interações com as linguagens

da arte ou nos deixamos levar por *Chrónos,* obedecendo ao tempo do relógio e das rotinas preestabelecidas? A escola e nós, adultos, compreendemos os tempos *Kairós e Aión* das ações infantis?

Muitas vezes, para organizar o trabalho pedagógico na escola, as rotinas são gerenciadas pelas horas, *Chrónos,* que, por sua vez, configuram os tempos para alimentação, descanso, lazer, atividades pedagógicas, administrativas, formando as rotinas da vida escolar. Para Luciana Ostetto (2008, p. 22), a rotina extremamente cronometrada é uma rotina que "[...] está presa a *Chrónos*, o tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; está comprometida com o controle e a contenção do movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, é contrário ao pulsar da vida".

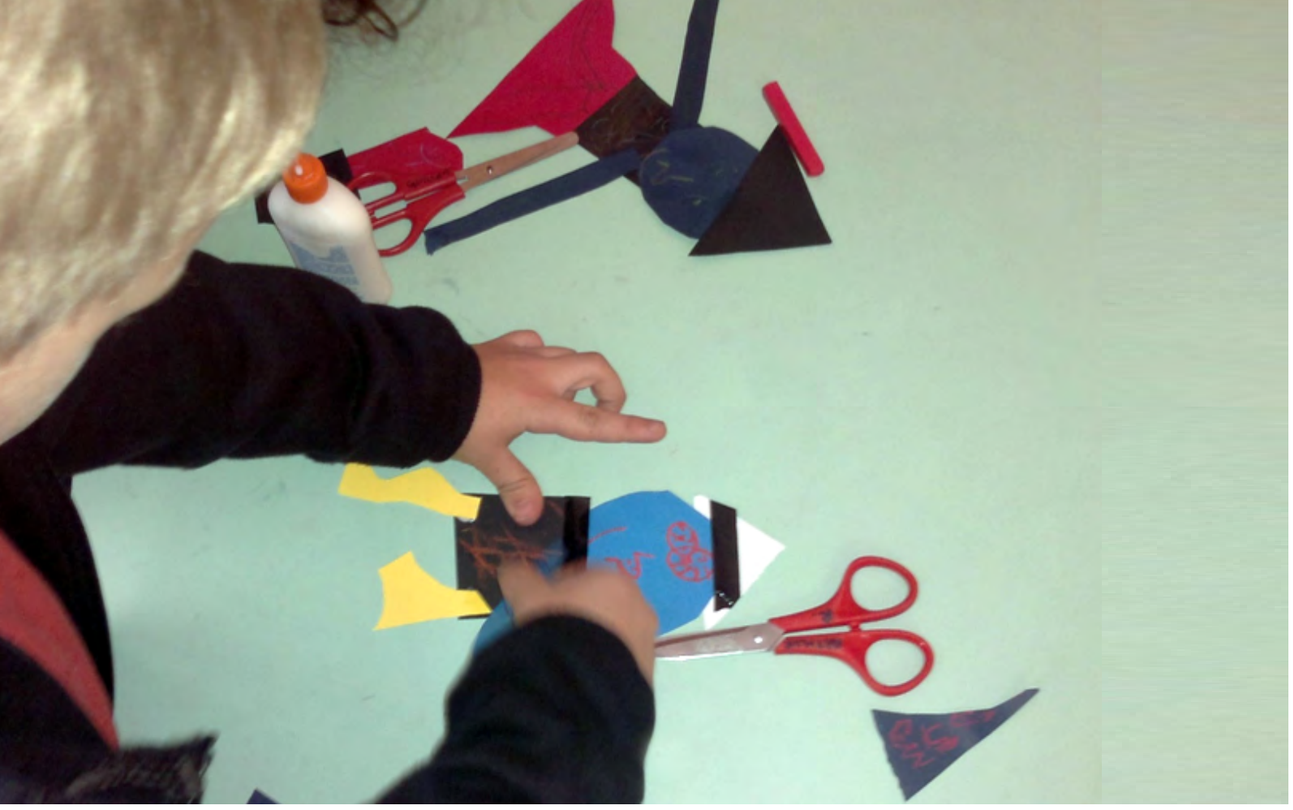
E nós, adultos, nos acostumamos com essa forma cultural, social de organizar tempos pré-configurados e funcionais da instituição escolar, levamos pouco em conta as demandas próprias das crianças regidas por tempos que transbordam, transgridem a "*hora do desenho*" ou da espera para pegar a tinta que vibra no pote.

As crianças e bebês vivem e necessitam do tempo de *Kairós*, das surpresas e do acaso, da tinta escorrida que virou uma cobra, do encantamento da cor criada "*Profê! Tu viu que amarelo com azul dá verdinho? E branco com preto deixa tudo cinza?",* com o tempo dos processos de criação de *Aión* de amassar um papel que

Descobertas ao acaso das tonalidades de cinza

se transforma em monstro ou criar seres ao unir pequenos pedaços de papel.

"As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados" (CARVALHO, 2015, p.124). Com isso é urgente a escola, dentro de sua



Criação com pequenos pedaços de papel

organização necessária, repensar e planejar o tempo e a frequência das proposições em Arte, conforme as demandas e o engajamento das crianças e não ao contrário, como ocorre no Ensino Fundamental 1 e 2. Ou seja, proposições, projetos de trabalho, planos, contextos e a participação ativa, criativa, investigativa, sensível das crianças e da professora determinarão a temporalidade dos acontecimentos em Arte. Em relação à existência de *atelier* com horários fixos de uso

comum para os diferentes grupos, sugiro que os acontecimentos nesse espaço sejam uma continuidade do trabalho em Arte desenvolvido na sala referência. Em relação ao uso do *atelier* e das salas referência, Lella Gandini (2019, p.97) também sugere esse espaço como continuidade do que se desenvolve nas salas: "O ateliê tinha que se tornar parte de um projeto, deveria ser um lugar para sensibilizar o gosto e o senso estético, para explorar individualmente projetos conectados a experiências planejadas nas diferentes salas da escola".

Minha intenção nesse artigo é alargar as discussões sobre os diferentes tempos que as crianças necessitam na escola para criar, organizar, entender e usufruir suas experiências no campo da Arte. Saliento que os tempos das ações infantis são singulares e também plurais, mutantes, intensos, prolongados, evanescentes, miscigenados, simultâneos e, muitas vezes, quase imperceptíveis para quem deixou de vivenciar seus processos de criação nas linguagens da Arte. E não podemos esquecer que: "As crianças abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: em sua inexperiência — outra temporalidade — o abordam encantadas, admiradas, espantadas, investigativas" (RICHTER; SILVA; FARIA, 2017, p. 241).

E, assim, muitas vezes não conseguimos capturar e compreender as sutilezas das temporalidades infantis nos fazeres

das linguagens da Arte, para posteriormente incorporá-los em planejamentos e proposições em Arte, entre eles: o tempo da imaginação, da criação, da nutrição, da estética, da investigação, da experimentação matérica, do acaso, da elaboração e da miscigenação das linguagens.

Entendo que para as crianças viverem de forma intensa, lúdica, prazerosa seus processos criativos e imaginativos nas linguagens da Arte, faz-se necessário entender e prestar atenção em como elas lidam com seus diferentes momentos temporais, que, muitas vezes, não coincidem com os nossos ou com os da escola. Para muitas crianças, o tempo "é uma coisa que faz a gente demorar" (NARANJO, 2013, p. 56), como define Juliana Bedoya de 7 anos. Assim como Juliana, a ideia do tempo expandido para crianças é defendida por Gilca Giradello (2011, p. 77), quando a autora nos lembra que: "A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança". A seguir, elenco alguns aspectos temporais do cotidiano escolar que poderiam ser observados ao elaborar as proposições em Arte.

Tempo para a elaboração da linguagem gráfico-plástica

Podemos pensar que, para as crianças e para muitos artistas, a experiência imaginativa pode durar anos, dias, horas, minutos, segundos, e ela precede ou acontece simultaneamente com a constituição da linguagem gráfico-plástica. Nota-se que é comum as crianças narrarem verbalmente suas histórias enquanto brincam com objetos, desenham, modelam, pintam, se movimentam, entre outras ações. Para tornar visível o que se imagina, é necessário intimidade com as linguagens e com os materiais, os meios ou veículos. **As linguagens da Arte, como qualquer linguagem, precisam ser experimentadas, exploradas, manuseadas.** Ninguém nasce sabendo determinada língua, nós aprendemos idiomas e nossa própria língua portuguesa usando-a. As linguagens gráfico-plásticas também funcionam de forma similar, quanto mais a experimentamos, mais possibilidades teremos para criar "vocabulários poéticos". Elas são configuradas com os materiais, sejam eles os perenes tradicionais, como lápis, carvão, tintas, sejam eles os efêmeros, como água, gelo, luz, nuvens.

Se as crianças não têm tempos para explorar linguagens e materiais, elas sentem-se frustradas por não conseguirem transformar o que imaginam em algo concreto e, quando tentam configurar suas ideias e não conseguem, dizem: *Eu não sei desenhar!* Uma das causas, entre tantas, de as crianças acreditarem que não sabem desenhar, ou pintar, ou construir deve-se ao descompasso entre o que imaginam e o que conseguem concretizar, tendo em

vista que o tempo escolar ainda é escasso para a investigação matérica, colorística, gráfica, volumétrica, espacial e, para conhecer as especificidades das diferentes linguagens, é necessário imersão, diálogos internos com seus repertórios, tentativas, buscas, (des)construção. “Quem elabora a imagem é obrigado a descobrir caminhos próprios, tem que encontrar alguma solução que antes não havia […] tem que construir des-construindo a realidade” (STACIOLLI, 2011, p. 25).

Para tanto, é necessário observar os tempos próprios de as crianças perceberem, investigarem, reformularem e isso não acontece em um encontro semanal, mas em vários momentos do cotidiano, como no pátio, nas refeições, ao olharem materiais visuais físicos e virtuais e em um tempo contínuo ao longo da permanência delas na escola.

Tempo para nutrição e contemplação estética

Vários estudos na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, entre eles de Hernandéz (2000) e Cunha (2005), alertam que o conhecimento infantil nas últimas décadas do século XX advém das pedagogias culturais permeadas por clichês e estereotipias formais, de raça, gênero, natureza, arquitetura, entre tantas outras. Vestuário, brinquedos, acessórios, materiais escolares, filmes, propagandas, embalagens, mamadeiras, nebulizador,

pasta de dente, entre milhares de outros artefatos culturais de uso cotidiano ensinam por meio de imagens, modos de estar no mundo. David Buckingham (2002, p. 185) assinala que:

> […] a infância — e o adulto — atualmente está entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas. (BUCKINGHAM, 2002, p. 185).

A escola seria o local para ir na contramão da cultura PARA a infância, oferecendo outros repertórios estéticos com o intuito de desconstruir árvores com maçãs, casinhas com a base quadrada e telhado triangular, nuvens azuis, sóis no canto da folha, pássaros que parecem a letra M. **As aprendizagens visuais mediadas por outros repertórios, não só da Arte, mas da literatura infantil, vídeos, possibilitará que adultos e crianças consigam criar formas singulares e não repetitivas e estereotipadas.**

Além do acesso a outras configurações visuais produzidas por diferentes grupos sociais e de outras épocas, é fundamental

resgatar o olhar sensível das crianças sobre o mundo, um olhar contemplativo, admirativo e atuante para perceber as nuances das cores do céu, folhas dos arbustos, formas das pedras, texturas das roupas, cores das peles, linhas dos cabelos. E em nossa agenda diária há tempo para nutrição e contemplação estética para as minúcias do cotidiano? Qual a duração do olhar para ver formas e cores das nuvens?

Muitas vezes, o tempo contemplativo das crianças é visto na escola como "não produtivo", Gilca Giradello (2011, p.78) nos alerta sobre a necessidade desse tempo:

> Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (GIRANDELLO, 2011, p. 78).

O tempo do olhar contemplativo não é o tempo rápido das telinhas virtuais contemporâneas, deveria ser um tempo alargado para ir além do visível, como lembra Oliver Sacks (2002), no filme Janela da Alma, ao falar do espaço de criação que deriva do ato de ver: "O ato de ver, de olhar, não é só olhar fora para o que é visível, mas olhar também para o invisível, de certa forma, é isso que quer dizer a imaginação".

Tempo processual

"A educação infantil está centrada na experiência infantil, no processo, e não no produto, não no resultado" (RICHTER; SILVA; FARIA, 2017, p. 245). Concordo com as autoras quando elas priorizam os processos de aprendizagem das crianças e pergunto: O que e como seria o tempo de uma proposição em Arte na perspectiva processual e não objetivando um produto?

Para exemplificar, apresento o relato de um trabalho que acompanhei de uma professora de crianças de 4-5 anos que desenvolveu proposições com a intencionalidade de desconstruir os estereótipos das nuvens com as crianças. As ações pedagógicas foram pautadas em apreciação e reflexão das próprias pinturas das crianças, observação (caderninho de desenho), trocas entre os pares, ampliação de repertórios (bancos de imagens), nutrição estética (olhar as nuvens), re-criação do observado.

Iniciou a manhã e a professora convidou as crianças para irem ao pátio observar as nuvens; deitaram no chão e ficaram olhando e conversando sobre o visto. Enquanto estavam observando o céu, a professora ia fazendo perguntas com a intenção de apurar o olhar das crianças. Ao voltarem à

sala, ela explicou que fariam um caderninho pequeno para desenharem suas coleções de nuvens por vários dias, também à noite, em casa e em diferentes horários. Por dias, as crianças realizaram desenhos de observação no pátio com riscantes coloridos, era a hora de olhar e desenhar nuvens, um tempo para ativar e instaurar um olhar sensível e atento. Sempre na volta à sala, mostravam os desenhos, comentavam, davam palpites, sugeriam, notavam que uma mesma nuvem havia sido desenhada de forma diferente. As trocas e aprendizagens entre eles ampliavam os modos de olhar, desenhar e perceber que cada um tinha um modo único de configurar as nuvens.

No período dos desenhos no caderninho, a professora construiu junto com as crianças um banco físico de imagens de nuvens coletadas em revistas, reproduções de obras de arte, ilustrações de livros e vídeos, entre os materiais visuais: um trecho do filme O fabuloso destino de Amélie Poulain, em que a personagem principal, quando criança, gostava de olhar para as nuvens e imaginar formatos nelas e fotografar o que via; o livro Nuvem Feliz, de Edith Derdik e Alice Ruiz, sobre os diferentes estados de uma nuvem; e o videoclipe L'Amoureuse, de Carla Bruni, com desenhos no céu e na paisagem. Os vídeos foram vistos várias vezes, e o banco de imagens ficava à disposição das crianças para estudos.

Com o intuito de ir além dos materiais tradicionais de Artes, sugeri que a professora fizesse uma pesquisa sobre artistas que criam nuvens com diferentes materiais, e ela selecionou Sandra Cinto, Dudi Maia Rosa, Marepe, Dietrich Wegner, Charles Petillon, Anish Kapoor e Shirin Abedinirad. Depois de atiçar o olhar das crianças sobre as nuvens e elas registrarem cada uma a seu modo o visto, assim como as consultas ao banco de imagens, a professora perguntou:

"Será que é possível fazer nuvens com outros materiais, além do desenho e da pintura?

Depois das contribuições das crianças sobre como poderiam fazer nuvens, ela mostrou em formato digital as obras dos artistas que ela havia selecionado. As crianças ficaram admiradas e curiosas com os materiais utilizados pelos artistas, como: espelhos, balões, interferência em fotografia, lâmpadas, canetinha prateada sobre guache.

Com a empolgação das crianças em relação às possibilidades de elaborar nuvens, a professora lançou o desafio: vamos criar nuvens com outros materiais?

E assim, as crianças foram pensando, consultando os bancos de imagens e os caderninhos para terem ideias sobre como poderiam criar nuvens com outros materiais. Espontaneamente, agruparam-se e buscaram materiais, como sacos de tecido, fitas, lençóis, estopa, o próprio corpo, brinquedos, areia, restos de isopor, papelão, entre outros materiais. Alguns construíram formas tridimensionais, outros bidimensionais com relevos, mas nenhuma das formas parecia-se com as nuvens azuis das pinturas iniciais que desencadearam o trabalho pedagógico.

Como vocês podem ver, o tempo das ações não foi restrito à "hora da atividade", foram temporalidades pautadas pelos processos das crianças e pelos desdobramentos de um plano flexível.

Tempo (im)produtivo

Ao contrário do tempo processual, também há o tempo usado para gerar "produtos" em cada sessão da grade de horário previamente estabelecido do trabalho em Arte. Como se houvesse a necessidade de comprovar que o trabalho foi realizado naquela semana ou mês. Dessa forma, "Não há qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas" (CARVALHO, 2015, p. 124).

Diferentemente das crianças que se lançaram com prazer e curiosidade no mundo das nuvens, investigando, experimentando, comparando, conhecendo, ampliando, criando e rompendo estereotipias, as crianças que produzem algo dentro de planos fechados e regidos por *Chrónos* entendem que precisam apresentar algo e esse "algo" é, muitas vezes, um desenho, ou pintura, ou colagem, ou modelagem sem autoria e também sem exploração e conhecimento matérico, investigação, acesso a outros repertórios. As crianças "têm que desenhar, pintar, modelar", com hora para iniciar, terminar, e devem permanecer realizando a atividade dentro do período de tempo estabelecido. Tal perspectiva de

tempo é falsamente produtiva, no sentido de dar origem, ser fértil, gerar, criar, pois as crianças não produzem algo autoral, mas sim algo para cumprir o solicitado e esperado pelo adulto e para "preencher" o horário da rotina designada para Arte. É um tempo de não criação, um tempo (IM)PRODUTIVO.

Muitas vezes, é um tempo enfadonho e assim custa a passar. É comum ouvirmos, no tempo improdutivo, as crianças dizerem: "cansei de pintar", "já terminei", "o que mais tenho que fazer?", "posso parar?", "quantos trabalhinhos tenho que fazer?". Como poderíamos aproveitar o tempo cronológico produtivamente com as crianças? **Pelo tempo ser delimitado nas rotinas escolares não significa que as propostas tenham que estar restritas aos 45-60 minutos, e que todas as crianças devam desenvolver os trabalhos ao mesmo tempo e, ao final do período, concluírem algo.** A ideia do tempo processual poderia contaminar o tempo improdutivo. As atividades poderiam ser transformadas em proposições ou cenas pedagógicas, nas quais as crianças gerissem seus tempos de criação.

Uma pesquisa matérica, por exemplo, para investigar suportes (diferentes materiais para riscar) e diferentes riscantes, pode ser iniciada com coleta de materiais diversificados, organizados em uma espécie de caderninhos individuais que as crianças poderão

Caderninho de pesquisa matérica

confeccionar com a colaboração de adultos, depois de prontos, quando as crianças quiserem realizar suas investigações, buscam seus caderninhos e experimentam nos seus tempos os riscantes, sem dia, hora e minutos contados no tique-taque. Evidentemente, durante o processo, será necessário organizar momentos coletivos para compartilharem suas aprendizagens entre si.

O tempo é "Se deixar levar"

Os tempos para as crianças imaginarem e configurarem suas ideias nas linguagens da Arte deveriam ser um "se deixar levar" (NARANJO, 2013, p. 56), como nos ensina a menina Manuela Uribe (7 anos). Um tempo expandido, sem horários preestabelecidos para as experiências, trocas entre os pares, conhecimentos, incertezas, contemplação, curiosidade, prazer, descobertas, criação, ressignificação, entre tantas outras dimensões que estão presentes nos processos da constituição poética das linguagens das Artes Plásticas.

Contudo, nós, as crianças e a escola vivemos na contemporaneidade o tempo da rapidez, do *zapping*, das telas múltiplas das TVs, celulares, aplicativos, computadores, das tarefas burocráticas, compras, encontros *on-line,* do tempo semi-útil dos deslocamentos, das esperas e dos atrasos. É assim que vivemos, mas isso não significa aceitarmos passivamente *Chrónos* e seu tique-taque ordenando nossas vidas

privadas e profissionais. É urgente trazermos para a vida das crianças, para a nossa e para a escola o tempo da criação de *Aión* e do acaso de *Kairó,* porque tais dimensões temporais possibilitam compor formas singulares, criativas de estarmos no mundo.

Kairós e *Aión* regem os processos de criação de muitos artistas e deveriam ter uma participação mais efetiva na vida escolar. Picasso, por exemplo, levou 34 dias para criar a obra encomendada Guernica (1937). Segundo Martins (2010, p. 145), "O artista trabalhou muito, num incessante perseguir de ideias, que se alimentavam mutuamente ou que se opunham. Criou e recriou. Desenhos indo nascendo, novas imagens eram procuradas, com diferenças ora sutis, ora drásticas". Porém, apesar dos processos de criação e execução do artista estarem mergulhados em um tempo intenso e suspenso, Picasso tinha data para enviar a obra para uma exposição, assim *Chrónos* também participava do processo sem uma interferência prejudicial no seu trabalho de criação. A escola, mesmo sendo regida por *Chrónos*, poderia repensar e adequar os tempos de criação das crianças porque, assim como os artistas, elas precisam "se deixar levar" nos processos de criação e constituição das linguagens da Arte.

Palavras-chave: arte, criança, tempo das crianças, tempo da escola

SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA

amarelovangogh1@gmail.com

Professora aposentada FACED-UFRGS, proprietária e professora pesquisadora Amarelo Van Gogh: Consultoria em Educação e Arte. Pós-doutora em Arte e Educação, Doutora e Mestra em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Licenciada em Artes Visuais (IA/UFRGS). Pesquisadora e professora na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS em Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado (1996-2016). Autora de artigos e livros e membro de grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CARVALHO, Rodrigo S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias: infância, literatura e educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível: tinyurl.com/bdeeumdc Acesso em: 10 dez. 2021.

CUNHA. Susana R. V. da. Cenários da Educação Infantil. *Revista Educação & Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 165-185, jul./dez. 2005. Disponível em: tinyurl.com/y4ehjv5k. Acesso em: 22 dez. 2021.

GANDINI, Lella *et al*. (org.). *O papel do ateliê da Educação Infantil*: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: tinyurl.com/mtby68yt. Acesso em: 10 dez. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

JANELA da alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Intérpretes: José Saramago, Hermeto Paschoal, Wim Wenders, Evgen Bavcar, Oliver Sacks, Marieta Severo, Arnaldo Godoy *et al*. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes e Produções, 2002. (73 min).

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Ensino de arte: uma atitude Pedagógica. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. *Teoria e prática do ensino de arte*: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

NARANJO, Javier. *Casa das estrelas*: o universo pelo olhar das crianças. São Paulo: Editora Planeta, 2013.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana E. (org.). *Educação Infantil*: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

POHLMANN, Angela R. Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais. *Revista Educação*, UFSM, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 283-294, 2006. Disponível em: tinyurl.com/2unzc64x. Acesso em: 12 jan. 2022.

RICHTER, Sandra R. S.; SILVA, Adriana A. da; FARIA, Ana L. G. de. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 235-251, jul./dez. 2017. Disponível em: tinyurl.com/yz9aa2r7. Acesso em: 15 jan. 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011. Disponível em: tinyurl.com/bder3yeh. Acesso em: 20 jan. 2022.

FOTOS GUTO LACAZ E ESTÚDIO ANA BARBARA DOS SANTOS. FOTOS OBRAS GUTO LACAZ: EDSON KUMASAKA

O MENINO QUE NÃO CONSEGUIA CRESCER

Entrevistadoras Ana Barbara e Elenice Roda

Ser reconhecido como um dos artistas mais criativos da cena da arte contemporânea brasileira seria argumento suficiente para a escolha de Guto Lacaz para abrir a seção de entrevistas da revista **Infâncias e Territórios**. Porém, existem outras razões que estabelecem mais paralelos com nossa proposta editorial: a proximidade dele com a infância, a profunda imaginação, a criatividade e a liberdade de criação, as invenções e a fruição que suas obras provocam.

Foi numa tarde do mês de fevereiro de 2022 que ele nos recebeu em sua casa, honrado pelo convite, compartilhou

alguns de seus tesouros e conversou sobre seu processo de criação, sobre sua formação. Uma conversa inesquecível que resulta neste retrato tão genuíno e humano que aqui apresentamos.

Ana Barbara: Comecemos pela sua iniciação ao mundo das artes. Como foi que você começou a desenhar?

Guto Lacaz: Na escola, a gente tinha uma caneta tinteiro escolar que quebrava e borrava as bolsas, até hoje eu gosto de desenhar com caneta tinteiro. Meu amigo Ruy Pedreira desenhava e mandava ver, eu olhava e babava. Eu via nascer os desenhos dele e isso fazia com que meu encantamento só aumentasse. Levava o desenho para casa e tentava copiar, guardei alguns que viraram santinhos. Ele também desenhava muito bem letras, naquela época, década de 1960, a indústria no Brasil eram as montadoras, todo mundo queria um Volkswagen, e os carros importados impactavam. Aí ele fez um livro, em um caderno que eu tenho até hoje. Um caderno de carros, imaginem! Fez painel até de um Rolls Royce. Ele fazia esses diagramas maravilhosos com régua e cortava com gilete, pegava uma revista, recortava e editava. Eu babava, ele tinha 20 anos e ele era precoce, fazia as coisas mais difíceis, era danado. Quando eu perguntava: — Como você fez isso? Letra gótica, alemã, muito chique, ele respondia que não sabia.

Nessa época eu devia ter 14 anos e comecei a comprar livros de letras que guardo até hoje. Atualmente, isso se chama tipografia. Tinha um monte de desenhos, depois percebi que cada letra tinha um design e eu ficava copiando, nem sabia o que era design gráfico. Era uma coisa de atração, de gostar. Com o tempo, fui fazendo e, nessa época, comecei a ficar encantado.

AB: E como se deu o salto para as invenções?

GL: Quando eu tinha 16 anos, no rádio, na televisão e todas as revistas traziam um anúncio. Você se inscrevia em cursos e ganhava as ferramentas, os aparelhos. Me inscrevi em vários cursos e era muito legal. Você ganhava uns pacotes, um dia vinha ferramenta de solda, outro dia vinha guia de registros e você ia montando e respondendo. Com a teoria, meu irmão ajudava, e o Ruy Pedreira também, eu fazia a prova e sempre tirava 10, porque o Ruy acertava as respostas. Eu só queria montar o aparelho. Quando fiz o curso, montei uns 5 aparelhos, me diverti adoidado e mostrei para um primo meu que era engenheiro. Ele me perguntou: "— Você fez

LASER

2A

C POWER SUPPLY

esse curso para ganhar essas ferramentas? Compre logo as ferramentas!” — Ele tirou todo o meu barato, pois a graça era essa de receber e ter a expectativa, ele achou uma bobagem e eu adorei.

Nessa época eu tinha repetido dois anos na escola. Aí minha mãe me chamou na sala e falou: “— Agora eu arrumei uma escola para você e vê se você toma jeito”. Mas a culpa não era minha, as escolas eram muito chatas e muito autoritárias. Como eu tinha dois irmãos que eram muito bons alunos, virei a ovelha negra. Mas eu gostava de um monte de coisas: de tudo que fosse eletrônico, de desenhar, e nas escolas não tinha nada de tudo isso. Até que a minha mãe me matriculou no ginásio vocacional. Lá fui eu, era uma escola bem mais fácil e tinha tudo que eu gostava: cerâmica, pintura e até horta. E o professor de eletrônica, o professor Milton. Tinha tudo, tinha máquina de dobrar chapa, pintura, tinha máquina para furar a chapa, só fui ver uma oficina melhor recentemente no SENAC. Aí montei meu primeiro aparelho, o professor nos dava o circuito e a gente montava.

Elenice: Nessa escola você se encontrou.

GL: Sim. Aí pensei, oba, já sei o que vou ser, vou ser engenheiro eletrônico, quebrei a minha cara! Fui do ginásio na escola Eduardo Prado, uma escola boa com ótimas instalações, onde tinha os cursos técnicos, foi lá que fiz uma metade do ginásio, a outra fiz curso técnico de eletrônica e outro industrial. Era muito bom, mas quando chegou no terceiro ano, só tinha matemática e eu queria continuar montando aparelhos. Na época, era tido como uma coisa menor, o negócio era acertar nos cálculos e eu repeti. Aguentei até o terceiro. Meu irmão, que era menor, já ia

prestar o vestibular, aí pensei que tinha que entrar em alguma faculdade, não podia ficar para trás, tinha que fazer alguma coisa. Esse era eu pensando! Minha família não estava nem aí, gosto de desenhar, vou procurar uma área que tenha desenho.

E: Aí desistiu da eletrônica?

GL: Desisti porque eu nunca ia conseguir entrar na Poli, uma vez que nem o quarto ano de eletrônica eu consegui terminar, e eram quatro anos. Pensei em fazer um cursinho. Naquela época, 1969, só tinha FAU, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, e Mackenzie, eu sabia que não ia entrar em nenhuma das duas. No cursinho que fiz, o Universitário, tinha a turma do fundão, onde tinha um cara tentando a cinco anos e não conseguia entrar. Era o tempo da ditadura militar do governo Médici. Fiz o cursinho de seis meses e lá tive uma espécie de iluminação! Imaginei que eu tinha aula de arquitetura, aula de desenho e colagem. No vestibular da FAU, tinha que fazer um exame que se chamava "linguagens da arquitetura", que via se você tinha aptidão motora para ser arquiteto. Claro que não entrei em nenhuma, mas o governo militar resolveu se livrar de suas responsabilidades e falou para a iniciativa privada fazer o que quisessem com o ensino superior. Naquele ano, abriram três

escolas de arquitetura, São José dos Campos, Santos e Mogi das Cruzes.

São José prometia ser uma faculdade modelo, com professores de Brasília, do Mackenzie, fizeram uma propaganda melhor que a da Coca Cola, aí eu entrei em São José e foi uma iluminação. Tinha muitos problemas, mas

muita liberdade com o espírito vocacional estimulando o pensamento crítico, o desenho e a construção.

AB: Penso que você procurou uma formação que tivesse essa parte da construção, mas que desse um suporte de uma criação maior e mais inventiva.

GL: Desenho, arte são atividades muito mentais, pintura até você pode fazer sem pensar, mas é um processo e essas escolas me ensinaram que tinha que pensar, organizar, que tem que ter método para fazer as coisas. Foi aí que eu pulei fora da eletrônica. Achava que seria engenheiro eletrônico e fui para a arquitetura que foi o que me salvou. Entrei na faculdade junto com meu irmão menor e dei uma relaxada. Daí para frente, achei que iria virar arquiteto; se bem que, na faculdade de arquitetura, tem um curso de Comunicação Visual modelo antigo que, além de formar o arquiteto para projetar casas, prédios, escolas, teatro, ele também sabe fazer logotipo, cartaz. Sabe desenhar uma tipografia, como parte do desenho industrial que é desenhar mesa, cadeira, móveis. A gente aprende a visão geral da aplicação do desenho. Sempre me encantei com a parte impressa.

Terminei arquitetura e montei um escritório com um amigo e comecei a projetar, projetamos uma loja e duas

casas. Ele era muito mais competente do que eu e foi contratado em seguida por um banco e eu fiquei sozinho. Foi então que tive que parar de trabalhar com arquitetura, era necessário arrumar clientes. Como eu gostava de desenho gráfico, então comecei a buscar novas oportunidades nessa área. Meu irmão queria fazer uma clínica e eu fiz o logotipo, meu pai era escritor e fiz seus livros, e comecei com os profissionais, aí engatou e eu virei, depois de errar muito, designer gráfico.

AB: Foi o design gráfico que abriu seu caminho para as artes?
E: Design gráfico é arte?

GL: O design gráfico é pura arte, mas ele é, digamos, mais comercial. Quando alguém precisa de um logotipo já trata no começo o preço… se você for eficiente em menos de um mês você já o entregou. Em arquitetura, você pode ficar até três anos se você pegar uma casa. Em arquitetura, os desenhos são mais mal pagos e depois que você termina tudo, o proprietário diz que não gostou do azulejo e quebra a parede inteira.

Eu me formei em 1975, estava trabalhando com design gráfico no SENAI, com fascículos de desenho mecânico, quando vi anunciado no corredor do SENAI “Primeira Mostra

do Objeto Inusitado". Nossa, o que é isso, pensei! Fui procurar saber e fui ao Espaço das Artes, onde hoje é o MIS — Museu da Imagem e do Som —, me inscrever. Podia inscrever quantos trabalhos você quisesse.

Fotografei tudo, tinha 14 trabalhos feitos na faculdade não exatamente como matéria, mas terminava um trabalho e tinha a ideia de fazer outro e acabei guardando todos. Uma semana depois da inscrição, um membro do júri me ligou me dando os parabéns, dizendo que eu tinha ganho um prêmio! Fiquei igual ao buda, *umm*…(risos). Ninguém acreditava que aquilo pudesse prestar para alguma coisa e, quando fui ver, tinha um valor cultural. Uma semana depois, a Revista Veja, que estava começando naquela época, falava da exposição. Todos os trabalhos eram meus! A crítica dizia: "E o único participante que jogou na abertura, acabou enviando os projetos mais fascinantes, são quatro brincadeiras de Carlos Augusto Lacaz". Simplesmente falaram bem de mim, aí eu fiquei bem com minha família (risos), sou um artista. Nessa época, no mesmo mês que estava fazendo a coletiva, fui visitar o Carlos Fajardo que tinha sido meu professor do cursinho. Falei para ele que havia ganhado um prêmio e não sabia o que fazer. Ele falou: "— A arte é um ofício igual ao do sapateiro e do pedreiro. Não tem valor nenhum, fica no ateliê produzindo. Aí quando conseguir vender algum trabalho, aí sim vai ter algum glamour, mas até lá você vai errar muito".

Foi então que fui visitar a primeira individual do Dudi Maia Rosa, no MASP, queria muito conhecer o Dudi. Quando entrei na exposição, me dei conta que precisava estudar muito para chegar perto desse cara. Pintava muito bem e fazia esculturas. Sabia que ele dava aula de gravura e falei que queria ser aluno dele. Comprei uma pintura dele na hora, perguntei o preço e ele me dividiu em 3 vezes, ficou até assustado.

Precisava enriquecer minha formação de arquiteto com coisas específicas de arte, com gravura, pintura, desenho. Dudi tinha um desenho muito vigoroso. Fiquei uns dois anos no ateliê dele e ainda chamei uns 5 colegas da arquitetura que gostavam de desenho e levei a turma toda para lá. Depois de dois anos, completei meu desmame e pensei: agora vou sozinho. Bem, sozinho não, pois quando eu precisasse de um socorro eu teria para quem pedir. Foi aí que virei artista, foi graças a esse acidente de ter visto esse cartaz.

E: Veio a matéria, o elogio, o reconhecimento e aí se deu conta que era um artista.

GL: Tinha que assumir, vestir a camisa como dizem.

AB: Você falou algumas coisas que me chamaram a atenção. Quando a gente pensa na arte e nas crianças, como elas aprendem, como pensam, e você fala sobre a necessidade de ter um processo, de que é preciso se organizar, pensar, ter método, que tem que ter espaço para o erro. Normalmente, se pensa o contrário, como se aquilo fosse rápido. Não se costuma trabalhar com as crianças o processo, o planejamento. Quando você fala que desmontava seus brinquedos, você traz um processo muito legal para se pensar, e a grande relevância disso para a vida.

GL: Só veem o que está pronto e tudo tem um caminho.
Dizem que o Davi de Michelangelo tem 3 metros de altura ou mais. Nunca fui ver, mas tem uma sala com “muitos Davis” que ele fez até chegar nesse.

E: Sim, na exposição sobre Leonardo da Vinci aqui em São Paulo, eles reproduziram esse processo.

GL: Até chegar, tem vários estudos, isso é normal em artes plásticas, o Monumento às Bandeiras também foi assim.
A criança é um ser superior, eu tenho uma filha, as crianças fazem tudo naturalmente.

E: Penso no meu filho que tem 9 anos, e ele é assim de desenhar, de projetar o que vai brincar, cria as cabanas...

GL: Não tem que ensinar nada, e sim dar as condições para eles fazerem.

E: Eles criam.

GL: Eles são muitos espontâneos. Esse negócio de método, depois que você fica grande, você codifica as etapas de uma coisa que você acabou de fazer, mas, às vezes, não tem começo e nem fim. Mesmo quando você termina uma obra, você vai e faz a parte dois dela.

E: Não existe aquele produto final, mesmo...
AB: Mas esse processo de pensar a arte, de pensar a criação, a gente vê que a escola traz um outro olhar, onde muito do espontâneo é como se não existisse, esse processo do fazer livre. Existem os extremos ou fazer livre ou o técnico demais.

GL: O professor olha o desenho, e aí tem lá um livro de um artista com algo parecido ao que o aluno fez, e então ele leva para o aluno e fala: “olha esse cara aqui copiou você ‘brincando’”. Alimentar com referências, com repertório, isso é uma coisa legal. Você tem que ter esse desejo, essa vocação. Hoje na internet é fácil.

AB: Reconhecer que existe um processo próprio da criança, que não se trata de dar uma resposta fechada, nem de pedir para que a criança crie com um fim ali naquele momento. Quanto tempo leva para criar algo também é parte de um projeto.

GL: As crianças conseguem tudo, são inteligentes, espertas e cheias de energias. Então é só dar as condições que elas fazem. Depois, claro, a escola vai e as estraga, porque todo mundo quando criança desenha, faz massinha, mas quando vai crescendo vai ficando besta, não quer fazer isso, não quer fazer aquilo. Aí só algumas que têm isso muito latente é que vão manter, aí esses vão para as artes.

AB: Conforme a gente foi pesquisando suas obras, a *Bicicloptica* chamou muito a nossa atenção. Você traz uma experiência para as pessoas com a arte, ela é um convite. Queria que você contasse um pouco como é para você essa experiência do público, a importância do público vivenciar a arte.

GL: Eu tive sorte, embora eu não tenha um mercado, pois a maioria das coisas que eu fiz não consigo vender e estão guardadas na minha casa. Eu tenho público, se eu fizer uma exposição lota de gente. Tenho público, que sempre me

recebe muito bem. Na exposição que fiz lá na Chácara Lane, não tive nenhuma resposta negativa, todo mundo adorou, e isso, para mim, é uma moeda supervaliosa, um elogio. Minha cota de admiração está alta.

AB: Essas obras que ocupam o espaço público, como a *Bicicloptica*, que ficou lá no Largo de Pinheiros...

GL: Ela ficou enquanto eu estava lá. Aquilo foi incrível…

AB: Conta com essa ideia de a obra não estar distante do público?

GL: Isso é um mito, você pode ir ao MASP e ver uma pintura que será sua enquanto você estiver olhando. E se você quiser voltar no dia seguinte, é só voltar. Tem algumas obras no MASP que são permanentes do acervo, enquanto você está olhando, você pode fotografar, pode analisar, desenhar, ela é sua. E também é sua porque é um bem público. O acervo do MASP é nosso, só que é claro você não pode levar para casa. É um patrimônio cultural, uma coleção maravilhosa.

Você não precisa ver o elefante no zoológico para você dizer que esse também é seu, mesma coisa, o parque também é público, o elefante logo é seu também, só que você não pode levar para casa, faz parte do seu patrimônio. Tem um termo que se refere à "arte pública" como a tela que está no MASP, ou a escultura que está na Pinacoteca, todas são públicas, no sentido que são do Estado. Porém, tem outro termo que acho mais correto que se refere à "arte urbana", aquelas obras que se colocam na cidade como interferências urbanas ou esculturas urbanas.

E: Teve uma na Paulista com vários painéis.

GL: Essa exposição é feita todo ano, é bem legal. Um dia aparecem os painéis e da noite para o dia desaparecem no canteiro na Paulista. Fiz com Dandão, Fernando Costa Neto, fotógrafo, uma intervenção urbana. Quando foi inaugurado o hotel Unique, aquele que parece uma melancia, projetado pelo Ruy Ohtake, uma agência me ligou para que eu fizesse peças para a festa de lançamento. Comecei a fazer o desenho de uma bicicleta que ficava apoiada na roda traseira em pé

e mais três máquinas. Ninguém aprovou e eu guardei, eu guardo tudo, anotações, tudo.

Em 1994 creio, Lucia Lara, professora da PUC, de desenho, fez um evento grande e me chamou para nos encontrarmos no Largo da Batata e fazer uma performance. Então, depois de olhar as anotações, pensei em levar a bicicleta. Trabalhei no projeto, peguei uma bicicleta na internet

e desenvolvi, mandei para o Waldir Rossetti, que é meu construtor, e perguntei quanto você cobra para fazer? 9 mil reais. Pode fazer! Eu disse.

Levei no dia, ficamos das 4h às 6h, duas horas num fim de tarde. Chamei o Edson Kumasaka, meu fotógrafo, para registrar. Esses quinze minutos registrados foram compartilhados na web. Muita gente apareceu por lá, um monte de artistas, aí você vê o poder da mídia. Colocamos no YouTube e foi visto no Rio de Janeiro pelo Fredy Gelly, que fez o logo das Olimpíadas, que me ligou querendo colocar na festa da paralimpíada, pois a roda e a bicicleta eram perfeitas para ilustrar isso. Eles me pagaram 15 mil.

E: Pronto, cobriu a bicicleta!

GL: Na verdade, ele queria me pagar dez mil! Nesse ano, eu tinha feito um cartaz, com mais outros artistas, e tinha ganho 15 mil. Falei isso e aí eles me pagaram 15 mil. Fiquei supercontente, pena que essa festa não foi televisionada e só saiu na TV Brasil e na web. Eles fizeram 150 unidades para uma coreografia. Fiz também uma cadeira de rodas e uma rodonda que eles empurravam. Foi algo acidental que deu super certo, os caras que fazem são feras, materializam

sonhos, são caprichosos. Entre o desenho que fiz e o resultado tem um longo processo, encontrar as medidas, e toda uma engenharia por trás. Eu delego pra eles, o Walter Ono, meu amigo, foi um sucesso. Depois disso, todas as emissoras queriam gravar. No fim, ficou esquecida e está embrulhada em casa, esperando outra oportunidade. Foi uma aposta que deu ótimos frutos. Agora ela está em um vídeo, no MAC.

AB: Guto, eu queria que você falasse um pouco dos livros que você ilustrou.

GL: Ilustrei poucos, fico com vergonha de meus amigos ilustradores que são muito mais virtuosos. Tem o *Peter e Wendy*.

AB: Livro lindo que virou uma relíquia, difícil de encontrar.

GL: Sim, a editora Cosac Naify fechou, mas talvez outra editora tenha comprado os direitos. Eu fiz dois, o *Livro da primeira vez,* do Otávio Frias Filho, diretor de redação do jornal Folha de São Paulo, que infelizmente faleceu, que ficou bonitinho também. *Peter e Wendy* é todo recortado e foi feito no estúdio do Edson Kumasaka, meu fotógrafo.

AB: Como foi fazer essa obra do *Peter e Wendy*?

GL: Essa é uma história que conheço desde criança e acho supersimpática, eu conhecia a versão do Walt Disney, essa aí é uma versão mais de acordo com o original. Vou me entregar para vocês, como falei não sou virtuoso no desenho, não sei desenhar, nem mão e nem pé, se vocês repararam, não tem mão. Mas isso só estou contando pra vocês (risos). Essa coleção é só de artistas de primeira, como o Alex Cerveny, o Luiz Zerbini que ilustraram outros os dois. Teve também *Alice no país das maravilhas,* todos livros diferenciados. Aí fui chamado e fiquei todo orgulhoso.

Ilustração é uma área muito mal paga, às vezes, você faz um desenho e pensa: puts, agora tenho que fazer mais uns vinte no mesmo astral… é difícil!

AB: Como veio essa ideia dos recortes? Foi para ter relação com a história?

GL: Eles queriam algo diferente e eu queria fazer um experimento. Como eles tinham dinheiro, eu propus primeiro um trabalho com faca. Mas era complicado, então pulou para esse que são recortes, uma simulação. No livro, cada objeto tem um araminho atrás para dar sombra, está tudo no mesmo plano. O que me incomoda no livro é a página toda colorida, tem muita variação de cor, mas eles adoraram e fizeram sucesso.

Imagem do livro *Peter e Wendy*, Cosac & Naify, 2012

AB: Você se identifica com a história? Que conta a história de um menino que não quer crescer...

GL: Mas eu quero crescer e não consigo! (risos) Sempre quis crescer, sempre quis ser mais velho, aliás todo mundo quer, no início, né?! Criança quer logo chegar aos 18 anos para fazer tudo, mas hoje com 10, 12 já fazem!

Esse livro tem muito texto! Não gosto de ver o que faço, na verdade nunca sequer abri. Não gosto da capa, eu queria que fosse outra. Cadê minhas figuras?

AB: Mas tem uma segunda capa.

GL: Uma bobagem!

AB: Não foi uma ideia sua então?

GL: Não. Eu queria que a capa fosse outra, a que eu queria tinha camadas, muitas das ilustrações eu rasguei a mão e outras com a tesoura.

AB: Qual obra que você fez e mais gostou? Muitas professoras vão ler esta entrevista, quem não conhece seu trabalho vai conhecer, o que você gostaria de indicar para elas?

GL: Um que gosto e foi difícil de fazer foi o Auditório para Questões Delicadas, a minha primeira intervenção urbana lá no Ibirapuera.

E: Aquela de 1989, das cadeiras?

GL: Sim, são 25 cadeiras apoiadas na água, foi a Prefeitura que me encomendou para homenagear os direitos humanos. Tive essa ideia que não exatamente trata diretamente dos direitos humanos, mas é uma solução poética. 25 cadeiras porque uma só ia sumir na água e tinha que ter volume. Dei espaço entre uma cadeira e outra para fazer volume. Aí junto com o arquiteto Rafic Farah, chegamos nessa solução. Fizemos uma prova na piscina dele, um X de alumínio e material de prancha de surf, amarramos as cadeiras com arame e ficou perfeito. Fiz tudo no chute primeiro, comprei cadeira, escolhi uma com duas barras.

E: Eu visitei o site e vi todo o processo de como foi que conseguiu a realização.

GL: A maioria está no site, talvez esteja fora de ordem, mas tem quase tudo ali! Esses trabalhos são projetos, então você faz um desenho e, no final, vai virar outra coisa.

AB: Mas é bom e é curioso conhecer esse processo, pois faz parte de um projeto, de um desenho que vai se constituindo para chegar ao produto final.

GL: "Produto final" entre aspas.

AB: O que você vive nesse processo é muito importante para você conhecer os materiais.
E: Os erros e acertos...

GL: Esse eu fiz duas vezes. Eu tinha tido outra ideia que era com fogo. Tinha o patrocínio da Ultragaz para colocar não sei quantos bujões de gás amarrados com cabo de aço de uma margem a outra do lago do Ibirapuera. Mas foi um delírio,

não era permitido pelas normas! Tinha feito o projeto para imprensa uma semana antes, *Piro para paz.* A sorte foi que, quando me convidaram, eu tive umas três ideias, assim é bom, você não fica preso a uma primeira ideia. Você pode até ficar numa primeira ideia, mas é bom você estar embalado para mais ideias.

Aí pensei o que faço? Vou fazer as cadeiras, comprei uma cadeira cromada pesadíssima, comprei placa de compensado de 2 x 1,5, levei para a piscina de outro amigo, afundou, tentei de novo, e aí cheguei nesse "X". Mas ainda tinha muito isopor e aí afundou tudo. Meu amigo me deu um toque que não podia fazer com isopor porque encharca, não é selado, é poroso, desestabiliza. Bom, estava claro que tinha que ser um "X", só que os materiais estavam errados. Os caras falaram para fazer com poliuretano, que eu nunca tinha usado. Tudo era mais complicado, um "X" com alumínio, muito parafuso, encaixe, madeira. Finalmente, achei um cara lá na Vila Madalena, um serralheiro, que fez. Era uma tralha que só vendo! Meu carro ficou lotado, uma vez dei uma brecada e foi tudo para frente.

E: As aventuras de Lacaz... (risos).

GL: Uma vez quase matei uma pessoa, outra quase morri, duas vezes poderia ter morrido. Demorou três meses, todo dia eu ia ao lago para colocar as cadeiras, punha uma, punha quatro. Até o dia que ficou perfeito!! Essa imagem eu vendo todo ano para editoras, para colegas que querem colocar nas capas de seus projetos. É uma imagem muito divulgada, dentro do meio de artes plásticas…

Foi uma conquista. Meus pais perguntavam: "— Vai conseguir fazer?" e eu falava: "—Tenho que fazer!" Era uma questão de honra. Estou ganhando da prefeitura, já recebi minha parte e a prefeitura ficou esperando, não me encheu o saco. Quando concluí, já era o tempo de desmontar… demorei 3 meses e eram três meses para ficar em exposição. Eu falei, agora que consegui, posso deixar aqui mais três meses? Então já era um ano que teria a Bienal.

E: Ah! O público cresceu ali.

GL: Entrei na Bienal pela porta dos fundos. Esse trabalho foi meu maior desafio. Ficou lá, de vez em quando passava um ciclista e dizia: " Tira essa merda daí" alguém tinha que se manifestar, às vezes, até eu mesmo falava: "Tira isso daí" (risos).

AB: E para onde foi?

GL: Está tudo guardado no fundo de minha casa. Quase montei uma em Coimbra, mas não senti firmeza e eles não falaram mais nada. Montei três vezes, uma em Ribeirão Preto, mas não ficou bom porque era um lago muito grande, ela foi pensada para o lago do Ibirapuera. Lá tinha uma perspectiva e ficou perfeito, sutil. Não entendo até hoje como ficou assim, precisaria de um engenheiro, de um hidráulico para calcular, pois foi tudo no chute.

Dá para pensar nela como uma obra aberta. Aliás, esse é o maior problema quando você faz as coisas. As pessoas acham que a gente pensou em algo e tentam adivinhar. Pode pensar o que quiser, o que a gente espera é um diálogo com o público, ele fala uma coisa e você fala outra. Acho que o que o artista tem a dizer é o menos interessante, já vi leituras mais profundas do que faço e digo.

E: Igual àquela imagem em que você está equilibrando o guarda-chuva? As pessoas queriam saber por que você está equilibrando o guarda-chuva?

GL: Não é da sua conta (risos), o guarda-chuva é meu. Legal é você subir numa cadeira e equilibrar o guarda-chuva até o teto (risos).

FOTO CLAUDIO EDINGER

AB: A gente trouxe algumas produções da Rede. Essa aqui é a revista Magistério que se chama *Infâncias Conectadas* e inspirou a revista que vamos fazer agora. Você é o nosso primeiro artista...

GL: Nossa, quanta honra!

AB: Teremos textos de professores da Rede aqui de São Paulo e de Barcelona e fotos que as professoras e eu

fizemos com as crianças. Queríamos te mostrar também os Parques Sonoros que são parques da Rede que recebem objetos sonoros que as professoras fazem com as crianças. A gente trouxe como presente para você conhecer um pouco do nosso trabalho.

GL: Adorei... Que gostoso... Vou pegar um presente para vocês.

(Ele mostra uma revista sobre construção de aviões e relata cada fotografia. Guto pega caneta tinteiro para escrever nos cartões de papel holler que nos presenteou e autografa o livro que levamos...)

LOS COMIENZOS DEL ARTE

Ángeles Abelleira e Isabel Abelleira | Tradução: Mariana Cipriano da Silva

A arte é uma experiência fundamental. Nasce da paixão inata do homem construir um meio de expressão para sua vida interior. Não faz diferença se o impulso básico desses sentimentos surge de uma angústia cósmica, da necessidade de brincar, da arte pela arte ou, como hoje, do desejo de expressar em signos e símbolos o reino do inconsciente.

No momento de encaminhar este artigo para **Infâncias e Territórios**, consideramos necessário começar com uma reflexão sobre o que é arte, para logo circunscrever a etapa infantil em que ela nos ocupa. Como um jogo polissêmico, quisemos replicar parte do título da grande obra do historiador suíço, Gedion, uma vasta interrogação sobre as origens do impulso artístico do homem, para referirmo-nos aos primeiros passos artísticos que nascem

de um impulso biológico para um desejo de simbolização no passado, no presente e no futuro. Uma forma de colocar em contato o ser interior e o exterior, entre o pensamento e o sentimento. Um reajuste constante, eterno. A criança e seu ambiente: uma dicotomia perpétua, já que o homem separado da terra e do crescimento não alcançará jamais o equilíbrio necessário à vida.

A arte mais básica, primitiva e elementar são as pegadas deixadas pelo homem das cavernas. A partir deste momento, como ondas confluentes que vão expandindo-se, chegamos aos níveis atuais de abstração em que conciliamos a experiência do passado, a angústia do presente e os anseios futuros. Por isso, neste artigo sustentamos que para dispor a experiência artística em educação infantil, devemos facilitar o surgimento do impulso biológico nas crianças para exprimir o que elas veem, sentem, descobrem e interpretam. Com isso, não queremos dizer que para dar os primeiros passos devemos oferecer pinturas pré-históricas, mas possibilitar que sintam, percebam, descubram e absorvam esse universo no cotidiano das aulas. O mais primitivo. O mais natural. O mais básico. O mais próximo.

Convém explicitar que quando se fala de Arte, a nossa mente tende a caminhar pela classificação atual que engloba

as artes visuais, as artes cênicas, musicais e literárias. Não queremos incorrer no reducionismo de considerar como Arte na ou para a infância apenas a pintura, que é o que ocorre habitualmente, deixando de lado outras disciplinas visuais, tão didaticamente estimulantes, como é a arquitetura, a escultura, a fotografia, o projeto, o desenho, a gravura, a cinematografia, a arte digital, corporal, decorativa ou efêmera. Sem mencionar a dança, o teatro, o canto, a música, a narrativa ou a poesia, dentre as quais há tanta transferência semiótica.

Pode parecer óbvio, mas uma breve busca na internet somando os termos educação, arte e criança traz resultados que nos remetem aos jogos plásticos, à experimentação, à cópia de obras, à sublimação de produções infantis ou ao utilitarismo destas atividades plásticas como sustento de outras mais “importantes”. Por isso, e antes de mais nada, quem pretende abordar as confusas, mas não similares proposições “Arte infantil” ou “Arte na infância” deverá analisar e responder às seguintes questões:

⇨ O que entende por arte? Quais disciplinas engloba? Se reduz exclusivamente a produções pitorescas ou plásticas?

⇨ Pressupõe que toda produção plástica infantil é arte ou somente aquelas que foram inspiradas por obras canônicas?

⇨ Com quais objetivos introduz a Arte a sua práxis educacional?

⇨ Preocupa-se com os resultados ou com os processos?

⇨ Qual a função do professor diante dessas atividades: organizador, inspirador, assessor, supervisor, avaliador ou espectador?

A teoria e a aplicação prática. A reflexão antes da ação. Saber o que se faz e porque se faz. Fugir da moda educativa sem mais substância do que uma sugestiva imagem no Instagram. Não torturar crianças com longos projetos sobre artistas como tão bem retrata Depouilly (1981):

> Um dia espera-se que as crianças recriem a pintura pré-histórica; outro dia espera-se que coloquem a mesma paixão no estudo documental de Albrecht Durer, outro dia espera-se que revivam a experiência de Paul Klee, Matisse ou Rouault. (DEPOUILLY, 1981, p.9).

Essa pedagogia cheia de boas intenções ou de ingenuidade inovadora e falta de fundamentos didáticos do feito artístico e do desenvolvimento psicoevolutivo infantil. Essa didática que não

questiona sobre a natureza ou a necessidade de introduzir a arte na escola e que tão somente trata de encaixar um novo modo de entretenimento ou consumismo.

Vemos uma multidão de imagens nas redes com legendas de “Projeto de Arte” ou “Somos Artistas” que quase sempre tem como início ou clímax o uso de roupas, pelos pequenos, dos pintores romancistas; outras ainda mais excêntricas em que crianças são fotografadas com bonés e suas orelhas esquerdas enfaixadas com a ilusão de conhecerem a arte de Van Gogh; outras em que aparecem crianças numa performance típica Kusama, em que colam adesivos coloridos, ou outros — já um clássico —, colocados na situação angustiante do personagem do “Grito”, de Edvard Munch. Lamentamos dizer que essas práticas são para a Arte como uma barra de cereal é para a Gastronomia. Quiçá um traje ou uns conhecimentos biográficos que não necessitam ser tratados na escola de educação infantil. Também nos questionamos quanto às contribuições artísticas que podem ser dadas como atividades originais, que se tornam tendências graças às redes e que são incorporadas às salas de aula com imediatismo impensado: luz negra, pinturas com espuma de barbear ou pinturas sobre transparências…, talvez muito residualmente o sensorial… Incluímos em nossa exemplificação do que não é “fazer arte” a simples cópia de obras canônicas. Kandinsky, Picasso e Miró

estariam no pódio dos mais reproduzidos. Em quase todas as casas que existem crianças existe uma cópia de algum de seus quadros, que vão desde o artesanal ao absurdo, passando por todo tipo de técnica, suporte ou material. Em algumas aulas, já consideradas "mais inovadoras", realizam perfeitas mandalas com elementos naturais e dizem fazer Land Art, transformando a cópia do papel em reprodução em grande escala sobre o solo. Em outros casos, deixando de lado o "fazer por fazer", a Arte se converte em um conteúdo conceitual a incorporar, reconhecendo uma obra ou nomeando um artista. Algumas destas propostas normalmente se complementam com intermináveis visitas a museus ou exposições, algo intolerável para os gostos e interesses dos pequenos, ainda motivados pelo desejo de agradar o professor, aos poucos se perdem mentalmente das explicações oferecidas pelos docentes e mantém apenas os olhos fixados na obra em questão. O consumo excessivo de visualizações ou audições inapropriadas aos interesses dos pequenos teria uma questão. Todas estas atividades juntas trazem efeitos mais prejudiciais do que benéficos para o futuro. Uma saturação desnecessária em nossa opinião. Quando questionamos a professores o motivo da realização dessas atividades, seus olhares revelam o espanto que essa pergunta produz, a qual respondem com força: "porque as crianças têm que se aproximar da Arte e da Cultura".

Nossa primeira afirmação neste artigo é que essas atuações não produzem nenhum efeito nem teriam alguma consequência na formação de um gosto estético, na expressão por meio da linguagem artística ou na compreensão de mensagens visuais, plásticas, musicais, pictóricas, de projeto ou da vertente artística que seja. Não são mais que jogos, cópias ou exercícios que nem desenvolvem a criatividade, nem a linguagem e nem, obviamente, a pretendida expressão de emoções.

Com isso, não queremos deixar a arte fora da educação infantil. A Arte é parte da experiência humana em sociedade, portanto é necessário incluí-la dentro dos conteúdos a serem abordados no sistema educativo, começando desde a tenra idade. No entanto, o ciclo de amadurecimento das crianças impõe suas próprias condições,

por esta razão, nesta fase, elas não podem ser ensinadas de maneira que os conhecimentos culturais sejam memorizados, mas devem ter experiências nas quais prevaleçam o caráter emocional e sensorial. As experiências artísticas devem ser livres para que surjam os impulsos biológicos, a tendência lúdica, a necessidade de integração e de comunicação. A Arte é como um suporte que favorece o desenvolvimento da personalidade de meninos ou meninas, mas para isso é necessário que cada experiência artística seja precedida de questionamentos, pois se cria habilidade em um meio com possibilidade de investigá-la. Como dizia Arnheim, "permite a captura visual da estrutura básica das coisas". (1981, p.9)

Assim, nossa segunda afirmação é de que para introduzir a Arte na educação infantil devemos fazê-la a partir de experiências cotidianas, sem que necessariamente tenham uma formação artística.

Nem o currículo infantil espanhol, nem o paulistano dão cabo das desproporcionais atividades que temos mencionado. Sendo fiel

aos documentos oficiais e programáticos da educação infantil, para a introdução das artes na infância, primeiro devemos considerar suas três vertentes fundamentais: a produtiva, a apreensiva e a sensibilização perceptiva. Segundo Vygotsky, para o trabalho no âmbito das artes, precisa-se de um pensamento de ordem superior e de utilização de recursos intelectuais que têm como base a observação, as análises e as estratégias próprias do pensamento para a resolução de problemas e etc. Por isso, evidentemente, a arte não pode concentrar-se exclusivamente na aquisição de destrezas manuais e perceptivas, mas deve entender-se como um caminho para o desenvolvimento da mente humana e de suas capacidades de discernir, interpretar, compreender, representar, imaginar e etc. Relacionar o cognitivo com o corpóreo e afetivo deveria ser prioridade para os educadores porque, apesar de sempre termos em mente a taxonomia de Bloom (1956) e suas atualizações (KRATHWOHL, 2001; CHURCHES, 2008) sabemos que:

> O processo de aprendizado artístico nem sempre é linear ou diacrônico, mas pode ser holístico, sincrônico ou ocorrer desde o ato de "criação do conhecimento" por todo tempo; podemos situar as crianças na dimensão do criar e também podemos trabalhar metacognitivamente com o que as crianças já sabem. Algo muito oportuno no caso da Arte (CAEIRO, 2019, p. 75).

A “criança artista” é alguém que não só conhece ou pensa, mas que se expressa, se emociona, sente, se afeta e saboreia. Por isso devemos apelar para o que Zubiri (1980) identificou como “inteligência sentiente” ou “razão sensível”. Um todo que readapta e redefine o conhecimento e a experiência.

Para uma abordagem didática nas aulas, deve-se propor atividades, não somente artísticas, que confluam nas três dimensões da experiência na arte:

→ A dimensão semiótica

O caráter comunicativo da arte infantil é um dos principais motivos que a criança tem para realizar suas obras.
A representação por meio da linguagem artística, a codificação de conceitos gráficos, a busca da simbolização e a potencialização da projeção pessoal ou os vínculos afetivos com a experiência artística seriam os objetivos a abordar a partir das atividades.

→ A dimensão apreciativa

A valorização estética por parte do alunado potenciando o descobrimento das qualidades e aspectos estéticos dos objetos, buscando emoção estética, compreensão dos significados expressos por meio de imagens ou composições, desenvolvimento

Deixar pegadas com a água da chuva

Brincando com a sombra

Descobrindo formas nas nuvens

da sensibilidade e aceitação às expressões de outras pessoas seriam as condições originais para se desenvolver.

→ A dimensão sensoperceptiva em suas duas facetas,

ou seja, as habilidades psicomotoras que se colocam em ação no processo criativo e os recursos perceptivos que os alunos devem desenvolver para a produção e apreensão da obra artística ou de seu

Simbolização: teatro com objetos

Desenhar na areia

Pintando no ar

Colocando cor nas sombras

A busca pela beleza

Dramatização com pedras

As qualidades das coisas (mimosas)

ambiente. Distinguir as qualidades sensíveis dos materiais, incentivar a experimentação e manipulação de objetos, favorecendo a busca do equilíbrio e da harmonia. O estabelecimento de relações de avaliação quantitativa ou qualitativa será o suporte da educação em Arte.

Ou seja, desde o início da infância deve-se tentar aproximar a criança intuitivamente da emoção que produz a forma e o objeto percebido ou a obra artística; aproximar da expressão com procedimentos (plásticos, sonoros, corporais ou linguísticos), adequando-se sempre às características de maturidade do grupo ou de seus integrantes. Da mesma forma, deve-se propor tarefas que incrementem o domínio gráfico, ao mesmo tempo, a análise consciente dos valores estéticos da arte e sua compreensão em um contexto cultural.

Estas três dimensões estarão refletidas nos objetivos que estabelecemos, bem como nas atividades que se propõem. Por isso, quem quiser trabalhar Arte na escola deve realizar: atividades de expressão e representação, atividades de sensibilização perceptiva e psicomotriz e atividades de apreensão.

Nossos alunos, em nossas práticas diárias, brincam de deixar pegadas com a água da chuva, com as sombras, descobrem formas nas nuvens, realizam desenhos na areia ou utilizam outros materiais como linha ou papel, admiram a beleza das primeiras

flores que anunciam a primavera, escrevem no ar com fitas de ginástica rítmica, reconhecem a qualidade das flores, dos frutos ou das texturas dos tecidos e da casca das árvores, dramatizam contos populares (primeiro com o corpo e depois em maior abstração com objetos, como bonecos, pedaços de madeira ou objetos retirados do acaso). Acreditamos que estes são os primeiros passos artísticos adequados aos seus interesses e ao seu desenvolvimento. Talvez devêssemos aprofundar essas ações que farão evoluir as habilidades necessárias para entender a linguagem artística, as sensações, as percepções, as expressões e as execuções.

Somos conscientes que nossas afirmações suscitarão controvérsia, inclusive por parecer retrógrada, mas, desde muito tempo, estamos advertindo do risco de uma "adultização" da escola e da "hiperculturação". Sempre defendemos o que chamamos de patrimônio de meninos e meninas, sua infância, por isso não queremos que ela seja usurpada pelo avanço de conteúdo que não contribui em nada para eles e em que os pequenos são meros adereços de imagens e ações nem sequer condizentes com seus interesses ou seu desenvolvimento psicoevolutivo.

Qualquer manifestação artística que emprega a analogia ou a metáfora supõe uma simbolização ou uma abstração, às vezes muito complexa, especialmente se lembrarmos que estamos falando de crianças que, segundo Piaget (1984), encontram-se

na fase pré-operacional (2-7), em que já possuem ferramentas lógicas e simbólicas, mas ainda não podem realizar operações mentais complexas tal e como requer a abstração. Por isso, fala-se em preconceito. O animismo, o artificialismo, o sincretismo, a irreversibilidade de pensamento ou o pensamento mágico derivam das associações simples e arbitrárias feitas ao tentar entender como o mundo funciona. De modo que, nada parece justificar apresentá-lo com composições e imagens que estão além da compreensão das crianças, quando, no entanto, são muitas as possibilidades de trabalhar com materiais que despertem a sensorialidade, a atenção, o olhar, a resposta motora, o desejo de brincar ou a necessidade de se comunicar.

Nós sempre defendemos que a vida cotidiana deve ser o eixo de nossa práxis, que a creche deve ser um espaço de vida para acolher as experiências individuais, o que carregamos na bagagem, e que, ao compartilhá-lo pode ser enriquecedor para o grupo. Negamos o academicismo que está colonizando a fase infantil ao introduzir temáticas próprias de momentos escolares superiores, suplantando o tempo que deveríamos dedicar ao conhecimento de si, dos outros, do lugar que habitamos e das relações que estabelecem o melhor.

Em algumas ocasiões, temos escrito sobre o que denominamos "didática de proximidade" (ABELLEIRA BARDANCA; ABELLEIRA

BARDANCA, 2020), essa maneira de fazer escola na infância com o que tratamos de potenciar o que se descobre como indivíduos, como cidadãos, como membros de grupos sociais e como pessoas. Aquela escola em que priorizamos que as crianças se tornem conscientes de suas conquistas e crescimento, em que as ajudamos a se conectar com seu ambiente imediato, a se maravilhar com a beleza cotidiana, a se projetar na comunidade, a enriquecer-se por meio de seus sentidos, a ouvir sentimentos próprios e alheios, a encher o imaginário de boas histórias, músicas e imagens, tudo trabalhando de forma globalizada e interdisciplinar. Por essas razões, não somos a favor dessas dimensões como "Trabalhar com Arte" ou "Arte nas Crianças", pois entendemos que absolutamente tudo o que fazemos em sala de aula deve promover e reverter para as três dimensões artísticas de que falamos anteriormente.

Por isso, nossa terceira afirmação é que a Arte não pode ser o motor da educação infantil nem mesmo um de seus objetivos, e sim mais um meio para alcançar o

desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Desta forma, não podemos entender tantas ações educativas que tenham a arte como seu propósito. Isso não significa menosprezar sua importância na formação humanística das pessoas, mas colocá-la em seu lugar na fase infantil. O mesmo pode ser dito de outros aspectos extremamente ampliados, como tecnologias ou línguas estrangeiras. Nestas áreas, eles são meios, nunca objetivos. Há quem proponha trabalhar a arte infantil como uma concepção utilitária, como meio para outros fins, criatividade, entre tantos outros. Nunca gostamos do conteúdo da "pílula mágica", daquelas que são tomadas como remédio, prevenção ou fortalecimento: arte pela paz, arte pela convivência, arte pelo multiculturalismo. A arte não prescinde desses adjetivos. É uma linguagem universal. Você deve senti-la ou vivê-la, não consumi-la.

Da mesma maneira, nos surpreende quando se associa unidirecionalmente o fomento da criatividade, e aqui advertimos um grave erro que se está cometendo: copiar um quadro, visitar um museu ou se fantasiar de um grande pintor não vai favorecer a criatividade. Além disso, deve-se lembrar que criatividade e arte não são sinônimos, por isso a primeira acontece em qualquer campo e a arte não. Concordamos plenamente com os autores de

“Debuxar o mundo”, quando afirmam: “Se queremos desenvolver a criatividade na infância, devemos ser capazes de criar situações que aumentem as possibilidades de meninos e meninas criarem, inventarem e descobrirem(se)” (BLANCO; CIDRAS, 2021).

Provocativamente, dizemos que ninguém em sã consciência pensaria em dar um violão a um bebê e pedir-lhe para tocar Maria Bethânia. Ninguém o convidaria para dançar como Marcelo Gomes. Ninguém espera que poemas, como os de Manoel de Barros, surjam dos jogos de linguagens de um bebê. Ninguém espera uma dramatização de uma história com as ricas nuances de Fernanda Montenegro. Por quê? Porque eles são bebês ou pequenos. Então, porque as pinturas apresentadas a eles esperam–se ser copiadas?

Respeitemos o tempo das crianças, seus ritmos de maturação e seus impulsos.

Queremos encerrar este argumento abordando duas questões que também suscitam debates acalorados: a formação da pessoa que lida com o trabalho artístico e o ambiente em que as crianças estão inseridas.

Existem experiências pedagógicas de referência como Reggio Emília e Waldorf, em que a educação artística é o núcleo a partir do qual se irradia para outras áreas, e o educador deve ser um especialista no método artístico. De qualquer forma, nenhum deles realizou projetos como os que realizamos no início. São metodologias

que em seu estado original não nos atreveríamos a questionar, embora o façamos com o substituto que surgiram ao longo dos anos. Se nos ativermos aos recursos disponíveis na escola, à formação recebida pelos responsáveis pela educação das crianças, bem como à conceituação dos princípios e objetivos dos atuais currículos escolares infantis (Paulista e Espanhol), podemos afirmar que se dirigem mais à proposta que defendemos, a global: de todas as áreas e de todas as atividades poderem trabalhar para e pela Arte. **Mais do que professores-artistas ou donos de oficinas, precisamos de professores com sensibilidade, conhecimento e valores.** Pessoas que, com suas falas, suas ações e seus sentimentos, despertam a curiosidade, o desejo de se expressar em vários idiomas e a compreensão das mensagens de outras pessoas (das pessoas e do ambiente). Alguém que saiba transmitir às crianças o que as artes contribuem para a vida humana e o que a vida humana contribui para as artes.

Juntamente com isso e muito brevemente, gostaríamos de abordar a questão estética do ambiente escolar. A matéria transcendental em nome da coerência interna entre o que dizemos e o que fazemos. A forma como organizamos o ambiente escolar, seus materiais e produções transmite uma mensagem mais poderosa do que qualquer discurso. Como afirma Trueba (2015, p. 78), “O espaço está repleto de mensagens silenciosas: fala no

ouvido de crianças e adultos, expressa e revela a ação educativa (quer tenhamos consciência disso ou não), sussurra no ouvido de meninas e meninos, sugestões de ação e intervenção […]".

Somos extremamente observadores das fotografias escolares, sempre atentos às discrepâncias, por exemplo, não podemos afirmar que nossa práxis tenta inculcar diversidade, igualdade ou beleza, com as salas enfeitadas, com imagens de clichês infantis, com cores planas e a estética da multimídia de fábricas multinacionais em que os personagens são estereótipos de gênero, sexo, raça e ocupação. Da mesma forma, estamos saturados daquelas salas-museus, em que abundam fotografias de obras pictóricas clássicas ou em que qualquer cartaz informativo é complementado por uma pintura. Simplicidade, harmonia, ordem e limpeza serão sempre o melhor destaque dos poucos elementos que estão disponíveis naquele momento. A saturação ou superexposição de algumas aulas-oficinas de artistas não favorecem esse objetivo. O fato de os materiais estarem ao alcance das crianças não significa que estejam todos ao mesmo tempo ou que o caos reinante incite mais a paralisia do que a ação. A educação infantil tanto no Brasil quanto na Espanha abrange vários anos para que uma boa alternância de atividades e propostas consiga dar conta de tudo o que queremos transmitir, para que não seja necessário que tudo esteja presente desde o momento zero da escolaridade.

Quanto às exposições escolares, devemos discernir o propósito para o qual são realizadas: mostrar produtos infantis, orgulhar as famílias ou prestigiar o meio. Em qualquer um dos casos descritos, uma possibilidade seria uma mudança de conceito: ao invés de mostrar as produções infantis, seria mais interessante documentar graficamente os processos seguidos, reunindo fielmente os objetivos perseguidos e os meios utilizados para tal.

Em relação ao exposto, voltamos a algo já assinalado: visitas a museus ou a espaços expositivos. Conhecemos bem a oferta dirigida ao público infantil em todos estes locais, com o intuito de aumentar a sensibilização artística e promover o hábito de absorver a arte. Ainda que seja aconselhável, devemos lembrar que os impulsos infantis vão em outra direção. Uma visita a um elemento, se for mediada pelo interesse das crianças ou porque surgiu na sala de aula, pode ser um primeiro contato bem sucedido, uma boca aberta, tendo em conta que não é algo que se deva abusar, pois as características das crianças não permitem visitas intermináveis ou assistências detalhadas sobre uma obra. Este tipo de atividade é absolutamente aconselhável para professores e educadores. **São eles que devem abrir os olhos, os que devem ler, os que devem assistir a palestras, os que devem visitar exposições, os que devem ouvir especialistas e enriquecer sua bagagem cultural pelos benefícios tanto humanos quanto profissionais.** Embora haja uma transferência óbvia, nunca devemos confundir o que um professor deve saber. Os gostos, obrigações, conhecimentos e responsabilidade de uma criança não são os mesmos de seus educadores.

Ao longo deste artigo, procuramos expor nossas propostas quanto à abordagem da Arte na sala de aula infantil. Sabemos que pode ser estranho, pois a maioria dos nossos leitores e seguidores do InnovArte Educação Infantil geralmente nos associam instantaneamente ao trabalho com arte. Já na declaração de intenções do blog, afirmamos que nossa Arte é educação e que bebe de todas as artes, entre as quais incluímos as disciplinas artísticas convencionais e outras tão necessárias como ReflexionArte, FormArte, AtualizArte e até RebelArte contra a inércia estabelecida sem base ou fundamento além das tendências predominantes. Somos defensores de escolas de vida, de didáticas de proximidade, assim como de escolas que pulsam com os verdadeiros interesses e impulsos da infância. Escolas de vida em que as artes fazem parte dessa vida que a acompanha, mas nunca são os diapasões que marcam o seu ritmo. Arte na creche sim, sem dúvida, mas a chave é como ela é introduzida e com qual finalidade.

Queremos terminar com um fragmento de um estudo que lemos há muito tempo e ao qual voltamos muitas vezes, pois nos

impele a refletir sobre esse tema. Sabemos que provocará polêmica e que lhe pode ser atribuído o adjetivo “ultrapassado”. Não nos deixemos confundir pelo arcaísmo da linguagem florida usada com a mensagem que contém. De qualquer forma, espero que suscite um debate que ajude a colocar tudo em seu devido lugar, a Arte em seu devido lugar, mas nunca acima da Infância. Intitula-se “Avaliação didática da arte infantil: conceito de atividade contra dados culturais”, de Eduardo Chicharro Briones, professor de Pedagogia da Escola Superior de Bellas Artes, publicado em 1959, do qual reproduzimos aqui um breve parágrafo em que afirma:

> Sigamos o caminho de alcançar a arte através da moral e do conhecimento. Então sim, a estética, uma vez aprisionada pelos caminhos subterrâneos, mas luminosos do sentimento, poderá trabalhar proveitosamente o ethos, fortalecê-lo com mais uma razão. Cerque as crianças de animais e plantas e deixe-as aprender a cuidar delas, amá-las, respeitá-las; oferecer-lhes também a oportunidade de desenvolver seu sentido social entre seus companheiros, em um ambiente de justiça, generosidade e amor, de interesse humano; Esse contato caloroso e inteligente — consciente — com os seres naturais: plantas, animais, seus semelhantes, o edificará infinitamente mais do que a aplicação à arte e até mesmo aos jogos de trabalho. Além disso, nada impede que certos centros experimentem artisticamente. E que na escola, e até na própria aula, se formam pequenos grupos, seminários disso ou daquilo entre as artes. Tal possibilidade deve ser prevista, mas não procurada. Deve ser admitido, mas não como regra. (CHICHARRO BRIONES, 1959, p. 486).

Como intitulamos, estes são em nossa opinião “Os primórdios da arte”.

ÁNGELES ABELLEIRA BARDANCA E ISABEL ABELLEIRA BARDANCA
angelesabelleira@edu.xunta.es

São duas professoras da educação infantil que, desde 2010, trabalham na escola pública galega e no blog InnovArte Educação Infantil. Receberam vários prêmios de inovação educacional em nível regional (2001-03); o Prêmio Mestre Mateo (2011), por suas colaborações educacionais na área audiovisual; o Prêmio Francisco Giner de los Ríos, pela melhor qualidade educacional (2012); o fórum selecionado para representar a Espanha no ciclo 3-6 da I Rede Ibero-americana de Inovação Educacional na Educação Infantil (2014); e finalistas regionais do Prêmio Acción Magistral (2015) convocado pelo FAD. Em 2016, foram agraciadas com o Prêmio Marta Mata de Pedagogia pelo livro *Os fios da infância*, que foi publicado em catalão, espanhol, galego e português brasileiro, nos mesmos idiomas de *O pulsar do cotidiano na escola da infância*, publicado em 2020. Desempenhavam funções de gestão educativa relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida, organização educativa e inovação, bem como gestão de centros educativos. Colaboram regularmente em atividades de formação de professores, projetos editoriais e em publicações especializadas em educação infantil.

LEITURAS RECOMENDADAS

ABELLEIRA BARDANCA, À.; ABELLEIRA BARDANCA, I. *Os fios da infância*. São Paulo: Phorte, 2018.

ABELLEIRA BARDANCA, À.; ABELLEIRA BARDANCA, I. Hacia una didáctica de proximida: “la fuerza de lo cercano”. RELAdEI: Revista Latino-Americana de Educação Infantil, Santiago de Compostela, v. 9, n. 1, p. 99-117, set. 2020. Disponível em: revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6799. Acesso em: 16 set. 2022.

ÁLVAREZ VILLAR, A. *Psicología del Arte*. Madri: Nova Biblioteca, 1974.

ARNHEIM, R. *Arte y percepción visual*. Madri: Aliança, 1980.

BLANCO, V.; CIDRAS, S. *Debuxar o mundo:* xogar, crear, compartir. Vigo: Galáxia, 2021.

CAEIRO RODRIGUES, M. Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas: hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, n. 24, p. 65-84, sept. 2019. Disponível em: tinyurl.com/28n7wk33. Acesso em: 9 maio 2022.

DEPOUILLY, J. Prólogo. *In*: LUQUET, G. H. *Dibujo infantil*. Barcelona: EMT, 1981.

EISNER, E. *Educar en la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.

GIEDION, S. *El presente eterno:* los comienzos del arte. Madri: Aliança, 1981.

GUILFORD, J. P. *et al*. *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós, 1994.

HARGREAVES, D. J. *Infancia y educación artistica*. Madri: Morata, 1991.

LOWENFELD, V.; LAMBERT, W. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

MARTÍNEZ GARCÍA; GUTIÉRREZ PÉREZ. *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Cisterna, 1998.

PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño* . México: FCE, 1984.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

STERN, A. “El camino de la creatividad” “El caminho da criatividade”. Barcelona: Ciss Praxis, 1977. (Cuadernos de Pedagogía, 33).

TRUEBA MARCANO, B. *Espacios en armonía. Barcelona: Octaedro*, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: Akal, 1982.

ZUBIRI, X. *Inteligencia sentiente*. Madrid: Aliança Editorial, 1980.

Acredito na educação, pois entendo ser ela um agente transformador em todos os aspectos: social, cultural e emocional. Este olhar é imprescindível para o planejamento do projeto, em que apresento um relato do projeto mais recente e o mais estimado em minha perspectiva: O Projeto Revitalizar.

Pensando que a jornada semanal de uma criança pequena no espaço educativo é extensa e, muitas vezes, essas crianças passam mais tempo com os educadores do que com as famílias, sabemos que temos a responsabilidade de planejar da melhor maneira possível esta jornada. Prezando por proporcionar tempo de qualidade, enquanto os pequenos estão no ambiente educacional, devemos unir a necessidade das melhorias dos espaços pedagógicos aos espaços coletivos, sendo assim, iniciamos, no ano de 2019, o Projeto Revitalizar.

O projeto foi realizado no Centro de Educação Infantil Max Rodolfo Steffen, o qual faz parte da Rede Municipal de Educação de Brusque. O prédio foi adaptado, pois era de um Centro Comunitário.

Diversas melhorias foram feitas ao longo dos anos, porém faltava um toque especial. Esse toque especial conseguimos a partir do Projeto Revitalizar, que teve como carro-chefe a arte, a experiência estética, a oportunidade da livre expressão por meio de diferentes atividades artísticas e a revitalização e construção de espaços pedagógicos e coletivos. Todas essas possibilidades de trabalhar com a arte foram desenvolvidas de forma lúdica, levando a criança a expressar, por vezes sem mesmo perceber, tudo o que não faria de forma natural (VILAÇA, 2012).

A primeira impressão que temos de um lugar é formada pela visão, em seguida desenvolvemos os demais sentidos. Sendo assim, entendemos que, para nos sentirmos à vontade em um local, precisamos de um lugar organizado, sensível e harmônico, e isso não é diferente com as crianças, elas precisam de um ambiente que transmita aconchego e acalento, para que se sintam seguras. No CEI, trabalhamos em uma concepção de educação e cuidado, acolhendo todas as necessidades de progresso das crianças, em todos os aspectos: físicos, afetivos, cognitivos e criativos. Como a autora Zilma de Moraes (2011) aborda:

> […] os ambientes construídos para as crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (DAVID; WEINSTEIN, 1987 *apud* MORAES, 2011, p. 109).

O primeiro espaço a passar por uma intervenção artística foi a área externa da casinha que recentemente tinha sido reconstruída e ampliada, e, em frente à casinha, havia as mesas de tubos de cimento que estavam bem velhas, então decidimos reformá-las. Para a transformação, contamos com a ajuda da artista plástica Celina Sansão Spengler, ela ensinou e auxiliou as crianças da turma do Pré-Escolar II (5 a 6 anos) na aplicação da técnica do Mosaico em Azulejos. As crianças estavam sempre acompanhadas pela artista e pela professora responsável. O resultado deste trabalho foi inesperado. A turma ficou orgulhosa e, ao chegar e sair do CEI, mostrava para seus pais e responsáveis as mesas prontas, expressando ali o sentimento de pertencimento daquele espaço e se apresentando como agentes da transformação.

Terminamos o projeto no ano de 2019, com êxito e com muitas ideias para agregar ao projeto no ano seguinte.

Iniciamos o ano letivo de 2020 com muito entusiasmo e euforia, porém, o projeto foi interrompido devido à suspensão das aulas presenciais no município, em decorrência da pandemia da COVID-19, guardamos as ideias para o retorno das aulas

Artista plástica
Celina Sansão
Spengler ensinando
aplicação
de Mosaico
em Azulejos as
crianças da turma
do Pré-Escolar II
(5 a 6 anos)

presenciais. Em 2021, com o retorno presencial das crianças para o ambiente educacional, sentimos a necessidade de adaptar o projeto, para que pudéssemos acolher as crianças, proporcionar diferentes momentos de experiências com materiais diversificados, ampliando a compreensão sensorial, social, cognitiva e para que as crianças tivessem momentos de livre expressão, seguindo todos os protocolos de segurança sanitária.

Observando a escola como um todo, identificamos que havia a necessidade de ambientes planejados para as crianças bem pequenas. Os espaços externos eram grandes e a maioria com brinquedos para crianças maiores, e o chão não era apropriado para bebês engatinharem e se moverem pelo local. A primeira ideia foi levar os bebês para uma área coberta, para que tivessem a oportunidade de explorar outros ambientes além da sala de referência. Foram construídos elementos com materiais reciclados, garrafas sensoriais e brinquedos de madeira com rodas, para que eles pudessem puxar, empurrar, girar e explorar da melhor maneira possível. Escolhemos diversas texturas e demos preferência por materiais mais resistentes, para que fosse seguro a criança se apoiar para ficar em pé, como as caixas maiores de madeira

para entrarem e saírem. Este ambiente foi organizado de maneira que os bebês pudessem acessar as propostas livremente, fazendo suas escolhas e descobertas, pois os bebês são observadores e investigadores, eles constroem relações afetivas de aprendizagem e socialização, e essas relações são de extrema importância nesse período da vida. Cairuga (2015, p. 153) afirma que "o ambiente dos bebês na escola deve ser pensado com propósitos amplos, que vão além da dimensão material, constituindo-se a partir das relações entre as pessoas, seus sentimentos, ideias, interesse e ações [...]".

Uma área externa do CEI com gramado também foi reformulada para atender as crianças pequenas. Neste espaço, pensamos em trazer o artesanato para possibilitar experiências sensoriais. Em uma pesquisa sobre objetos que poderíamos pendurar no teto do pergolado (já existente nesse local), tivemos a ideia de apresentar às crianças da turma do Pré-Escolar II (5 a 6 anos) as mandalas. Por meio de imagens impressas, contamos sobre sua origem e significados e, a partir daí, as crianças escolheram os modelos que queriam fazer. Confeccionamos as Mandalas com bambolês e cordões de tecidos, e pudemos perceber as habilidades motoras e as preferências de cores de cada criança com as escolhas dos cordões. Algumas crianças tiveram mais facilidades no manuseio, outras precisaram de auxílio. Essas mandalas, depois de prontas, foram penduradas entre o telhado e o muro do quintal, para que pudessem ser olhadas de baixo para cima, contracenando com as cores do céu, estimulando a visão, a emoção e a imaginação.

Móbiles com conchas da praia, chaves e tampas de metal foram utilizados para que pudessem servir de composição da paisagem tendo a função sonora, nesse espaço está presente uma árvore e é muito comum o som dos passarinhos no local, tornando um ambiente bem agradável. Temos no projeto uma grande preocupação na utilização dos materiais, procuramos reaproveitar e reciclar o máximo de materiais possíveis, para que as crianças aprendam quantas coisas podem ser feitas a partir de elementos que encontramos ao nosso redor e inspirações da própria natureza, além de utilizarmos o que iria para o lixo, e fazer algo lindo e divertido. Segundo Marodin e Morais (2004, p. 3) sobre a reciclagem:

> O lixo passa a ser visto de outra maneira, não como um final, mas como o início de um ciclo em que podemos preservar o meio ambiente, com uma participação consciente e a transformação de velhos hábitos. (MARODIN; MORAIS, 2004, p. 3).

Para a escolha do nome do novo ambiente, fizemos uma votação com toda a comunidade educacional, por meio de enquete pelas

redes sociais Instagram e Facebook, e o nome escolhido foi “Quintal do Max”. Para esse momento ser ainda mais especial, organizamos uma inauguração. Os alunos da Pré-Escola desenharam o espaço, escreveram o convite e entregaram para todas as turmas. Fizemos uma cerimônia de inauguração em que a Pré-Escola foi a anfitriã, foi entregue um copinho com salada de frutas para cada visitante (no caso, os alunos das outras turmas do CEI).

As crianças, por meio da arte, têm possibilidade se expressar e sentem-se importantes e valorizadas no contexto educacional, incluídas no processo de construção da aprendizagem, pois participam como protagonistas de todo o processo.

A arte para se descobrir

Todos os anos, numa semana do mês de agosto, temos a Semana da Inclusão e Diversidade no nosso calendário educacional e, neste ano, decidimos unir a arte à inclusão e valorizar as potencialidades. Observando as crianças, foi possível notar que, delegando autonomia, tiveram maior concentração e criatividade

nas escolhas dos elementos e cores. Para essa proposta, utilizamos quadros reaproveitados de estamparia que viraram telas para que as crianças experimentassem pintura e colagem. Queríamos que tivessem uma experiência em um espaço maior, que não ficassem limitadas por causa do espaço e da fragilidade de uma folha papel A4. Esta proposta amplia as possibilidades de comunicação e expressão para além do verbal, criando outras estratégias diversificadas que envolvem todas as crianças.

Para fortalecer essa ideia, nos apropriamos de Cunha e Carvalho (2017, p. 45):

> Partindo dessa concepção, cabe aos professores de Educação Infantil acreditar no potencial criativo das crianças. Ao invés de observar o desenvolvimento artístico espontâneo, ou seja, conhecer como a criança passa de um momento do seu saber artístico para uma mais avançada. Em outras palavras, os professores precisam considerar a relação entre ensino e aprendizagem para planejar as interações que promovem o potencial de criação artística dos alunos.

E assim, respeitamos o tempo e as características das crianças, incentivando-as e valorizando-as para que possam aperfeiçoar suas habilidades. Cada criança escolheu o título de sua obra e organizamos uma exposição dos quadros, que aconteceu no pátio do CEI, local em que os alunos recebiam os convidados mostrando e detalhando suas obras.

Os quadros ficaram expostos durante toda a semana de inclusão nos cavaletes. As crianças, autoras das obras, cada vez que passavam pelo local admiravam e ficavam extasiadas. Ao final da semana, as telas foram fixadas nas paredes da entrada do CEI para que todos pudessem vê-las.

> Não basta oferecer materiais e deixar fazer, mesmo nas atividades nas quais a criança pode fazer a arte livremente. Deve-se observar e dialogar com ela, observar seus processos e produtos. É necessário compreender a importância do incentivo e a investigação da criança, por meio da promoção de seu protagonismo criador, apoiando-se nas artes, nas demais áreas da educação escolar e na vida. (CUNHA; CARVALHO, 2017, p. 46)

Junto com a exposição, apresentamos um vídeo gravado com as famílias das crianças com deficiência e TEA (Transtorno do Espectro Autista), cada familiar apresentou um depoimento sobre seu filho, sobre o quão importante é a inclusão escolar e o que esperam para o futuro deles na sociedade. A ideia do vídeo surgiu com a constatação de que muitas famílias tinham recebido recentemente o diagnóstico e ainda estavam inseguras quanto ao processo de aprendizagem e inclusão. De maneira acolhedora e respeitosa, convidamos as famílias a participarem da gravação.
O fio condutor foram algumas perguntas sobre os filhos e tudo que sentiam em relação ao diagnóstico e ao futuro da inclusão.
Cada entrevista foi única, cheia de emoção e significado. As famílias que ainda não haviam tido a oportunidade de falar sobre o assunto tiveram um espaço de fala e escuta respeitoso, podendo expor suas dúvidas e angústias.

Para a abertura do vídeo, inserimos perguntas que chamassem a atenção da comunidade educacional para o tema da inclusão, por exemplo “E se fosse seu filho, aquele menino com dificuldades no desenvolvimento? E se fosse sua filha, aquela garotinha de quem os vizinhos se afastam na pracinha?”, esse tema trouxe curiosidade e impacto nos espectadores. Tratando de um vídeo sobre inclusão, fizemos a tradução para Libras, garantindo assim maior abrangência à acessibilidade. A produção do vídeo contou com a colaboração das famílias entrevistadas, a narração, a edição e a gravação ficou por conta das professoras do CEI.

O título escolhido para o vídeo foi *Além do Diagnóstico*. O vídeo pronto foi projetado no pátio da Unidade durante o horário de atendimento e divulgado nas redes sociais da Unidade (Instagram e Facebook). A repercussão nos surpreendeu, embora fosse nosso objetivo tocar o coração das pessoas e alcançar o maior número possível de famílias, ficamos lisonjeados e muito felizes, pois gerou um movimento de empatia e acolhimento que nos fez repensar ações como essas, que podem, de fato, mudar o ambiente em que vivemos. Aprender a enxergar a criança como um ser único, com suas necessidades e particularidades. Ouvir as famílias nos fez ver a realidade de cada uma, que dentro do contexto social procuram fazer o melhor pelos seus filhos.

Foi perceptível nesse último ano que precisamos ter ações mais inclusivas no ambiente educacional. Esse será o tema norteador para o ano de 2022, pois queremos dar oportunidade para que as crianças se sintam verdadeiramente pertencentes ao espaço educacional, com condições de se expressarem e terem experiências com as Artes e que encontrem segurança e confiança para desenvolverem todas as suas habilidades

O Projeto revitalizou outras áreas do CEI, pois sabemos o quão importante é o ambiente para o desenvolvimento das crianças. No ambiente coletivo, organizamos e ambientamos o hall de entrada para que ficasse um lugar mais acolhedor e agradável, colocamos almofadas com estampas florais nos bancos, colocamos quadros na parede, pintamos um palete e penduramos na parede com vasos e flores. O banheiro dos adultos também recebeu uma atenção especial, uma nova pintura foi realizada, as bancadas das pias foram feitas com madeira de demolição, as louças foram trocadas e uma parede verde foi feita para dar mais vida ao ambiente.
Como podemos observar, o Projeto Revitalizar passou por diversos ambientes, tornando o local de trabalho e de aprendizagem ainda mais significativo, oportunizando a expressão de emoções, ideias e desejos das crianças, por meio da Arte. Sentimo–nos realizados com o resultado até aqui e sabemos que ainda há muito pela frente, precisamos pensar na organização de espaços propositivos, que

permitam a todos terem vivências e experiências diversificadas e diversificadas, de forma a ampliar suas habilidades de aprender, de expressar suas emoções e pensamentos. É necessário e constante oportunizar que as crianças sejam protagonistas neste processo de construção. Entendemos que são com pequenas práticas que podemos mudar a realidade de onde vivemos e que nossas atitudes inspiram outras pessoas.

O projeto iniciou com uma professora, contagiou outras e, a partir de agora, terá o propósito de inspirar as famílias para que com pequenas ações possam transformar os ambientes familiares.

Palavras-chave: espaços, arte, inclusão

JULIANA SIMON WOLFF

julisim3@hotmail.com

Instituição: CEI Max Rodolfo Steffen – Brusque/SC

Professora auxiliar efetiva no Município de Brusque, trabalha há quinze anos na educação, dos quais, sete anos com turmas de berçário e crianças bem pequenas.

REFERÊNCIAS

CAIRUGA, Rosana R.; CASTRO, Marilene C. de; COSTA, Márcia R. da. *Bebês na escola*. Porto alegre: Mediação, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Arte contemporânea e Educação Infantil:* crianças observando, descobrindo e criando. Mediação, 2017.

MARODIN, V. S.; MORAIS, G. A. Educação Ambiental com os temas geradores lixo e água e a confecção de papel reciclável artesanal. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2., 2004. *Anais* […]. Belo Horizonte: UEMS, 2004.

MORAES, Zilma (org.). *Educação Infantil:* muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILAÇA, Iara de Carvalho. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. *Cairu em Revista*, n. 4, jul./ago. 2014. Disponível em: tinyurl.com/4mveyebj. Acesso em: 17 jan. 2022.

TEMPO PARA BRINCAR E APRENDER EM UM QUINTAL QUE É MAIOR QUE O MUNDO!

Roseli Santos dos Passos Eugenio

“Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências”. Loris Malaguzzi

Iniciei minha jornada na Educação Infantil em 2011, uma longa e linda jornada que me encantou e instigou a estudar mais sobre as infâncias e como se dava o desenvolvimento das crianças. Como auxiliar de desenvolvimento infantil, pude atuar ao lado de profissionais que me inspiravam e lutavam todos os dias a fim de oferecer o mínimo de qualidade no atendimento aos bebês e crianças, apesar de salas superlotadas, rotinas pouco flexíveis, e número de funcionários insuficiente. Costumo dizer que sou uma

pessoa muito observadora e estudiosa, curiosa e ousada, e tais características me ajudaram muito a ter uma compreensão de algumas ações por mim realizadas e observadas ao longo dos anos, isso me impulsionou a buscar referências de qualidades atreladas ao atendimento de bebês e crianças pequenas. Pude observar de perto atendimento sem foco na criança, trocas de fraldas automatizadas e em linha de produção, a fim de atender a demanda, crianças emparedadas, silenciamento dos corpos, falta de planejamento, brincadeiras e brinquedos descontextualizados e sem cuidado ético, estético e político. Antes mesmo de iniciar meu curso de graduação em Pedagogia, indagava ações como o "virar a caixa de brinquedos no chão" (as crianças corriam ao encontro dos brinquedos, muitos desses quebrados, carrinhos sem roda, bonecas sem roupas, sem algum membro), presenciei e participei de ensaios para apresentações de danças às famílias sem significado nenhum para as crianças, mas que rendiam fotos lindas e egos inflados de famílias, professoras e gestão.

Formei-me, e agora? Essa pergunta me assombrava, dentre tantas outras: o que é qualidade na educação infantil? Como atrelar essa qualidade no atendimento de bebês e crianças e atender às demandas de todo o processo educativo? Como respeitar os processos, o tempo das crianças e dar conta de tudo?

Ingressei na Prefeitura de São Paulo com tantas indagações, tantas angústias, e apenas uma certeza: a necessidade de fazer diferente do já conhecido. Em 2017, iniciei no Centro de Educação Infantil — CEI Zacaria Mauro Faccio Gonçalves, Unidade pertencente à Diretoria Regional de Guaianases, e como costumo dizer: "lá no fundão da zona leste", local onde cresci e vivenciei tantas mazelas e tantas alegrias! No bairro Cidade Tiradentes, constituí-me como estudante "dedicada e exigente", como sempre diz a minha professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, a qual hoje é supervisora da Unidade na qual atuo. Tais competências carrego comigo até hoje e, nesta Unidade, pude encontrar parceiras que me provocaram e encorajaram a estudar, pesquisar, interpretar a minha prática e partilhar cada aprendizado. PARCERIA em letras garrafais pois não poderia falar sobre a minha trajetória na Rede Municipal de Ensino de São Paulo sem ressaltar a importância de se parar de criticar o professor e dar a mão, dar apoio, dar meios, oferecer recursos e caminhar juntos, pois não consigo imaginar a educação sem essa coletividade.

No CEI, o Projeto Especial de Ação – PEA sempre foi levado muito a sério, um momento de encontros, de trocas, de formação continuada e de refletirmos e aprimorarmos as práticas educativas na Unidade. A coordenadora pedagógica Cláudia Regina Santos (2017 a 2019) provocava e potencializava ainda mais meus

questionamentos. Percorremos caminhos que atrelavam teorias, práticas, inspirações e desafios, convidando a fazer diferente e melhor a cada dia. Bebemos em muitas fontes, nos inspiramos em artistas e escolas da Europa a América Latina, mas foi na Cidade Tiradentes, dia após dia, desafio atrás de desafio, que desenvolvemos a nossa pedagogia, o nosso "Quintal do Zacaria". Tudo iniciou a partir de estudos nos horários de PEA, no coletivo, nos quais pude indagar, aprender, estabelecer relação entre o ideal e o possível. Ao passo que fomos avançando e respondendo perguntas, muitas outras indagações iam nascendo, e essa é a maior boniteza do aprender no coletivo.

A sala neutra, que encontrei nos meus primeiros anos na Educação Infantil, foi se transformando em um espaço educativo, e a cada PEA íamos refletindo sobre o que era ofertado às crianças e como se dava os aprendizados por meio dessas ofertas. Um processo por vezes doloroso por ter que desconstruir tudo o que foi aprendido, mas como poetizou Guimarães Rosa (1956): "viver é um rasgar-se e remendar-se". A partir dessa reflexão, a vida no CEI Zacaria foi sendo ressignificada: o brincar no nosso quintal passou a ser objeto de estudo, os brinquedos foram sendo investigados primeiramente pelas professoras, os painéis e tapetes coloridos foram perdendo sentido e dando espaço para contextos investigativos, elementos da natureza e mobiliários

"Em construção" plaquinha inserida para as crianças darem continuidade às suas construções.

que potencializam as investigações. Poder acompanhar as transformações das salas de referência, o cuidado estético e carinho em cada detalhe, as documentações nascendo e sendo partilhadas nas paredes foi combustível para seguir encantada, dedicada e exigente. A meu ver, tais transformações só foram possíveis por termos na linha de frente um trio gestor engajado e unido, profissionais envolvidos nos estudos e vivências, apoio das famílias (que foi sendo conquistado dia após dia) e muitas parcerias

externas: com um marceneiro do bairro que montou móveis com restos de materiais e que lixava ripas de madeiras, com o borracheiro que separou cuidadosamente pneus em bom estado para as crianças brincarem, as famílias que separavam e doavam elementos e materiais de largo alcance para que fossem usados no CEI, profissionais que garimpavam, selecionavam e pesquisavam possibilidades de brincar e interagir com os objetos, e a parceria com as profissionais de limpeza da Unidade, que exerciam suas atribuições com dedicação e carinho pelos pequenos.

A cada dificuldade, o grupo ia encontrando uma saída e, em parceria com a coordenadora da Unidade, íamos direcionando nossas ações de encontro com o Currículo da Cidade (Educação Infantil). Em todo o nosso percurso de estudo, percebi que, uma vez que iniciamos uma nova forma de conduzir o nosso trabalho, nunca mais voltamos ao que éramos antes: não consigo mais imaginar uma sala sem materiais de largo alcance, contextos investigativos, sem aconchego, sem cuidado estético. Ao entrar nas salas do CEI Zacaria Mauro Faccio Gonçalves, percebe-se que existiu uma transformação de dentro para fora, os professores que passam por formações potentes nunca saem os mesmos, e assim foi conosco. A coordenação passou a ser a minha melhor aliada, bebeu em outras fontes, valorizava as nossas trocas, as minhas ideias, indicava possíveis caminhos, recomendava repertórios e me

Tintas e massinhas artesanais

nutria esteticamente. Tal condução foi me provocando a olhar para dentro em busca da minha pedagogia, não era sobre fazer cópias, não era sobre introduzir espaços e contextos sem conhecimento, ficou claro para mim que se inspirar não é reproduzir e temos que criar a nossa cultura pedagógica. Era sobre evidenciar que os bebês e crianças precisam de pedagogos inteiros e desacelerados, dedicados e pesquisadores.

Sobre ter tempo para planejar, organizar e brincar

Daí algumas pessoas me perguntam: Como você encontra tempo pra fazer tantos contextos, territórios investigativos e organizar a sala com tanto cuidado estético?

Na Unidade que atuo, temos implantado o projeto família (em horário de trabalho excedente — TEX), um projeto que possibilita a extensão da jornada em uma hora. Aderi ao projeto a partir de 2018, e nesta uma hora foi possível administrar a página do CEI nas redes sociais (editar fotos, vídeos, legendas, comunicados e convites), foi uma das formas encontradas para aproximar as famílias das vivências e do nosso trabalho como um todo. Denominamos como Quintal do Zacaria, e, além das paredes do CEI que contavam sobre os dias das crianças, a rede social passou a ser nossa aliada para transformar, qualificar, partilhar e inspirar famílias e outros profissionais da educação.

Em cinco horas semanais, nos organizávamos para selecionar materiais para contextos, estudar a vasta bibliografia do projeto, administrar a página do Facebook e refletir sobre teoria e prática. Escolhemos as quartas-feiras para realizarmos o grande encontro das crianças, o dia dos territórios investigativos, dia em que cada sala organizava um contexto, e as crianças exploravam com liberdade de escolha. Muitas questões foram superadas dia após dia, bebês e crianças brincavam no nosso quintal, irmãos se reencontravam, os bebês e crianças aprendiam juntos a manusear utensílios, avaliar riscos, cair e levantar, persistir, pesquisar e interagir com os outros e com os ambientes, e em cada território uma professora ficava disponível para apoiá-los e encorajá-los. Tintas, elementos da natureza, projeções, luzes, sombras, portas e acessos liberados, funcionários da educação por todos os lados, perguntas norteadoras, professoras atentas registrando para mais tarde interpretar e documentar, era basicamente a liberdade em seu significado mais lindo e complexo ao mesmo tempo. Conseguem imaginar a complexidade e dedicação envolvida em cada detalhe? Poder explorar com liberdade, pintar o papel, o chão e passear o pincel pelo corpo! Poder ser parte de uma imagem projetada na parede ou adentrar numa grande floresta! Brincar na neve! Fazer chover na sala? Por que não?

Poder atrelar parceria com o fator tempo faz com que tudo isso seja possível. **Os contextos das salas são organizados diariamente, demandando observação atenta, organização, planejamento e disponibilidade das professoras. E quem disse que os combinados funcionam somente com as crianças? No CEI Zacaria, muitos combinados aconteceram e fazem parte do que somos hoje.** As professoras da manhã e tarde deixam os contextos organizados ao saírem, e assim fazemos as alterações de contextos que acharmos pertinentes para o período. Mobiliários são revezados, os materiais também, e assim todas as crianças do CEI brincam com todos os materiais disponíveis. No meu entendimento, ter o ambiente como mais um educador trouxe mais tranquilidade na sala com as crianças, elas demonstram sensação de pertencimento e cuidado com o espaço, ajudam a organizar a sala antes de sair, e assim vamos aprendendo tantas coisas juntas, repetimos nomes dos objetos e elementos, escolhemos a melhor forma de reorganizar, os melhores locais para cada contexto, o que está faltando, o que está demais, enfim, vamos juntos construindo a nossa sala de referência.

Enquanto as crianças brincam, exploram o espaço que chamamos de sala, vou me organizando (sozinha ou com a parceira da sala a depender do agrupamento escolhido) com tranquilidade para realizar as trocas de roupas, calçados e mediando situações quando necessário, e com o tempo as crianças vão se apropriando e realizando as trocas com autonomia. Se antes as trocas eram como “linha de produção”, hoje sinto orgulho em inserir a palavra “tranquilidade” quando cito esse assunto. **Quando a gente passa a ver todas as ações realizadas no CEI como ações educativas, passamos a dar valor a cada momento, dando importância e envolvendo as crianças em cada processo:** olhar o tempo lá fora se está

calor ou frio, escolher a roupa mais adequada, o calçado, manter a mochila organizada, guardar a blusa, ler a agenda, responder recados enviados pelas famílias… aprendi que existem muitas possibilidades de trocas e aprendizagens em situações cotidianas!

Sobre as pausas nas brincadeiras

Temos um projeto institucional na Unidade, o projeto construtividade, inspirado no livro "Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção", de Alejandra Dubovik e Alejandra Cippiteli, e a partir de estudos passamos a organizar em cada sala um contexto com diferentes elementos, com materiais que convidam a brincadeiras de construções: diferentes tipos e tamanhos de madeira, galhos, cilindros diversos, cones, pedras, acrílicos, etc.

O produto final já não é tão relevante pra mim quanto o processo. Observar o jogo corporal, as narrativas, as interações que acontecem (ou não). Tudo isso passa a ser objeto de pesquisa, em que passo a estudar estratégias, provocações e intervenções. O tempo ali ganho, a energia depositada pela criança em todo o processo é produto inicial para tantas outras ações futuras.

Percebi que quando a criança tem tempo, não aquele do relógio, eu falo daquele tempo em que uma flor leva pra florescer,

sabe? Daquele jeito vagaroso e ao mesmo tempo intenso. Sobre poder demorar-se nas ações, fazer sem pressa, isso traz uma continuidade que mesmo quando existe a necessidade da pausa, seja para alimentação ou uso do banheiro, a criança topa porque sabe que quando voltar tudo estará por lá, a sua espera. "Em construção" essa é a frase que consta numa plaquinha muito utilizada lá na nossa sala de referência.

Quando somos atropelados pelas rotinas que ainda não conseguimos mudar, me organizo com as crianças para que seja uma "pausa" e não um "fim", e, assim sendo, o retorno será para continuações e não para recomeços. A plaquinha entra em ação, posicionamos próximo a construções em que as crianças demonstrem interesse de continuar, uma forma de comunicar todo mundo que aquilo ali não deve ser mexido. Acordos que vêm dando certo, existe respeito por todos os lados: dos colegas da sala, das outras professoras, da agente de limpeza que entra na sala quando saímos. Os assistentes técnicos de educação — ATEs sempre tiveram um papel muito especial na minha prática, para auxiliar nas brincadeiras, na higienização das crianças, nas ambientações, na coleta e separação de elementos, montar e desmontar projetores, organizar sala, contextos e territórios investigativos, e por que não dizer se encantar junto quando tudo fica pronto? Eles também indagam, levantam hipóteses e me convidam a refletir

sobre as fragilidades do processo formativo, que deveria acontecer com todos os profissionais que, de fato, se envolvem no processo. Parceria é a palavra que me move, e me faz resistir! **Resisto a olhares que dizem "lá vem ela se aparecer" ou "daqui a pouco todo mundo vai ter que fazer a mesma coisa"**, resisto a toda burocracia que existe com as verbas da instituição, organizo meu acervo, sou a que sai cobrando parceria com a comunidade, conto com apoio de quem quiser contribuir. **Já aconteceu de colocar o marido pra lixar madeira, montar um mobiliário com restos de madeiras, garimpar tecidos.** Com verba própria, acabo adquirindo alguns itens que considero essenciais e urgentes, entretanto sou também a professora que participa ativamente dos órgãos colegiados da Unidade, opino, pesquiso, reclamo, deixo a nota adesiva na mesa da diretora com materiais para comprar, cobro, fiscalizo, mando *print* pra ninguém errar na compra, enfim, faço minha parte para que a gestão seja democrática e para que a mudança aconteça todos os dias no CEI, um dia de cada vez.

Ter o fator tempo como aliado nos faz refletir que tudo está conectado e não há necessidade para pressa. Se pararmos para pensar o ontem, o hoje e o amanhã se conectam, e as crianças precisam de adultos desacelerados para viver um dia de cada vez, com e para elas.

Inspiro-me todos os dias em partilhas de colegas professores, postagens em redes sociais, livros, *lives*, vídeos e abordagens de outros países, mas felizmente é o chão onde eu piso que ensina e me constitui professora de bebês e crianças. Aprendendo todos os dias com as especificidades da turma, da comunidade, do grupo de professoras, da gestão, com cada desafio encontrado no caminho. Ter crescido no bairro onde atuo como professora é um facilitador para mim, pois vejo de perto as lutas diárias, os direitos que não são garantidos, os preconceitos e dificuldades que o fundão da zona leste sente todos os dias. Conheço também as potencialidades deste bairro, que resiste em meio ao caos, e com sorriso no rosto acorda todos os dias e segue. As crianças da ZL merecem propostas ricas, potentes e professoras compromissadas, elas resistem brincando, sorrindo, e nos ensinam todos os dias. Atrevo-me a afirmar que, por meio de materiais e elementos que potencializam a investigação, imaginação e interação, pude organizar contextos investigativos desafiadores e encantadores, respeitando a criança e seu tempo: por uma infância sem pressa! As projeções passaram a fazer parte dos nossos dias no CEI, bem como investigações de luzes e sombras. Mesas de ateliês foram organizadas diariamente, e diferentes linguagens foram exploradas todos os dias. Brincadeiras com e na natureza foram diárias. Por meio da escuta que vai muito além de emprestar os ouvidos, pude planejar

situações de aprendizagem que abordaram diferentes campos de experiências e, dia após dia, vamos superando o consumismo e a plastificação do brincar. Enquanto registro, reflito e depois documento, uma forma de eternizar ações, pensamentos, refletir e levantar hipóteses iniciais.

Sobre desafios, possibilidades e quereres

Em 2021, trabalhamos diante da insegurança e do medo, mas posso dizer que consegui enfrentar e me dedicar ao trabalho com os pequenos: brinquei, dei colinho, abracei, investiguei, acalentei, dancei, produzi melecas, tudo isso fazendo uso de máscara, álcool em gel e aventais… Enfim, me diverti muito com as crianças. Num relatório sobre uma criança, destaquei o seguinte trecho direcionando-o à família: "*Aqui no nosso quintal, pudemos viver com liberdade cada dia, infelizmente a interação entre as turmas não pôde ocorrer devido aos protocolos, no entanto, preparamos contextos e elementos que tornassem os tempos no CEI mais agradáveis e felizes. Entre afastamentos, reencontros, greves, álcool em gel e muitos protocolos, os pés estavam livres para sentir o chão, as árvores sempre preparadas para acolher: quem queria escalar e quem queria descansar na rede ou ouvir uma história contada por mim. Tivemos preparos de comidinhas, laboratório de melecas e muitas outras aventuras. Sigamos assim: desemparedando as crianças!*", felizmente consegui criar vínculos com as famílias,

muitas se envolveram nos processos e ficavam empolgadas sobre qual seria a meleca produzida na semana. Posso afirmar que quando paramos para pensar em como damos conta de tudo (ou quase tudo) percebemos os protagonistas que tornam tais ações possíveis: as crianças, as famílias/responsáveis e os profissionais.

A coordenadora pedagógica da época dizia insistentemente que "ninguém dá o que não tem", nos provocava, e sendo assim passei a frequentar museus, apreciar instalações, exposições, músicas, pesquisar, me inspirar, tais ações me fazem desenvolver mais sensibilidade e me convidam a ousar mais na estética e nos materiais oferecidos às crianças. É sabido que não há apenas uma forma certa de se fazer, um caminho a seguir, a Educação Infantil brasileira não merece estar sempre em posição de cópia de outros países, temos uma riqueza cultural, natural, e temos que saber usar a nosso favor. Ao passo que conheço outras abordagens, me questiono, viajo nas leituras, me inspiro, mas volto a sentir o chão da minha escola, avanço e respondo a questionamentos, e o mais importante é que muitas outras indagações surgem, e isso é ótimo!

O que me move para MUDAR é saber que temos chance de sermos ainda melhores do que somos, a gente sempre erra, e como diz Paulo Freire (2013, p. 50), "onde há vida, há inacabamento", temos um longo caminho a percorrer, pois há sempre novos erros a cometer e novas lições a aprender! Somos singulares,

mas somos naturalmente seres plurais, vivemos e aprendemos em comunidade. Tem dias que tudo foge do planejado, e hoje tenho maturidade para dizer que tudo bem. Por este motivo, escolhi partilhar algumas práticas e reflexões numa rede social (@eugostoderegistrar). Emicida já cantou "Viver é partir, voltar e repartir" e "Tudo que nóis tem é nóis",[1] e por meio do perfil passei a aprender junto. Ser rede de apoio. Ser resistência e mostrar que muita coisa é possível. Para que meus conhecimentos, inspirações, práticas sejam compartilhadas, inspirem outras pessoas e tornem as angústias no mínimo mais leves. Por uma Pedagogia colaborativa e sem rivalidade. E assim sigo encantada com a complexidade que é ser professora de bebês e crianças pequenas.

Ser professora com brilho nos olhos, sempre!

Palavras-chave: tempo, contextos, infância

1 Trechos das músicas "É Tudo Pra Ontem" e "Principia", do cantor Emicida.

ROSELI SANTOS DOS PASSOS EUGENIO,
Roseli.passos@hotmail.com
Instituição: CEI Zacaria Mauro Faccio Gonçalves – DRE Guaianases
Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais; Especialista em Artes na Educação e Pedagogias Humanísticas e em Psicopedagogia.
Atua na educação infantil pública desde 2011. Uma das idealizadoras da página Quintal do Zacaria (facebook) e idealizadora do perfil @eugostoderegistrar no Instagram e Facebook. Profissional encantada, curiosa, fotógrafa amadora e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *O meu quintal é maior que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. *Construção e construtividade:* materiais naturais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade:* Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: tinyurl.com/2r534fmz. Acesso em: 9 maio 2022.

IMERSÃO NA ARTE

NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS

Renata Monteiro Reis

Inicio este artigo contextualizando um breve relato da nossa Unidade. O CEI Jardim Icaraí está localizado na região do Grajaú, extremo Sul da Capital de São Paulo. Atualmente, atendemos 148 bebês e crianças, sendo 49 bebês dos Berçários I e II, e 99 crianças do agrupamento de MGI e MGII.

O projeto Instalações Artísticas faz parte do Projeto Político-Pedagógico — PPP da nossa Unidade. O principal objetivo deste projeto é mostrar que a arte visual vai além da folha de papel. Bebês e crianças precisam de tempo, espaço e materialidades para experienciar a arte dentro de um contexto estético que favoreça e contribua para a qualidade do pensamento criativo que é nato da infância.

As instalações artísticas vão além de oferecer os mesmos materiais, propor a mesma atividade ao mesmo tempo, pelo contrário, o projeto veio qualificar a escuta sensível, a observação para bebês e crianças, como relata Stela Barbieri (2017, p.19):

O papel do professor de arte é observar e escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso. Cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partidas para o professor criar ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, as encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar suas realizações. É importante que o professor crie condições e ofereça tempo para que as crianças possam realizar seus trabalhos [...]. (BARBIERI, 2017, p. 19).

A formação continuada dentro da Unidade Educacional é de suma importância e é direito de todas(os) professoras(es) que estes momentos aconteçam em cada Unidade. Pensando na importância da arte na Educação Infantil, a gestão do CEI Jardim Icaraí montou um plano formativo, o qual foi dividido em três etapas que antecederam o projeto Instalações Artísticas.

No primeiro momento, discutimos o artigo da professora Susana Rangel "Material de/da arte para as crianças". No segundo momento, montamos algumas instalações

Instalações em diferentes espaços e com diferentes materiais

artísticas em diferentes espaços do CEI, não é apenas a sala de referência que pode ser considerada um espaço de aprendizagens, mas nós professores, precisamos ampliar o olhar e enxergar a potencialidade em cada espaço, seja nos quintais, nos corredores, na recepção, etc. Em seguida, convidamos as crianças a brincarem nas instalações que havíamos montado.

E no último momento da formação, discutimos sobre os registros que as professoras fizeram durante as brincadeiras das crianças nas instalações artísticas. Como os bebês e crianças brincaram? Quais foram suas ações durante a brincadeira? O que cada bebê e criança fez? Como elas interagiram com o espaço e materiais disponibilizados? Essas foram algumas perguntas que deram luz a nossa discussão acerca dos registros das professoras.

Saliento que, durante as formações, houve algumas perguntas-chave que contribuíram para as interações com a arte: o que consideramos materiais da arte? (pergunta-chave que a professora Susana Rangel questiona em seu artigo). Quais possibilidades estes materiais oferecem? Como devemos organizar as instalações?

Percebemos, durante as montagens das instalações, que não basta apenas apresentar um artista para as crianças, pois, não terá sentido se não vivenciarem isso na prática dentro de um contexto de imersão. O valor estético também é agregado dentro desta concepção. Não se resume apenas em colocar os materiais no chão

e deixar os bebês e crianças brincarem, é preciso pensar de que maneira vamos apresentar e organizar estes materiais.
A quantidade de objetos atende à necessidade do meu grupo?
Como afirma o Currículo da Cidade:

> As diferentes linguagens podem ser exploradas por bebês e crianças em espaços que contemplem o desenvolvimento de capacidades específicas no desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem, literatura, etc. Um dos aspectos que determinam a qualidade desse espaço é o tipo de material, sua diversidade e quantidade suficiente para o número de crianças da turma. (SÃO PAULO, 2019, p. 138).

A arte não faz parte apenas de um grupo, ao contrário, ela está presente no mundo, para onde olhamos, vemos arte e cultura, os cenários sociais estão interligados nas relações artísticas daquela comunidade. A arte marca e conta história de um grupo, da sociedade, por isso é de suma importância que as unidades educacionais vejam a arte como movimento social. Não se resume a apresentar um artista para bebês e crianças e pedir para desenhar uma obra, é preciso ir além e pensar nas provocações daquele artista por meio dos objetos interligados àquela obra.

Quando percebemos e compreendemos que a interação e a brincadeira são eixos centrais da Educação Infantil, entendemos

Instalações
para os bebês

a necessidade de transformação, interagir é aprender com o outro, é brincar com o outro, é agir com o outro. É um caminhar juntos, é um processo coletivo, ou seja, o protagonismo infantil só existe se o protagonismo docente estiver entrelaçado ao bebê e à criança.

Durante o projeto, aprendemos com os bebês e crianças que eles precisam de experiências que os provoquem. Os bebês e crianças exploravam tudo, se aproximavam dos contextos apresentados, criavam diversas formas de brincar com os materiais disponíveis nas instalações.

Aprendemos também que arte é movimento, ou seja, é necessário dar tempo para que as crianças possam vivenciar encontros com a arte. Deste modo, refletimos sobre a seguinte questão: como nós, professores(as), respeitamos este tempo de aprendizagens de meninos e meninas com os contextos? Quais as reflexões e como damos continuidade às hipóteses criadas por eles durante as brincadeiras?

Percebemos que a escuta ativa e a observação sensível foram ações importantes para garantir que este tempo fosse respeitado, o(a) professor(a) sendo protagonista na intenção do planejamento precisa refletir qual o momento que necessita intervenção, quais contextos artísticos meninos e meninas querem conhecer, e como irá organizar este tempo, os materiais e os espaços.

Saliento que é necessário refletirmos sobre nossa ação junto dos bebês e crianças, nós professores(as) precisamos compreender que mediar aprendizagem não se resume a deixar “livre”, e sim estar disponível para atender às necessidades dos bebês e das crianças durante a brincadeira.

A maneira que nós respeitamos o tempo do bebê e da criança, a forma que interagimos com eles durante as brincadeiras revelam sobre a nossa concepção de educador, infância e educação. Por isso, é de suma importância escrevermos e refletirmos sobre a nossa prática.

Durante os projetos, dialogamos com as professoras sobre as possibilidades e as experiências estéticas. Um contexto artístico não se resume a apresentar algo pronto para as crianças e elas executarem, é dar a elas a possibilidade de criação, como afirma a professora Rangel em seu artigo (Material de/da arte para as crianças) mencionado anteriormente. Como ela explica, não é apresentar um artista, montar um contexto e dizer para as crianças o que fazer, ao contrário, é montar uma instalação artística e deixar as crianças dizerem o que se pode fazer com os materiais.

Percebemos, durante o projeto, como isso é natural da criança. Uma instalação que me marcou durante o projeto foi de uma sala de MGII, em que a professora montou uma ambientação com luz, sombra e alguns objetos. Ela disponibilizou os materiais de modo que as crianças pudessem fazer diversas construções. Para este contexto, ela disponibilizou panelas, potes, tampas, funil, peneiras. Quando as crianças chegaram na sala, viram o cenário montando e foram para outro caminho, neste momento, a professora ia intervir dizendo para elas construírem algo com as materialidades, eu dialoguei com ela e disse: — deixa e veja o que elas são capazes e querem construir.

O nosso papel é observar e escutar as pistas que as crianças vão nos dando ao longo do processo. As crianças não seguiram os caminhos que a professora pensou, mas elas começaram a construir diversos sons, inventaram diversas brincadeiras com aqueles objetos, montaram uma banda musical. E mais uma vez percebemos e aprendemos que não há limite para a criatividade e imaginação de meninos e meninas, que quando nós, professores, compreendemos sobre infância, vemos que o trabalho com a arte é primordial para o desenvolvimento infantil.

Trabalhar com arte na Educação Infantil ajuda as crianças a potencializarem a qualidade do seu pensamento criativo e expande as múltiplas linguagens. As crianças e nós, adultos, precisamos aprender com a arte a estar atento a tudo o que acontece ao nosso redor, pois só assim estaremos abertos a novas experiências.

A arte faz parte do dia a dia das crianças, como afirmamos, a arte é um mundo de possibilidades, ou seja, a arte e a infância estão ligadas. Quando as crianças acordam são tomadas por diversos interesses, querem aprender a subir, a andar, querem escalar uma parede, querem aprender a abrir um pote, brincar em uma caixa, subir e descer uma escada. A criança olha para o céu e desenha com as nuvens, olha para a chuva e vê a possibilidade de uma brincadeira, a criança é movimento, ela enxerga a pessoa que passa em seu caminho, o avião que atravessa o céu. A criança se expressa por meio de suas vontades e inquietações, deste modo podemos fazer um paralelo com a arte, pois ela também potencializa os nossos desejos frente ao mundo.

Instalação para sentir com todo o corpo

As crianças não criam fronteiras para sua imaginação, por isso, durante o projeto de instalações artísticas, focamos nas instalações em arte contemporânea, pois a criança não faz apenas uma coisa, ela canta e desenha, ela corre e brinca de faz de conta, tudo ao mesmo tempo. E nós, professores(as), precisamos aprender a não fragmentar estas ações, ao contrário, devemos ampliar e dar a oportunidade para que as crianças possam criar diversas possibilidades.

Instalação pensada apenas com elementos brancos e pretos

Algo que sempre refletimos em nossa Unidade é sobre o protagonismo docente, sempre afirmamos e dialogamos que o protagonismo infantil só existe se tiver um(a) professor(a) atento(a) e pré-disposto(a) a entender as necessidades de bebês e crianças. Não é só a criança que precisa vivenciar a arte, mas toda a escola precisa estar neste movimento. Logo, como podemos oferecer algo que nós não experimentamos?

Quando olhamos para as experiências e participamos dos contextos junto com as crianças, criamos um território de pertencimento, ou seja, ficamos mais sensíveis para entender o mundo infantil e suas necessidades. E quando este pertencimento acontece, conseguimos respeitar o tempo de aprendizagem de bebês e crianças.

Com esse projeto, aprendemos que é possível trabalhar arte com os bebês, eles também podem pertencer a estes

contextos artísticos, não existe idade ideal para a arte, existe tempo para viver encontros com a arte. É necessário refletirmos: o que sabemos sobre desenvolvimento infantil? Quando organizo meu planejamento, penso nos bebês e crianças? Este contexto faz sentido para eles? Nós, como educadores, precisamos criar novos sentidos e novas possibilidades de experiências artísticas e estéticas que interligam os nossos cinco sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato). A arte não está vinculada apenas à visão, ela é todo corpo, vivemos a arte dentro de nós, precisamos ter tempo para sentir e experimentar a arte com o corpo e alma. Como canta Caetano Veloso: “Peço-te o prazer legítimo, e o movimento preciso. Tempo, tempo, tempo, tempo. Quando o tempo for propício. Tempo, tempo, tempo, tempo”.

Palavras-chave: instalações artísticas, protagonismo, escuta, observação

RENATA MONTEIRO REIS
ceijdicarai@gmail.com
Instituição: CEI Jardim Icaraí – DRE Capela do Socorro

Pedagoga e Pós-Graduada em Gestão de Pessoas, com diversos cursos na área da educação infantil, voltados principalmente ao desenvolvimento infantil Emmi Pikler e documentação pedagógica. Diretora do CEI Jardim Icaraí a partir de 2022.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. *Onde está a arte na infância?*. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

ORAÇÃO ao tempo. Compositor Caetano Veloso. *In*: *CINEMA transcedental*. Intérprete: Caetano Veloso. Philips Records, 1979. Disponível em: tinyurl.com/yc8rr4zz . Acesso em: 24 jan. 2022.

RANGEL, Susana. Material de/da arte para as crianças. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: tinyurl.com/52bwpjs2. Acesso em: 24 jan. 2022.

SÃO PAULO (Munícipio). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade:* Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

O TEMPO DAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Givaneide Dias Goularte

Pensar e falar sobre o tempo na primeira e primeiríssima infância é subjetivo em todo o seu percurso, a começar pela ideia do “tempo” na compreensão humana, pois o tempo para o adulto difere da noção de tempo quando falamos e pensamos em infâncias. O tempo tem outro sentido, e então nos perguntamos: como ressignificar essa noção de tempo em nossas vidas? Encontraremos respostas em diversos pesquisadores da infância, um deles é Saballa, que diz que o tempo da criança é o tempo da ocasião e não o tempo do relógio, e quem também nos responde é a educadora Fernanda Carolina Dias Tristão (2006, p. 51), em um trecho do livro “Infância Plural: crianças do nosso tempo”, quando reflete sobre o tempo de vivências das crianças:“*é um tempo que não pode ser contado pelos minutos, mas que deve ser contado pela intensidade das relações*”. Isso mesmo, é nas relações que conseguimos ressignificar o tempo das infâncias na Educação

Tempo para
aprender com o espaço
e no espaço

Infantil. Sair do tempo do relógio, da rotina, da linha do tempo, da obrigatoriedade de cumprir exatos tempos nos espaços destinados, sair do tempo de: “hoje tem que ler e fazer desenho depois da história”, sair do tempo de começar e ter que terminar uma proposta hoje sem falta; de deixar o espaço ou ambiente ocioso só para cumprir a rotina diária mesmo que ainda haja interesse do grupo em permanecer ali.

Todos esses fazeres e demais ações da vida na educação infantil precisam ser repensados e reorganizados, para que os outros tempos, além do *chrónos*, possam habitar o cotidiano. E quem detém parte do poder, geralmente, é o educador (entendido como aquele que é o detentor do controle do tempo e das coisas no percurso diário, na maioria das vezes). E pode fazer isso planejando e replanejando suas ações e práticas cotidianas, refletindo sobre os tempos, os espaços e as materialidades que irão percorrer suas intenções pedagógicas, podendo e devendo, inclusive, incluir as crianças nas ações de escolha, decisões, planejamento e organização dos ambientes que farão parte das experiências vividas e das suas intensidades em relação ao tempo e interações.

As contribuições sobre esse olhar atento e respeitoso em relação ao tempo também podem vir da pedagogia compartilhada, visto que a docência deve ser uma ação “solidária” e não “solitária”,

mesmo que tragam “inicialmente, insegurança e medo; implica em desafio não habitual, porque exige negociar, confrontar, compartilhar, escutar, dialogar, discutir, fazer concessões, flexibilizar posturas, calar, falar. Valores que, por sua vez, em algumas ocasiões, exigimos das crianças”, como pensa Hoyuelos (2019, p. 121), no livro *Complexidade e Relações na Educação Infantil*, sobre as relações positivas do trabalho em parceria e do olhar ao observar. Estas contribuições podem, ainda, vir de estudos individuais, em duplas ou grupos de estudos, entre educadores da mesma ou de outra Unidade Educacional, ou de coletivos que pensam e compartilham da mesma concepção de criança e de infância, sempre repensando e estudando estas concepções educativas, visto que somente a academia e a formação inicial não se tornam suficientes e eficientes meios de compreensão das infâncias no mundo.

Não só repensar e estudar constantemente, mas dialogar em cada Unidade, para tornar esse tempo para as crianças o melhor possível, mesmo sabendo que o tempo é fundamental no que concerne à organização educacional de forma geral, principalmente sob o prisma político e ético, tendo em vista que há normas, procedimentos e afazeres do cotidiano que permeiam não só a vida das crianças e dos adultos que ali habitam, mas toda a comunidade, responsáveis, equipe de atendimento e todos os envolvidos nos fazeres na primeira e primeiríssima infância. Afinal, Maria Carmem Silveira Barbosa (2013, p. 213) nos lembra bem isso: “O tempo é um articulador, é ele que corta, amarra e tece a vida: individual e social”.

Sair do tempo do relógio para algumas ações do cotidiano, por exemplo, os momentos de entrada e saída, os momentos de refeição, os momentos de partilha de ambientes, alguns pensados como inegociáveis, e alguns outros, dependerá da realidade de cada território e qualquer ação requer muita reflexão e conversas, pois possíveis intervenções podem desorganizar o contexto social da equipe ou do funcionamento da escola, o que exige cautela, mas pode ser estudado em cada realidade. Mas, obstante a isso, em outros ambientes, espaços e com materialidades, diversos outros momentos vividos podem ser pauta de conversas com foco em rever esse tempo e reorganizar a rotina diária, que versem pelo acolher a infância por inteiro, percorrendo e permeando esse tempo, sem transgredir a rotina escolar de um modo geral, pois pensar o tempo fora do engessamento faz mais sentido para a criança viver a vida cotidiana, e a escola é pensada para ela.

Cabe então ao adulto sentir, ver com intenção e entender o tempo para acolher os anseios das crianças na Unidade Educacional, enxergando a vida cotidiana com o olhar e as sensações de uma criança, vivendo e sentindo os momentos,

de forma intensa como ela vive, afinal a escola é o local dos encontros, é o local onde ela terá suas relações atreladas à vida durante longos anos. Encontros com o outro, com o adulto, com o território, com o entorno, com a diversidade, com a experiência, com o impensável, com o imprevisto, com os sentidos e com toda a intensidade que o tempo possa lhe permitir. Cabe ao adulto essa tarefa de gente grande, mas quem nos ensina todos os dias, o tempo todo, é gente pequena, e nos ensina facilmente, no cotidiano e nas relações, desde que exercitemos nosso olhar consciente e que exercitemos o olhar das sutilezas.

Basta que olhemos para um bebê ou uma criança brincando que compreenderemos em sua infinita grandeza, o mistério do tempo. O livro da jornalista e escritora Silvana Tavano (2012, p. 28), com esse mesmo título, questiona de maneira poética a percepção do tempo: "o tempo é mesmo um mistério: passa voando quando a gente se diverte, mas anda devagarinho se o assunto é sério", e aqui encontramos novamente a relação dos tempos "*chrónos, kairós e aión*" e ainda assim continua um mistério.

Antigamente, qualificar esse tempo era mostrar resultados extraordinários de cumprimento de um currículo escolar e práticas avaliativas de eficientes avanços. Mas nas compreensões atuais, já é consenso quando pensamos uma educação que respeite a criança, nos seus direitos, nas suas vivências e na sua inteireza

Tempo para sentir a natureza

como ser, tendo o tempo sempre presente. Pois bem, se entendemos que exercitando, estudando e refletindo é que conseguiremos qualificar esse tempo das infâncias, mesmo que ele seja articulador, podemos começar com aquele papo de gente grande que aprende com as próprias crianças no chão da escola, com o olhar atento à tríade: espaço-tempo-materialidade, ações estas que favorecem muito o cotidiano. Dito isto, podemos retomar o pensamento sobre formas positivas de valorizar o tempo para as crianças, notando os movimentos citados anteriormente sobre possibilidades de sair do tempo cronológico, ou seja, de repensá-lo:

O tempo da rotina

A educação que respeita a criança é aquela em que o adulto pensa, articula e reflete a rotina da infância, organizando os espaços e os ambientes que acolham os interesses, as curiosidades e as hipóteses infantis, mesmo que tenha que encarar todos os dias o: *"1-caminho utilizado normalmente; itinerário habitual; rotineira. 2-hábito de fazer algo sempre do mesmo modo; mecanicamente; rotineira" (Dicionário Oxford Language*), mais conhecido também como: "rotina", ou seja, quando o educador permite que o extraordinário invada o ordinário (da ordem do dia), já é um passo dado positivamente para a ruptura do tempo do relógio, do semanário, do planejado, e que rompe com a rotina. Por exemplo, quando esse educador tem na sua organização (rotina) do dia uma brincadeira com bambolês em um espaço da educação infantil, e tem também uma aranha gigante fazendo uma teia em um galho de árvore, que se assusta com o movimento da turma e se mexe e é notada, o que pode acontecer? De certo, uma criança aponta, chama outra, e gritam, e se encantam, e se assustam, e questionam, e se impressionam com seu tamanho, e, de repente, ninguém quer mais brincar com o bambolê, porque a ordem do dia agora é outra, a aranha é mais interessante nesse momento. Momento de chamar alguém para botar a aranha num vidro e encaminhar para a zoonose. A autonomia infantil já saiu e já voltou com outro

adulto que a acolhe, que "a colhe" (a aranha) com cuidado, mas antes de levá-la, deixa para que todos possam ver agora, bem mais de perto, olhar, investigar, conversar, ouvir a curiosidade batendo no vidro para ganhar a atenção desse invertebrado artrópode, chamando: "araaaaaaanha?", ou teorizando: "ela não se mexe; ela desmaiou; ela morreu; ela dormiu; ela tá feliz na casinha nova?; ela pica?; é venenosa?…". Quantas hipóteses estão presentes nesse momento? Inúmeras e era só o dia de brincar de bambolê que virou experiência, porque adultos subverteram o tempo do brincar para o tempo da curiosidade ou pesquisa, ambos importantes, sem um sobrepor o outro e sem ficar na "caixinha" do "tempo só de brincar", mesmo reconhecendo toda sua importância.

O tempo da linha do tempo

Na educação, de um modo geral, somos apresentados a alguns roteiros que nos orientam durante o dia. Na rotina escolar, um deles é a linha do tempo, que também pode receber outra nomenclatura em outras regiões, mas que sua primeira função é a de orientar os tempos e, no caso da escola, de ocupação dos espaços, respeitando as particularidades de cada Unidade Educacional, dentre outras. **A fim de organizar de forma harmoniosa tempos e espaços, para que todas as turmas sejam privilegiadas ao acesso ou para que**

os momentos de refeições não sejam tumultuados, tendo mais turmas do que o ambiente comporta, além de outras propostas da vida escolar, é que vamos nos orientando por esse roteiro. Mas a transgressão positiva pode ser uma alternativa para a qualificação do tempo na infância, desde que acordada com a equipe, pensando novamente na docência solidária entre pares e com apoio e parceria da gestão e demais envolvidos. Para refletir sobre isso, podemos pensar na cena de uma ação planejada em determinado espaço que necessite que o horário seja reorganizado para ampliar a vivência e a experiência das crianças, e que possa envolver algumas materialidades, garantindo uma interação mais prazerosa e significativa e que respeite o tempo desse momento. Para isso, um caminho viável pode ser uma conversa entre pares, em que uma educadora cede e inverte o horário ou acolhe a outra e também usufrui da proposta planejada com seu grupo de crianças, enfim, são situações em que a subversão positiva favorece a todos e leva ao caminho do pensar o tempo fora do engessamento que a “linha do tempo” pede. Quem ganha? Todos. Mesmo que algo não saia como planejado, a própria experiência serviu como: ação-reflexão, então se recalcula a rota e teremos o replanejado, que novamente será ação.

Outra possível cena seria servir uma das refeições em outro local que não seja o ambiente padrão utilizado todos os dias, o que propicia uma vivência diferenciada, com riqueza de trocas, olhares, descobertas, aprendizagens, sons, aromas e sabores que permeiam esse momento. Para as crianças, tudo é visto e sentido de forma diferente: o deslocamento, a possível organização do espaço que as acolherá; os cheiros; a organização de forma acolhedora e aconchegante, pois a estética do olhar também alimenta nossa alma; o local (que poderá contemplar áreas externas ou internas, como a sala referência, por exemplo); o tempo ampliado nesse ambiente, que pode seguir o tempo das interações, da intensidade, sem a correria que um refeitório da educação infantil nos informa, gritando para corrermos porque já vem outra turma. Para os adultos, tudo organizado em favor de um tempo que possa ser harmonioso; que possa investigar preferências, oferta de alimentos novos; que seja campo fértil para projetos com a turma; que possa favorecer ajustes ou possíveis implantações de tempos diferenciados para os momentos de alimentação na educação infantil ou apenas para viver e observar, olhar com intencionalidade e ouvir que conversas ali surgem, pois são nos momentos em que há comida, que muitas conversas boas surgem. Tudo pensado para as crianças e, porque não, com as crianças. Um momento especial que afete a todos, no sentido de afeto

mesmo, de levar para casa a lembrança do inusitado, de um dia de refeição sem pressa ou simplesmente por estar em outro espaço. Novamente a “linha do tempo”, está sendo cortada, para ser tecida de outra forma, que não a habitual, que subverte positivamente, que amplia o tempo que está delimitado como tempo *chrónos* e que serve para outras investigações futuras no espaços educacionais.

Outra amarra da linha do tempo que pode levantar a sobrancelha é a cena da obrigatoriedade de se deslocar para um delimitado espaço, no delimitado horário, com os itens que o educador delimitou no planejamento. Esta amarra, sabemos que já irrompeu e já ganhou outro valor em algumas posturas, e isso é bom, pois nos tira desse tempo fechado (assim como nos tira dos espaços externos quando chove muito), e nos faz ver que a proposta está mais atraente, produtiva, significativa e valorosa, que a vivência é mais instigante e sedutora do que se deslocar para outro espaço. Lembramos aqui do tempo *aión*, o tempo da intensidade, do querer viver um pouco mais essa experiência, mesmo que a “linha” do tempo aponte para outra direção. Podemos decidir e negociar esse cotidiano que nos atravessa, desde que haja um acordo firmado com a turma, logo, não há problema algum, se decidirem ocupar o ambiente referenciado na linha do tempo, mesmo que seja por pouco tempo. Muitas vezes, quando se fala em tempo, pensa-se muito em aumentá-lo para qualificá-lo,

mas, na verdade e novamente, é subjetivo: “mais” nem sempre significa “melhor”. Ir ao parque, somente por vinte minutos para se divertir e brincar não desqualifica o tempo da vivência e do vivido naquele ou em outro espaço, em detrimento de uma proposta mais instigante desse dia. Qualificar o tempo e respeitar os tempos das infâncias é também ouvir, trocar, negociar, desistir, escolher e permitir que participem dessas decisões, fazendo escolhas nas ações cotidianas e vivendo as alegrias que os espaços educacionais podem ofertar.

O tempo da obrigatoriedade e do observar

A literatura infantil é um universo que nos conecta com o imprevisto, com um mundo que não é nosso, e é nosso o tempo todo, basta que imaginemos, basta que naveguemos em cada história que nos chega aos olhos, aos ouvidos e aos corações. Basta que, em alguns momentos, a leitura seja a leitura pela simples leitura; que o tempo da leitura seja apenas para deleite; que a proposta obrigatória tendo o desenho da parte que mais gostou ou da personagem da história lida não seja o foco de produção para compor registros e apresentar resultados. Não que não seja uma proposta interessante e deva-se banir do universo infantil, não é isso, mas observar se cabe na intencionalidade e se contribuirá para as aprendizagens. Rever o tempo da leitura não como uma

obrigatoriedade de virar algo, de ser um produto final apenas para apreciação dos pais (na altura dos olhos do adulto) e nunca para que as próprias crianças apreciem e se reconheçam em suas obras, isso sim requer mudanças, mas seria conversa para outro momento. Quando pensarmos no contexto literário infantil, que possamos apenas usufruir do tempo de contemplação de uma obra literária; da escuta; da apreciação de um livro só com imagens; da contemplação de um livro de pesquisa sobre bichos e dinossauros; da oferta de diversos gêneros textuais para saber interesses infantis; de observar o comportamento leitor; como se dá a partilha; como resolvem os conflitos do título que interessou a todos; como é a interação com a narrativa, com as imagens e com muitos exemplares idênticos. **Tudo isso sem a obrigatoriedade de uma produção final. Apenas observar e ver além do olhar: como cada criança ingressa em conversa com o livro, cada um no seu tempo, uns se detém mais, outros percorrem com os dedos, outros só com os olhos, outros olham só a capa, outros fazem cabana, outros nem pegam, interagem pela distância ou por alguém que é o leitor no momento.** Observar também demanda tempo. E aqui chegamos ao tempo mais precioso na infância, o tempo de observar, de tentarmos intervir assertivamente e de

muitas vezes não intervir, mas pensar em como o tempo pode ser um aliado no cotidiano da Unidade Educacional. Se ainda não conseguimos ou se não pudermos observar o quanto desejamos, que possamos tentar em outro momento, porque na infância o tempo todo é tempo de observar.

Estamos em outros tempos...

Nem falamos ainda de tempos que são riquíssimos, distintos, positivos, negativos… tempo do brincar, tempo de interação com as pessoas, com as materialidades, tempo de registrar, tempo de observar, tempo de guardar, tempo das “lembrancinhas”, tempo de celebrar, tempo de alfabetizar, tempo de crescer, tempo de aprender e tantos outros tempos do cotidiano infantil que devemos enxergar com o olhar consciente. Em outro tempo, falaremos destes tempos riquíssimos. Por enquanto, basta olharmos para o cotidiano de uma unidade educacional, que preza pela qualidade do tempo dos bebês e das crianças, e nos encontramos com a formadora e educadora Simeia Goularte (2020, p. 143), idealizadora do perfil @registros de uma professora, que com seu olhar consciente para os tempos e necessidades diz: “seja no momento em que as crianças são convidadas a descansar, ou mesmo quando são convidadas a despertar, a intenção é sempre manter a harmonia de respeitar o tempo”.

Tempo para ver as transformações

Seja o tempo *chrónos*, *kairós* ou *aión*, manter a harmonia e respeitar o tempo é seu mote, para apresentar o cotidiano de uma escola em crônicas que lhe permitem sonhar, desabafar, fortalecer e transformar suas angústias em esperança. Sua reflexão caminha juntamente com a conversa que iniciamos, sobre o tempo subjetivo: a diferença de compreensão do tempo entre crianças e adultos, principalmente na crônica do mês de novembro, em que é apresentada uma escola com movimentação intensa pela época (o mês é novembro, quase dezembro), em que há adultos pensando em ensaios, reunião, registros, decoração, portfólios, avaliações, passeios, despedidas, enquanto para as crianças o tempo é de perceber que já alcançam a torneira, que já conhecem os caminhos da escola, que já sabem o nome de quem prepara o feijão, que já colocam o sapato sozinhas, que já sabem usar a tesoura, que tem algumas que ainda observam os caminhos da formiga, ainda se encantam com pássaros, folhas que caem, enfim, que possamos acompanhar e nos maravilhar como a educadora Simeia Goularte (2020, p. 143), aquela que percebe que chegou novembro: "Já é quase dezembro e as crianças continuam a se encantar…para nós é tempo de acompanhar… além de todos os outros desafios, para nós também é tempo de se maravilhar!". Com sua sutileza, ela prossegue lembrando que as melhores lembranças ficarão nas memórias das crianças e não nas lembrancinhas confeccionadas para a semana das crianças,

> "Lembranças do tempo longo em que podiam brincar, rir e descobrir o mundo sem intervenções de adultos…de tempo em tempo, serão lembradas e vividas com o coração…lembranças vivas, que serão contadas em rodas de conversas ou mesmo em textos reflexivos sobre o verdadeiro sentido das lembranças". (GOULARTE (2020, p. 144)

E continua ainda nessa crônica, cujo título é: Em tempos de lembrancinhas, dizendo: "Em vez de confeccionar lembranças, pare para observar ao seu redor. Elas [as crianças] estão se constituindo todo o tempo na vida cotidiana" (GOULARTE (2020, p. 144).

Por isso, o documento Currículo da Cidade da Educação Infantil rompe com as divisões arbitrárias do tempo, pensa a criança na sua inteireza em relação a todo o seu desenvolvimento, como um ser de direitos e com linguagens que acontecem quando brinca, quando aprende, quando percebe o mundo ao seu redor, nas relações e expressões, tudo num mesmo processo, o tempo todo e o ano todo, nos duzentos dias letivos e em toda a experiência vivida. Diante das mais de cem linguagens, a temporalidade para as crianças deve vir sem amarras, sem datas na existência dessas experiências, como precede Manoel de Barros (2018, p. 49): "Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era *quando*…". Quando a criança brinca aprende,

compreende, interage, tem sensações, sentimentos, se expressa, escuta, tem voz, age por inteiro, no quando, e não no “quanto”. No “quando”, rompemos com as divisões arbitrárias do tempo. Quando compreendermos o tempo do olhar e da escuta, tempos estes, que estão no “quando”, poderemos qualificar o tempo que tanto falamos.

Quando escutamos, quando observamos com intenção e atenção, quando saímos do tempo cronológico, quando subvertemos positivamente o tempo, ou partilhamos ou recebemos o que ainda não aprendemos, quando ampliamos o tempo da experiência, seja para uma brincadeira, para uma pesquisa, seja para o simples ouvir o silêncio, e quantos “quandos” mais houver, mais próximo do tempo das infâncias estaremos. Quando o escutar também for o tempo da pedagogia da escuta, afinal “escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior” como afirma Rinaldi (2019, p.124).”. E nesses “quandos” vamos qualificando o tempo nas falas de Rinaldi e do currículo da infância, pois quando escutamos as crianças, não precisamos usar artifícios que preencham o tempo na escola. Se

pararmos para conversar com alguém e lhe pedir para significar “tempo”, ouviremos de imediato: relógio. Depois poderemos ouvir: clima, céu, pressa, descanso, estresse, presente, passado e futuro, vida, dádiva, saudade e infinitas outras razões que nos levam aos tempos iniciais que viemos refletindo, que é subjetivo, mas também complexo, que nos permite caminhar na gestão do tempo, mas, acima de tudo, que nos permite conceber que temos todo o tempo do mundo, quando temos propósitos para a vida cotidiana com as crianças.

Palavras-chave: educação infantil, infância, tempo

MARIA GIVANEIDE DIAS GOULARTE
progilemeipedro@gmail.com
Instituição: EMEI Prof. Pedro Álvares Cabral Moraes – DRE Jaçanã-Tremembé

Graduada em Comunicação Social e Especialização em Administração Estratégica pela Uninove. Graduada em Pedagogia pela FMU. Especialista em Educação Infantil – do cotidiano à documentação pela FAEP. Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas:* tempo. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

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

HOYELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2009.

JUSTO, Karen Costa Vasconcelos; SCHMIDT, Marisete; GOULARTE, Simeia Pinto Fernandes; SMITH, Patricia Johannpeter. *Elas e o Chão:* narrativas do cotidiano pedagógico. Fortaleza: LCR, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade:* Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TAVANO, Silvana. *O mistério do tempo*. São Paulo: Callis, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). *Infância Plural:* criança do nosso tempo. Porto Alegre. Mediação, 2006.

Guia

DE LEITURA

1

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL. CRIANÇAS OBSERVANDO, DESCOBRINDO E CRIANDO

Suzana Rangel Vieira da Cunha e Rodrigo Saballa de Carvalho (orgs.)

Editora Mediação, 2ª edição, 2020

RESENHA: Ana Barbara dos Santos

O que podemos esperar?

O livro está dividido em nove capítulos, cada um com um artigo de uma pesquisadora ou pesquisador que pensou de forma crítica e provocadora as relações da arte com a pedagogia.

Cada um dos nove textos nos inquietam a repensar o que estamos proporcionando às crianças quando dizemos que “estamos trabalhando arte”. Os textos não trazem prescrições de como fazer e o que fazer, mas nos pedem posturas críticas

diante do que está dado e diante do senso comum, nos provocam a questionar materiais, materialidades, espaços, ambientes e práticas que não dialogam com a aprendizagem e com a expressão da criança.

Para pensar arte contemporânea

A partir do capítulo 1, podemos levantar uma série de questões: O que estamos chamando de materiais de arte? Há diversidade ou a maioria são materiais tradicionais pensados nas artes plásticas? Que tal fazer um inventário do que temos na Unidade Educacional e refletir sobre seus potenciais criativos?

> O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, entre eles, a dissolução das categorias clássicas como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos da beleza clássica. Também se nota, entre os artistas atuais, a valorização e documentação dos processos, as obras como propulsoras de questionamentos sociais, políticos, não encerrando mais verdades nelas próprias, mas abrindo possibilidades para que o espectador complete a obra com suas referências. (RANGEL, 2020, p. 21)

Quais referências podemos encontrar nessa fala com a forma como pensamos experiências de arte com as crianças e como olhamos para seus processos?

Acreditando no potencial da criança

No capítulo 2, “Arte, infância, formação docente e cultura na escola”, somos provocadas(os) a superar os extremos entre “atividade dirigida” e “livre expressão”. No artigo de Rosa Iavelberg, há um histórico que nos ajuda a perceber os objetivos da educação tradicional, as contribuições da escola modernista e os avanços de uma concepção atual que valoriza o percurso de criação da criança apoiando seus atos investigativos e a observação das transformações em seus atos criadores.

> “Em vez de observar o desenvolvimento artístico espontâneo, alimentar sua gênese, ou seja, conhecer como a criança passa de um momento do seu saber artístico para outro mais avançado” (IAVELBERG, 2020, p. 45).

A arte como potência pedagógica

No capítulo 3, “A potência edu(vo)cativa das artes visuais”, somos instigadas(os) por questões iniciais, como:

- Quais imagens levar para o espaço educativo?

- Quais processos são pretendidos?
- O que se busca com determinados percursos propostos?
- Quais são as bases teórico-metodológicas que visam oferecer algum tipo de sustentação?

A partir de um relato de experiência de compartilhamento entre docentes em formação inicial em Artes Visuais e um grupo de professoras alfabetizadoras, esse artigo desperta o olhar para a potência pedagógica da arte sem subjugar a sua importância ao apoio a outras áreas de aprendizagem, mas a partir da tessitura de relações.

Os artistas contemporâneos

No capítulo 4, “Visitando e criando a partir de uma exposição de Arte contemporânea”, Maria Eduarda Rangel Vieira da Cunha apresenta possibilidades de projetos com foco em artistas brasileiros. Ela defende que as crianças estabelecem relações com obras contemporâneas principalmente por sua interatividade e uso de materiais do cotidiano. A experiência relatada ocorreu a partir das exposições dos artistas: Arthur Bispo do Rosário e Rochele Zandavalli.

As linguagens das crianças e as linguagens da arte contemporânea

No capítulo 5, “Respingos, colagens, vozes, sensações...”, Camila Bettim Borges busca aproximar crianças e arte contemporânea a partir de suas linhas de pensamento, ações e seus processos de criação. Nessa aproximação, a criança é valorizada por sua atuação, seus processos, sua experimentação e ações simbólicas e concretas. A arte contemporânea potencializa a relação da criança com o mundo e nos provoca a abandonar uma visão da arte como área tecnicista que objetiva um produto final como uma representação fiel ou estereotipada de elementos da vida real.

> “É a abertura para muitas possibilidades, para o inusitado, é um ato de alimentar o olhar com o que questiona e intriga, de ressignificar, de dar uma cara nova ao que está despercebido, a posturas já estabelecidas, é inquietação.” ((BORGES, 2020, p. 87))

O desenho e o pensamento infantil

No capítulo 6, “As produções gráfico-plásticas das crianças”, Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho trazem a prática do desenho e suas especificidades. São questionados os valores de propostas com objetivo de

preparação das crianças para o ensino fundamental, assim como os desenhos prontos para pintar e a falta de relação e entrelaçamento entre uma proposta e outra. O artigo defende o desenho como uma das formas de a criança elaborar seu pensamento em relação com os contextos que ela acessa. A oferta de diferentes experiências com a linguagem do desenho é o que fortalece a experiência e os processos criativos das crianças.

A cidade pelo olhar das crianças

O capítulo 7, "Crianças, fotografias e derivas", começa com uma escrita bem poética de Márcia Gobbi, que narra a atmosfera do cotidiano da cidade em contexto urbano e que está sendo ocupada por crianças de diferentes bairros de São Paulo com suas câmeras fotográficas para registrar o que apenas seus olhos viram.

A fotografia é vista como possibilidade de participação na cidade, objeto material de memórias e expressão humana e possibilidade de conhecer melhor as crianças a partir de suas escolhas sobre o que fotografar. Essa visão está embasada em pesquisas que entendem a fotografia não como representação fiel da realidade, mas como representação social em diferentes contextos.

2 CONSTRUÇÃO E CONSTRUTIVIDADE: MATERIAIS NATURAIS E ARTIFICIAIS NOS JOGOS DE CONSTRUÇÃO

Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli

Editora Phorte, 2018

RESENHA: **Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves**

Jogos de construção são o foco dessa obra, porém as autoras aprofundam-se nos estudos sobre uma importante linguagem na qual a criança precisa ser alfabetizada: a construtividade.

Não é simplesmente brincar com os jogos de montar. É a proposta de jogos de construção a partir de contextos desenvolvidos com intencionalidade pedagógica planejada.

Este é o convite: venha ser provocado, desafiado e inspirado a melhorar suas práticas pedagógicas.

Um panorama geral

Por que os Jogos de Construção são um lugar privilegiado para essa linguagem.

- Construtividade: conceito
- Por que Jogos de Construção?
- Propósitos da incorporação dos Jogos e das Experiências de Construção como linguagem
- Aprofundamento da linguagem da construção

Os temas centrais nos jogos de construção

- O espaço, os materiais e os processos e habilidades cognitivas

O espaço

- O espaço como contexto de aprendizagem
- O que queremos dizer quando falamos de contextos de aprendizagem?
- Os contextos preparados pelo professor
- A importância do uso do jardim
  - > Espaço interno e espaço externo
- Planificação de contexto
- Análise de contexto

Os materiais: características e particularidades

- Como escolher e selecionar materiais?
- Materiais naturais
- Materiais artificiais
- Processos e habilidades
- Habilidades cognitivas
- Habilidades sociais

A organização grupal

- Importância do trabalho em grupo
- O pequeno grupo como estratégia pedagógica
- Função do professor no pequeno grupo
- Os processos do pequeno grupo

Descrição da experiência

- Mapa conceitual utilizado na experiência

A documentação pedagógica

- Ferramenta de trabalho para reflexão
- Experiências Propostas

Por que os Jogos de Construção? Um lugar privilegiado para essa linguagem

Neste capítulo, as autoras trazem o percurso histórico do ser humano e sua relação com construções. E trazem três perguntas importantes que serão respondidas ao longo da leitura do livro:

- Como alfabetizar em diversas linguagens, dentre elas a de construtividade?
- Como ampliar as experiências que ofertamos às

crianças, proporcionando-lhes uma variedade de contextos e de materiais?

• Como validamos o ato de construção como uma experiência social?

Os temas centrais nos Jogos de Construção: o espaço, os materiais e os processos e habilidades cognitivas

O que significa construir contextos interessantes de aprendizagens? Este capítulo nos ajuda a pensar sobre:

• Contextos estéticos

• Contextos preparados pelo professor como estratégia de aprendizagem

• Crianças criadoras, inventoras e investigadoras

• Seleção intencional de materiais - macroconstruções e microconstruções

• Materialidades que dialogam e sugerem múltiplas conexões

• Características e especificidades dos materiais

• Inteligência executora criativa

• Adulto com participação prudente e atenta

Os processos no pequeno grupo

• Observação

• Exploração

• Manipulação

• Seleção

• Comparação

• Experimentação

• Organização

• Construção

• Criação

• Modelagem

Reconhecer todos esses processos que as crianças realizam durante a proposta de jogos de construção orienta sobre os modos como devemos planificar os contextos preparados.

Descrição da experiência

Neste capítulo, Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli trazem a importância da clareza da intencionalidade do docente diante das diferentes possibilidades que se apresentam. Fazem isso por meio de:

• Mapas conceituais

• Fotografias

• Apresentação das variações possíveis das materialidades

A documentação pedagógica

Apresentação de duas documentações pedagógicas feitas durante a realização de Projetos de Experiências de Jogos de Construção:

- Contextos de pedras e dinossauros
- Construção de um Labirinto com objetos da natureza

Finalizando...

Para a elaboração dos jogos de construção, os contextos de aprendizagem aqui propostos são espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças.

O objetivo é proporcionar a elas uma maneira rica de construir relações, um tipo de relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais, em suma, relações que montam uma trama, um tecido conectivo que é parte vital de toda experiência.

3 OS FIOS DA INFÂNCIA

Isabel Abelleira Bardanca e Angeles Abelleira Bardanca

Editora Phorte, 2018

RESENHA: **Elenice Roda**

Um convite inicial

Ao iniciarmos a leitura desse livro, é essencial termos algumas reflexões em mente para pensarmos na própria prática e no fazer pedagógico.

- Quais são as nossas expectativas e as expectativas das famílias para a etapa da educação infantil?
- Quem são as crianças e suas histórias?
- Que tempo é esse que a escola organiza que não oportuniza o tempo da criança?
- Como se organiza o planejamento?
- Qual a intencionalidade pedagógica ao constituir um contexto, um espaço e suas materialidades?
- Como você se encontra nessa escrita?
- Em que momento dessa costura, desse alinhavo, os fios se soltaram?

O começo de um diálogo...

O livro “Os fios da infância”, sendo o título original: *Los hilos de infantil*, foi traduzido pela mestranda Taís Romero e nos convida a costurar uma manta simbólica que passa por “20 fios” constantes que devem estar presentes na práxis educativa, que se alinhavam entre a teoria e a prática, a vida dentro e fora da instituição educacional, a natureza, o território, as famílias, os educadores, a cultura, a arte, a poesia, a amizade, os sentidos, as descobertas, a pesquisa, os cheiros, as vozes, as brincadeiras, os sentimentos, o tempo, a infância e a manta finalizada. Vai nos mostrando a necessidade de construir uma instituição escolar que respeite o tempo da infância, que seja habitada por pessoas que acreditam, que valorizam, que reconhecem a potência das crianças. Um lugar possível que dê tempo, que tenha tempo e que seja tempo de viver a infância. Os relatos nos prólogos reafirmam esse fio condutor que as irmãs Abelleira nos apresentam para novas e boas práticas, trazendo inspiração e provocações para outras tantas ideias de mantas, alinhavos de tecelãs.

Possibilidades formativas

Palavras das autoras na página 26 do livro ...

> “Se conseguirmos que os pequenos apreciem suas conquistas, descubram os outros, aprendam a manifestar seus sentimentos, conectem-se à natureza, deleitem-se com a arte, valorizem as pequenas coisas, brinquem e aproveitem, usem a lógica matemática para a vida, aproximem-se do pensamento científico e da sabedoria popular, admirem a beleza do cotidiano, despertem os sentidos, soltem a língua, abram-se ao não acadêmico, celebrem a vida, aprendam a guardar recordações preciosas, descubram os arredores, iniciem o amor pelos livros e pela leitura, desfrutem da sua infância como crianças, tudo isso somado a que sejam capazes de manifestar gratidão pelo que a vida e as pessoas lhes dão, acreditamos que se pode requerer mais ou menos isso das aprendizagens na etapa da educação infantil.”

20 fios

Fio 1. Crescendo
Fio 2. Guardando lindas recordações
Fio 3. Cravando os pés na terra
Fio 4. Admirando a beleza cotidiana
Fio 5. Dialogando com a arte

Fio 6. Projetando-nos na comunidade
Fio 7. “Abrindo a boca” e saboreando a vida
Fio 8. Destampando o nariz
Fio 9. Escutando com o coração
Fio 10. Pensando com a pele
Fio 11. Medindo o pulso do tempo
Fio 12. Contando histórias da vida
Fio 13. Brincando de ser (outros)
Fio 14. Soltando a língua
Fio 15. Escutando a experiência
Fio 16. Desvendando mistérios
Fio 17. Saindo para a vida real
Fio 18. Sendo gente pequena
Fio 19. Manifestando gratidão
Fio 20. Deixando marcas

ORQUESTRANDO RITMOS

Cássia Bittens

No finalzinho da primavera de 2021, recebi (eu e minha filha) um presente inusitado: um girino. Escrevi no singular o recebimento, pois sabia que quem supervisionaria o girino seria eu. Sim, a criança seria responsável pela larva de anuros, mas regular a quantidade de comida, limpar o aquário e ter a presença diária, ele poderia contar apenas comigo. Digo ele, pois foi batizado de Cláudio, mas a verdade é que não sabíamos o gênero do futuro anfíbio.

Do tamanho de uma lentilha, Cláudio recebeu abrigo em um pequeno aquário retangular e com tampa. Pedrinhas verdes simularam o fundo do mar e a pequena réplica do barco de pescador completou a decoração marítima para o novo lar do girino. A sala, próximo à porta de entrada, foi o cômodo escolhido para o aquário. Entrando ou saindo de casa, ele seria a minha primeira visão.

Confesso que sempre preferi os mamíferos para animais de estimação. O gestar e o alimentar nos primeiros meses de vida, me são caros. Como se a relação fosse mais íntima e os cuidados fossem mais conhecidos.

Nos mamíferos, o desenvolvimento da vida é intrauterino (curioso observar que mesmo roedores gestando em média durante 20 dias e elefantes 20 meses), parece que a relação gestante-gerado é sublime. Nos humanos, pelos cuidados que demanda, a aproximação cuidador-criança pequena traz uma condição específica: o zelo.

Os primeiros dias de Cláudio em casa foram um acontecimento! Com a proximidade do Natal, por sugestão da criança, me ocorreu presenteá-lo, mas cheguei à conclusão de que seria um pouco excessivo.

Dia a dia, passava alguns minutos observando o girino e procurando indícios sobre o seu crescimento e bem-estar. A pequena larva não crescia e “suas sonecas” me causavam certo desconforto. Pela manhã, antes do desjejum, minha filha e eu olhávamos o aquário e nada de o bichinho se mover. Com movimentos bruscos, balança a mão dentro d’agua e mesmo assim ele continuava imóvel. De voz empática, a criança me dizia — Calma mãe ele está dormindo… Eu, com sorriso amarelo, respondia: — Sim! Daqui a pouco ele acorda. Felizmente, ele sempre acordava. Confesso que aquela espera era dolorida, afinal, embarcamos na responsabilidade de ter um girino de estimação.

No auge das férias de verão, com seus sonos profundos, a pouca interação que um filhote de rã proporciona e com certa rotina estabelecida, Claudio pareceu assumir seu papel de anfíbio e nosso elo estava à beira do rompimento. Foi também nesse período que a menina, não sabendo se era macho ou fêmea, o batizou com outros nomes ora Marta, ora João ou Claudio. O girino não crescia e parecia parado no tempo. E estava bem assim, o bom dia, alimentação, limpeza, boa noite estavam suficientes. Então algo revelador aconteceu, Claudio foi atacado pela gata.

No auge da pandemia e pesando 600g, Estrelinha chegou em nossa casa. Era orelha e patas, a contragosto dos outros membros da casa, eu a apelidei de morceguinha. Paradoxalmente, pelas mesmas observações, estava certa que Estrelinha seria uma gata grande. Com olhar expressivo e ligeira, a gatinha rapidamente se adaptou, ganhou um novo apelido “pantera negra”, não pelo tamanho (me enganei pela aparência), mas pelo andar e por gostar de caçar.

Estrelinha tem por hábito investigar todos os cômodos da casa. Quando Cláudio chegou, ela não deu atenção para o aquário, penso que o girino era tão pequeno que ela mal percebia a sua movimentação pela água. Porém, próximo de acabar as férias, lá

estava a Estrelinha literalmente abrindo a tampa do aquário para pegar o bichinho.

Foram quase dois meses despercebido, então chegou o dia. Eu já estava deitada quando escutei o barulho do vidro atingindo o chão. As portas estavam trancadas, as luzes apagadas e o barulho! Que barulho! Que susto! O som vinha da sala, levanto rapidamente e vejo a gata com a pata na água do aquário. A tampa espalhada pelo chão, e o lar de Cláudio ao ponto da ruína. Mesmo chamando a atenção, Estrelinha não sai de cima do aquário. Tive que intervir fisicamente, colocando a gatinha num quarto e o aquário em outro espaço físico. Felizmente, além do tremendo susto, nada aconteceu e ambos passam bem. Intuitivamente, realizei algumas mudanças… A tampa do aquário agora é de papelão e a casa de Cláudio está em nossa mesa de refeições, sim Claudio tem seu lugar à mesa. Com esse movimento, voltei a me aproximar dele e perceber o seu desenvolvimento diário. Parei de movimentar a água enquanto “ele dorme” e, sem dizer nada, o alimento.

Indaguei-me, diversas vezes, como aquilo aconteceu e por que naquele momento. E compartilho algumas hipóteses.

Diferente do que eu observava, o girino estava crescendo e se desenvolvendo. Estrelinha sabia disso. Pelo cheiro, cor e movimentos do Cláudio. Eu, na minha impaciência, fui incapaz. E devo acrescentar que o futuro do Cláudio, para mim, era uma

preocupação! O que faria com uma rã? Parece que a incapacidade de ver estava relacionada ao meu medo de ver o bichinho se transformar.

Nas longas sonecas do animal, optei por acordá-lo. Optei em adaptá-lo a minha realidade e não vi o todo. A criança percebeu, a gata percebeu e eu, achando que podia, me impus e não percebi. Parece que temos uma tendência ao desrespeito em nome de um conhecimento. Anfíbios são diferentes de peixes. Mesmo girinos sendo aquáticos, eles não são peixes. É claro que não é tão comum ter girinos em casa e que o caminho mais óbvio é o “ambiente marítimo”, porém rãs e sapos são da lagoa (já diz as canções infantis), seria mesmo necessário o barquinho de pescador?

Na natureza, todos fazemos parte de um mesmo ecossistema, cada um com suas habilidades e desafios e, mesmo parecendo improvável, o ecossistema entre humanos, aqui com o olhar dirigido à Sala de Referência (bebê, criança pequena, professora ou professor), pode funcionar se possibilitarmos cada um ser o que é. Alguns leitores e algumas leitoras dirão que em se tratando de animais de histórias tudo fica mais fácil, porém a prática é distinta, e a pergunta se impõe: será mesmo?

Em uma apresentação recente no YouTube, o escritor Daniel Munduruku contou que se pudéssemos perguntar para uma

onça o que ela seria quando crescesse, ela ficaria embasbacada, pois ela não seria outra coisa além dela mesma, uma vez que ela carrega, dentro de si, a sua própria completude. E afirmou que é por isso que esse tipo de questionamento não é feito às crianças munduruku. Porém, para crescer é necessário tempo. E o tempo é um desafio… Começando pela definição!

O tempo está presente em diversas áreas do conhecimento (para não dizer todas) e, portanto, pode ser descrito, ou vivido, de diversas maneiras. Como ponto inicial, nesse texto, podemos considerar que o tempo é a ocorrência de eventos naturais sequenciais, naturais entende-se da natureza.

A natureza se apresenta de forma cíclica: germina — cresce/desenvolve — floresce/fecunda — reproduz, individual e coletivamente, e com uma característica imprescindível: está diretamente relacionada a condições externas. A quantidade de flores e frutos que uma árvore irá produzir está intimamente conectada às condições climáticas e aos cuidados com o solo no ano anterior, além da ação dos insetos. Assim, para um ciclo ser completado não depende apenas do ser, o entorno faz a diferença.

Uma onça é uma onça em sua completude na floresta e não em um zoológico. Uma criança saberá e conhecerá a sua essência no seu tempo e (também) com as experiências que o seu entorno proporcionará.

Permitir que bebês e crianças pequenas, no seu próprio tempo, vivam e explorem (de forma segura) o seu dia a dia está previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

O tempo das atividades, o tempo da alimentação, o tempo da soneca, o tempo da brincadeira, o tempo da leitura... são tempos experienciados no coletivo, mas também individualmente. São ciclos que ora se sobrepõem ora de distanciam.

Ainda na Biologia, esta ciência se utiliza do conceito de tempo ciclo circadiano para indicar que nosso organismo se organiza nas 24 horas do dia, com base na claridade e escuridão. Certamente, esse ritmo biológico foi mais efetivo antes da criação da energia elétrica, porém conseguimos identificá-lo de maneira mais precisa na primeira infância. Assim, quero dizer que, mesmo nas diferenças, há algo em comum.

A observação, no meu entender, é uma das ferramentas mais importantes da professora e do professor. É observando que conhecemos os tempos e interesses individuais e coletivos de um grupo. Também é nos observando que poderemos identificar nossas potencialidades e nossos desafios no espaço de referência.

Precisamos “olhar, olhar, olhar e olhar” para planejar. E “olhar novamente, olhar novamente, olhar novamente e olhar

novamente” para seguirmos ou não com o planejado. Cada sala é um único ecossistema que se organiza e se relaciona no seu próprio ritmo (sucessão de tempos), considerando as especificidades de cada ser-completude. Impor o tempo de resposta, o tempo de execução de uma atividade, o tempo de leitura é violar o desenvolvimento autônomo. O tempo nas relações consigo e com o outro é uma construção (com pilares na observação) cujos maestros e maestras são os professores e as professoras. É animador considerar que, quanto mais individualidades tivermos em um grupo, mais completo e equilibrado ele será.

Introduzindo o tema desse texto, a leitura literária com bebês e crianças solicita uma percepção mais refinada “dos tempos” que se apresentam. Temos o tempo da Literatura (este que, na leitura literária nos faz entrar na história), o tempo da percepção da história pelo mediador e o tempo da criança. **Assim, quanto maior domínio/compreensão/entendimento do livro literário selecionado para leitura, melhor a qualidade da mediação de leitura.** Como se o mediador ou a mediadora conhecendo a história, oferecesse pontes entre a criança e a Literatura.

Sobre acervo, a bibliodiversidade é fundamental na experiência do tempo no literário. Um acervo que compreende a diversidade propicia saberes diversos e, por consequência, tempos distintos. Nesse ponto, há a ampliação do repertório do leitor, seja ouvindo uma história, seja observando ilustrações e imagens gráficas. Essa experiência é potencializada quando o acesso ao livro literário é facilitado.

Nesse contexto, incluir não apenas histórias narradas, mas também o acesso a livros no cotidiano do grupo cuja finalidade é a própria leitura contribui ao eu-bebê-criança-essência.

Tentei, nesse texto, destacar a importância do tempo individual e do tempo coletivo, cuja adaptação e equilíbrio será encontrado no respeito e no entrosamento de cada bebê e criança consigo mesma e com a sala. Podemos também levar esse pensamento nos momentos da leitura literária, em que é introduzida mais uma dimensão temporal. Em ambos os casos, a professora e o professor são fundamentais e reguladores do entrelaçar temporal. Como um maestro que respeita (e valoriza as potencialidades e especificidades de cada instrumento), a professora e o professor atentos irão propor a melodia e o ritmo da sua sala-orquestra.

Palavras-chave: literatura, infância, tempo

Verão

Vem chuva, vem chuva, vem chuva...
canta o coral dos sapinhos.
Chegam as gotas,
refrescam o verão.

Agora,
nada de cantoria,
só o som manso...

Créditos da ilustração e poema/haicai: livro *Chão de Peixes* (Pequena Zahar) Lúcia Hiratsuka

CÁSSIA V. BITTENS
cassiabittens@sme.prefeitura.sp.gov.br

Assessora de Literatura Infantil. Psicóloga e doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP. Em 2013, criou o projeto Literatura de Berço, que incentiva e estimula a leitura em família com bebês, fazendo a sua curadoria desde então. É membro do grupo de pesquisa (CNPq) A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CULTURA e ancestralidade: a presença indígena na arte brasileira: imaginário e identidade. São Paulo: PUC, 2022. 1 vídeo (101min). Disponível em: tinyurl.com/3wbsk35x. Acesso em: 5 maio 2022.

AS CORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Soares Mota e Thiago Pacheco

Atuando há alguns anos como professor(a) e agora como formador(a) da DIPED Educação Infantil, temos nos questionado sobre o significado dos ambientes para o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

Nesse sentido, pretendemos argumentar sobre as escolhas das cores das paredes, decoração, mobiliários e a forma de organizá-los. Dessa forma, temos nos perguntado sobre as concepções presentes e como as formações podem contribuir no atendimento dos bebês e crianças, bem como o papel da coordenação pedagógica nesse processo de acompanhamento e devolutivas reflexivas.

Essa inquietação já ocorria desde o período em que atuamos como professores, principalmente nos momentos de preparação de acolhida dos bebês e das crianças bem pequenas. Entre os pares de professores, é muito comum frases como: “Está faltando cores aqui, a criança gosta de colorido!” ou “Nossa, parece hospital, tudo de uma cor só”. Dessa maneira, é comum que os

ambientes da infância comecem a receber cores fortes, decoração com personagens diversos e estereotipados, principalmente aqueles disponíveis no mercado e mídias, deslocados da cultura e da realidade das crianças, descontextualizados dos territórios.

A relação com o consumo pode ser comprovada nos diferentes ambientes em que os bebês e as crianças ocupam. Ao visitarmos lojas de departamento infantil, observamos brinquedos de cores fortes e vibrantes como recurso de estímulo e que nos induzem a acreditar que as crianças gostam e preferem cores chamativas. Em sites de busca, ao pesquisarmos sobre sala referência para berçário ou até mesmo *design* de interiores infantil, também constatamos a presença do excesso de cores, bem como de personagens de desenhos animados e estereotipados, sugerindo a ideia de que as cores estimulam a aprendizagem e que os desenhos de personagens sugerem um ambiente mais feliz.

Na medida em que realizamos as itinerâncias, momentos de visita que nos permitem acompanhar mais de perto as Unidades de Educação Infantil, mapeando suas necessidades formativas, tanto na Diretoria Regional de Educação — DRE Freguesia Brasilândia quanto na DRE Ipiranga, onde atuamos como formadores na Educação Infantil, algumas reflexões sobre esse aspecto se fazem necessárias e podem contribuir com esses momentos formativos junto com os coordenadores(as) de ambos os territórios.

Sabemos que a forma como os diferentes espaços da educação infantil estão organizados é reveladora das concepções e deveria expressar as intenções do(a) professor(a) e dos princípios do Projeto Político-Pedagógico — PPP. Mas será que encontramos tais reflexões sobre os espaços? Eles apresentam/representam o que está declarado no PPP da Unidade?

As concepções e intenções presentes podem ser facilmente identificadas a partir das escolhas dos mobiliários, brinquedos, objetos, cores e decorações das paredes ou do piso/chão, que compõem o ambiente educativo de cada Unidade, seja externo ou interno. Dessa forma, são escolhas estéticas de um ambiente que revelam muito mais dos adultos do que sobre as crianças que os habitam, são as projeções do que os adultos entendem sobre o que é “ser criança” e como elas aprendem.

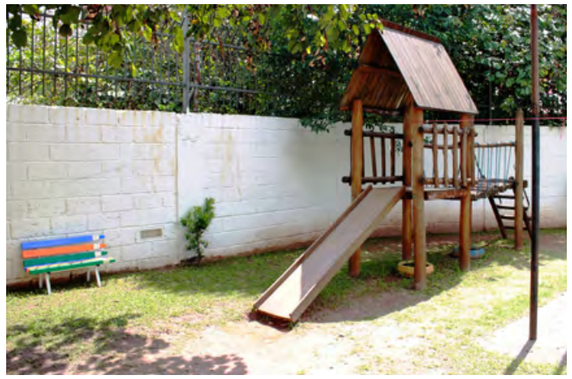
Algumas experiências nas DREs onde atuamos vão ao encontro do que estamos apresentando, mostram as mudanças conquistadas que partiram do incômodo de algumas professoras apoiadas pela equipe gestora, a partir de questões como:

Os bebês/crianças se desenvolvem em um espaço coletivo? Como brincam? Como aprendem? O que de fato é um bebê competente? É um ambiente em movimento, vivo, que traz o bebê/criança para constituí-lo ou é um ambiente que já está dado, já foi constituído, sem espaço para a autoria de todos que o habitam? E assim, o constante diálogo dessas unidades foi fundamental para que ocorressem mudanças significativas, sempre apoiadas por um referencial teórico consistente.

Canto esquerdo: sala referência do berçário I no início de 2018, com berços.

Canto direito: sala referência entre 2018 e 2022 do CEI Jardim Santa Tereza.

Foi assim que o grupo do Centro de Educação Infantil Jardim Santa Tereza, unidade direta da zona norte da Prefeitura de São Paulo, da DRE Freguesia/Brasilândia, conseguiu mudanças na organização dos seus espaços. O processo autoral se deu ao longo dos últimos 4 anos, entre discussões teóricas e estudo da prática, e, aos poucos, as mudanças foram acontecendo, vários itens foram sendo abandonados por entendermos que não faziam mais sentido, como: cadeirões, berços, pneu com enchimento, aparelho de televisão e almofadas de apoio. Começamos a perceber que o protagonismo do adulto está nessas escolhas intencionais (agora consciente) do que iria ser disponibilizado e, por isso, foi se compreendendo



Área externa do CEI Parque Fongaro, DRE IP

a importância de cada detalhe, ressignificando os espaços por meio das discussões com a equipe.

Aos poucos, as cores foram diminuindo, principalmente nos suportes, como paredes, chão, tapetes e mobília, por entendermos que cores suaves poderiam valorizar os objetos com as cores fortes, vibrantes ou naturais, que serão mais explorados pelos bebês. **A mudança de olhar favoreceu um ambiente mais tranquilo aos bebês/crianças e adultos.**

Esse processo de revisão do uso das cores ocorreu de uma forma muito interessante em uma das Unidades da DRE Ipiranga, o CEI Parque Fongaro. Desde 2019, a Unidade vinha estudando a relação das cores e o contato direto com a natureza, priorizando e valorizando os espaços externos para

as pesquisas e brincadeiras dos bebês e das crianças. O grupo da Unidade como um todo foi se formando pelas diferentes *lives* assistidas e autores lidos que defendem o brincar lá fora e a importância do contato com a natureza na primeiríssima infância e, aos poucos, a gestão, sempre muito presente, foi garantindo não apenas os momentos formativos, mas também as pequenas rupturas para a compra dos materiais, brinquedos e reorganização dos espaços. Ao longo de 2021, com toda a situação que o mundo atravessava, foi o momento de colocar em prática os estudos que vinham realizando e, assim, foram pintando os muros da Unidade com tinta branca e deixando destacar as cores do gramado, dos troncos das árvores, dos brinquedos e materiais que são disponibilizados para os bebês e as crianças, bem como a implementação dos brinquedos do parque que possibilitam pesquisas sobre os quatro elementos da natureza: ar, fogo, água e terra.

O que é considerado um ambiente harmonioso e adequado aos bebês e às crianças bem pequenas?

Os bebês e as crianças que são atendidas na Educação Infantil passam a maior parte do seu tempo na Unidade educativa. Bassedas e Solé (2008) destacam que a decoração e a ambientação da sala são muito importantes e têm considerável influência

no comportamento e nas atitudes de todos que a ocupam, inclusive dos(as) professores(as).

Desde o momento em que nasce, a criança precisa de espaços que ofereçam liberdade de movimentos, segurança e, acima de tudo, possibilitem sua interação com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Esses espaços, sejam públicos ou privados, institucionais ou naturais, devem ser previstos na perspectiva dos direitos. Para Lima (2018, p. 21): "O espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela".

Pensar e construir os espaços na Educação Infantil como parte importante da política educacional é um desafio para todos. Inspirando-se na abordagem de Reggio Emilia, entendemos o espaço como um educador e estimulador da criatividade, que possibilita aos bebês e às crianças um determinado aprendizado autoguiado por sua autonomia, por isso, deve ser organizado com intencionalidade, ser acolhedor e favorecer a abordagem ativa e participativa:

> O ambiente entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobílias, decorações, etc. Um ambiente que deve ajudar a refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas. (HOYUELOS, 2020, p. 73).

Espaço físico é só um espaço, mas se transforma em ambiente quando há relações de cumplicidade e respeito concretizadas. Há de se estabelecer vínculo com o espaço, há de se relacionar intimamente com ele, transformando-o num ecossistema, para então termos verdadeiramente ambientes interativos concebidos. De acordo com Horn (2004, p. 28):

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28).

Observar atentamente os espaços destinados aos bebês e às crianças, documentar e identificar os aspectos que os compõem oferecem elementos importantes na formação para refletir sobre as concepções que orientam as escolhas das cores fortes ou predominância das primárias nos detalhes das paredes, nos brinquedos de madeira ou plástico para o parque.

Por isso, o papel do professor pesquisador se faz necessário na organização desses espaços, tendo o coordenador pedagógico como o sujeito que vai criar as condições para a Unidade avançar na aquisição de novos conhecimentos ou na ressignificação das crenças já presentes, bem como os registros reflexivos para as propostas como ferramenta crítica de avaliação do seu fazer. Sendo assim, as escolhas para compor esses ambientes nunca serão neutras, elas passam por uma concepção individual e/ou coletiva, o que inclui as cores, também, com uma intencionalidade:

> Não existe cor destituída de significado. A impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos. A cor num traje será avaliada de modo diferente do que a cor num ambiente, num alimento, ou na arte. O contexto é o critério que irá revelar se uma cor será percebida como agradável e correta ou errada e destituída de bom gosto. (HELLER, 2013, p. 18).

As escolhas de um(a) professor(a) são orientadas por seu olhar para as crianças, que, algumas vezes, são reproduzidas a cada ano sem um aprofundamento ou reflexão teórica. Nesse sentido, quando falamos sobre as cores na Educação Infantil, necessária uma reflexão com todos os sujeitos envolvidos naquele espaço, afinal, essas escolhas vão impactar em diversas esferas do ser humano, passando pelos sentimentos, sensações de prazer, relações que vão sendo estabelecidas de forma individual e coletiva, pois cada sujeito tem uma sensação única daquilo que vive.

Como formadores de Educação Infantil, temos dialogado nas Unidades sobre quais são os ambientes que os bebês, crianças e adultos mais procuram: são os ambientes carregados de cores e coisas ou os ambientes onde é possível circular e visualizar os diferentes objetos? Gostamos mais dos ambientes sobrecarregados de informações e cores ou dos ambientes em que predominam a harmonia e o equilíbrio das cores? As cores são para os adultos ou para as crianças? As cores estão a serviço de quem? Qual concepção permeia as escolhas? Elas refletem o PPP da Unidade?

Pois bem, pesquisando sobre o tema e tentando responder às nossas inquietações, vamos entendendo mais sobre as implicações que o cercam. **As escolhas que compõem os espaços de Educação Infantil impactam fortemente no processo de desenvolvimento e aprendizagem**, pois os bebês e as crianças vão aprender a se relacionar entre si e com os objetos e, assim, podemos garantir um dos pilares fundamentais da Educação Infantil:
a dimensão estética.

> É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si [...]. É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção como a percepção sensorial, o prazer, a sedução, o que Malaguzzi chamava de "a vibração estética", podem tornar-se ativadores de aprendizagem e como podem apoiar e alimentar um conhecimento que não se nutre somente de informação, mas que, evitando uma fácil classificação em categorias, leva a uma empatia e a uma relação com as coisas, estimulando a criação de conexões. (VECCHI, 2017, p. 28).

Justamente nessa relação de empatia entre os sujeitos é que estão envolvidos os brinquedos e materiais, nesse caso, com as cores que trazemos para a reflexão. Se a criança aprende com o adulto o que é belo, sendo elaborado para ela e não por ela, compromete toda a formação estética desse sujeito, estabelecendo referência de padrões preestabelecidos sem considerar o processo natural de descoberta.

Algumas considerações

As observações analisadas a partir dos estudos que realizamos nas formações permitem trazer algumas considerações sobre a importância do olhar do coordenador pedagógico nas organizações dos ambientes da Educação Infantil que podem ajudar as educadoras a reinventarem os espaços no cotidiano com e para os bebês e crianças.

É essencial pensar o ambiente como um projeto pedagógico com intencionalidade. Preparar esse espaço com cuidado, sensibilidade e participação de toda a equipe. Essa intencionalidade expressa e comunica: pode envolver e seduzir ou trazer desconforto e indiferença. Faz-se necessário estudar

e repensar os espaços e ambientes na Educação Infantil com a colaboração de outros profissionais em um momento no qual falamos de uma imagem de bebês e crianças potentes, capazes e protagonistas, e de professores pesquisadores, reflexivos, criativos, autônomos e autorais.

Os processos formativos nas instituições educacionais continuam sendo um desafio, provocar mudanças efetivas não é um processo fácil e exige dedicação de todos os envolvidos, gestão, professoras(es) e demais funcionários que precisam se aproximar em uma discussão crítica e reflexiva entre teoria e prática, que faça sentido para todos, em que possam analisar o que funciona, o que deve ser abandonado, o que tem que desconstruir, o que é preciso construir de novo ou reconstruir do velho.

A discussão tem que fazer parte de uma formação continuada, por isso a importância do uso das diferentes ferramentas de registro do que se é observado no cotidiano, da escuta dos bebês e crianças, para que o compartilhamento, as discussões e as trocas com o coletivo possam promover uma reflexão permanente do processo vivido nas Unidades. A partir da nossa experiência e considerando a diversidade da rede de Educação Infantil, podemos apontar alguns aspectos que podem ajudar a construir esse caminho:

1. REVISITAR os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, sobretudo a dimensão 6, que trata sobre Ambientes Educativos: tempos, espaços e materiais. Por meio desse caminho, é possível dialogar em respeito à diversidade que existe dentro das Unidades. Refletindo sobre a formação e condições de trabalho para os adultos, atentar-se à dimensão 8, que trata sobre a Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, assim conseguimos ter um direcionamento para melhor atendimento para os bebês e as crianças, garantindo melhores condições de trabalho que é necessário e de temas para aprofundamento.

2. OBSERVAR a forma como os espaços das Unidades e da sala de referência estão organizados, quais, quantos e como são disponibilizados os materiais e objetos? A Unidade é viva, reflete os processos educativos que têm o colorido das criações dos bebês e crianças, as memórias e as histórias documentadas em suas paredes?

3. A participação de todos os atores para essa composição fortalece a **SENSAÇÃO DE PERTENCIMENTO** e a apropriação desses espaços. O ambiente pode e precisa ser lúdico sem

ser excessivamente colorido e com paredes desenhadas com personagens.

4. ESTUDAR AS INSPIRAÇÕES pedagógicas que são reconhecidas como potentes, mas o contexto de cada território será decisivo para que o grupo seja autoral em sua trajetória formativa como benefício individual e coletivo, assim gerando as mudanças efetivas, se forem necessárias.

5. Decidir quais serão as **FERRAMENTAS DE REGISTROS** da Unidade e fazer desses instrumentos material para reflexão do processo vivido. Esses registros serão fundamentais para que o processo seja construído coletivamente e de forma contínua, inclusive para novos membros da equipe que não conhecem a história da Unidade.

Importante ressaltar que essa problemática não se encerra por aqui, pois a nossa tentativa foi trazer algumas reflexões sobre a composição desses espaços para que se tornem ambientes de manifestação de delicadeza e afeto, uma junção do que é esperado, desejado e sentido. Acreditamos na potencialidade da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esperamos ter contribuído e valorizado o processo autoral de cada Unidade Educacional e o entendimento de que a dimensão estética que comunicamos precisa ser uma relação de empatia entre todos os sujeitos envolvidos, enxergando os bebês e as crianças pequenas como dotados de direitos para um aprendizado pleno, valorizando as suas produções e desejos para a busca da subjetividade daquilo que é belo!

THIAGO PACHECO
thiagop@sme.prefeitura.sp.gov.br
Intituição: DIPED IP

Antropólogo, pedagogo e mestre em Ciências pela UNIFESP na linha do cuidado e saúde coletiva. Foi professor de Sociologia pela Rede Estadual, mas no encontro com as crianças se reinventou na docência. Pesquisador e Professor de Educação Infantil de 0 a 3. Idealizador do blog e instagram @observações_da_infancia

CARLA MOTA
carla.mota@sme.prefeitura.sp.gov.br
Instituição: DIPED FB

Pedagoga, especialista em Gestão de Projetos, colaboradora do grupo de estudo e pesquisa “educação de bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos”. Professora de bebês na Municipal de Ensino de São Paulo. Autora do artigo “Observar para conhecer: aprimoramento do olhar sobre os movimentos da criança pequena”, que compõe o livro Olhares em Diálogo na Educação Infantil — Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler, publicado pela Sá editora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HELLER, Eva. *A Psicologia das cores:* como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas:* a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. *A Estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2020.

LIMA, Elvira de Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade:* Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia:* explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

EXPERIÊNCIAS POÉTICO-MUSICAIS EM EXPOSIÇÕES DE ARTE

Mirela Estelles

> O desafio do educador que está de corpo vivo e aberto para o mundo é justamente manter sempre sua criança interna viva, para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças olham. (Fátima Freire)

Na minha prática como educadora e contadora de histórias, tenho desenvolvido propostas de mediação em arte que convidam as crianças, desde a primeiríssima infância, com suas famílias, a visitarem o museu de forma lúdica, acolhedora e significativa.

Neste convite, busco junto a elas inventar possibilidades de diálogo com as obras, traçando relações a partir de seus próprios repertórios culturais. Para fazê-lo, trago em evidência elementos que estão presentes nas culturas da infância: **músicas, brincadeiras, versos e narrações de histórias, que** permeiam toda mediação, provocando diversas camadas de leituras e

FOTO LAYSA ELIAS

Histórias e brincadeiras cantadas, 2018

interações entre os participantes e o universo artístico do museu. O corpo todo é convidado a interagir com as obras, mesmo quando elas não são, em sua concepção, interativas ou sensoriais. Uma vez que a musicalidade tem destaque de presença nestas experiências, as brincadeiras cantadas e jogos de verso dinamizam a mediação através dos seus diferentes ritmos, timbres, sonoridades e movimentos. Isso nos leva a aprender uns com os outros, transitando entre o sensível e o conceitual.

Por exemplo, em uma exposição de pinturas em pequeno formato do artista Volpi, uma brincadeira cantada com a temática da pintura é trazida para o grupo, dialogando diretamente com a representação da cena pictórica, em que

podemos ver lavadeiras na beira de um rio ou com seus cestos na cabeça em cenas rurais e urbanas. A música convida o olhar para percorrer os trabalhos propondo um canto coletivo:

> “O sol vem nascendo ali
> Apareceu uma velhinha assim
> Com a trouxa deste tamanho
> E a água pequenininha
>
> Lava, lava, lavadeira
> Quanto mais lava, mais cheira (bis)
> Bate, bate, lavadeira
> Quanto mais bate mais cheira (bis)
> Torce, torce, lavadeira
> Quanto mais torce mais cheira…”
>
> [“Lavadeira”, *Brincadeiras cantadas de cá e de lá* de Maristela Loureiro e Ana Tatit. Os gestos na brincadeira acompanham literalmente a letra da música]

O uso desses recursos — a palavra cantada, versada, ritmada ou das brincadeiras — solicita um caminho peculiar para a imersão nas exposições. Afinal, o espaço museológico apresenta tantas

FOTOS KARINA BACCI

Histórias
brincadas, 2016

informações e novidades que muitas vezes o desejo inicial das crianças, ao conhecerem este ambiente, leva ao impulso de tocar e correr para explorá-lo. Assim, logo na chegada, provocamos a atenção aos sentidos para aguçar a percepção.

De maneira lúdica, aquecemos as mãos, esfregando umas nas outras para nos prepararmos para a nova vivência. Com as mãos aquecidas, tocamos o rosto, os olhos, os ouvidos, a cabeça, o coração, até chegarmos à imaginação! Sim, a imaginação. Nós a agarramos no ar e a pegamos como uma parte do próprio corpo, como não deixa de ser.

Em muitos percursos, para além do estímulo à imaginação, podemos mobilizar outros elementos que acentuam as conexões sinestésicas, como: sentir o cheiro de pó de café em um frasco de vidro diante do Lavrador de Café, do Portinari, ou sentir o cheiro de diversos temperos diante da obra Alfabeto Comestível, de Rivane Neuenschwander, assim convocamos a participação de outros sentidos para além da visão, brincando com os elementos presentes nas obras e também seguimos com as canções.

Como exemplo, trago uma cantiga já entoada diante das obras do Portinari, em diversos contextos que envolvem crianças e adultos:

“Sou lavrador
Homem da roça
Vivo cansado

Com a mão grossa
Planto batata
Planto batatinha
Eu raspo mandioca
E faço farinha.

[Cantiga das “descascadeiras” de mandioca da comunidade de Barreiras, em Barrocas-BA, pesquisa Cia Cabelo de Maria em Cantos de Trabalho I]

Outro exemplo de uma brincadeira cantada, inspirada pela poética das artistas Rivane Neuenschwander e Mira Schendel, que também já experimentamos brincar diante das obras Alfabeto Comestível, de Rivane, e da obra Sem título (da série: “Aaaa”…):

“Quando eu digo A , A
A badá badá.
Sicolomi, colomi questá.

Quando eu digo Ê, Ê,
Ê bedê, bedê.
Silomi, colomi, questê.

Quando eu digo I…
Quando eu digo O…
Quando eu digo U…”

(*Quando eu digo A*, brincadeira de mão registrada por Lucilene Silva, na publicação *Eu Vi as Três Meninas*, música tradicional da infância na aldeia de Carapicuíba)

Este também é um convite para você, professora e professor da Educação Infantil, inspirar-se com as exposições de arte e fomentar este profundo repertório das culturas da infância brincando e cantando com seus alunos e alunas.

Como ponto de partida, procure visitar suas memórias da infância, quais cantigas, histórias e brincadeiras você se recorda ter ouvido da sua mãe, dos seus avós e professoras?

Quais músicas e brincadeiras, as obras de arte te inspiram? Quais cheiros, sons e cantigas podemos sentir e entoar? Quais outras invenções, o contato com a arte pode despertar?

Vamos colocar em diálogo com as obras o nosso espírito criativo, inventivo e brincante, cultivando e promovendo o acesso das crianças aos espaços museológicos e garantindo seu direito ao brincar em toda parte. Vem!

MIRELA ESTELLES
mirela_estelles@mam.org.br
Instituição Museu de Arte Moderna de São Paulo

Educadora, contadora de histórias e gestora cultural, formada em Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP, especializada em Linguagens da Arte no CEUMA, Centro Universitário Maria Antônia. Com experiência em educação, formação cultural, arte e infância, desenvolve projetos culturais e educativos em escolas, livrarias, bibliotecas, museus e espaços culturais. Atualmente, coordena o Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, onde atua desde 2009. Neste museu, idealizou a Semana da Cultura Tradicional da Infância (2012), o Festival Corpo Palavra (2021) e estruturou a programação com narrações simultâneas em Português e Libras (Língua Brasileira de Sinais, 2011), que originaram o projeto Histórias para Ver e Ouvir.

PARA INSPIRAR E AMPLIAR O REPERTÓRIO

Festival Corpo Palavra _ SiColomi com OCA Escola Cultural de Carapicuíba

Traduzindo a beleza e a musicalidade da infância brasileira, “SiColomi” corresponde a uma performance artística construída a partir do diálogo entre brincadeira, música e dança, desenvolvida pela OCA-Escola Cultural, localizada em Carapicuíba/SP. Está pautada em um repertório registrado nas últimas cinco décadas por Lydia Hortélio, Lucilene Silva e Adelson Murta (Adelsin) e traz a linguagem do corpo e do movimento

FOTO KARINA BACCI

Narração de história, 2016

presentes na cultura infantil, representadas no tempo e no espaço por um repertório de muitas gerações e lugares que simbolizam a criança brasileira de todos os tempos.

Festival Corpo Palavra _ Cantos de trabalho com a Cia Cabelo de Maria

A Cia. Cabelo de Maria apresenta o espetáculo “Cantos de Trabalho”, dirigido por Renata Mattar. A musicista vem pesquisando há mais de vinte anos, fazendo gravações, participando de rituais e festas, aprendendo versos e cantigas.
As cantigas apresentadas no show “Cantos de Trabalho” vêm das destaladeiras de fumo de Arapiraca (AL), das descascadeiras de mandioca de Porto Real do Colégio (AL), das plantadeiras de arroz de Propriá (SE), da farinhada da comunidade de Barrocas (BA), da colheita de cacau de Xique-Xique (BA), da bata do feijão de Serrinha (BA) e das fiandeiras de algodão do Vale do Jequitinhonha (MG).

O despertar para a cultura da infância _ Ocupação Lydia Hortélio (2019)

Lydia Hortélio conta histórias do seu processo de pesquisa em Berna, na Suíça, explica a relação rítmica entre o idioma e a música nas cantigas e fala de seu encantamento com as canções e as brincadeiras de infância.

O Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.

REFERÊNCIAS

CIA CABELO de Maria. *Cantos de trabalho*. São Paulo: SESC, 2007. CD-ROM 1. Disponível em: www.ciacabelodemaria.com/cantos-de-trabalho

DOWBOR, Fátima Freire; LUPPI, Deise; CARVALHO, Sônia (org.). *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEYTON, Daina (org.). *Educação e acessibilidade:* experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo: MAM-SP. 2018.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SILVA, Luciene. *Eu vi as três meninas*: música tradicional da infância na aldeia de Carapicuíba. Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um Editora, 2014. Disponível em: tinyurl.com/esjheu23

EDITAL DE SUBMISSÃO

Quer publicar seu texto na revista Infâncias e Territórios?

O QUE VOCE PRECISA SABER SOBRE A REVISTA:

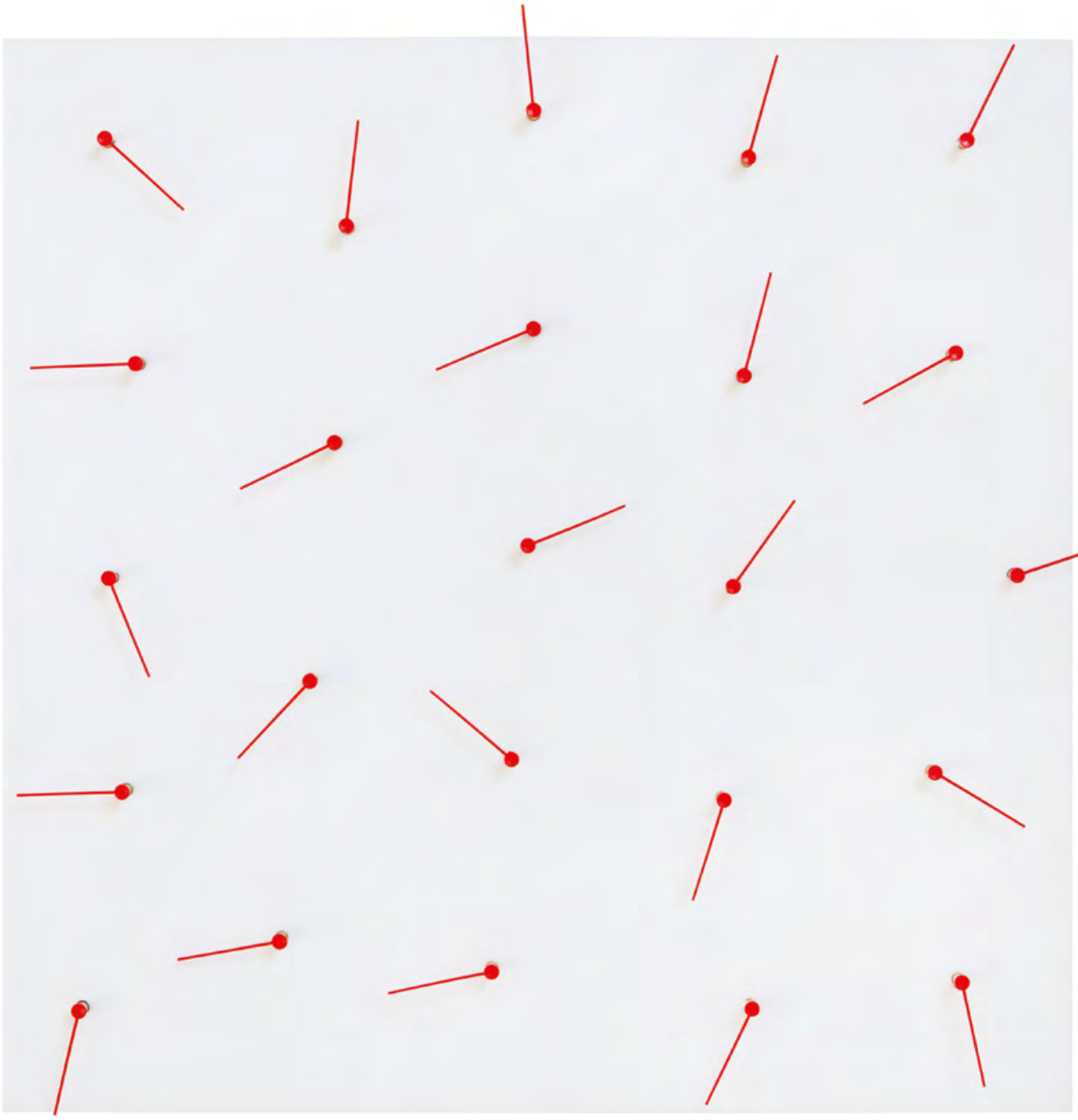
Revista **Infâncias e Territórios** é uma publicação da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que se consolida como um diálogo entre Infância, Arte e Pedagogia atrelado aos conceitos presentes nos documentos construídos pela Rede ao longo dos últimos anos, tais como Currículo da Cidade, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Indicadores de Qualidade, Normativa de registros, Normativa de alimentação e outros que podem ser acessados no link: tinyurl.com/2p8yx6xy

QUAL O PROCEDIMENTO PARA PUBLICACAO?

Primeiro, você precisa escrever um resumo do ensaio ou artigo que pretende enviar. O resumo deve estar dentro da linha editorial da revista e trazer originalidade na abordagem do tema. Deve partir de um relato ou pesquisa de educadoras(es) – entende-se educadoras(es) por: professoras(es) com ou sem regência, coordenadoras(es) pedagógicas(os), diretoras(es), assistentes de direção, auxiliar técnico educacional e supervisores atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e/ou na rede pública de outras cidades do Brasil e outros países. Por se tratar de uma revista de arte e educação, prezamos por rigor teórico e linguagem autoral.

COMO SABER SE SEU RESUMO FOI SELECIONADO?

O conselho editorial da revista irá ler todos os resumos recebidos e, as(os) autoras(es) daqueles que estiverem dentro da linha editorial, receberão um e-mail para que enviem o texto completo. Essas duas etapas ainda não garantem a publicação. O conselho editorial fará a leitura dos textos recebidos e os selecionados receberão um e-mail com o aviso sobre como prosseguir.

QUER ENVIAR SEU RESUMO?

Acesse a página educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-infancias-e-territorios/
ou o link: tinyurl.com/5n6r7fmj