



Infâncias e territórios

2

VOL. 2. NO. 2. SETEMBRO 2023

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

Coordenadoria Pedagógica — COPED

Simone Aparecida Machado

Divisão de Educação Infantil — DIEI

Diretor

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

Talita Alves Silva

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thiago Pacheco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Infâncias e territórios [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação.

Coordenadoria Pedagógica. – n. 2 (dez. 2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.

262 p. : il. color

Bibliografia

ISSN 2965-6095

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

CDD 372.21

Código da Memória Documental: SME113/2022
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Equipe Administrativa

Anna Maria de Feo Vieira

Márcia Landi Basso

Estagiária

Bianca Carlos Cruz

Produção editorial

Conselho editorial

Ana Barbara dos Santos

Dolores Prades

Elenice de Carvalho Roda

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thiago Pacheco

Coordenação editorial

Dolores Prades

Fotografia Elena Pasoli

Ana Barbara dos Santos

Capa Fatima Ordinola;

Contra capa Chengliang Zhu

(ilustrações vencedoras do concurso internacional de ilustração da 60ª edição da BCBF)

Revisão textual

Roberta Cristina Torres da Silva

Revisão técnica

Equipe SME/COPED/DIEI



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, 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>



CARTA DO SECRETÁRIO

É com muita alegria que apresentamos a segunda edição da **Revista Infâncias e Territórios** em versão online. A primeira edição já teve milhares de visualizações, o que significa que esse periódico está se tornando uma referência para estudos e práticas. Continuamos esse trabalho com o objetivo de alcançar todas(os) as(os) nossas(os) professoras(es) da Rede, seja como espaço de autoria, ou como fonte de estudos. Acreditamos que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem muita potência a ser compartilhada.

Nessa edição, continuamos versando sobre o tempo como principal elemento de diferentes fazeres. São 10 textos abordando o tempo a partir de diferentes olhares, diferentes

perspectivas, diferentes formas de atuar, diferentes formas de estar com e pelas crianças nessa empreitada que é a educação.

Vamos alcançando os diferentes territórios da Cidade, do Estado e do mundo, sempre na perspectiva de que aprendemos melhor quando narramos nosso fazer, bem como quando conhecemos o fazer do outro.

Celebramos a continuidade desse trabalho ampliando a implementação dos princípios do Currículo da Cidade e valorizando a experiência estética como parte essencial do processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças.

Desejamos a todas(os) uma excelente leitura!

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

Editorial 8

Artigo / Tema 12

COMO TEM ÁRVORE NESSE MUNDO!

Rayssa Oliveira e Viviana Cukier

Entrevista 36

ELENA PASOLI, À CAMINHO DE BOLONHA

Aqui mundo 50

[PORTUGAL] O DIREITO À BELEZA E AO TEMPO NA INFÂNCIA, Ana de Mesquita Guimarães

Logo ali 76

[SÃO BERNARDO] SOB DIFERENTES TEMPOS, Iasmin de Oliveira

Aqui na Rede 94

[CEI DIRETO] O CURRÍCULO DA CIDADE COMO CONDUTOR DE MUDANÇAS,
Rosângela Martins Caproni 122

[CEI PARCEIRO] PEQUENA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, Benedita
Machado de Mello e Kátia Gírlene Silva Leite de Farias 116

[EME] PROJETO MOTOCA NA PRAÇA, Lívia Guimarães Arruda 136

[CEME] JANELAS EDUCACIONAIS, Luciana Dias Simões 154

Guia de leitura,

Simone de Oliveira Andrade Silva e Cássia V. Bittens 172

MEU CRESPO É DE RAINHA, bell hooks 172

BUSCAR INDÍCIOS, CONSTRUIR SENTIDOS, Graciela Montes 182

Nossas assessoras 186

A CRIANÇA, A ENFERMA E O PORTAL, Larissa Kovalski Kautzmann

Nossas formadoras 220

EXIGE-SE BOA APARÊNCIA, Priscila Aparecida Santos de Oliveira

Museu/escola 242

BRINCAR PARA ALÉM DA INFÂNCIA: TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM,
educativo MAB-FAAP

Edital de submissão 242

EDI- TO- RIAL

A edição nº 2 da **Revista Infâncias e Territórios** fecha o ciclo do tempo como tema. 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. O tempo sempre será um elemento essencial em nosso olhar para as infâncias, mas vamos seguindo um caminho que precisa avançar para outros organizadores do cotidiano da Educação Infantil.

Este número abre com o artigo das pesquisadoras Rayssa Oliveira e Viviana Cukier contando sobre as descobertas que podem ocorrer no tempo de caminhada entre um museu e outro, sobre convocar sentidos, sobre o tempo e o espaço da relação e sobre o tempo e a lentidão necessários para caminhar e fazer o caminho.

Entrevistamos Elena Pasoli, diretora da Feira do livro de Bologna, durante sua passagem no Brasil para acompanhar a exposição Ilustradores Italianos, em junho de 2022. Na oportunidade, conversamos sobre as tendências no universo editorial, a responsabilidade de pensar o trabalho com livros com/para bebês e crianças. Como pensamos critérios, seleção e o lugar das políticas públicas para além da oferta de livros.

As sessões Aqui mundo, Logo ali e Aqui rede (CEI direto, CEI parceiro, CEMEI e EMEI) trazem o cotidiano das Unidades no tempo que corre devagar do lado de fora, a falta de tempo que gera inquietações e convoca a expandi-lo, o tempo da formação de professoras(es) e de toda a equipe, o tempo dos

bebês como tempo da experiência, o tempo para ocupar a cidade com motocas e o tempo das visitas pedagógicas.

O guia de leitura está um pouco diferente da primeira edição. Temos a indicação do livro literário *Meu crespo é de Rainha*, de bell hooks, título que faz parte do acervo das Unidades de Educação Infantil, assim como entrou para o Minha Biblioteca 2022. E uma indicação do livro *Buscar indícios, construir sentidos*, de Graciela Montes, — livro que faz parte do acervo de formação de professoras(es) presente nas Unidades de Educação Infantil da Cidade de São Paulo desde 2021 — e nos provoca com questionamentos como por que ficar perplexo é um bem de onde novas significações podem nascer?

Nas palavras de nossas formadoras e nossas assessoras, encontramos elemento tempo na estética dos encontros e na estética das relações na Educação Infantil como compromisso para uma educação antirracista, não xenofóbica e para a equidade de gênero. O educativo do Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Alvares Penteado — MAB FAAP conta os processos formativos vivenciados com professoras(es) da Rede e versa sobre o tempo do distanciamento.

Desejamos boa leitura e que se sintam instigadas(os) a revisitar suas relações com tempo.



COMO TEM ÁRVORE NESSE MUNDO!

Rayssa Oliveira e Viviana Cukier

Numa manhã de segunda-feira, a frase de Jonas¹ rompe o ruído pesado do trânsito. Ele está numa calçada, em frente à sua escola, com educadoras e crianças de sua turma. Os adultos presentes se surpreendem com a frase, uma vez que se encontram em frente à Praça Roosevelt, no centro de São Paulo, e estão habituados a enxergar ali aridez, cimento, concreto e fumaça. Em meio a tantos prédios e pressas, na cidade que gosta de pronunciar a palavra escassez, Jonas interrompe a normalidade exclamando a poética do inesperado.

O menino de 6 anos, quando olha ao redor, também vê o cinza que predomina na paisagem, porém, neste dia, seu olhar foi convidado a ver o verde e o vivo. Antes de abrir o portão da escola, estava em uma roda de conversa com suas

1 Todos os nomes de crianças são fictícios.

educadoras e colegas, onde descobriram essa possibilidade de filtrar o olhar e adentrar a praça de mãos dadas com a surpresa: é possível enxergar muita vida e natureza em cada brecha de espaço.

O grupo faz parte de uma EMEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (EMEI Patricia Galvão), e, neste dia, crianças e adultos conversavam, acompanhados de um livro, sobre a possibilidade de serem detetives da natureza e aguçarem seus sentidos, para então seguirem caminho e passarem a manhã em um local de vasta natureza: o Parque Augusta. O lugar conta com mais de 400 árvores catalogadas, fica a apenas um quarteirão da Unidade Educacional e, por mais que as educadoras já soubessem e acreditassem que os caminhos da cidade são sempre uma possibilidade de bons atravessamentos e potências para as crianças, não esperavam que as lentes que partilharam naquele dia fossem ser usadas com tamanho entusiasmo desde o primeiro passo na calçada.

Nós, adultos, esperamos escutar “nossa! como tem árvore nesse mundo!”, diante de um bosque, ao ladear uma floresta pela estrada ou mesmo ao entrar num parque mais arborizado. Dessa maneira, a exclamação inusitada de Jonas em um contexto pouco fecundo nos instiga a pensar na combinação entre percepção e paisagem, entre olhar e lugar.



Qual o caminho que levou a criança a observar o seu entorno de todos os dias com novas lentes? Como podemos trabalhar nas escolas essas transformações na percepção? O que realmente se vê ao olhar?

Existem diversas ferramentas e ações que convocam um olhar mais apurado, atento, curioso e diverso e, como educadores, cabe a nós estudarmos essas possibilidades e concretizá-las em falas, gestos, espaços e materiais.

Por vezes, estamos habituados a abrir convites aos outros por meio de relatos, livros e narrativas. **Porém, um simples objeto é capaz de convocar os corpos a uma relação inusitada. Essa potência de falar por meio das coisas, de criar um meio de caminho entre a criança e o lugar — convocar um estado, uma maneira de estar — é algo precioso, que cada vez mais se percebe como estudo essencial para o fazer diário dos educadores da infância.**

Lunetas de papelão, lupas, pranchetas de desenho, fitas de medição, varais de barbante, tecidos, esteiras, colheres, baldes, balaios... são muitos os materiais que podem ajudar a esticar as experiências e nos conectar com o mundo ao redor de maneira qualificada, em parceria com o entusiasmo,

o estranhamento e o encantamento. E o melhor: criando contextos de aprendizagem para as crianças mais focados na experiência e menos adulto-centrados.

A mudança no olhar — a ampliação do que se vê ou o deslocamento das lentes — não está circunscrita à infância ou às crianças. Como adultos, precisamos refletir também sobre a nossa percepção dos lugares e relações, reparando em como estamos atravessados pelo hábito, pela pressa ou pelas preocupações. Com que frequência paramos para admirar ou para nos deixarmos surpreender com miudezas cotidianas?



Quando convidamos a nós mesmos a mudar consciente e intencionalmente de estado para, por exemplo, estar mais imerso em nossa criatividade?

Como atelieristas parceiras, atuantes na mesma instituição, temos desenvolvido uma prática de caminhadas e ocupações ao ar livre como pesquisa. Um dia, percorrendo o entorno do Museu de Arte Moderna, no Parque do Ibirapuera, encontramos sementes cujas formas pareciam bichos. Passamos um tempo manuseando aquelas miudezas do chão e, aos poucos, o gesto foi se estendendo para cada nova semente curiosa que trazia alguma semelhança com a anterior. A repetição da coleta nos fez perceber um recorte: estávamos encontrando e filtrando apenas sementes que eram cheias de curvas: resolvemos chamá-las de cacheadas. Essa simples tarde de imersão acabou por abrir um novo caminho de interesse, um desvio, um desejo que se transformou em pesquisa e se esticou ao longo de todo um semestre junto às crianças da escola. Mais do que a vontade de ver e manusear, nascia ali um aglomerado de perguntas, um mapa de possibilidades que transformou uma breve caminhada em uma fértil e duradoura investigação.

Esse olhar, disponível para a surpresa e confiante de que “tudo que é vivo é uma escola” (CONTRAFILÉ), precisa habitar



as propostas que fazemos às crianças. É essa disponibilidade para o mundo ao redor que permite que escutemos as reflexões e as surpresas que elas trazem com generosidade; e que o trabalho realizado seja pensado sempre em parceria com a ótica das crianças. **Aprender a ver o mundo é aprender a olhar o outro.**

Para nós, essa ideia central ficou mais evidente diante de duas situações vividas com crianças. Uma delas foi vivida no mesmo trajeto entre a EMEI e o Parque Augusta, no centro

da Cidade de São Paulo. Conta o coordenador pedagógico que as crianças (de uma turma de 4 a 6 anos) andavam pela rua em direção ao parque, quando uma delas parou diante de uma imagem colada no muro e se demorou a olhar, boquiaberta. A criança é negra e a imagem é uma fotografia de dançarinos negros.

Após segundos de surpresa, o menino aponta para a imagem e chama efusivamente seus colegas, dizendo: “SOU EU! SOU EU!” e, segundos depois, “EU CONHEÇO ELES!”. Essa arte no muro — feita por pessoas que acreditam no espaço público como suporte para a intervenção artística — permitiu a essa criança uma experiência significativa, na qual se sentiu extremamente representada e fez questão de mostrar aos seus colegas o tamanho daquele acontecimento. O menino angolano se sentiu acolhido no quarteirão de sua escola. Além disso, mais uma vez, o espaço do entre, a rua, aquele que costuma ser visto como passagem, como lugar de corpos e olhares apressados, mostrou-se com enorme potencial de vivência e aprendizado para as crianças, que — felizmente — demoram-se a ver o mundo e percebem os detalhes que mais importam.

O olhar atento está na criança, mas também no coordenador, que registrou a cena e passou adiante,

compartilhando com os educadores a importância desse breve episódio. O deslocamento em nosso modo de ver o mundo mora em sutilezas como essa.

A segunda situação que gostaríamos de compartilhar aconteceu no espaço de ateliê de uma escola, onde crianças de 5 e 6 anos investigavam as folhas encontradas no gramado com lupas e olhos atentos, percebendo a diversidade existente. Comentavam sobre as variadas formas, cores e “jeitos” diferentes, como nomeou uma delas. Falavam sobre as linhas internas, os serrilhados das bordas, a maciez de algumas, a rigidez de outras. Nessa simples troca de ideias, partilhando suas percepções, as crianças, aos poucos, começaram a compreender que essa variação de formas de ser e estar se dava também entre as pessoas. Foram, lentamente, se aproximando do entendimento de que somos natureza, algo que parecia bastante esquisito e novo para algumas crianças presentes.

Falar sobre essas pluralidades fez Theo perceber que aquele papo sobre folhas, mas também sobre pessoas, tinha muito a ver com um ato que ele havia presenciado em um jogo de futebol, na companhia de seu pai, no final de semana anterior. Narrou a fala de um torcedor que era um explícito caso de racismo com um jogador. Parecia perceber que a



fala do agressor tinha muito a ver com sua incapacidade de conviver com as diferenças. Quando nos demos conta, as crianças estavam em uma troca muito rica sobre as diversas cores de pele, puxada por interesse deles mesmos a partir de um pequenino disparador: as folhas do chão da escola.

Em ambos os relatos, fica nítido o quanto um simples material pode ser gerador de um farto mapa de possibilidades de investigação e aprendizagem. Tanto uma ida ao parque quanto uma coleta de folhas no quintal podem ser gestos-pontapés para pesquisas sobre o racismo, por exemplo. É do olhar demorado, respeitoso e curioso para o mundo que nasce a percepção generosa do outro.

Fica muito claro também que é preciso disponibilidade dos educadores para fazer curvas junto às crianças, sem se ater apenas a caminhos retilíneos, planejados e predefinidos, pois é na escuta das crianças que descobrimos onde estão seus interesses, desejos, indagações. **É preciso lentidão. É preciso fazer caminho ao caminhar.**

Em experiências como essas, simples e complexas ao mesmo tempo, percebemos que trabalhar as camadas do sensível no olhar e nas ações cotidianas, por meio da arte na educação, é também um meio de construir uma forma de estar no mundo de uma maneira generosa, atenta e empática. É no ato de demorar-se para ver as vidas que permeiam nosso cotidiano que passamos a perceber todo o universo vasto e variado que habita fora de nós. Nesta fricção com o cotidiano, faz-se urgente fortalecer as relações com tudo que é vivo e cultivar internamente estados de pesquisa e invenção.

Nos relatos de experiências e reflexões que viemos narrando até aqui, destaca-se a importância de se trabalhar o olhar para o mundo como elemento fundante da nossa prática pedagógica. Por outro lado, a paisagem, o lugar, a arquitetura, os materiais e as linguagens compõem o mundo que habitamos e nos atravessam de maneira estrutural. Sendo assim, para além do olhar, desacostumar tempos, espaços e modos de fazer é também essencial para uma prática pedagógica mais aberta à invenção, investigação e criação.

Nesse sentido, sabemos que é no espaço vivo que o extraordinário acontece: em cimentos e porcelanatos dificilmente aparece uma poça de água ou folhas e gravetos trazidos por uma chuva mais forte. Não há minhocas, borboletas, tatu-bolinha ou cheiro de alecrim. Não há relevo ou sinuosidades. **A possibilidade de descobrir as sementes cacheadas não está somente no olhar, mas em estar onde elas nascem — e caem.** É necessário terra fértil para as boas pesquisas brotarem. É preciso tempo farto para buscar, manusear, perguntar, saber o que cada coisa no mundo tem a nos dizer. Como disseram os peruanos Julia Saló e Santiago Barbuy, nos anos 1970, “cada material tem uma ensinança para

a criança”. O que nos ensina o barro? O vento, a amora e a jabuticaba? Como sustentar o interesse por essas vidas e acontecimentos? Como desdobrá-los em pesquisas e investigações férteis? Como permitir que as crianças criem intimidade com as mais variadas materialidades do mundo?

Todos os dias, a composição dos espaços e materiais determina, em diversas escalas, como se dão as nossas relações, nossos convívios. Seja na cidade, nas casas, na rua ou na escola, cada detalhe do mundo material revela intenções políticas, pedagógicas e sociais. É preciso, portanto, estudar esses elementos com atenção, uma vez que o fazer do educador passa, também, pela escolha de qual mundo se apresentará no dia a dia para as crianças. É um mundo feito de E.V.A. ou de cestarias brasileiras? É um universo de brinquedos plásticos ou materiais naturais não estruturados? É uma sala que convida ao corpo sentado de frente para a mesa ou a gestos e fazeres variados? O que comunicam e a que convidam os lugares da sua escola?

Para além dessa escala dos materiais diários, os parques das escolas são também elementos importantes a serem observados. Ao estudarmos os espaços criados para a educação em nossa cidade, chama a atenção o contraste existente entre as diversas Unidades Educacionais: alguns

CEIs e algumas EMEIs paulistanas têm uma vasta presença de áreas verdes (como aquelas oriundas dos parques infantis de Mário de Andrade), enquanto outras vivem um cenário de aridez e esterilidade. Dentro desses dois contextos opostos, há ainda duas situações: existem Unidades Educacionais com amplas possibilidades, onde a ação cotidiana é extremamente descolada dessa natureza potente ali presente, assim como há educadores desejosos em praticar um cotidiano permeado pelo vivo, porém com dificuldades por estarem em Unidades Educacionais invadidas por concretos e pisos frios.

Como podemos alinhar nossos desejos de uma infância viva e desemparedada em relação aos espaços escolares já existentes que habitamos? Como criar comunidades dispostas a enraizar cotidianos permeados por natureza e arte?

Sabemos que entre o desejo dos educadores e a viabilidade de algumas transformações há uma série de obstáculos, mas sempre há pequenas revoluções que podem ser feitas. Compor pequenos contextos espaciais diários já é um passo que gera bons deslocamentos. Cada composição espacial gera um convite e o que nos importa é criar convites coerentes com os nossos desejos e intenções. Para isso é preciso compreender, na prática, no ensaio, na tentativa, o que cada material e lugar convoca. Como sempre, a



diversidade importa e é a nossa guia. É possível imaginar, por exemplo, um canto que convide às pedras, outro às águas, outro ao vento... também ao traço, ao batuque, à invenção... ao vestir-se, construir, descansar, cozinhar, explorar... pergunte-se: quais verbos queremos ver as crianças conjugarem no dia a dia?

Para ilustrar as possibilidades geradas por uma boa organização dos materiais no espaço, e como esses detalhes são capazes até de transformar a relação das crianças com a arte, gostaríamos de narrar mais uma experiência que vivemos com crianças de 4 a 6 anos, desta vez com diversas turmas no gramado de uma Unidade Educacional.

Era junho de 2022 e vínhamos de meses de uma prática recorrente de desenhos de observação com os grupos. Começamos desenhando objetos cotidianos e, aos poucos, fomos expandindo a ação para o espaço externo, para a observação das grandes árvores e para dar lugar a um corpo que desenha mais caminhante e solto: com pranchetas na mão, ao invés de sentado de frente para a mesa. As crianças, portanto, passaram muitas semanas desenhando cadeiras, plantas e o mais variado repertório de objetos da escola, de modos divertidos e inesperados, para então começarem a ampliar o olhar desenhante diante de uma paisagem, a cenas em maior escala.

Foi nesse convite ao corpo em movimento lá fora que pudemos perceber que as crianças se interessavam muito em desenhar as pessoas que passavam. Trabalhadores da escola, amigos correndo, colegas que estavam em sua frente. Ou seja, evidenciava-se ali que o próprio corpo era também

interessante de ser objeto do desenho! O interesse das crianças não estava apenas em traçar os detalhes das árvores e elementos miúdos da natureza, mas na(o) amiga(o) que estava ali ao lado!

A partir dessa observação, nos reunimos entre atelieristas para pensar: como podemos organizar o espaço para evidenciar ainda mais essa possibilidade de desenhar o outro? Quais materiais nos ajudam a compor um espaço de “crianças que se desenharam”? Fomos para casa com essa pergunta e, no dia seguinte, retomamos a proposta no gramado com novos elementos no espaço:

Um tampo de madeira redondo, no chão, era o convite a “virar estátua” em cima dele.

Esteiras ao redor eram o convite a sentarem.

Pranchetas em cada esteira, posicionadas voltadas para o círculo central, com um papel sulfite A5 e uma caneta fina preta, eram o convite ao desenho de observação.

Uma pequena roda de conversa ao chegar no gramado, uma brincadeira de estátua e estava lançada a proposta. As crianças se engajaram rapidamente e passaram a criar um ritmo de alternância em ser o modelo e ser o desenhista. Criava-se naquele momento, com muita sutileza, uma prática muito comum entre artistas visuais: o desenho de modelo vivo.



A repetição dessa ação por alguns dias permitiu que as crianças tivessem uma organização cada vez mais fluida entre elas, sem necessitar qualquer fala do adulto presente. O espaço estava comunicando bem a proposta e a repetição auxiliou nessa aprendizagem. Conquistamos, portanto, uma bela autonomia das crianças com o uso de alguns objetos simples: madeira, esteira e pranchetas.

Para dar ainda mais independência às crianças e conseguirmos sair de cena de vez, incluímos mais dois elementos na organização do espaço: uma bandeja com papéis sulfite em branco e uma bandeja com papéis já desenhados (ou seja começasse a ação pegando uma folha na primeira e devolvendo-a na segunda).

Foi o suficiente para comunicar — no espaço e não na voz — como as crianças poderiam começar e terminar cada desenho, criando um ritmo mais fluido e ritmado, nos permitindo, como educadoras, apenas observar e ouvir. Que privilégio!

Ao narrar essa experiência, percebemos que os materiais foram fundamentais para permitir que as crianças acessassem **um estado de criação** agradável e descolado de qualquer orientação constante das educadoras presentes. O grupo todo estava envolvido com a relação desenho-corpo-paisagem e, mesmo dentro desse recorte, estavam sempre fazendo coisas diferentes.

Algumas crianças desenhavam, outras observavam o entorno com uma lupa. Havia aqueles posando para seus colegas e aqueles que estavam fazendo retratos. Alguns levaram as pranchetas para desenhar árvores baixas pelo lado de dentro de suas copas, enquanto outros observavam seus amigos de pertinho.

Essa diversidade de ações só foi possível porque as crianças aprenderam a fazer algumas delas com autonomia. Elas não precisavam mais da nossa ajuda para colocar a folha na prancheta, por exemplo, e não precisavam nos perguntar cada vez que terminavam um desenho o que poderiam fazer com ele. E, principalmente, não precisavam da nossa mediação para seguir. Estavam confortáveis no tempo e no espaço.

Ao organizar o lugar de forma convidativa, com mais de uma proposta, podemos, como professoras, eleger onde queremos estar, em qual agrupamento achamos que seremos mais necessárias, se há crianças que precisam de mais contorno e ajuda, ou se há um grupo em que nossa escuta renderá melhores possibilidades de relançamentos futuros.

Nem sempre acertamos na composição do espaço. Às vezes, a organização não é auto-explicativa o suficiente, não está tão acolhedora ou as pesquisas não engajam como tínhamos imaginado. Também acontece de aparecer um inseto ou uma poça de água, que desviam o foco — e, nesse caso, criam um novo! —

mas acreditamos que todas essas variáveis são fonte de pesquisa e reflexão constante.

Os imprevistos são parte presente o tempo todo em nosso cotidiano e, muitas vezes, nos sinalizam outras rotas de interesse das crianças, que não estávamos considerando. Cabe a nós compreender se, naquele momento, estas surpresas são indicações de que espaço e materiais escolhidos não criaram bons contextos e relações ou são sinais que as crianças nos dão de novos e bons caminhos a seguir.

Ao contar com o espaço como mais um educador, investimos em autonomia para as crianças e a possibilidade de que elas se apoiem e se ajudem, construindo entre pares uma comunidade de aprendizagem.

Ao longo desse texto, narramos alguns exemplos de experiências e nos dedicamos a pensar sobre os princípios que as norteiam e sobre os valores que evidenciam. É a partir desses elementos fundantes, como o olhar e o lugar, que conseguimos construir os pontos essenciais e inegociáveis para uma escola da infância permeada pela arte.

Contamos histórias, partilhamos ideias e pensamentos com o intuito de proporcionar ainda mais reflexões, como um convite para as pequenas revoluções cotidianas. Desejamos que possamos seguir com olhos de generosidade,

e não de escassez, percebendo, narrando e evidenciando as muitas árvores nesse mundo.

❖ **Palavras-chave:** ateliê; educação; olhar; natureza



RAYSSA OLIVEIRA

e-mail: rayssa.rrfo@gmail.com

Arte-educadora, formada em Arquitetura (FAU-USP), realiza ateliês com crianças e adultos e formação de educadores em escolas públicas e privadas. Foi educadora no Bináh Espaço de Arte, atuou como arte-educadora em instituições culturais, como Sesc e Instituto Tomie Ohtake, foi professora de artes na Rede Pública Municipal de São Paulo, educadora e consultora no programa Jovens Urbanos do CENPEC, colaboradora do Território Educativo das Travessias e do Prêmio Territórios. Atualmente, é mestranda na ECA-USP, está como atelierista no Colégio Santa Cruz e realiza percursos formativos com educadores em seu ateliê itinerante que existe desde 2019. O ANDORINHA é um carro-ateliê que percorre escolas e outros espaços com propostas artísticas e convites ao encontro entre arte, natureza e território, fomentando a cultura do ateliê. É autora do livro “Espaços Afetivos:

Habitar a Escola” (2021) e coautora do livro “Ateliê no Cotidiano” (2020), em parceria com Raissa Cintra.



VIVIANA CUKIER

vivi.cukier@gmail.com

Viviana Cukier é pesquisadora da infância e professora, formada em pedagogia na Universidade de São Paulo e especialista em arte-educação pelo Instituto Singularidades. Atualmente, atua como professora e atelierista no Colégio Santa Cruz e participa do Coletivo Desinvenções, um coletivo de projetos para a infância que visa desinventar as muitas certezas com que os adultos vêm essa fase da vida. É co-autora do livro “Arquiteturas Fantásticas”, uma publicação da Escola Ateliê Carambola.



REFERÊNCIAS

CONTRAFILÉ, Grupo. *A batalha do vivo*. 2016.

SALÓ, Julia; BARBUY, Santiago. *Terra, Água, Ar, Fogo: para uma oficina-escola inicial*. 1977

SOCHA, Piotr e GRAJKOWSKI, Wojciech. *Árvores*. 2022.

ELENA



ENTREVISTA

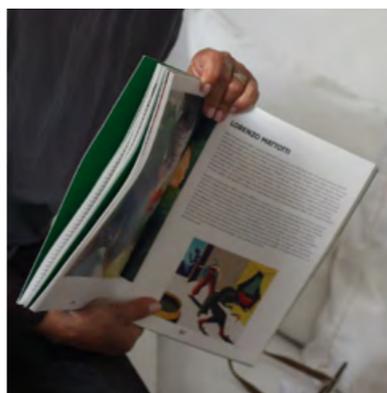
A CAMINHO DE BOLONHA

37

Entrevistadoras Ana Barbara e Elenice Roda

Ana Bárbara: É um prazer estar aqui, Elena, nunca imaginei entrevistá-la! A Feira do Livro Infantil de Bolonha é uma referência muito importante para nós. Publicar esta entrevista significa conectar as professoras da Rede com um dos mais importantes eventos culturais no âmbito internacional, momento muito significativo do processo de formação que a **Revista Infâncias e Territórios** se propõe. Depois de dois anos de pandemia e de edições on-line, 2022 voltou a ser presencial, como foi preparar a Feira depois de dois anos na telinha?

PASOLI



Elena Foi um processo bastante contraditório, por um lado foi um milagre, por outro, algo lógico e natural, depois dos últimos anos on-line. Foi um milagre, porque só em meados de janeiro de 2022 foi decidido que a Feira se realizaria em março. Quando começamos a telefonar para os editores, eles achavam que seria impossível, que não teríamos tempo de organizar tudo. Então, pensamos em organizar uma feira pequena, pois continuávamos todos on-line, as restrições pela pandemia ainda estavam em vigor em muitos países, e isso talvez impedisse muitos de comparecer. Foi complicado organizar os espaços, normalmente a Feira tem um espaço determinado para cada país, mas era um tal de confirmar e desistir que era impossível prever. Para que vocês tenham uma ideia, a Coreia, por exemplo, já tinha confirmado, estava tudo certo e teve que desistir devido ao coronavírus e às determinações de quarentena. Redesenhar o espaço foi complicado e desafiador, mas, por outro lado, foi natural, pois, durante os dois anos on-line, realizamos muitos contatos e mantivemos tudo muito vivo, não paramos, e a programação foi fácil de fazer.

A surpresa foi a enorme participação que no final tivemos. Foi incrível, totalmente inesperado para nós. Quem pode veio e se deparou com uma Feira calorosa e ávida de

encontros e abraços depois de 2 anos de contatos on-line. Foi uma feira incrível. No final, estiveram presentes 1.070 expositores de 90 países, incluindo o país convidado Sharjah, e um programa de 18 exposições e mais de 250 eventos ao vivo. E 21.432 visitantes — com mais de 40% de profissionais vindos do exterior.

AB: Teve uma parte on-line também?

Elena Sim, realizamos transmissões ao vivo da Feira, aliás, disponíveis **na Internet**; apresentamos de forma on-line o espaço também, ajudando a quem não pode ir. Além disso, uma coisa importante foi que a edição on-line pode ser vista por todos, sendo a Feira só para profissionais, famílias e outros interessados podem agora ter acesso.

Elenice: Em 2018, São Paulo recebeu a exposição *A ilustração como porta para o mundo*, com curadoria de Paola Vassali e Dolores Prades, organizada pelo Instituto Emília com o apoio do Sesc São Paulo e do Instituto Italiano de Cultura de São Paulo, em comemoração aos 50 anos da Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha. Agora, em 2022, temos a exposição *A nova geração de ilustradores italianos*, que

reúne trabalhos de 20 jovens artistas voltados ao universo infantil. Você acredita que o livro ilustrado abre as portas do universo das artes para bebês e crianças?

Elena Sim, muito! Květa Pacovská resume isso muito bem quando diz que: “Um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita”. Vejam como é importante para a formação e para o desenvolvimento da sensibilidade nas questões da arte. Na Itália, se trabalha muito a arte, mas pouco, muito pouco com o álbum ilustrado. Pela minha experiência, o adulto não tem formação sobre ilustração e álbum ilustrado, precisa ampliar esse repertório. Na Itália, quando eu era criança e mesmo meus filhos, apesar de toda a presença da história da arte, nas escolas não se fazia praticamente nada em relação ao álbum ilustrado.

AB: A proposta da revista *Infâncias e territórios* é precisamente sensibilizar para a arte também, levar para os professores esta preocupação. Criar este repertório e levar o álbum ilustrado para as escolas, “a primeira galeria de arte que uma criança visita”.

Elena Uma coisa importante do álbum ilustrado é a qualidade dos livros, os temas e tipos diferentes, as pessoas desconhecem. De modo geral, se mantém a ideia de que os livros para crianças tem que ter gatinho, cachorrinho, estrelinha que fala...

Elenice: Conceção simplista, você quer dizer.

Elena Sim, exatamente. Na Itália, existe uma feira de moda muito importante de roupa para crianças. Eles escolheram os livros infantis sobre os ícones da moda para vender durante o período da feira. Os visitantes compraram os livros, livros de editoras que não conseguiam vender esses títulos, venderam tudo.

Outro exemplo foi quando o Papa Francisco esteve em Bolonha, em 2017, uma série de livros lindos com temáticas sobre desigualdades, intolerância, enfim sobre questões humanas em geral foram escolhidos para fazer uma exposição dentro de uma igreja. Não foi uma exposição católica, nem com conotação religiosa, foram selecionados livros sobre diferentes temáticas que trabalham com temas humanistas e de diferentes religiões. Foi incrível.

As pessoas não têm ideia, poucos sabem sobre a diversidade e a qualidade do que é produzido na literatura infantil. Mesmo meus amigos, advogados, médicos que têm acesso às livrarias e conhecimento, não têm ideia da amplitude da literatura infantil e acreditam que qualquer livro serve. E, olha que eles poderiam me perguntar!

Ana Bárbara: Como você entende que esses dois anos de distanciamento impactaram a produção e o processo criativo do livro para infância?

Elena É possível perceber uma tendência temática internacional mais reflexiva no âmbito da personalidade, da intimidade, da casa, da família, livros infantis sobre como a humanidade habita o mundo, uma reflexão sobre a relação com a natureza, sobre a pandemia, a contaminação. Sobre o papel do ser humano no mundo e de como os seres humanos se relacionam com seus semelhantes e com a natureza, uma reflexão sobre quem é esse ser humano diante de tudo o que está acontecendo, de como um vírus pode ter atingido dessa forma o mundo inteiro.

Outra questão muito significativa, agora do ponto de vista da estratégia editorial, é que as editoras se deram conta de que não é preciso produzir tanto, do enorme excesso que se produziu nos últimos anos. E da importância de se recuperar o backlist, as publicações que estavam esquecidas.

A necessidade de se recuperar títulos importantes e de mantê-los vivos. Esta estratégia é fundamental para o mercado e a manutenção da qualidade das publicações.

AB: Isso dialoga com a questão de que o livro infantil pode falar de coisas diferentes, além das temáticas de bichinhos, e ampliou os temas reflexivos, pessoais e teve uma pausa de produções excessivas.

Elena Exato. Uma coisa incrível que aconteceu na Europa e nos EUA, e imagino que por aqui também, foi o surgimento de diversas formas novas de acesso aos livros e de como se relacionar com eles. Formas novas de distribuição, abertura de pequenas livrarias de bairro, cafés literários, todas iniciativas para se contrapor e combater essa guerra promovida pelos grandes grupos, como empresas de comércio eletrônico. Quando o leitor entra nesses sites à procura de um título específico, ele vai e encontra, mas quando ele vai na livraria pequena, lá do seu bairro, o livreiro, certamente, vai conversar sobre o livro e vai indicar outros. Esses encontros fomentam a formação de leitores e retomam coisas que já existiam e que se perderam.

Elenice: Retomando a sua resposta de coisas incríveis que aconteceram, a edição deste ano 2022 da Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha teve uma mesa intitulada “Infâncias à margem: projetos de leitura em contextos vulneráveis”, como foi essa experiência?

Elena Essa mesa surge de uma conversa com Dolores Prades — consultora da BCBF (Bologna Children’s Book Fair — em português Feira do Livro Infantil de Bologna) para a América Latina — que me fez refletir sobre o fato de que a

pandemia evidenciou fortemente a distância e a diferença entre as diferentes infâncias, fruto do aprofundamento da desigualdade social no mundo. A BCBF, maior evento cultural em torno do livro para as infâncias, não podia ficar alheia a este problema. Milhões de crianças sem acesso ao livro, sem as mínimas condições de existência e totalmente vulneráveis diante dos conflitos e desigualdades.

Países ricos como a Itália, por exemplo, tiveram um percentual alto de crianças que tinham aulas on-line, mais ou menos nas mesmas condições. Sabe-se que não foi essa a realidade da maioria dos países, onde a desigualdade de acesso às aulas abriu um fosso ainda maior entre as infâncias. Impossível não reconhecer os efeitos disso na formação das futuras gerações de leitores.

Faço parte da comissão do IBBY (International Board on Books for Young), que seleciona projetos de leitura pelo mundo afora. Por intermédio desta instituição, conheci vários projetos voltados à promoção do livro e da leitura para populações periféricas vulneráveis. A partir daí, junto com Dolores, montamos um projeto, convictas de que esse tipo de reflexão não apenas tem a finalidade de dar visibilidade a quem está nas margens, como é um momento para multiplicar ideias e ser fonte de inspiração.

A participação do Brasil nesta mesa foi incrível, Bel Santos Mayer apresentou como a promoção da leitura, da leitura literária, como direito de todas e todos, tem sido uma das vias de democratização e de conquista de visibilidade. Mostrou como jovens conseguiram driblar a ausência de futuro por conquistas de afirmação em vários setores e áreas do conhecimento e profissionais. Experiências como esta devem ser divulgadas!

AB: Sabe-se que uma das formas de manter os professores, os mediadores atualizados do que se produz é por meio da imprensa, dos suplementos de cultura, etc. No nosso país, para além de alguns veículos especializados, os espaços são muito reduzidos. Como você vê isto?

Elena Essa questão é importante, pois não é só aqui que o livro infantil não tem um espaço significativo nos grandes veículos de comunicação. Durante o período da Feira, todos os grandes jornais fazem suplementos especiais sobre literatura infantil, menos quando as edições foram on-line, aí eles, penso, não achavam que fosse importante. Praticamente nada foi divulgado. Outro exemplo: quando se trata de divulgar os prêmios Strega — prêmio anual de grande prestígio na Itália —, para adultos, temos páginas e páginas

nos jornais, mas quando se trata do mesmo prêmio para a infância, as matérias são sempre pequenas, notas.

O mundo vive uma onda das séries, imagino que aqui seja também essa febre, quantas são as séries que mostram crianças lendo, entrando em uma livraria, com livros nas mãos, uma família leitora? Não é possível que só o professor, o bibliotecário, o mediador, fale de leitura... é um tema tão importante que deve extrapolar esses espaços.

Elenice: Como você vê a importância da leitura para as crianças nas escolas?

Elena A leitura para crianças pequenas é importantíssima, mas é fundamental que haja uma continuidade para além da escola, nas famílias. Penso que o papel da família é fundamental, na pandemia isso foi muito importante. É a família o primeiro lugar onde a criança pequena desperta para a musicalidade da linguagem, para a leitura, para a familiaridade com o objeto livro, que, além de um momento lúdico, alimenta a curiosidade, traz conhecimento e prazer e é um momento especial de aconchego.

AB: Você tem razão, mas voltando à escola e pensando nas professoras e professores, quanto é importante que

essa professora que lê seja também uma apreciadora do livro, da leitura. Seja, no final das contas, ela mesma uma leitora?

Elena Voltamos sempre ao mesmo tema: o da formação do mediador. Essa é a grande questão. Se o Ministério da Educação, o Estado, não dão importância e oportunidade de formação dos professores, dos mediadores, fica difícil, só comprar e oferecer livros. É fundamental que essa professora seja leitora, sem isso fica difícil ela transmitir esse amor pelos livros e pela leitura.

AB: A SME comprou milhões de livros, esse ano tivemos a compra de 7 milhões de livros literários para as Unidades da Rede Municipal de Ensino, sendo 5 milhões destinados ao programa Salas e Espaços de Leitura, e os outros 2 milhões distribuídos por meio do programa Minha Biblioteca. Existem livros que vão para casa dos bebês e crianças e outros para o acervo da escola, são milhões de livros. Existe uma comissão para a seleção desses livros, recebemos em média 5 mil livros e, para 2023, mais de 10 mil títulos que as editoras enviam para serem analisados. E, no entanto, existe um impacto negativo quanto à compreensão do tema, cria-se um abismo, pois se o professor não tem formação fica difícil o trabalho. São muitos os pontos complicados: desde as temáticas, como a “religiosa”, até as questões de gênero, questões raciais, etc. É preciso formar o professor, a escola e a família também.

Elena Isso é um problema também na formação inicial desses professores. É necessário atualizar esses professores, conectá-los com as questões atuais, diminuindo a brecha que os separa destas gerações mais jovens. Tem que formar esses professores como leitores.

AB: Tem que mudar o curso de pedagogia, o professor entra na sala de aula, lê para as crianças e nunca estudou nada sobre literatura infantil, é um curso que não estuda literatura, o que deveria ser obrigatório. E quando tem é muito raso ou tem aquele caráter utilitário, curso para que o professor trate o livro como temática de uma aula e não pela literatura.

Elenice: Quais os elementos de um livro ilustrado que devemos observar quando queremos compartilhar uma obra com qualidade estética e narrativa para as crianças?

Elena Bem, é importante entender que uma ilustração não é uma obra de arte, é uma ilustração, mas no livro a ilustração tem que ter uma lógica, uma sintonia que dê conta do que é narrado. Precisa haver um casamento entre texto e imagem, na verdade são vários aspectos que devem se articular de uma forma particular. E é nessa particularidade que, precisamente, reside isso que se chama “qualidade” e faz com que um livro se sobressaia. É importante construir repertórios, estudar a história do álbum ilustrado, conhecer

ilustradores que se destacaram, considerar diferentes critérios. E claro, se identificar com o livro, que deve nos tocar de algum modo. No caso dos pequenos leitores, os livros precisam se destinar a eles, falar com eles.

AB: Fica claro que o livro para as infâncias e juventudes é todo um mundo. E que BCBF é o ponto de encontro e a materialização desse mundo. Elena, agradecemos imensamente o seu tempo e disponibilidade. As professoras e professores, certamente, vão agradecer poder conhecer mais de perto este trabalho incrível que a Feira faz. Tomara que o nosso próximo encontro seja em Bolonha!



A estética da aprendizagem ou a procura da beleza, como Veia Vecchi (2010, p. 70) descreveu, foi abraçada pela filosofia educacional de Reggio Emilia e pode ser vista e sentida nas suas escolas, na riqueza de todos os espaços e ambientes das salas e nos ateliers; na apresentação dos processos de aprendizagem das crianças por meio da documentação pedagógica, bem como no cuidado na escolha e na apresentação dos materiais disponibilizados às crianças diariamente.

Dissanayake (2000, p. 76) perspectiva a estética como uma sensibilidade que define a maneira como as pessoas mostram o que valorizam e apreciam intencionalmente. É uma forma lúdica de estar receptivo à criação, ao que se quer mostrar e destacar, trata-se de compreender e comunicar. Isto porque entendemos a estética como relacional em todas as suas

dimensões: relações entre pessoas, entre objetos, materiais, ambientes e lugares. A estética, neste contexto pedagógico, é também uma abordagem multissensorial, pois os tempos, materiais e espaços projetam a identidade da escola. Por isso, é necessário que essa abordagem seja visível, que faça sentido e tenha coerência para ser reconhecida por todos, para permitir criar memórias do que vivemos e clarificar o caminho que seguimos.

Carroll (1999, p. 188) considera a “Experiência estética” como uma forma de encontrar estímulos que envolvam: atenção, contemplação e reflexão crítica. É, por isso, necessário estar-se consciente e atento para vivenciar plenamente esta experiência. Veia Vecchi (2010) descreve frequentemente como a estética deve ter uma presença pedagógica significativa, porque é uma parte importante da condição do ser humano e, para as crianças, a sensibilidade e a sua expressão estética devem ser a sua forma de aprender.

Aproximar o olhar de uma criança à linguagem artística como forma de comunicação é o que procuram os atelieristas¹, apelidando este processo de “dimensão estética”,

1 O conceito de atelierista surge nas escolas de Reggio Emilia com a contratação de professores para a escola infantil com



carregado do desejo de significado, curiosidade e admiração. O atelierista prepara o atelier como um espaço cheio de luz, material natural, preparando para a exploração sensorial, repleto de propostas de ampliação, projeção e outras ferramentas de investigação. É no atelier que as crianças se envolvem no processo de criar para alargar os seus horizontes de aprendizagem:

A arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa mais formas de ver o mundo... devíamos ensinar as nossas crianças a não ter olhares superficiais, queremos que tenham várias possibilidades de ver a mesma coisa, uma riqueza de formas de ver. (RABITTI, 1992, p. 109).

Ainda na perspectiva de uma aprendizagem alargada e enriquecedora, Albert Einstein (1931, p. 256) escreveu: “A coisa mais bonita que podemos experimentar é o misterioso. É a fonte de toda a verdadeira arte e ciência”. Arte e ciência são dois métodos entrelaçados de investigação que nos levam a uma maior compreensão do universo. Vemos o artista como um

formação artística e como um “organizador, intérprete, co-organizador e colaborador” (GANDINI, 2012).

investigador do mundo natural e inspirado pela sua beleza, tal como as crianças que se encantam por tudo o que está lá fora. No nosso trabalho, os dois caminhos completam-se: apreciar a estética, mas compreender a ciência. Assim, *precisamos especialmente de imaginação na ciência. Não é só matemática, nem só lógica, mas também alguma beleza e poesia, como nos diz a astrônoma Maria Mitchell. (1896)*

Tal concepção não significa afastar as crianças da natureza, mas exatamente o contrário. “Encontrar beleza em qualquer lugar” é uma premissa que nos faz abrir os olhos para as possibilidades de descobrir o extraordinário no cotidiano. Como se pode ler na exposição permanente no Museu Van Gogh, em Amsterdam, Vincent Van Gogh “*via a natureza e o artista como inseparavelmente ligados*”. E tal como ele adorava pintar no exterior, o ateliê, muitas vezes, é o exterior. Uma estética partilhada com o mundo natural, em que o interior e o exterior se fundem.

No exterior, o tempo corre devagar. Somos levados a abrandar e, tal como na arte, na natureza nada se faz com pressa. Precisamos aprender a transpor os limites dos espaços e do tempo, precisamos entender que, para as crianças, a aprendizagem ocorre em qualquer lugar e no seu tempo, ao seu ritmo, motivada pelo seu interesse. As noções temporais



O ato natural de investigar está presente em vários momentos do cotidiano

são abstrações dos adultos, não se tocam, não se veem, não se ouvem, não são reais para as crianças. Na infância, vive-se um tempo contínuo do presente, do agora.

57

A consciência do tempo está ligada à consciência das mudanças. Os ritmos biológicos, como despertar, comer e dormir ordenam-se de modo previsível e proporcionam assim as primeiras experiências temporais e de duração, a partir das quais as crianças começam a desenvolver as noções temporais. (KORINTHOS, 2013, p. 26).

Tal como na natureza, numa mesma árvore os frutos não amadurecem ao mesmo tempo, assim deve ser uma escola construída como um ecossistema que respeita o tempo de maturação de cada um. As propostas precisam ter um tempo largo, flexível, para que sejam experiências vividas, alteradas, repensadas para que sejam efetivamente vivas.

Distrair-se, encantar-se, bisbilhotar, meditar, pensar, abstrair-se...sem pressa; pouco a pouco, lentamente, gradualmente... é o tempo que serve aos poetas, aos cientistas e aos filósofos para desenvolver o próprio pensamento e transformá-lo em versos, em inovações e em ideias... Mas ou outros também

precisam dele: é o tempo que auxilia a tomada de decisões, que orienta percursos, aprendizagens, destrinchando situações complexas... (FRANCHESCH, 2011, p.100).

A beleza das pequenas coisas está nos detalhes e não é um conceito associado ao valor material daquilo que criamos, mas sim à intencionalidade com que foi criado. Não se transmite por palavras, mas sim pela experiência vivida.

A beleza triunfa em si mesma e através de si mesma (ZOJA, 2015, p. 25). E para vê-la, contemplá-la, inspirá-la, precisamos de tempo: *Tempo para preparação, tempo para escutar, tempo para documentar, tempo para dialogar, tempo de reflexão e tempo de ócio* (VECCHI, 2010, p. 150).

Este tempo é necessário também para que a criança experimente, crie, reflita, recrie, repita, melhore, simplifique. Estas construções neurológicas que se processam no cérebro em todos estes momentos cimentam a aprendizagem. Daí a importância do fazer, ver fazer os pares, ver o adulto fazer, mas poder ter a liberdade de escolher a sua própria forma de fazer.

Para as crianças explorarem, os adultos precisam pesquisar e explorar aquilo que é oferecido, assim terão todas as condições para que possam também sentir-se encantados

com as possibilidades desses contextos. E das muitas ideias previamente pensadas, surgem outras tantas aos adultos e, depois, às crianças. Assim, os contextos surgem com uma intermitência: entre a permanência, o esporádico e o instantâneo, numa prática de currículo emergente que segue os interesses das crianças. As propostas existem enquanto fazem sentido para os grupos de crianças.

Mais do que um atelier de arte

Tendo por base que o projeto Casa do Monte² reforça a herança da terra e as tradições das gentes alentejanas, os espaços exteriores foram recheados de peças de trabalho manual, de formas de fazer tradicionais, para que as crianças possam ter oportunidade de experimentar os tempos de antigamente. Foi possibilitada à comunidade educativa a participação em ateliers de carpintaria; tosquia das ovelhas; participação nas colheitas da azeitona, marmelos, visando ao

² A Casa do Monte situa-se no Alentejo, Portugal, na Herdade Vale de Moura-Mourinha. Com quinhentos hectares de terreno, conta já com cinco gerações de famílias que sempre desenvolveram atividades agropecuárias. Desde 2020, foi criada a Associação Casa do Monte que desenvolve atualmente atividades pedagógicas para maiores de três anos.

encontro geracional e à partilha de valores, como a cultura local e os valores familiares; a sustentabilidade e a ecologia; o sentido de pertença a uma comunidade e a um mundo natural. As propostas que são pensadas no presente refletem o ritmo da terra, das estações, do imenso calor ou do frio que se sente na herdade, traduzem os ciclos de vida naturais e os seus tempos.

Com tanta diversidade e beleza que nos rodeia, mantemos um espírito inebriado de estímulos visuais que transparecem em tudo o que fazemos. Os ateliers passam a integrar, assim, as diferentes ciências e formas de olhar o mundo. Por exemplo, ao contrário do que normalmente acontece nos ateliers de expressão plástica, aqui não se trata apenas de uma proposta de representação gráfica de flores, mas também um autêntico atelier de botânica: de flores colhidas ali e das flores que plantamos, e vimos crescer e florir. As mesmas flores que observamos na primavera e no outono e que sabemos identificar, as flores que também decoram os nossos espaços interiores e que servem, por vezes, de elementos que exploramos na mesa de luz ou na projeção com o videoprojector. As flores que são fotografadas e se tornam parte da nossa gramática visual, da nossa documentação e do nosso conceito de belo. O mesmo acontece com a cortiça



O cuidado estético na apresentação dos materiais e propostas



As fontes de informação visual são cuidadosamente selecionadas para ampliar as possibilidades estéticas



As propostas são enriquecidas por materiais de qualidade visual e textual significativa



O exterior e o interior diluem-se nas suas propostas pedagógicas

retirada dos nossos sobreiros, que se torna suporte e parte de contextos que permitem tantas aprendizagens, e as suas texturas tornam-se parte da nossa linguagem.

A escolha de espaços repletos por elementos naturais e uma paleta de cores que se vai redefinindo e crescendo, com as contribuições daquilo que as crianças trazem nos bolsos,

torna a nossa Casa do Monte única, com uma identidade singular.

O uso de um mesmo elemento nos vários contextos faz com que as crianças entendam que uma coisa tem inúmeras potencialidades. E este saber é transversal às artes e faz parte de um pensar criativo. Assim, enquanto ateliêrsta, esta ideia da expansão de um mesmo material que possa ter múltiplas utilizações tem de ser partilhado por toda a equipe. Da mesma forma como quando adquirimos um livro para a biblioteca, ele não chega com a função de explorar um tema, mas sim com a infinita potencialidade de ampliar muitas outras temáticas.

Deste modo, as crianças quando vêem as suas imagens são capazes também de rever aprendizagens já abordadas e de se questionar sobre tantas outras. As diferentes bibliotecas temporárias que surgem agregadas aos contextos de investigação são igualmente formas de permitir que as crianças acedam, a seu tempo, à quantidade de informação de que necessitam. Os livros transitam nos espaços como reforço visual, principalmente quando trabalhamos com crianças pré-leitores, e com o seu conteúdo textual como apoio informativo para o adulto, mas eles pertencem aos espaços, estão acessíveis, e não a um tempo determinado de exploração.

Na realidade, tudo precisa de tempo, e os adultos correm muito. Dividem o tempo todo em parcelas pequenas de objetivos, competição, avaliação, com a finalidade de atingirem o sucesso. As escolas estão carregadas de currículos rígidos, horários preenchidos, que impedem o adulto de parar, estar presente, observar e refletir. Da mesma forma, impedem as crianças de exercitar pensamentos profundos e *estados de fluxo*³, tornando-se a aprendizagem sempre superficial e transitória de um dia para o outro, do saltitar constante entre festividades e interesses que não são deles. O *free-flow play*⁴ é algo que valorizamos muito, é muito próximo do brincar em casa e muito distante do brincar na escola tradicional.

3 “Estado de fluxo” ou *Flow* é definido pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi como o estado ideal de consciência em que sentimos o nosso melhor e realizamos o nosso melhor. É um estado emocional positivo que se caracteriza por um completo envolvimento na atividade que estamos realizando, sem nos importarmos com mais nada. Assim, quanto mais nos dedicamos a algo que nos dá prazer, mais o iremos aperfeiçoar.

4 *Free flow play* é um estilo de brincadeira em que as crianças têm a opção de se deslocarem livremente de dentro e fora do seu ambiente de aprendizagem, introduzido por Froebel em 1932, tema posteriormente abordado na obra de Tina Bruce.



Os adultos encontram tranquilidade na experiência do *slow living*, *slow teaching*



A riqueza e diversidade de materiais e partes soltas



O processo de pensar criativamente é maior do que o espaço do atelier

O tempo que roubamos à infância não é devolvido, nem recuperável. Por isso, temos nós, os adultos, de exigir menos dos dias e aproveitar mais. Fazemos do nosso espaço um exercício de contemplação, do viver devagar, ensinar devagar⁵, de tardes cheias de “nada programado”, e damos o exemplo quando nos orientamos para os trabalhos da quinta (como cuidar e alimentar os animais), convidando as crianças para as tarefas do cuidar sem pressa. Construindo espaços de ócio, como cabanas, casas na árvore, montando tendas e cantinhos onde se possa fugir à pressa: *São necessários tempos lentos para uma infância rica* (MARCANO, 2015, p. 76).

Reduzir a velocidade da mente pode resultar numa melhor saúde, calma interior, melhorar a concentração e capacidade de pensar de uma forma mais criativa. Podemos recordar Kundera que lhe chamou sabedoria da lentidão. (HONORÉ, 2016, p. 35).

⁵ *Slow living* e *slow teaching* é uma adaptação do movimento *slow* que ensina a importância de viver sem pressa para ter momentos de qualidade. O *slow teaching* é inspirado também na obra de Shari Tishman.

Cabe-nos perguntar como podemos educar esteticamente as crianças? A educação estética está intimamente ligada ao imaginário pessoal, ou seja, pensar com imagens. *O imaginário pessoal transcende a nossa personalidade* (BLANCO, 2019, p. 85).

É tudo o que temos como referencial e disponível, por isso quão maior for a qualidade estética daquilo que nos rodeia, melhor será este nosso imaginário. A educação estética permite-nos ampliar os nossos conhecimentos nas áreas de *design*, ilustração, arquitetura, cinema, entre outras linguagens artísticas. Assim, entendendo que não existe uma única definição de beleza, cabe-nos, enquanto educadores, possibilitar o acesso às artes, à cultura, a outras formas de ver e fazer. E para isso, temos de ser conscientes da importância da qualidade estética do espaço educativo e de tudo o que faz parte dele.

Num ambiente exterior, a natureza providencia a harmonia, o equilíbrio, as diversidades de cores, tonalidades e padrões, a luminosidade e a sua ausência, as formas, elementos de *design* que aprendemos a imitar nas nossas produções humanas. Então, esse mesmo cuidado estético é trazido para o espaço interior e mantido através do olhar da criança: para onde ela olha, como interage com o espaço

e os materiais, onde gosta de passar o seu tempo. O espaço tem de crescer, de ser modificado ao longo do tempo, com as crianças refletindo os seus gostos e os seus interesses.

As crianças e a forma como vivem os espaços, constroem relações e aprendem, não são as primeiras a serem ouvidas quando se planificam espaços infantis.

(VECCHI, 1998, p. 97).

Na minha experiência pessoal, nas aulas de expressão plástica nas escolas tradicionais, as crianças raramente queriam deixar as suas produções nas salas, sentiam que aquilo que produziam não era valorizado pela “escola”, mas apenas por mim e por elas enquanto autoras. Nos projetos que atualmente coordeno, as crianças querem que as suas produções façam parte das paredes, da vivência estética e expressiva que se vive em todos os edifícios. Sentem-se orgulhosas e trazem os familiares para ver, para que partilhem do seu entusiasmo.

Este nosso cuidado estético transcende as paredes do atelier, e a arte cabe em todo o lugar. E há tempo para ver, para conversar com os amigos sobre as produções, para partilhar com as famílias, para deixar secar produções que



Todos os
espaços podem
ser o atelier

demoram muito tempo, visitar e acrescentar ou concluir obras.

Afinal, quando é que uma obra está terminada? Quando acaba a aula (um tempo demarcado pelo adulto) ou quando o artista a termina? É necessário um tempo diferente do dos adultos para se conectar e criar enquanto criança, enquanto artista.

Por vezes, o processo criativo é como o inverno, escuro, onde parece não existir nada mais do que um compasso de espera até à primavera. E, entretanto, ela chega, como um rasgo de inspiração em que tudo floresce. Para as crianças (e artistas), o processo de criar começa com o fazer qualquer coisa, como exemplo, manipular os materiais, atravessando estes momentos de vazio e saltitando muitas vezes entre atividades, voltando depois à bancada de trabalho e explorando novamente. Neste vai e vem de movimentos criam-se as conexões e geram-se as ideias. Por isso, precisamos de *free-flow play*, de liberdade de ir e vir, da liberdade dos movimentos (de pé, sentado, deitado). O atelier de um artista é um puro estado de caos onde a liberdade flui, tal como fluem os pensamentos e os movimentos.

E, se para algumas crianças é a mão a principal ferramenta (ou a tela), para outras é o corpo inteiro. Quando

se propõem atividades que permitem expressar-se com o corpo todo, as crianças imergem-se e perde-se a noção do tempo, do princípio e do fim. Por isso, para elas todo o tempo é pouco. E a fruição exige repetição, quer seja a fruição estética de contemplar algo verdadeiramente belo, quer seja a fruição emocional de fazer algo que se considera extremamente prazeroso.

Se considerarmos que o direito à beleza é fundamental para ser cidadão do mundo, então temos que reconhecer o tempo como elemento essencial para a fruição do belo. Temos de entender que ele tem diferentes percepções para adultos e crianças, e que se queremos humanizar a escola infantil, temos de o deixar correr, dando tempo à infância para passar devagar.

∴ **Palavras-chave:** tempo; arte; atelier; infância; estética

ANA DE MESQUITA GUIMARÃES

anamesquitaguimaraes@gmail.com

Formadora desde 2010 nas áreas artística e da pedagogia. Desenvolve consultoria em diversas comunidades educativas em Portugal. Colabora com diferentes editoras portuguesas e participa ativamente em diferentes projetos ligados

REFERÊNCIAS

- BLANCO, V.; CIDRÁS, S. *Educar a través da arte: cara a unha escola imaxinada*. Santiago de Compostela: Kalandraka, 2019.
- BRUCE, T. *Time to play: play in early childhood education*. London: Hodder Education, 1991.
- CARROLL, N. *Philosophy of art: a contemporary introduction*. Oxon: Routledge, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of optimal experience*. London: Harper Perennial, 1990.
- DISSANAYAKE, E. *Art and intimacy: how the arts began*. Seattle: University of Washington Press, 2000.
- EINSTEIN, A. *Living Philosophies*. New York: Simon and Schuster, 1931.
- FRANCHESCH, J. *Ellogio dell'educazione lenta*. Brescia: La Scuola, 2011.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HONORÉ, C. *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA, 2016.

KORINTUS, M. Mamá venderá a recogerte después de la siesta. *El tiempo de la infancia*, Rosa Sensat, p. 25-27, oct. 2013.

MARCANO, B. T. *Espacios em armonía, propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro, 2015.

MITCHELL, M. *Life, letters, and journal*. London, United Kingdom: Forgotten Books, 1896.

RABITTI, G. *Preschool at La Villetta- Master of Arts Thesis*. Illinois: University of Illinois, 1992.

TISHMAN, S. *Slow looking: the art and practice of learning through observation*. New York: Taylor & Francis, 2018.

VECCHI, V. What kind of space for living well at school. In: GIULIO, C. *Children's spaces, and relations: meta project for the environment of young children*. Reggio Emilia: Domus Academy Research Center, 1998. p. 150-160.

VECCHI, V. *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Oxon: Routledge, 2010.

VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Las Rozas: Morata, 2013.

ZOJA, L. *Giustiziza e bellezza*. Turin: Bollati Boringhieri, 2015.



SOB DIFERENTES TEMPOS

DIÁLOGOS ENTRE
CHRONOS E AIÓN NA
CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

lasmin de Oliveira

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. (KRENAK, 2019, p. 17).

Na oportunidade dos vários encontros e provocações que a escola da infância possibilita, me encontrei com essas palavras de Krenak, que ecoaram dentro e fora de mim, ocuparam minhas reflexões, rodas de conversa, blocos de nota do celular e outras formas de registro na nuvem. Com estes registros, não havia intenção de minha parte de apresentar estes textos para outros, mas escrevia para mim, para olhar e criar um diálogo com a minha prática, como uma espécie de diário de inquietações.

O ensaio que aqui apresento, construído a partir de leituras, ideias e encontros, representa um exercício de reflexão e ressignificação da minha prática educativa. Por isso, narro em primeira pessoa, exteriorizando desconfortos, preocupações e anseios guardados em mim.

No meu percurso como arte-educadora atuando em espaços de ensino formal, a começar pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID — CAPES) na Prefeitura de São Paulo (2016-2018), em que atuei na EMEF Celso Leite Ribeiro Filho, com turmas de 3º e 4º ano, e como Professora de Arte pela Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (desde 2019), atuando em diversas escolas, de pequeno, médio e grande porte, com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pude observar que o cotidiano de uma escola pode ser muito acelerado, cheio de afazeres, demandas e cobranças em todos os níveis. A preocupação de dar conta de tudo pode transformar um ambiente fértil em um espaço sem brilho e com pouca vida. Acredito que esta é uma ação que também acontece no cotidiano de forma (anti)natural conforme vamos crescendo e nos ajustando às necessidades e demandas da sociedade contemporânea e capitalista, e passamos a acreditar que as coisas são assim porque “tem de ser” e que para sobreviver

dentro deste sistema precisamos acompanhá-lo. Pouco a pouco, vamos nos afastando do que é essencial e nos aproximando de um tempo, como diz Krenak (2019, p. 14), especialista em criar ausências.

Essa rotina das ausências chega também às Unidades Educacionais. Muitas vezes, parecem transbordar de nós educadora(es) e recair sobre as crianças, que acabam por ser ignoradas em suas necessidades mais puras e simples em prol do cumprimento de rotinas, prazos, grade curricular e tarefas de todos os tipos, que aparentam ser mais importantes do que a própria experiência da criança.

Um dos maiores desafios com o qual me deparei ao ingressar na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (2019) e iniciar minha carreira como professora de Arte na Educação Infantil foi a qualificação do tempo de aprendizagem. Pela primeira vez, me encontrei com duas realidades diferentes: atuar como Professora de Arte de crianças de três a seis anos e em uma escola de período integral. Desde então, atuei em quatro escolas, atendendo turmas de Educação Infantil: EMEB Mariana Benvinda da Costa (2019-2021); EMEB Luiza Maria de Farias (2019); EMEB Marcos José Ribeiro (2021-2022); EMEB Hygino Baptista de Lima (desde 2022), todas estas Unidades fazem parte

do Programa Educar Mais, logo, escolas de tempo integral que contam com aulas de Arte e Educação Física. Dentro desta realidade, encontrei uma configuração horária já estabelecida: duas horas-aula semanais de Arte por turma, normalmente organizadas em dias e turnos diferentes.

Conforme fui compreendendo melhor a dinâmica das crianças nos encontros de arte e a vida que pulsa na Educação Infantil, comecei a ter alguns conflitos relacionados à gestão do tempo desses encontros em detrimento do tempo de experiência das crianças.

Se considerarmos que a aprendizagem artística se faz no contato com o outro e com a arte, partilhando olhares, experimentando materialidades, gestos, sons e diferentes formas de fazer, conseguimos compreender que é um processo que demanda tempo de experiência e conexão. Duas ações

que não se submetem ao tempo cronológico.

Dessa forma, ao realizar os encontros de arte com as crianças, fui enxergando como a concepção de “aula de Arte” com tempo preestabelecido de uma hora pode apresentar um viés controlador se pensarmos que todas as crianças precisam realizar a mesma proposta durante todo o período do encontro, e até mesmo ser limitante, visto que o tempo da experiência não se restringe ao tempo cronológico.

Neste percurso, me deparei com a definição de *dimensão estética* apresentada por Veia Vecchi (2017), como uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, como desejo de significado, maravilhamento e curiosidade. Era o que buscava trazer para meus encontros com as crianças. Compreendi que para que a experiência de fato acontecesse e fosse algo que atravessasse as crianças, era preciso criar espaço e tempo de conexão significativa entre acontecimentos.

É interessante pensar a estética para além da sua relação com a arte e dos modelos de beleza clássica tão conhecidos, compreender que a estética não está estritamente relacionada à arte, mas à vida, pois tem a ver com o olhar sensível, que

dá atenção aos detalhes, que extrai o extraordinário do ordinário, que se atém às minúcias da existência, ao tempo da experiência. É o oposto da ausência. É uma conexão significativa.

Foi a partir desse olhar para a estética do sensível, que se faz no encontro com o outro, que passei a questionar como poderia qualificar o tempo dos encontros de arte: Como garantir às crianças um tempo de aprendizagem que busque a inteireza do ser? Quais estratégias poderiam ser criadas para alargar este tempo de experiência, de contato com o outro? Como garantir que as pesquisas iniciadas pelas crianças não se limitassem ao tempo preestabelecido de um encontro? A partir dessas inquietações, busquei refletir sobre a minha prática e pensar “fora da caixa”, pensar nas necessidades das crianças que se apresentavam diante de mim e no que eu poderia fazer para supri-las, sem esquecer que permanecia dentro de uma rotina escolar de educação de tempo integral, que fazia parte de uma engrenagem muito maior, que dependia não somente de mim para girar, mas de profissionais de diferentes áreas — cozinha, apoio escolar, auxiliares de educação, oficiais de escola, gestão e demais professores — que também apresentavam suas especificidades quanto ao tempo.



Após reflexão entre teoria e prática, trocas estabelecidas com colegas e reconhecimento de alguns incômodos que me tocavam diretamente, compreendi que qualificar o tempo de encontro não significava aumentar ou diminuir a duração preestabelecida, mas garantir o tempo de experiência da criança, considerando que este tempo pode variar de criança para criança, afinal as experiências são pessoais. Assim sendo, o desafio consistia em como equilibrar os diferentes tempos — de cada criança e de cada grupo — ante a rotina escolar.

Aos poucos, fui me ajustando junto às crianças, professoras e professores da sala referência, estabelecendo

diálogos e traçando estratégias para que juntos pudéssemos tirar o melhor proveito de cada encontro e oportunizar um encontro entre criança e processo criativo que tivesse como eixo central a qualidade e não a quantidade de horas. Afinal, se afirmamos que a experiência é um processo pessoal de conexão, dissociado da hora-aula, podemos repensar o modo como enxergamos esse encontro, criando dentro dele novas configurações, de modo a respeitar o processo de construção de conhecimento da criança em cada etapa da criação artística.

A princípio, optei por realizar os encontros com pequenos grupos, o que consistia em levar metade da turma para o ateliê (ou outro espaço em que aconteceria o encontro de arte), enquanto a outra metade permanecia com a professora ou professor da turma realizando outra proposta, depois os agrupamentos eram trocados, garantindo assim que todas as crianças da turma pudessem vivenciar as duas propostas.

Inicialmente, esta nova configuração me ofereceu uma qualidade de encontro que nunca havia experimentado. Estar com a turma reduzida, me oportunizou olhar mais individualmente para as crianças, ouvi-las e estabelecer mediações mais assertivas.

Os encontros com os pequenos grupos deixaram ainda mais em evidência a necessidade de organizar o tempo de acordo com a experiência. Em alguns encontros, a depender da proposta a ser desenvolvida junto com as crianças, era necessário um tempo maior que trinta minutos. Passei a compreender a grade horária apenas como uma organizadora da rotina, de modo a permitir que toda a engrenagem continuasse girando, mas que dentro dela poderiam ser criadas variações para atender as necessidades das crianças a cada encontro.

A partir deste momento, me reorganizei junto com as professoras e professores das salas referência e, de acordo com o que seria desenvolvido no encontro de arte e/ou na proposta da sala referência, combinamos se seria feita a divisão do número de crianças em pequenos grupos ou não, e qual o tempo de duração do encontro (trinta minutos ou uma hora). Era o tempo da experiência conseguindo seu espaço. Era o *chronos* dando a mão para o *aión*.

Segundo Walter Omar Kohan (2004, p. 94):

As distinções entre história e devir, *chrónos* e *aión*, macro e micropolítica, podem nos ajudar a pensar a infância. Em certo sentido, há duas infâncias.

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares.

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. [...] É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

Assim, podemos compreender *chronos* como o tempo cronológico, e *aión* como o tempo que não está subjugado ao relógio. Estes dois modos de temporalidade estão continuamente se cruzando na escola da infância. *Aión* é como o tempo da criança. É a vida encontrando formas de





existir diante da sociedade das ausências, é o tempo de se perder da fila para acompanhar fixamente o percurso da formiga, de seguir a gota de tinta esparramando pelo papel e ganhando nova forma, é o tempo de não pensar no tempo, é a criança que mesmo diante de uma rotina rígida, do *chronos*, dos acontecimentos e tarefas, arruma um jeito de alargar seu tempo.

Dito isto, compreendo que, mesmo modificando a estrutura dos encontros de arte no intuito de qualificar o momento de aprendizagem, ainda não conseguimos encontrar o modelo ideal de gestão de tempo — se é que ele existe — de acordo com as necessidades individuais das crianças, mas permanecemos em busca. Há ainda muito a ser feito na construção de um modelo que respeite o tempo da experiência de cada criança, que considere que algumas crianças talvez não precisem voltar para a sala referência ao término da hora-aula se seu processo de experiência ainda está acontecendo, que considere que as crianças na Educação Infantil estão tendo os primeiros contatos com experiências artísticas, conhecendo materiais, estabelecendo diferentes relações com os objetos e com os pares, estão chegando ao mundo, observando e extraindo dele tudo aquilo que julga necessário.

Conhecer demanda tempo. E a arte parece nos convocar a esse tempo expandido, que não é condicionado a começo, meio e fim, que não demanda resultado, mas se importa com o processo. Afinal, se é no processo que a criança questiona, compara, levanta hipóteses e constrói seu conhecimento, por que dar importância apenas ao resultado final? A ideia por trás da obra é mais importante que sua aparência. É no processo que o conhecimento se faz visível.

Na organização que vivenciamos hoje há ainda processos que são interrompidos em detrimento de outra demanda estabelecida na rotina escolar, como os horários de refeição, por exemplo. Diante disso, busco, como medida paliativa



para esta interrupção, retomar a cada novo encontro o que aconteceu no encontro anterior, na tentativa de restituir a experiência e retomá-la sempre que necessário, mesmo que não seja para a turma toda, mesmo que seja apenas para algumas crianças dentro de um pequeno grupo.

Este processo de retomada me remete ao trabalho de muitos artistas, os quais também vivem sob a regência do *chronos* e criam brechas para que o *aión* possa adentrar, que, por vezes, quando interrompidos por diferentes demandas, lançam mão de ferramentas como esboços, notas, mapas mentais, registros por áudio ou vídeo, dentre outras

estratégias, de modo que possam retomar seu processo de criação assim que possível. Isso me faz pensar que, de alguma forma, mesmo regidos pelo tempo cronológico, vamos criando maneiras de conciliar os tempos e atender nossas necessidades dentro do processo criativo.

Acredito que a questão aqui não é a preferência de um dos modos temporais — *chronos* ou *aión* — em detrimento do outro, mas a conciliação entre ambos, uma vez que, em nosso cotidiano, nos relacionamos com os dois. É a forma como estabelecemos o diálogo entre todas as demandas que surgem na escola da infância e como criamos caminhos férteis para que a aprendizagem das crianças possa florescer.

Ao refletir a respeito de como organizo os encontros de arte com as crianças hoje, ainda percebo incômodos, penso em como posso qualificar ainda mais o tempo de experiência das crianças. Penso se seria possível a construção de uma escola da infância mais livre, em que as crianças pudessem escolher em qual ambiente querem estar e por quanto tempo, em que a criança ditasse a duração da sua experiência, sem precisar ser interrompida para realizar uma nova tarefa. Gosto de pensar na possibilidade de construir novas formas de caminhar, mas, mais ainda, que entre o real e o ideal, precisamos construir o possível.

De mãos dadas com *chronos* e *aión*, revejo o passado, percebo o presente e idealizo o futuro das minhas práticas no campo da arte na Educação Infantil. Percebo que a complexidade do cotidiano de uma escola da infância e o desejo de investigar as relações atravessadas pela arte e pela experiência são desafios que me instigam a continuar questionando, pesquisando e encontrando novas formas de moldar a minha prática. Observo que a Unidade Educacional é uma grande comunidade de aprendizagem, que os objetivos, a organização dos tempos e dos espaços, o respeito às individualidades e às experiências de cada um dos envolvidos nessa comunidade são de grande importância e necessitam ser acolhidos, de modo que, gentilmente, cada vez mais o *chronos* dê espaço ao *aión*, para que, como diz Krenak, possamos suspender o céu.

⋯ Palavras-chave: tempo; experiência; *chronos*; *aión*

IASMIN DE OLIVEIRA

iasminoliv2@gmail.com

Professora de Arte da PMSBC, é graduada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes (FPA) e Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atualmente é Professora de Arte na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 12 out. 2022

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOHAN, Walter O. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GANDINI, Lella et al. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2019.

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





O CURRÍCULO DA CIDADE COMO CONDUTOR DE MUDANÇAS

Rosângela Martins Caproni

REPENSANDO TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

Ressignificar (v.)

É olhar de dentro para fora. É encontrar novidade no que a gente vê todo dia. É saber que as coisas mudam tanto quanto pessoas. É recriar o que um dia foi criado. É a própria regra. É saber lidar com o novo. É perceber que tem um pouco da gente em tudo o que a gente faz. É um exercício de autoconhecimento.

É um ato de extrema liberdade em que a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito que a gente vê. (DOEDERLEIN, 2017, p. 112)

O primeiro contato dos bebês com o mundo acontece a partir das relações estabelecidas com sua própria família e, aos poucos, eles vão conhecendo mais e mais e se apropriando de tudo que os cerca. Mas não é raro que bebês com menos de um ano iniciem suas trajetórias em espaços coletivos onde irão vivenciar experiências e interações para além do seu núcleo familiar. Os documentos Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (2010) e Currículo da Cidade: Educação Infantil apontam três grandes funções das instituições de Educação Infantil: a função social do acolhimento no sentido de cuidar e educar, a função política de promover o acesso a bens culturais e possibilidades de vivências de infâncias, e a função pedagógica, ou seja, promover a ampliação e a diversificação de repertórios e saberes. **O Currículo da Cidade: Educação Infantil apresenta a importância das interações e das brincadeiras como forma de garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, e é fundamental que tais concepções estejam presentes nos Projetos Pedagógicos das Unidades de Educação Infantil.** Embora os Documentos citados apresentem embasamentos teóricos importantes, em muitas



Instituições de Educação Infantil, as práticas ainda estão desconectadas das teorias e esse é com certeza um grande desafio que precisa ser superado.

É muito comum, nos ambientes coletivos onde bebês e crianças pequenas convivem, ouvir dos adultos que eles estão “apenas brincando”, visto que, por vezes, a brincadeira é entendida como um tempo de distração, algo que os pequenos fazem para “passar o tempo”. Ao contrário, **o brincar para as crianças é muito mais que um passatempo: é a forma de sentirem e conhecerem tudo que as cercam, ou seja, de aprenderem por meio de suas ações como o mundo funciona.** Para os bebês e crianças, o brincar é uma necessidade vital! O Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) ressalta que:

[...] as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: enquanto observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam, e expressam, por meio de diferentes linguagens aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor. (SÃO PAULO, 2019, p. 69).



Compreender que, desde o nascimento, os bebês e as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem nas interações e por meio de brincadeiras, isso nos impulsiona a repensar quais oportunidades estão sendo oferecidas aos bebês e às crianças pequenas nos espaços coletivos públicos da Cidade de São Paulo e como estas necessidades são organizadas nos Projetos Político-Pedagógicos de cada Unidade. Contudo, para que os bebês e as crianças possam realizar todas as descobertas por meio de suas próprias vivências, os adultos precisam garantir algumas condições básicas, tais como: tempo suficiente, espaços seguros, porém desafiadores, e materialidades interessantes. Diante disso, todos os espaços precisam ser pensados, discutidos e transformados, para que as crianças possam viver suas experiências em todos os lugares e em todos os momentos.

[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73)

É partindo do entendimento de que os bebês e as crianças pequenas precisam vivenciar experiências que lhes façam sentir, pegar, tocar, cheirar, levantar hipóteses e testá-las na ação que iniciamos um processo de discussões, estudos, reflexões para transformarmos nossas práticas com os bebês e as crianças pequenas no CEI Direto Silvia Covas, localizado no bairro do Cambuci, Zona Sul de São Paulo, a fim de qualificar nossos tempos, espaços e materialidades.

Quando assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica no CEI Direto Silvia Covas, em 2018, o que mais me encantou foram os espaços... **A natureza, as árvores, um grande “quintal” com infinitas possibilidades de experiências que aquele lugar poderia proporcionar.** Aos poucos, fui me apropriando da rotina do CEI, do fazer pedagógico das professoras e o que era trabalhar em um espaço coletivo de bebês e crianças pequenas. Ao mesmo tempo em que coisas interessantes já aconteciam naquele espaço, como exemplo, a parceria com a comunidade escolar, o uso dos espaços externos pelas crianças maiores e a interação com a natureza, fui percebendo que a rigidez dos tempos era um desafio, assim como em muitas Unidades de Educação Infantil. A rotina de bebês e crianças tão pequenas estava presa a uma linha



com o Currículo “o funcionamento da UE certamente exige organização e definição de horários, mas estes não podem se sobrepor às necessidades das crianças” (SÃO PAULO, 2019, p. 97). Qualificar os espaços foi uma maneira de pensarmos em grupo também o tempo das crianças em nossa Unidade. Até então, não tínhamos realmente pensado em como tornar o espaço de fato acessível às crianças. Iniciamos com pequenos questionamentos que surgiram principalmente na Autoavaliação, que acontece anualmente com a participação de toda a comunidade escolar, chamada “Indicadores de Qualidade Paulista”. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil têm como intenção fortalecer a gestão democrática a partir da avaliação de nove dimensões, como apontado no próprio documento (2016):

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. (SÃO PAULO, 2016, p. 7)

A avaliação possui dois grandes momentos: o primeiro é a Autoavaliação propriamente dita e, ao final deste encontro, a Unidade traça um retrato dos avanços e principalmente das dificuldades que precisam ser enfrentadas. Em um segundo momento, coletivamente, busca-se estratégias para superar os problemas apontados por meio de um Plano de Ação. E foi a partir deste Plano de Ação, resultado dos Indicadores, que surgiram algumas inquietações. **Como tornar o espaço e as materialidades acessíveis às crianças? Como fazer com que as crianças tenham acesso à água na hora que tiverem sede? Quais materialidades utilizamos no dia a dia com as crianças?**

Logo percebemos que pequenas mudanças trazem grandes resultados. Um balcão foi colocado nas salas de referência, e nele um filtro com copos para que as crianças pudessem pegar água na hora da sede, para terem acesso aos materiais sem precisar pedir para o adulto pegar no alto de uma prateleira, e foram instalados os “cantinhos da leitura” com livros para que pudessem ler e ver as histórias sempre que quisessem.

Para realizar mudanças, é preciso rediscutir as concepções de bebês e crianças, adultos e o papel da



Educação Infantil. A partir dos documentos, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), os Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (2016) e o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), foi possível rever e reescrever o Projeto Político-Pedagógico de nossa Unidade.

Durante muito tempo, nas pedagogias tradicionais, o professor foi visto como o detentor dos conteúdos e transmissor dos conhecimentos. Ainda hoje, é extremamente desafiador compreender o papel do professor de educação infantil como um mediador e facilitador das aprendizagens das crianças, tal como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

Educadoras e educadores que estão gestando espaços e tempos em que participem bebês e crianças compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências ou experiências cujo ponto de partida são os conhecimentos, indagações, curiosidades dos bebês e crianças, compreendendo especificidades de suas linguagens com relação ao seu contexto sócio histórico cultural. (SÃO PAULO, 2015, p. 49).

Ao redimensionar o papel dos adultos, a criança que antes não era considerada na organização dos tempos e espaços na escola passou a ser a protagonista. Entretanto, possibilitar que os bebês e crianças pequenas construam sua autonomia nas ações dos dia a dia não é algo simples. Descentralizar as ações dos adultos para tornar as crianças protagonistas dentro do CEI foi um desafio encarado por todos nós. Em uma constante busca por mudanças, passamos a perceber que não tínhamos “alunos”, mas bebês e crianças. Não precisávamos “dar aulas”, mas planejar e organizar os espaços, materiais e tempo para que as crianças realizassem suas pesquisas. Esse foi um processo que foi acontecendo paulatinamente, a partir dos estudos em momentos formativos, mas também na busca de estratégias

de planejamento que possibilitassem redimensionar práticas antes consolidadas. E se apropriar dos documentos orientadores e das teorias sobre desenvolvimento infantil foi uma das formas de iniciarmos em nossa Unidade esse processo de ressignificações das práticas coletivas, porém, mais do que somente estudar, era preciso ter mudanças concretas. Por isso, iniciamos uma reestruturação das materialidades que utilizávamos até então. O CEI possuía um grande número de brinquedos de plástico trazidos sem intencionalidades, e **repensar a quantidade, a qualidade e a estética dos materiais que tínhamos também nos levou a pensar sobre a concepção de criança e o papel do adulto.** Desta forma, começamos a compor nosso acervo com materiais de largo alcance, objetos do cotidiano, e passamos a estudar como organizar e pensar o ambiente por meio de contextos de aprendizagem. Pensar na organização da sala de referência e também dos espaços externos passou a ser nossa prioridade. A organização dos Contextos de Aprendizagem a partir da intencionalidade da educadora, em que ela seleciona, organiza e planeja a estética das materialidades, de forma a ser um convite para a exploração, também fez parte de nossos estudos no ano de 2022. A partir da leitura e do

estudo do documento Orientação de Registros na Educação Infantil (2020), realizamos a transição de um planejamento no formato de semanário, no qual as “atividades” do dia eram descritas para o registro em um Diário de Bordo. O Diário de Bordo, uma forma de planejar mais flexível e ao mesmo tempo capaz de garantir a escuta das individualidades dos bebês e das crianças, foi um grande aliado para avançarmos em nossas práticas diárias, pois passou a guiar nossas ações e nortear o caminho que queríamos seguir.

Nossos espaços externos, embora sejam uma grande fonte de pesquisa por si mesmos, poderiam e deveriam ser potencializados com a intencionalidade da educadora, que organizaria contextos também nesses locais. A areia não precisaria mais estar presente apenas no dia do tanque de areia, ela poderia estar presente em

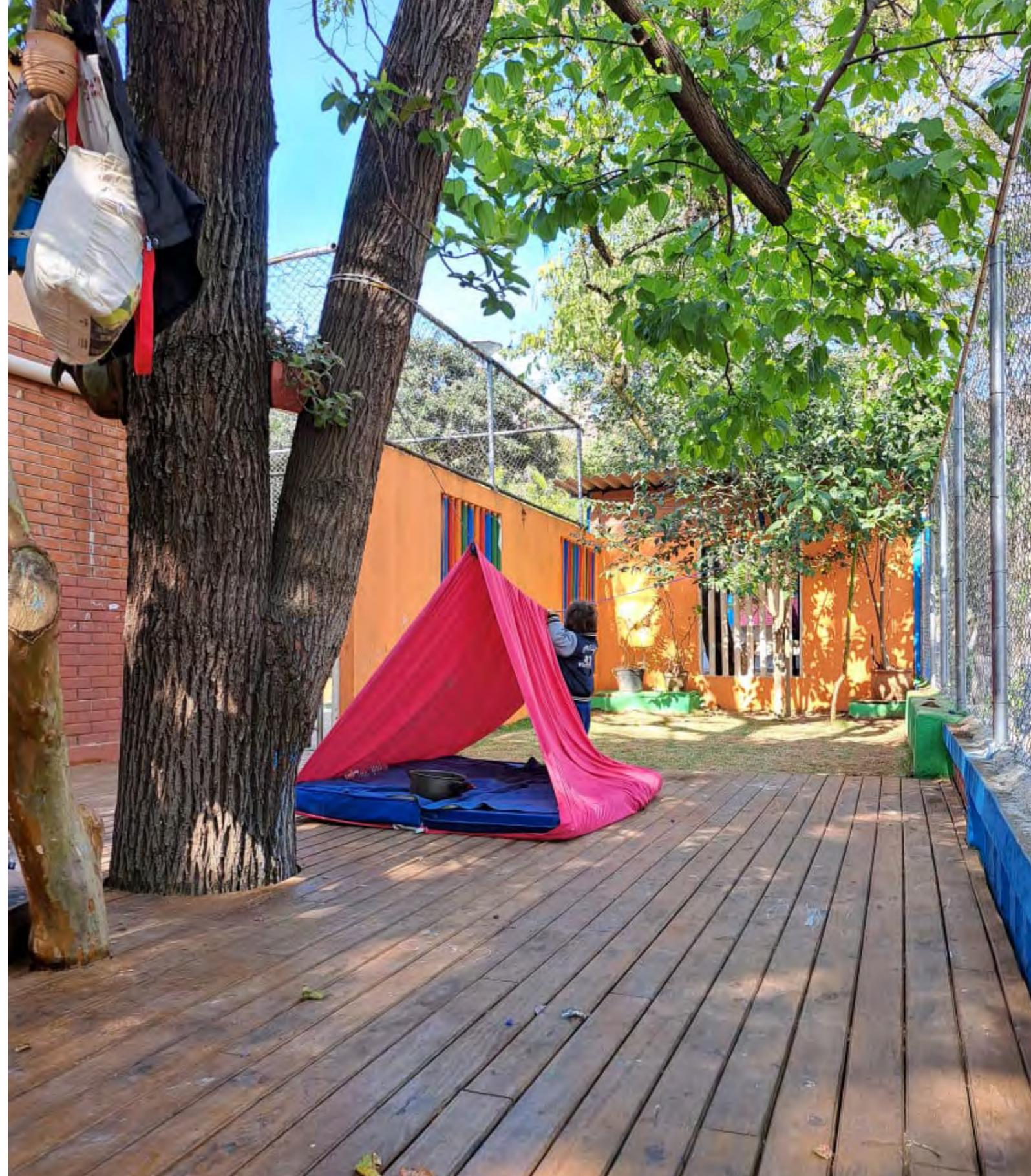
muitos espaços e dias da semana, desde que houvesse intencionalidade da professora a partir da escuta e dos interesses das crianças.

Ao estudarmos a abordagem Pikler, percebemos que os bebês também precisavam de oportunidades e tempo!

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2021, p. 53).

A partir de nossos estudos nos momentos de formação, surgiram algumas ações concretas garantidas por intermédio do Programa de Transferência de Recursos Financeiros — PTRF e pensadas para ampliar a oportunidade dos bebês, mesmo os bem pequenos, para que pudessem ter o movimento livre garantido e ir descobrindo por eles mesmos

o que seus corpos poderiam fazer, sem intervenção direta do adulto. Desta forma, uma estratégia que utilizamos foi retirar os berços da sala do Berçário, possibilitando maior espaço para os bebês se movimentarem, e trocamos o piso da sala por outro com maior conforto térmico, mas, ao mesmo tempo, firme. Posteriormente, também realizamos a troca dos mobiliários, pensando em como oferecer desafios para o desenvolvimento motor dos bebês e garantindo a segurança naquele espaço. Outras aquisições feitas com o uso das verbas foi uma rampa de madeira para proporcionar desafios motores e uma cerca na intenção de separar os bebês que não engatinhavam daqueles com maior desenvolvimento motor. E as mudanças não pararam aí! Outros espaços também foram transformados com a intenção de ampliar a autonomia e proporcionar experiências interessantes para os bebês e crianças pequenas. No fundo da Unidade, tínhamos um espaço que não era utilizado. E se construíssemos um *deck*? Parecia impossível, mas aconteceu! A ideia que surgiu como uma sugestão das famílias em uma Reunião de Conselho de Escola foi ganhando vida a partir do momento em que buscamos as formas reais de concretizar, como solicitar aprovação da obra pela engenheira da DRE, prever os custos no planejamento anual de gastos, dialogar



coletivamente sobre como gostaríamos que este espaço ficasse... por isso, foi necessário muito empenho coletivo para que pudéssemos ter um *deck* de madeira como um novo espaço na escola. E quanto mais investimos nas mudanças nos espaços, mais potentes se tornam as pesquisas das crianças! As novas materialidades e os espaços transformados refletiram na forma como os bebês e as crianças pequenas se relacionavam com os espaços, proporcionando novas interações entre elas e os objetos, a natureza e o mundo. Os bebês que antes estavam limitados a alguns espaços do CEI passaram a utilizar o *deck*, as oportunidades de contato com materialidades de diversas texturas para além do plástico se ampliaram significativamente, e a liberdade de movimentos proporcionaram que bebês e crianças descobrissem por eles mesmos novas formas de interagir com o mundo. Além disso, as professoras passaram a organizar os espaços e materiais a partir de uma escuta sensível dos interesses dos bebês e das crianças registrada em seu planejamento, garantindo que as pesquisas acontecessem sem que eles tivessem que ensinar ou intervir, ou seja, ofereciam situações interessantes, desafiadoras mas sem determinar previamente como os bebês e as crianças iriam interagir com aquele contexto. Foram mudanças muito significativas!



Ainda são inúmeros os desafios e os tempos que precisamos flexibilizar. E é preciso enfatizar que todo esse caminho percorrido desde 2018 não foi simples, nem linear, mas entendemos que este é um processo que estamos construindo juntos e que tem permitido que os bebês e as crianças pequenas vivam suas infâncias plenamente no CEI SILVIA COVAS.

❖ **Palavras-chave:** infância; currículo; tempos e espaços

ROSANGELA MARTINS CAPRONI

ro_caproni@yahoo.com.br

Instituição: CEI Direto Silvia Covas — DRE Ipiranga.

Graduada em Pedagogia pela USP; Especialista em Educação Infantil e Arte e Educação. Estudiosa da Abordagem Pikler. Coordenadora

Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2012.

Idealizadora do perfil @infanciaeinspiracoes nas redes sociais

Instagram e Facebook.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online], n.19, p. 20-28, 2002.

DOEDERLEIN, João. (Akapoeta). *O livro dos resignificados*. São Paulo: Paralela, 2017.

FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 3. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.

Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1999

SÃO PAULO, (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

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

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

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientação Normativa de registros na Educação Infantil*. — São Paulo: SME / COPED, 2020.

A photograph showing three children engaged in an outdoor art activity. They are sitting at a table covered with a white plastic sheet. One child is using a blue brush to paint a large, weathered log. Another child is also painting, and a third child is looking on. There are blue bowls and brushes on the table. The background shows green trees and foliage.

PEQUENA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

ESTÉTICA

DO CEI JARDIM SHANGRILÁ

Benedita Machado de Mello e Kátia Girlene Silva Leite de Farias

Em 1996, inicia-se uma nova caminhada nesta Unidade Educacional. Com muito cuidado, fomos tocando, sentindo e ressignificando o espaço de educação, um sítio com muito verde, destinado às crianças pequenas. Inicia-se um trabalho de escuta, o compromisso era lançar um fio condutor, traçando caminhos que pretendíamos percorrer no Centro de Educação Infantil *Shangri-lá*, o nome do bairro e do CEI. De acordo com TRIVELA (2023) *Shang* — uma região do Tibete, — *ri* — significa “montanha”, — *la* — quer dizer “passagem”. Assim, *Shangri-lá* significaria algo como: “passagem da montada na região de Shang. Esse lugar, creche, CEI, ao longo desses anos, tem nos apresentado suas montanhas, relevos, planícies. Paulatinamente, vamos descobrindo e encontrando as belezas do entorno e da vida que pulsa por aqui e, dessa forma, se concretizando todos os dias com novas descobertas.

Neste trabalho, é necessário garantir concepções que assegurem as metas e os objetivos da Unidade Educacional, sempre orientados pelos documentos da rede municipal de São Paulo, no que tange os direitos dos bebês e crianças, garantindo as diversas linguagens que se perpetuam a cada exploração, movimento, descoberta e vivências. Dessa forma, o processo formativo deve ser elaborado com base nas concepções de criança, infância, educação infantil, cuidado, bem como conceitos de estética, poética e organização.

Nessa trajetória, aprendemos a trabalhar com projetos de formação como:

- Formação da equipe gestora;
- Formação dos professores;
- Formação da equipe de apoio;
- Projetos para bebês e crianças pequenas.

Esses projetos conversam o tempo todo entre si a respeito de como a produção humana e a arte mantêm uma ligação estreita com o tempo e a cultura que as engendram. A arte marca seu tempo e o supera, deixando em seu rastro complexidade e ruptura.

Arte e infância... um encontro de potências que levam à criação. Um dia clareando se torna encantador a depender da forma que olhamos para ele. Cada uma das tarefas que fazemos todos os dias também pode ser encantadora. Os artistas nos mostram como olhar para as coisas com outros olhos. Será que olhamos nosso mundo como poetas?

[...] Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é o mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer. Estar disponível e prestar atenção a tudo que ocorre ao redor é fundamental para que veja o mundo de forma mais ampla. Interações: onde está a arte na infância? BARBIERI (2012, p. 17)

Formação da equipe gestora

É de extrema importância que a mantenedora¹ da unidade parceira tenha o entendimento de que a formação continuada resulta em mudanças institucionais que fortalecem a construção coletiva e o desenvolvimento de uma ação compartilhada entre os profissionais da Unidade.

¹ Instituição que administra as Unidades Parceiras.



Para ampliar essa formação, utilizamos os documentos que a Secretaria Municipal de Educação de Educação de São Paulo disponibiliza, além dos que temos para estudos formativos. Os encontros são periódicos, com sistematização do trabalho tendo como foco questões de gerenciamento, pautados nas intencionalidades do trabalho permanente e no desenvolvimento de projetos específicos, que são desenvolvidos nos grupos das salas. Para alimentar esse trabalho, buscamos inspiração em artistas contemporâneos, tais como: Rodrigo Bueno, Marilá Dardot, Carolina Pontes,

Frans Krajcberg, Cildo Meireles, Ernesto Neto, Adriana Varejão, Vick Muniz, Arthur Bispo do Rosário, que, em seus trabalhos, dialogam com a fase de desenvolvimento que se encontram nossos bebês e crianças. Primeiro, planejamos o tempo para a nossa própria formação. Segundo, garantimos ajuda às educadoras. Terceiro, disponibilizamos espaço para as equipes de apoio (cozinha e limpeza). Quarto momento para questões e reflexões com a comunidade.

Nesta rotina, a equipe lidera a construção de tempos bem equilibrados, organiza horas para reuniões, providencia materiais necessários para a formação e para as propostas. Manter essa formação periódica é garantir o fortalecimento de todo o trabalho institucional. Garantir o investimento

na formação do diretor, do coordenador e no segmento administrativo é manter a qualidade do atendimento e pode consolidar a permanência da formação na instituição para todos os envolvidos.

Formação dos professores

Seguindo o projeto de formação, são mantidos os momentos de estudo e encontros de formação e supervisão com a coordenadora e a diretora. A formação é realizada em 4h semanais de estudo, distribuídas 2h pela manhã, 1h à tarde e 1h para fazer os registros e planejamentos, diários de bordo e outros. Nesse momento, garantimos temas comuns a todas as turmas, uma vez que mesclamos um participante de cada agrupamento, mas também garantimos formações por agrupamento e individual, a partir da observação in loco. Esses momentos são para além dos Encontros de Formação em calendário escolar.

Formação da equipe de apoio

A equipe de apoio é formada por educadores importantíssimos na instituição educacional, são os que dão todo suporte e aparatos para que os professores possam se dedicar plenamente ao atendimento a bebês e a crianças e, por



isso, precisam estar também em formação, aprimorar os conhecimentos e conteúdos ligados à educação, por isso organizamos periodicamente encontros com a equipe da cozinha e limpeza. Nestes encontros quinzenais, desenvolvemos estudos com foco em um dos projetos vigentes. Elaboramos a formação permanente com diferentes experiências interativas e focadas na mobilização para manter propostas reflexivas, para enriquecer os trabalhos desenvolvidos nas áreas do cuidado, da alimentação, da saúde e da estética.

Na formação permanente, desenvolvemos um trabalho muito potente na horta, que envolve a equipe de apoio e a comunidade, com plantação e cultivo de verduras diversas,



principalmente os *pancs*², os quais são preparados e servidos na alimentação das crianças e da equipe. Nesta proposta, as crianças e seus familiares fazem degustação dos alimentos colhidos na horta, por elas, em parceria com a equipe de apoio, educadores e gestão.

Outra proposta formativa se refere à estética à mesa. A equipe de apoio cuida da organização do espaço com troca diária das flores dos vasos, bem como apoia no cultivo de floreiras e do jardim. Garantem a exposição e apresentação dos alimentos in natura.

2 Plantas Alimentícias Não Convencionais

A publicação da Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020) assegura a importância de estudarmos e buscarmos conhecimento sobre essa pauta que é intrínseca à vida saudável do bebê e da criança. Segundo o guia alimentar brasileiro para crianças menores de dois anos:

O ato de se alimentar tem muitos significados. Come-se não somente para saciar a fome, mas também por se estar feliz, triste, ansioso, solitário, entre outros tantos motivos. Alimentar é um ato cultural que envolve relações, hábitos e formas de preservar e transmitir tradições e conhecimentos. Faz parte da alimentação adequada e saudável o consumo de alimentos e preparações ligados à história da família,



comunidade e/ou etnia, e da região em que se vive. Existem realidades socioeconômicas e culturais muito diferenciadas no país, como a dos grupos populacionais tradicionais e específicos, das diversas zonas rurais e urbanas espalhadas nas cinco regiões brasileiras. Por isso, as recomendações deste Guia deverão ser adaptadas às diferentes realidades regionais, culturais e étnicas. (BRASIL, 2019, p.18)

Experiências com bebês e crianças pequenas

Quando pensamos na importância de manter um ambiente esteticamente organizado, que traduz a concepção de cuidado, de garantia de direitos, e na necessidade de oferecer aos bebês e às crianças experiências que alimentem seu repertório, seu olhar sobre o que é belo, faz-se necessário

conectar-se com o que acreditamos ser valioso, indispensável e potente para os bebês e crianças. **Ter em mente que brincar, explorar e investigar está muito ligado ao que entendemos e pretendemos como cuidados com a estética, que vai além do belo, alcança algo que encanta e desperta em cada um o desejo de permanecer lá, de estar em contato com esse ambiente que me permite viver intensamente.**

Quando os bebês e as crianças estão em espaços educacionais, estão aprendendo a conduzir sua existência, o seu desenvolvimento e, por isso, quanto mais organizados estiverem os ambientes frequentados e explorados por eles cotidianamente, quanto mais voltarmos nossas ações, ofertando proposições e materialidades de acordo com as necessidades infantis, mais estaremos propondo um espaço acolhedor, respeitoso e que possui estética, fazendo com que este acolhimento lhes ajude a organizar suas vivências, seus pensamentos e jeitos de construir suas histórias. “Cabe à Unidade Escolar propor novas experiências em ambientes organizados, a fim de provocar sua vontade de saber, sua curiosidade, seu interesse na exploração e na descoberta do mundo”(SÃO PAULO, 2019, p. 79).



Para tanto, investir na formação continuada de toda a equipe, na busca de formar olhares e jeitos de ver e fazer faz toda diferença, posto que desenvolver, por meio das formações, ações em que todos os profissionais possam olhar de vários ângulos formas de transpor para a prática o que conseguem enxergar com a sensibilidade. Isso faz com que a equipe mantenha o olhar sobre “o que oferecer” e “como oferecer”, seja para o bebê, para a criança, para os familiares, para a comunidade como um todo.



As reuniões conjuntas e os cursos de formação para professoras(es) de ambos os níveis podem ser contextos de qualificação do trabalho com as crianças. Ver o ponto de vista do outro colega, estabelecer princípios, discutir sobre as possibilidades e desejos são atos dos adultos para prever e preparar crianças e famílias/responsáveis para o novo contexto, estruturando continuidades para todos. (SÃO PAULO, 2019, p. 164).

Pensar espaços, objetos e materiais é uma questão educativa, bem como um cuidado estético. Para tanto, realizamos ações que visam resgatar a sensibilidade individual, aflorando no olhar da equipe o cuidado e a atenção aos ambientes. **Dessa forma, os momentos de formação nos ajudam a olhar para os ambientes e sua composição.** Algumas propostas para refletir sobre o espaço são: olhar as fotos selecionadas, observar as minúcias do espaço, passeando por ele e olhando através do furo no centro de uma folha de papel, desenhar os espaços do CEI, cuidar de uma plantinha, entre outras. Por meio das reflexões individuais e coletivas que surgem nesses exercícios, enriquecemos nosso olhar e jeitos de fazer, assim como o cuidado para manter a qualidade

e continuidade do trabalho. A estética na organização de ambientes está intrinsecamente ligada aos valores e à qualidade dessas interações, de modo que não conseguimos falar em ambientação sem falar em proposta pedagógica.

Manter um ambiente esteticamente organizado para os bebês e as crianças garante que a compreensão e o modo de se relacionar com o mundo se tornem parte do seu crescimento, assim como se tornem referências potentes na constituição do ser humano. Por isso, adotamos como método olhar para as minúcias do dia a dia como ação formativa, aprender e treinar o olhar para o macro, mas também para o micro, afinal, ele que dá os subsídios necessários para continuarmos trilhando, de forma especial e valiosa, esse caminho que torna as vivências dos bebês e das crianças cheias de possibilidades e descobertas.

A partir da escuta ativa para as formas de interações, narrativas e ações, levantamos possibilidades que atendam à necessidade do grupo como um todo, bem como a particularidade de cada bebê e de cada criança. Isso está ligado ao que oferecemos ou não como estímulo. Por isso, é preciso ter consciência de ofertar as experiências mais significativas e que, de fato, venham atender suas necessidades. Finalizamos com a seguinte reflexão: Elaborar

o processo formativo com atenção às relações estéticas reflete na garantia de que as crianças tenham contato com ambientes esteticamente organizados, porém, indo além do belo, pois, um ambiente organizado investigação de bebês e crianças traz novas e potentes possibilidades, como num ciclo de vida ou uma estação do ano, um tempo alimenta o outro e novos enredos acontecem.

❖ **Palavras-chave:** formação; coletivo; processo

BENEDITA MACHADO DE MELLO (BENÊ MELLO)

Pedagoga e especialista em Educação Infantil pela UNISA, diretora do CEI Jardim Shangri-lá, do Centro Comunitário Jardim Autódromo e professora de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Participa da Formação Continuada com o Instituto Avisa lá desde 2000 e atualmente em parceria com avisa lá – No projeto de formação do CCJA “A natureza como essência do humano – Revisitando os ambientes dos CEIs do CCJA”

KÁTIA GIRLENE SILVA LEITE DE FARIAS

Formação em magistério e curso superior de Pedagogia e formação continuada sobre a Abordagem Pikler, com o Instituto Avisa lá.

Educadora de bebês, crianças e adultos, atua na Coordenação Pedagógica desde 2015. Participa do CCJA — Centro Comunitário jardim Autódromo desde 2004.

E-mail: shangrila.ccja@gmail.com

Instituição: CEI Jardim Shangrila

REFERÊNCIAS

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

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. 2. ed. São Carlos: Pedro João Editores, 2020.

COSTA, Leila Oliveira. *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. São Paulo: Editora Senac, 2020. (Série Universitária).

FALK, Judit. *Abodagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciencia, 2016. (Coleção Primeira infância).

KALLO, Eva; BALOG, Gyorgyi. *As origens do brincar livre*. São Paulo: Omnisciencia, 2017. (Coleção Primeira infância).

REVISTA *Avisa lá*. São Paulo: Instituto Avisa Lá, n. 70, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 4.548, de 19 maio de 2017*. Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil — CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa nº 01/13: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo:SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº 01/2015*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil*. São Paulo:SME/COPED/CODAE, 2020a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa de registros na Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2020b.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. *Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde*. — Brasília : Ministério da Saúde, 2019. 265 p. : Il.

TRIVELA, Murilo. *O que significa Shangrilá?*. Disponível em educacao.umcomo.com.br/artigo/o-que-significa-shangrila-30556.html acesso em 25/03/2023

PROJETO

MOTOCICA

NA
PRAÇAANDANÇAS
E AVENTURAS
NA PRAÇA
DA REPÚBLICA E
ARREDORES

Lívia Guimarães Arruda

*Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas
É perigosa, dizem: Violência, drogas... E nós adultos
Quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: Um dia devolver a rua às crianças
Ou devolver as crianças às ruas;
Ficariam, ambas, muito alegres.
(Paulo Freire)*

O Projeto Motoca na Praça, realizado na EMEI Armando de Arruda Pereira, localizada na Praça da República, centro de São Paulo, e que atende, em média, 300 crianças por ano, veio na tentativa de responder a algumas inquietações e perguntas que nos tocam como educadores, entre elas: onde

estão as crianças na cidade? Qual é o lugar da criança na cidade? Existe um lugar de criança? E, a principal delas, como podemos tornar a cidade menos hostil e mais acolhedora para todos e todas, incluindo as crianças bem pequenas?

Nosso projeto acontece num entorno que, inicialmente, se apresenta hostil aos encontros e vivências. Nossa escola fica dentro da Praça da República, que é tradicionalmente vista como um local perigoso, sujo e violento e, definitivamente, um espaço não acolhedor às crianças. Considerando esta conjuntura, o projeto, ainda de maneira despretensiosa e intuitiva, começou a tomar forma. Como citado no Currículo da Cidade:

A educação como um processo social se efetiva a partir das relações estabelecidas em um território, sejam elas educativas formais ou informais. Os bebês e as crianças nascem em um território e nele produzem, reproduzem ou inventam modos de viver. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço. (SÃO PAULO, 2019, p. 26).

Em 2019, notícias divulgadas por meios de comunicação críveis, como [Folha de São Paulo](#) e [O Globo](#), colocavam



a praça da República como um dos locais em que mais acontecem roubos de celulares na cidade. Também, a praça sempre foi conhecida como local de prostituição e drogas, além de um lugar com grande número de pessoas em situação de rua. Ainda, considerando o contexto pós-pandemia, a praça também passou por transformações, com um grande número de pessoas morando em barracas, além da grande quantidade de dependentes químicos em nossa



região, elementos estes que tornaram ainda mais presentes as sensações de medo e insegurança. Como sempre foi, nossa praça se firmou ainda mais como um espaço de passagem, rápida e de poucos olhares, com um grande fluxo de pessoas, porém de forma apreensiva e desconfiada. Tais sensações não eram exclusivas de transeuntes, mas também das crianças, famílias e professores, que demonstravam as mesmas aflições e preconceitos com este cenário.

Nossa comunidade, que atende crianças de 4 e 5 anos, conta com muitas famílias migrantes, especialmente africanos e latino-americanos. Algumas famílias residem em ocupações ou abrigos comunitários, e a relação destas com nossa região nem sempre é das mais amistosas. Em muitos casos, estas famílias não têm acesso a todos os aparelhos culturais e serviços públicos disponíveis, além de sofrerem com preconceitos e discriminação por motivos como classe social e raça, razões pelas quais acabam criando ou sendo levadas a se relacionarem com estes espaços de maneira distante ou mesmo nula, sentindo-se estranhos em sua própria região de moradia.

Atualmente, a praça da República não é vista como um local de criança, muito menos de brincar, apesar de toda sua exuberância natural (árvores, avifauna, lago com peixes) e arquitetônica (além do prédio histórico em que hoje funciona a Secretaria da Educação, o entorno tem prédios ilustres, como os edifícios Esther, São Luiz, Eiffel, Itália, Copan e Hilton, que formam o pedaço tal qual o conhecemos hoje). Porém, considerando que as crianças têm a capacidade de, como agentes ativos, intervir e modificar cenários aparentemente alheios a elas, nosso projeto se propõe a ocupar cotidianamente a praça pelas crianças da escola, por

meio de passeios de motoca, subvertendo assim essa ideia de praça perigosa.

Compartilhamos do sonho de Paulo Freire, manifesto em seu poema que abre esse texto: sonhamos com o centro da cidade e com a praça da República repleta de crianças e buscamos, cotidianamente, torná-lo realidade.

Objetivos do projeto

O objetivo amplo do Projeto Motoca na Praça é ativar experiências das crianças com e na cidade, utilizando as saídas com as motocas como um disparador. A partir desse objetivo amplo, temos seu desdobramento em alguns objetivos específicos:

- Destacar a cidade como espaço de aprendizagem e, sobretudo, de experiência para as crianças.
- Propiciar experiências lúdicas com as motocas para além do chão da nossa escola, transformando a cidade em espaço de brincar.
- Contribuir para a visibilidade da infância na cidade, especificamente na região central de São Paulo.
- Fortalecer as relações em nosso território educativo, estabelecendo parcerias com moradores vizinhos,



serviços, instituições e equipamentos culturais e sociais da região.

Partindo da praça da República, temos a possibilidade de conhecer e perceber as mais diversas realidades de nossa cidade, e também de sermos vistos como participantes desta. Por meio de nossos passeios, nos deparamos com uma enorme gama de pessoas, trabalhadores do comércio, garis, turistas, pessoas em situação de rua, mas também nos fazemos presentes, não como observadores de uma



realidade distante ou alheia a nós, mas como membros desta comunidade tão plural. Pois, como já mencionado, um dos objetivos centrais da proposta se dá neste intuito, de tornar a presença de crianças nestes espaços algo natural e, de certa forma, esperado.

Para atingirmos este objetivo, as saídas possuem um caráter ambivalente, pois devem ser conduzidas com certa “despreocupação”, como algo corriqueiro e sem grande alarde, mas, ao mesmo tempo, exigem grande esforço da equipe escolar para que o planejamento das saídas considere

alguns pontos primordiais de atenção e direcionamentos uma vez estando com as crianças na rua. Isso significa que mais do que organizar um grande evento de saída como um “passeio” escolar que ocorre de modo eventual, queremos que as saídas componham as vivências cotidianas das crianças tal como ir ao parque, tomar lanche, ir à brinquedoteca, o que implica em sensibilidade das educadoras e educadores envolvidos para reconhecer os ritmos urbanos e fazer uso dele com as crianças.

O projeto na prática

A proposta teve início em minha turma, porém a Unidade Educacional já apresentava um histórico de intervenções no sentido de se apropriar do entorno do prédio com pequenos passeios pela praça, colando adesivos com a frase “Criança na área”, marcando território. Portanto, o projeto apenas deu seguimento e ampliação a uma prática já experimentada, inclusive no PPP da escola consta a intencionalidade de exploração do entorno, em especial da praça, mas também dos equipamentos culturais do entorno.

Começamos explorando as motocas dentro do nosso espaço, exercitando a pedalada em si. Aqui cabe destacar o fato de a nossa escola já ter disponível um grande

número de triciclos, garantindo a participação de todas as crianças de determinada turma. Após esta primeira etapa, começamos a nos aventurar pela praça. Para garantir a segurança de todas e todos, as crianças sempre saem com um colete de identificação, e a gestão da Unidade Educacional disponibiliza, no mínimo, dois ou mais funcionários para acompanhar o trajeto. Além disso, as crianças possuem uma autorização permanente de saídas pelo entorno assinada pelos responsáveis.

Nas primeiras saídas, o percurso se resumia ao contorno da Unidade pela parte de fora, rente ao gradil. **Aos poucos, conforme nos sentíamos mais confiantes e seguras(os), sensação esta perceptível por meio de linguagem corporal, com as crianças demonstrando domínio dos caminhos**, tomando a frente nas saídas e solicitando cada vez mais sua realização, começamos a alongar nosso trajeto, adentrando a praça. Quando começamos a entrar, de fato, na praça, começamos a ver e ser vistos por todas(os) que lá estavam e passavam, nos motivando a produzir rodas de conversa com as crianças sobre nosso entorno: **quem são essas pessoas? O que elas estão fazendo? Quais cuidados e/ou tratamentos**

devemos ter com elas? São perguntas que ficam no ar, sem a necessidade de respostas fechadas, mas se fazem fundamentais porque não eram realizadas até então.

Além de ir ao encontro das pessoas, também queríamos ser vistas(os). Para isso, convidávamos as crianças para dar um belo **“Bom dia” em uníssono a todas(os) que cruzavam nosso caminho**, estratégia que sempre teve êxito na hora de chamarmos a atenção para nós. As respostas eram variadas, pois cada uma(um) que estava naquele espaço pode ter uma impressão sobre nós e sobre aquela atividade. Uns cumprimentavam de volta, outros achavam graça, outros, ainda, ignoravam. E esta é a vida na cidade para todas(os) nós. Mas, de uma forma ou de outra, marcávamos nossa presença. Afinal, quem não se afeta por um grupo de crianças exclamando um sonoro “Bom dia”?

De certa forma, percebemos como a simples presença de crianças nestes espaços reverbera processos humanizadores no entorno. Momentos singelos, curtos, efêmeros, mas que valem a pena.

Algumas saídas tinham algum foco mais específico, por exemplo, procurar os garis da praça para entregar desenhos feitos pelas crianças, ou então entregar flores ou chá para os transeuntes. Também realizamos várias saídas para fazer

desenho de observação e fotografias. Propus intervenções mais direcionadas na tentativa de trabalhar o olhar sobre o outro, sobre as pessoas que passam e/ou habitam a praça, um contato mais concreto e não apenas à distância.

Atravessando a rua

O projeto acontece desde 2019, inicialmente com uma das turmas de nossa Unidade Educacional, porém com uma pausa nos momentos de ensino remoto. Em 2022, voltou mais fortalecido, com saídas mais frequentes, em média uma vez por semana e com participação de mais turmas da escola. As famílias foram sempre informadas da proposta, inclusive com participações eventuais de acordo com disponibilidade e demanda, dependendo do trajeto a ser percorrido.

Em 2022, também iniciamos as andanças além da praça, pois começamos a atravessar a rua. Isso possibilitou novas descobertas e aventuras. Nosso entorno conta com muitos equipamentos culturais a poucas pedaladas. Começamos uma busca por parcerias, por espaços que estavam dispostos a receber as nossas crianças com as suas motocas. Dessa forma, começamos a ir aos locais utilizando os triciclos, deixando de circular apenas pela praça. Alguns locais que visitamos: Sesc 24 de Maio, Galeria Pivô, Biblioteca Mário de Andrade, Centro



de Memória do Circo. Também pedalamos até o Copan, visitamos a feira, o largo do Arouche, o Vale do Anhangabaú e o viaduto do Chá.

A cada saída, nós nos apropriamos, aos poucos, do espaço urbano, tornando caminhos, ruas e prédios presentes em nossa rotina e, desta forma, um pouco nossos também. As crianças já sabiam identificar alguns pontos importantes de nossas pedaladas, e não apenas edifícios, mas também alguns personagens, como os moradores de

rua e seus cachorros, policiais, garis, etc... Se, num primeiro momento, determinado passeio ou caminho possa causar certo estranhamento ou até mesmo receio, este passa a se tornar corriqueiro, comum a nós, e nos sentimos mais prontas(os) não apenas a fazê-lo novamente, mas ir um pouquinho além, descobrir o que mais existe ao atravessar a rua. E atrás daquele prédio? Será que há outras praças como esta? Desta forma, vamos criando um senso de segurança e pertencimento aos locais em que já estamos habituados a visitar, mas também alimentamos uma curiosidade e desejo de ver mais.

Com o passar do tempo, as crianças se mostraram bastante engajadas no projeto, demonstrando domínio do território da praça, inclusive sugerindo e solicitando rotas alternativas.

A partir das rodas de conversa, comentários e desenhos, percebemos o quanto as crianças começaram a entender a praça como “delas” também. Já sabem que a escola fica dentro da praça da República, localizada no centro de São Paulo. Reconhecem alguns prédios do entorno, por exemplo, o Edifício Copan e o Prédio da Secretaria Estadual de Educação. Observamos, também, que os caminhos da

Praça estão cada vez mais familiares. As crianças conhecem o coreto, a garça que está sempre no lago, a ponte com uma descida que as crianças mesmo deram o nome de “Ponte radical”. Enfim, são inúmeros exemplos da familiaridade conquistada pela relação com a praça.

Formas de representação e pensamentos espaciais também foram trabalhados, como o início de uma compreensão cartográfica: entender pontos de referência e conceitos básicos de lateralidade e localização. As crianças elaboraram mapas simples da praça e desenhos com base em itinerários e, a partir desses registros, foi possível observar as diversas aprendizagens das crianças.

Ter um novo olhar para a praça e para as pessoas da praça sem dúvida foi um ganho muito grande do projeto. Convidamos semanalmente as crianças a olharem todas as pessoas da praça, e isso possibilitou a quebra de alguns preconceitos, minimizando o medo e a indiferença ao outro.

Nossa percepção do projeto e seus resultados é não apenas de satisfação e consciência da relevância da proposta, como da importância de sua sequência, e que este se estabeleça como ação permanente de nossa comunidade educacional.

Em 2022, o Projeto Motoca na praça recebeu dois prêmios: Prêmio Paulo Freire de Educação Municipal, no qual ficou em primeiro lugar na categoria Educação Infantil, e Prêmio Territórios, iniciativa do Instituto Tomie Ohtake.

❖ **Palavras-chave:** infância; cidade; apropriação; espaço urbano

■
LÍVIA GUIMARÃES ARRUDA

liviaguiarruda@gmail.com

EMEI Armando de Arruda Pereira

é Pedagoga, formada pela Universidade de São Paulo (USP), com quinze anos de experiência em Educação Infantil. Atualmente, é professora da rede pública de São Paulo e coordenadora pedagógica da rede privada. Já desenvolveu diversos projetos envolvendo crianças e a cidade.

■
REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

McCARNEY, Rosemary. *A caminho da escola*. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

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

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



JANELAS EDUCACIONAIS

TROCAS E POSSIBILIDADES

Luciana Dias Simões

“Janela: abertura ou vão na parede externa de uma edificação ou no corpo de um veículo, que se destina a proporcionar iluminação e ventilação ao seu interior” (Oxford Languages, 2023). Desde criança, sempre escutei a frase “os olhos são a janela da alma”, inicio esta reflexão com algo que muito me chamou atenção na viagem para Novo Hamburgo, em outubro 2021, com o grupo de formadores da DIEI e das DIPEDs, as **janelas**. Outro ditado popular que muito escutei: “quando se fecha uma porta, Deus abre uma janela”. A janela tem dois lados, o interno e o externo, onde estamos quando fazemos a reflexão sobre educação? Dentro ou fora? Fora ou dentro? Nossas perspectivas e subjetividades dialogam com as visitas pedagógicas...

Naquela ocasião, estava como formadora da DIEI, a convite do então Diretor da Divisão de Educação Infantil

da SME, Cristiano Rogério Alcântara (atualmente, sou Coordenadora Pedagógica no CEMEI). Durante os processos de trabalho, um convite e uma grande expectativa: conhecer as Unidades Educacionais de outro estado, e pensar nas “infâncias conectadas” (dando continuidade ao projeto que resultou nas publicações da Revista Magistério — Infâncias Conectadas¹), uma experiência maravilhosa que este projeto proporcionou a mim e às demais formadoras participantes. Pensar nos momentos de formação por meio de visitas pedagógicas², estabelecendo diálogos com gestores e educadores, conhecendo um pouquinho sobre as várias formas do fazer docente, as culturas infantis, a construção da identidade local das Unidades Educacionais por onde passamos, esta experiência nos possibilitou ver através “das

1 Edições da *Revista Magistério* que contam com textos de educadoras de São Paulo e de outra cidade — no caso, cada uma das três edições foram elaboradas em parceria com uma cidade diferente. Conheça todas as edições em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/publicacoes-da-educacao-infantil/>

2 Encontro entre profissionais, de diferentes instâncias, que identificam aspectos interessantes e/ou fragilidades de uma prática pedagógica e, conversando, procuram construir alternativas.

janelas” física e metaforicamente. Um recorte do cotidiano educacional observando tempos, espaços, materialidades interações e narrativas ocorrendo em diversos contextos, vislumbrando a intencionalidade docente, a educação acontecendo e as vivências infantis sendo propiciadas nas Unidades Educacionais. **Nós, como observadores, tentando interferir o menos possível, respeitando as propostas que não pararam com a nossa chegada, às vezes olhando apenas pela janela, às vezes interagindo, mas com certeza aprendendo com estes espaços e observações.** A visita pedagógica é uma potente proposta de acompanhamento e partilha.

Posso dizer que, enquanto olhava pelas “janelas” das Unidades Educacionais, no sentido inverso, minha “alma profissional” era iluminada e ventilada através do que meus olhos vislumbravam e meus ouvidos escutavam, contribuindo para a transformação do meu fazer profissional através do olhar e da fala de outros educadores. Pensar junto com outros educadores, ter o “olhar estrangeiro”, nos auxilia a perceber que, às vezes, nossas vistas estão cansadas, como já dizia Otto Lara Rezende (1992), não percebendo as nuances produzidas onde nossos pés pisam todos os dias, desconhecendo que há

aspectos profissionais que precisamos iluminar... arejar... olhar com novas lentes. Então, quando retornamos destas visitas, as contribuições de outros educadores nos permitem refletir sobre a nossa própria prática, agregar outros valores e outras formas de realizar, de intencionar nosso fazer.

Desde a chegada ao aeroporto até a visita à primeira Unidade Educacional, já construímos diálogos espontâneos, mas também formativos. Vivenciamos aqui a importância do planejamento, da gestão de tempo, da organização dos espaços, das materialidades e dos recursos disponíveis... era um grupo grande, acolhido em outro estado para uma formação num curto espaço de tempo, as escolas a todo vapor com os acontecimentos vivos do cotidiano que pulsa, atendendo os bebês e as crianças em suas propostas, foi tudo muito bem alinhado entre as Secretarias.

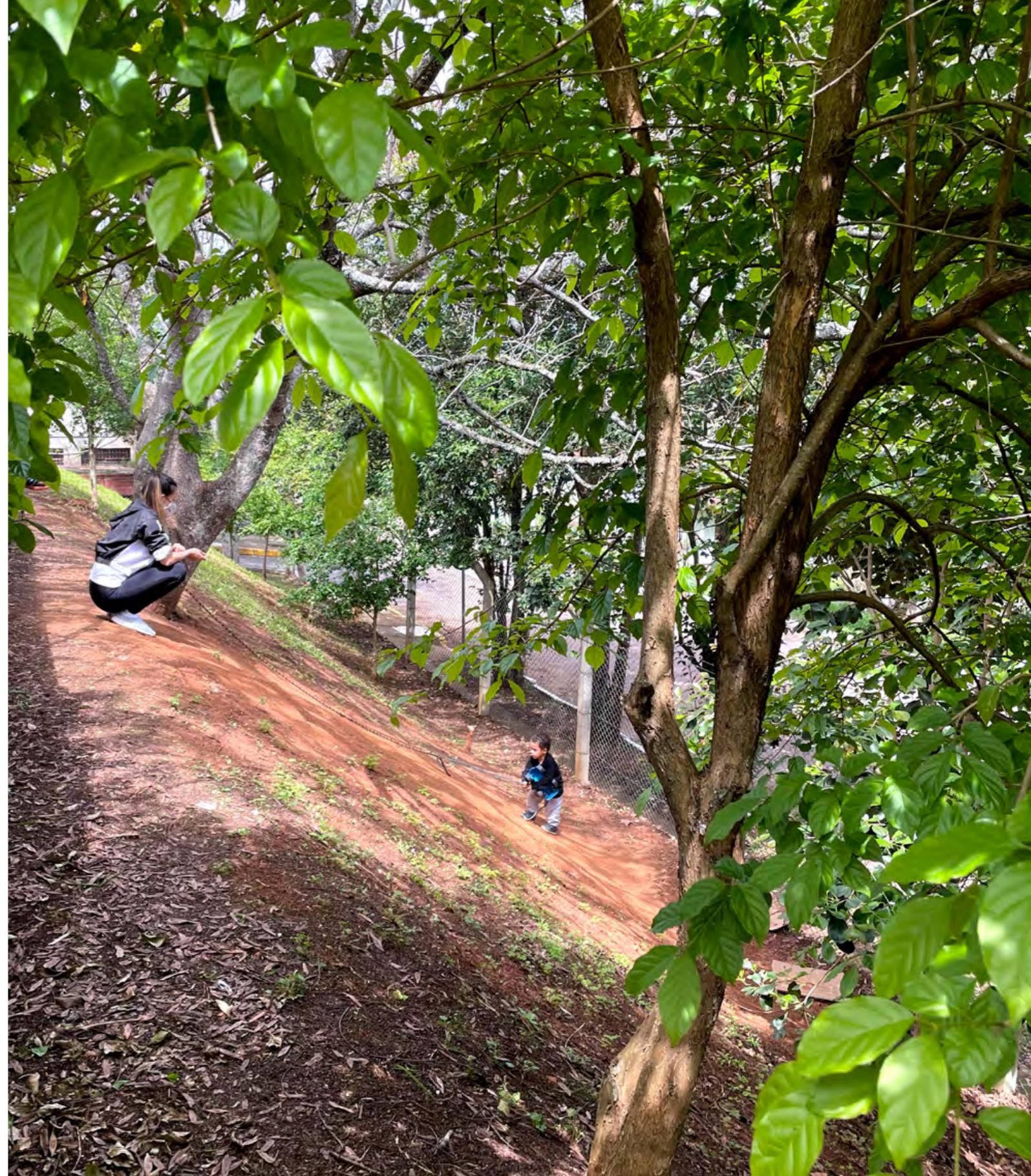
Todas as Unidades Educacionais nos acolheram, mostraram disponibilidade dos educadores e gestores para mostrar os espaços, explicitar seus fazeres e tirar nossas dúvidas. Muitos mimos feitos pelas crianças nos foram entregues. Foi importante saber que as crianças foram informadas sobre nossa visita, os educadores conversaram com as crianças semanas antes, revelando que algo diferente do cotidiano aconteceria, e principalmente o porquê desta



mediação entre Secretarias. A participação das crianças em todo este movimento mostra o cuidado das Unidades Educacionais com aquilo que é “extraordinário”, porém faz parte da vida e possibilita aprendizagens, o cuidado de si e do outro, as formas de acolhimento, a demonstração de pertencimento e a inclusão de quem vem de fora, mesmo que por um breve momento, possibilitando a quem visita e a quem recebe (educadores, bebês e crianças), a compreensão dos processos educacionais para a vida!



A primeira parada do grupo em que eu estava foi na EMEI Raio de Luz Dorvalina Tavares, foi um grande aprendizado! Quem vai pela primeira vez a uma visita pedagógica se deslumbra, temos um direcionamento, uma intencionalidade ao realizar a visita pedagógica, temos orientações para este fazer profissional que visa autoformação e contribuições, é uma troca. Gosto muito do registro fotográfico, e logo estava com o celular em mãos buscando captar tudo. Um dos primeiros apontamentos do prof. Cristiano foi sobre as janelas, como eram grandes, propiciando ao espaço

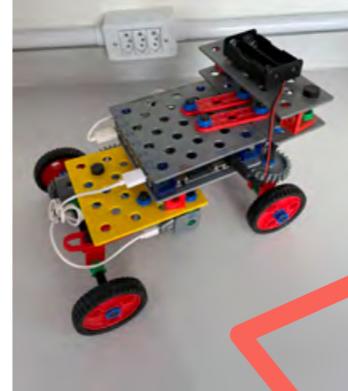


iluminação natural e, principalmente, como eram baixas, possibilitando aos bebês e às crianças a observação do outro lado, visualização da área externa.

Na sequência, visitamos uma Unidade Educacional rural, a EMEI Lápis Mágico. Uma excelente área verde, um espaço bem cuidado e organizado para as interações com o meio ambiente. Horta com árvores frutíferas, um trabalho desenvolvido com ervas onde as crianças aprendem também sobre os chás... A convivência com galinhas e um “berçário” destes bichinhos, demonstrando às crianças a importância de cuidar do meio ambiente. Nesta Unidade, visitamos apenas a área externa, não vimos as crianças.

Depois, visitamos a EMEI Pica Pau Amarelo, junto com a assessora prof.^a Maria Carmen Barbosa. Nessa Unidade, todos os espaços estavam organizados em contextos, de modo que as crianças pudessem vivenciar de forma lúdica o cotidiano do adulto, acessar a cultura do mundo pela disponibilidade de diversos materiais e materialidades, realizando, assim, pesquisas/descobrimientos infantis. Nesta Unidade, o que mais me chamou atenção como formadora da DIEI — a partir dos estudos estabelecidos ao longo daquele ano nas formações com as DIPEDs — devido a importância do registro reflexivo ser muito ressaltada, foi encontrar notebooks em





todas as salas, para uso dos educadores, acessando as fichas individuais das crianças, os processos diários de projetos e relatórios. Em conversa com uma das educadoras, ela afirma que este sistema auxilia suas reflexões e planejamento. Lembrei do SGP³ aqui em São Paulo, sendo implementado na Educação Infantil.

Na EMEF Machado de Assis, vimos a interação das crianças com os adolescentes e observamos os espaços sendo compartilhados numa perspectiva multietária. Um

³ SGP: Sistema de Gestão Pedagógica que está sendo implementado nas Unidades de Educação Infantil da Cidade de São Paulo

tanque de areia ao lado de uma quadra esportiva, um pátio que em seu centro abriga uma árvore enorme em meio ao concreto, possibilitando contações de histórias e resgate de memórias, marcando nosso momento e vivências neste espaço. Também vimos um laboratório onde funcionam experiências com robótica, e as crianças podem vivenciar experiências tecnológicas desde a mais tenra idade.

Para fechar o primeiro dia de visitas, estivemos na EMEI Leonel de Moura Brizola. Percebemos que a maioria das Unidades organizam contextos, os educadores organizam as salas de modo que as crianças sejam acolhidas de diferentes formas e com diversos materiais, propiciando brincadeiras e ludicidade no dia a dia da Educação Infantil. Chegamos à conclusão de que a formação e o acompanhamento da SME de Brusque, por meio das formadoras referência nas Unidades educacionais visitadas, auxilia e muito as(os) educadoras/educadores de modo que a educação pública seja ofertada dentro dos critérios e padrões de qualidade.

Finalizando as visitas: porém abrindo portas e janelas do nosso fazer!

Em conversa com as outras formadoras da equipe DIEI, constatei que as reflexões que fizemos também nos transformaram, de forma a olhar o Universo Infantil por outra

perspectiva, a intencionalidade docente e o fazer pedagógico se materializam. Quando os espaços são organizados de modo que a inserção no mundo letrado se dá por meio de elementos do dia a dia, sem uso de alfabeto pintado ou repetido de maneira descontextualizada, mas apresentado em seu uso diário (nos logotipos dos objetos que representam a casa e reproduzem os espaços do lar, nas placas sinalizando os espaços, nos produtos disponibilizados em “mercadinhos”, cadernos de receitas, dentre tantos outros contextos organizados pelos educadores), possibilita que a criança veja os signos linguísticos em seus diversos manuseios.

Encontramos diferenças e semelhanças em todos os espaços, o encantamento com o novo, com o diferente, muitas vezes nos impede de olhar “tecnicamente”, então, o fechamento das visitas pedagógicas nas Unidades de Novo Hamburgo, com uma roda de conversas na SME, trouxe o “olhar do outro” nos diálogos estabelecidos, nos possibilitando refletir sobre avanços necessários, outros modos de fazer e de obter resultados diferentes, contribuindo para o desenvolvimento dos bebês e crianças que estão sob a nossa responsabilidade. **A formação de formadores é de suma importância, para auxiliar os educadores no chão da escola a pensar suas**

práticas, assumindo uma relação de parceria e colaboração.

Em nosso caso, o encontro da DIEI com formadores das DIPEDs e o encontro das então formadoras da SME-SP com os formadores da SME em Novo Hamburgo permitiram que olhássemos para os pontos em comum e para as diferenças, refletindo sobre a nossa realidade na Cidade de São Paulo, que é tão diversa. Pensar na proposta da SME para uma cidade educadora, com suas múltiplas realidades, desde a “selva de pedras” que encontramos na maioria das Unidades Educacionais, onde o concreto impera e o acesso a espaços verdes é baixíssimo, até Unidades Educacionais em áreas rurais e os três CECIs localizados nas aldeias indígenas, buscando a preservação da cultura dos povos originários. A formação nos possibilita refletir sobre as culturas infantis e formas de a educação pública de qualidade chegar a todas e todos em nossa cidade.

Janela do tempo: revisitar as memórias, a importância do registro

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que

experiências têm, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

BOFF (2020, p.13)

Atualmente, desempenhando o papel de coordenadora pedagógica, com os pés no chão da escola, posso abrir uma “janela do tempo” e vislumbrar as aprendizagens que ficaram dos caminhos trilhados como Assistente Técnico de Educação, e como nos aponta Boff (2020) fazer da compreensão uma interpretação do contexto atual.

Pensar nas janelas para esta escrita me faz pensar nas interações! Como coordenadora, penso nas interações dos educadores com os ambientes, nas interações com as crianças e como a intencionalidade docente propiciará no cotidiano a materialização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando às crianças vivências significativas que lhes auxiliem na interação com o mundo, apropriando-se das diversas culturas, incorporando os diversos saberes produzidos por este mundo. Como educadores, aprendemos todos os dias na mesma medida que ensinamos.

Tendo consciência de onde nossos pés pisam e quais janelas conseguimos observar deste lugar, nos é possível

retornar aos documentos norteadores do nosso fazer profissional e, de posse de nossos registros reflexivos, conseguimos fazer uma autoavaliação. Dialogando com os registros da Unidade Educacional, podemos tornar vivos os Planos de Ações e ressignificar as nossas práticas. Compreender que tudo isso está inserido numa Rede Municipal de Ensino nos leva a ver que não é um trabalho solitário e que “viagens” para outros territórios agregam e muito em nosso conhecimento. Como CP, esta “viagem” e observação de janelas se dá na interlocução com os CEIs, EMEIs, CEMEIs e EMEFs do entorno, compreendendo a educação como continuidade e, portanto, **a necessidade de diálogo com outras modalidades de ensino e com os equipamentos sociais na comunidade, na busca da tecitura da Rede de Proteção às crianças e adolescentes que brincam e interagem no chão da escola.**

Hoje, de onde meus pés pisam e consigo observar, percebo que a principal janela de uma Unidade Educacional é o Projeto Político-Pedagógico, construindo uma identidade deste local múltiplo e com múltiplas possibilidades, atravessado por diversos atores que contribuem para a construção das subjetividades. É a janela que apresentamos

à comunidade, que apresentamos aos visitantes, e nela podemos acrescentar as colaborações de quem vem com o olhar estrangeiro, quer por remoção chegando numa Unidade nova para trabalhar e traz consigo suas experiências, quer na supervisão acompanhando a implementação das políticas públicas, quer nas formações com as equipes pedagógicas das DREs orientando sobre os processos da Rede, de forma que todos os bebês e todas as crianças da Cidade de São Paulo tenham os mesmos direitos e a materialização dos processos educacionais.

Estar em visita pedagógica e retornar aos meus registros mostra o quanto a formação é fundamental, pois cada um olha para a janela de um jeito e cada um terá contribuições para que a “escola” ganhe o mundo através dos nossos bebês e nossas crianças.

❖ Palavras-chave: infância; visita pedagógica; janelas; formação

LUCIANA DIAS SIMÕES

e-mail: luciana_dias@sme.prefeitura.sp.gov.br

Instituição: CEMEI Parque Novo Mundo

Graduada em Pedagogia, Letras e História. Com especialização em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior, Direito Educacional e Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro do grupo de estudos GCOL.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JANELA. In: Oxford Languages. Oxford University Press, 2023 Dicionário online. Disponível em <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> acesso em 25/05/2023

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. 1992. Disponível em <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada> acesso em 25/05/2023

Guia de leitura

Por Simone de Oliveira Andrade Silva e Cássia V. Bittens

1

MEU CRESPO É DE RAINHA

Autor: bell hooks; Ilustrador: Chris Raschka

Editora Boitatá

Sobre a autora e ilustrador

BELL HOOKS

Nascida no ano de 1952 em Kentucky, nos Estados Unidos, bell hooks faleceu em dezembro de 2021. A autora é uma referência nos estudos antirracistas e feministas. Iniciou sua trajetória como escritora ainda criança, porém as publicações iniciaram após formada no doutorado. Duas curiosidades:

o nome “bell hooks” é um pseudônimo, inspirado no nome de sua avó materna, sendo seu nome de batismo Glória Jean Watkins. Escrevemos o nome da autora com letras minúsculas, bell acreditava que desta forma as obras estariam em mais destaque do que a pessoa.

Em 2014, foi fundado o “bell hooks center” que tem como objetivo ser um espaço inclusivo e de suporte às alunas e alunos historicamente sub-representados.

Você pode conhecer mais acessando www.berea.edu/bhc e utilizando a ferramenta tradutor no browser.

CHRIS RASCHKA

Nascido no ano de 1959 na Pensilvânia, nos Estados Unidos, Chris Raschka já ilustrou dezenas de livros ao longo de sua carreira. Em 2012, foi indicado ao prêmio Hans Christian Andersen. Meu crespo é de rainha, não foi o único título de bell hooks ilustrado por Chris Raschka. No Brasil, temos também publicado *Minha dança tem história* e *A pele que eu tenho* pela mesma editora.¹

¹ As fontes consultadas para a escrita das biografias foram:
bell hooks www.britannica.com/biography/bell-hooks
Chris Raschka: en.wikipedia.org/wiki/Chris_Raschka

O livro exalta a relevância dos cabelos cacheados e crespos no processo de autoconhecimento na infância. É uma narrativa alegre, dançante e criativa, que descreve a pluralidade e a diversidade do humano ao mesmo tempo que afirma as individualidades e promove a cultura do cuidado.

Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce

“Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce”, a primeira frase da obra já convida a leitora e o leitor a imaginar as texturas e cheiros dos cabelos. Na ilustração, os olhos fechados da criança somados ao fundo em aquarela, nos remetem a sensação de bem-estar.

Nas páginas duplas seguintes, percorremos, ora aqui ora ali, penteados e estilos que se multiplicam em possibilidades coloridas, rítmicas e infinitas — que dançam com o vento e libertam.

A imagem da pessoa adulta é inserida na narrativa como um elo temporal, afetivo e de espelhamento.

“Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam para o dia começar enrolado e animado!”

O autocuidado perpassa pelo vínculo afetivo com o outro que se cuida e cuida da criança. O tempo é apresentado tanto entre as gerações como no tempo de cuidar (a criança sentada e tendo seu cabelo penteado).

Um ponto que chama a atenção são os calçados. As pessoas adultas não têm os calçados coloridos, já as crianças sim! Parece representar a transmissão/continuidade deste saber, é fluido e não uma imposição do adulto.

A alegria retratada pela fonte, cores e movimentos das personagens permeiam a narrativa do início ao fim, e a cada virada de página reafirmam a diversidade em que a personagem principal é “o crespo de rainha”.

Convite ao brincar — Uma experiência de convite à leitura

A escuta atenta é o início de um diálogo profícuo com as crianças, com desdobramentos que permitem a reflexão sobre o cotidiano.

Em uma turma da EMEI, todos os dias é realizada a “Hora da Leitura”, e a escolha do título é feita com antecedência, porém pode haver exceções. E foi o que aconteceu com a leitura de *Meu crespo é de rainha*.

Certo dia, uma menina disse ter o “cabelo lindo e cheiroso” e relatou que sua mãe havia lido o livro *Meu crespo é de rainha*, as outras crianças ficaram curiosíssimas e solicitaram a leitura deste livro. A professora, conhecendo o acervo da Unidade Educacional, sabia que poderia facilmente encontrar a obra.

No momento da hora da leitura, convidou as crianças a se sentarem em roda, apresentou a capa do livro, perguntou o que as crianças achavam da ilustração e qual seria a história que iriam ler. Neste dia, algumas ideias surgiram:

- “de uma princesa” (talvez pelo título do livro e/ou pela frequência com que o tema surge nas conversas entre as crianças);
- “de uma criança”;
- “não, do cabelo dela, olha como está voando!”.

Após essa introdução, a professora convidou para a leitura, leu primeiro o título, depois o autor e a editora, mostrou a capa às crianças. Abriu o livro e, após ler, virava o livro para as crianças poderem ler as imagens. Na leitura de *Meu crespo é de rainha*, as crianças ficaram atentas a cada ilustração e, com um gesto espontâneo, começaram a cheirar

e passar as mãos nos próprios cabelos. Os meninos tentaram trazer o cabelo até o nariz, mas a maioria deles tem o cabelo bem curto, então, começaram a cheirar o cabelo uns dos outros, iniciando uma agitação e risadas.

Essa imagem (das crianças tocando e cheirando os cabelos) merece atenção, pois a leitura literária feita pelos(as) bebês e crianças pequenas está relacionada (também) aos movimentos do corpo. A ilustração do cabelo das crianças personagens fez lembrar que as crianças leitoras também têm cabelo e, ao brincar com e cheirar os cabelos, o sentido da história é construído, resultando na leitura literária.

A responsabilidade da(o) professora(or) mediadora(or) está também na disponibilidade para as conversas em torno da narrativa, com atenção às perguntas que surgem.

No livro lido, com o virar de páginas, as crianças leitoras foram fisgadas pela trama, afinal o que é o “crespo de rainha”? E, como desdobramento, foram apresentadas à diversidade e puderam se perceber como pessoas únicas e livres.

Convite ao refletir

Abrir espaço para ouvir atentamente e conversar com as crianças é sempre enriquecedor para nós, adultos. E se

for com as crianças da Educação Infantil, então, é preciso estar atento para largar os roteiros e se deixar levar pela imaginação infantil.

Na seleção de livros literários, é importante ter atenção para a bibliodiversidade e incluir no acervo livros que pautem diversidade, respeito, cuidado, escolhas etc.

A poética de bell hooks versa sobre cabelos que são pensamentos livres e autônomos. A liberdade de escolha do seu próprio penteado está intimamente ligada à liberdade de expressão, desde a infância.

“Feliz com o meu cabelo firme e forte, com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota!”



2

BUSCAR INDÍCIOS, CONSTRUIR SENTIDOS

Graciela Montes

Editoras Selo Emília & Solisluna

por Débora Olandinni

Um convite inicial

Graciela Montes nos convida a pensar de maneira diferente e ampliada em relação à leitura.

Sem nos dar respostas, mas indicando caminhos de uma maneira dialogada, faz com que busquemos indícios em nós mesmos para que possamos construir novos sentidos a partir de suas provocações.

É uma leitura que nos desloca. E há o brilhante convite para que evitemos nos trancar entre cristais. E que, após esta leitura, possamos romper com as correntes de pensamento que nos aprisionam.

Sobre a autora

Graciela Montes é uma autora e tradutora argentina, nascida

em 18 de março de 1947, em Buenos Aires. Formada em Letras pela Universidade de Buenos Aires, foi membro fundadora da Alija (Associação de Literatura Infantil da Argentina), co-fundadora da Revista Cultural *La Mancha*.

Vencedora e indicada a diversos prêmios como o Prêmio Lazarillo, que venceu em 1980, e Prêmio Internacional Hans Christian, ao qual foi indicada Andersen Argentina nos anos 1996, 1998 e 2000.²

Um panorama geral

- Apresentação e prólogo;
- Elogio da Perplexidade;
- Do ditame ao enigma ou como ganhar espaço;
- Do que aconteceu quando a língua emigrou da boca;
- As penas do ogro;
- A floresta e o lobo: construindo sentidos em tempos de indústria cultural e globalização forçada;
- A oportunidade;
- Tempo, espaço, história;
- Sozinha na balsa, desenhando o rio;

² Fonte: www.skoob.com.br/autor/14263-graciela-montes

- As cidades invisíveis e seus construtores agremiados;
- Recolhidos à sombra de nossas pálpebras;
- Leitura e poder;
- A formação de leitores e o pranto do crocodilo;
- Mover a história: leitura, sentido e sociedade;
- O lugar a leitura ou sobre as vantagens de ser desobediente;
- Por onde vai a leitura? Sobre os circuitos e os becos sem saída;
- Espaço social da leitura. A leitora Pierre-Auguste Renoir.

Pensando com Graciela Montes

Este livro nos traz uma coletânea de palestras de Graciela Montes entre os anos de 1997 e 2006. A cada novo capítulo, Graciela inicia nos presenteando com reflexões sobre suas leituras de infância ou adolescência e nos conecta, a partir dessas leituras, com as grandes questões que temos de lidar atualmente em Educação, tais como globalização, indicações literárias por faixa etária, censura, indústria cultural, formação de leitores, concepção de sociedade, contemporaneidade e outras.

Reflexões nos horários de estudo

Como o caos literário pode nos encantar?

Por que ficar perplexo é um bem de onde novas significações podem nascer?

Como a leitura pode fortalecer os imaginários emprestados dos que brincam?

Corpo, tempo e palavra são protagonistas das aprendizagens. Onde está o corpo de nossas crianças?

Quem aceita o desafio do texto escrito?

Nossas certezas de hoje são as mesmas de ontem? Onde está a floresta e quem seremos nós amanhã?

Tudo pode se transformar em oportunidade. Qual é o papel de um bibliotecário?

O que é o tempo quando lemos?

O que acham de se perder diante de uma nova identidade

Como trazer num guia de leitura o encantamento desse livro?

É impossível! Diante disso, só há uma recomendação a ser feita: leia e se encante!

A CRIANÇA, A ENFERMA E O PORTAL

IMAGENS
PARA PENSAR
SOBRE
EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA

Larissa Kovalski Kautzmann

NOSSAS ASSESSORAS

187

O que uma criança, uma enferma e um portal podem nos fazer sentir e pensar sobre modos de estar e se relacionar com o mundo?

Trago, no texto, essas imagens para pensarmos sobre experiência estética, atitude estética e formação estética. Meu convite é para que o leitor transite e dialogue com disponibilidade generosa. Ou com atitude estética, como veremos adiante. Para os que esperam uma discussão teórica, antecipo que não tive a pretensão de aprofundar conceitos, mas de apontar algumas pistas para pensarmos a experiência estética como possibilidade de expansão de nossas subjetividades.

Já tem muitos anos que atuo na formação continuada de profissionais da educação infantil, em redes públicas e

privadas de todo o país. Por vezes, são ações de continuidade e acompanhamento, projetos que duram meses e/ou anos, em outras são encontros pontuais — seminários, palestras e oficinas de um dia, nos quais vou até as pessoas, realizo o encontro e vou embora. Nos projetos de formação, consigo acompanhar as repercussões, já as ações pontuais são solitárias e é difícil saber o que reverbera. Nas duas formas de atuação o não-saber é companhia ética, pois me dá a dimensão de que sempre é preciso uma escuta interessada dos envolvidos. É preciso cuidar das relações que surgem e que nascem dos encontros. Durante esses anos todos, independentemente da modalidade formativa, algumas perguntas sempre me fazem boa companhia a cada ação que realizo:

1. qual é o foco formativo, ou seja, para onde pretendemos caminhar com esse grupo?
2. quem são as pessoas envolvidas — onde trabalham, há quanto tempo, o que buscam, quais as queixas e demandas que têm, o que esperam da formação?
3. de que modos posso, verdadeiramente, favorecer os encontros das pessoas — meu com elas, delas comigo, de cada uma consigo mesma e com suas crenças, nosso

com o espaço e o tempo, nosso com o foco formativo, e provocar uma abertura, uma pergunta, uma suspeita, uma vontade, uma nova ação?

A primeira pergunta me dá um bom ponto de partida para organizar o percurso e, geralmente, vem junto ao pedido de formação. Mas nem sempre. Por vezes é preciso fazer nascer essa pergunta junto aos que solicitam a formação, pois alguns grupos não têm clareza sobre o que querem e/ou precisam. É um diálogo anterior ao encontro com o objetivo de compreender qual é essa necessidade formativa. A segunda questão, por mais que eu tenha essas informações sobre as queixas e demandas das pessoas envolvidas, nunca me dá a justa dimensão da complexidade do grupo — é um não-saber continuamente em atualização. Já a terceira me traz um alerta: **é preciso favorecer encontros que ativem e ampliem nossos modos de estar no mundo, ou seja, constituir intencionalmente possibilidades de os sujeitos saírem de seus lugares e experimentarem alguma provocação, arrebatamento, atravessamento.**

Nesse texto, é sobre essa terceira questão que vou me debruçar: o favorecimento de encontros com força para

gerar aberturas para a formação dos sujeitos. Tal questão está ancorada no entendimento de que os encontros de formação são momentos privilegiados para movimentar e colocar sob suspeita os saberes das pessoas envolvidas e promover novas elaborações que podem repercutir, de modos diversos, nas práticas pedagógicas. Mas a verdade é que nem sempre isso acontece. Por vezes, a formação não se dá nessa perspectiva e parece que saímos iguais — formadora e professoras(es). Nenhuma mudança em nós, nenhuma mudança no cotidiano docente. Nem sempre o que vivenciamos nos momentos formativos possui força para nos deslocar e gerar outras percepções e possibilidades de atuação.

Perscrutando minhas vivências pessoais e profissionais, sobre possíveis deslocamentos/aberturas/mudanças nas formas de entender e atuar no mundo, na docência e na vida, trago para esse texto algumas imagens que, para mim, se colocaram/se colocam como aquilo que situo como experiência estética.

A experiência estética a que me refiro é compreendida

[...] como um desdobramento da experiência que afeta as formas da percepção e da cognição de uma subjetividade. Isto é, podemos pensá-la como uma experiência que transtoca as

formas de ver e de dizer de um território existencial e que, por isso, pode alterar suas formas de entender o que lhe acontece. (FARINA, 2008, p. 12).

Nesse sentido, **a experiência estética não está relacionada somente ao encontro do sujeito com obras de arte, com o belo, ou com manifestações artísticas**, mas com todos os acontecimentos que podem afetar a forma como ele percebe e elabora diversos modos de se relacionar com o mundo, ampliando *sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência* (PEREIRA, 2011, p. 111):

Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma **atitude estética**. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. (PEREIRA, 2011, p. 115, grifo nosso).

Mas o que é uma atitude estética? Pereira caracteriza a atitude estética como uma postura de abertura, de disponibilidade para o que pode se produzir no encontro do sujeito com um objeto ou acontecimento, *para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento*. Tal atitude implica uma postura sem julgamentos relativos a gostar ou não, a entender ou não. Não é da ordem da razão que busca definir, reduzir, nomear a realidade. Antes se refere a um estado de atenção que contempla e coloca o sujeito no jogo:

[...] um jogo de mútua interferência, de composição de possibilidades que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética. (PEREIRA, 2011, p. 115).

As imagens que escolho compartilhar estão situadas no campo das experiências estéticas que me constituem como

sujeito e formadora de professoras(es), pois me deslocaram/deslocam, me interrogaram/interrogam, me fizeram e ainda me fazem pensar de jeitos diferentes do que pensava, produzindo outras percepções acerca dos modos de existir. São elas: a criança que escuta o chão, a enferma que quer ouvir uma história numa língua desconhecida, e o portal a duas quadras da escola.

A criança que escuta o chão

Uma caminhada em família, num bosque perto de casa. Íamos juntos, mas nem tanto. Pernas, passos, ritmos, curiosidades e interesses ora nos distanciavam, ora nos aproximavam. Em grupo, com tempo, era possível que alguém parasse enquanto os demais continuavam. Eu ia fotografando o caminho e as muitas peles-cascas das árvores. Lívia (5 anos), a única criança do grupo, nesse dia, estava muito atenta ao chão. É importante referir que a vegetação e cobertura do solo variam muito por todo o trajeto da trilha desse bosque. Terra, grama, folhas, sementes, musgos, pedras vão compondo, em arranjos distintos, o caminho de pequenas subidas e descidas entre árvores de muitas espécies. A cada pouco, uma surpresa: tocas, formigueiros, cogumelos, florezinhas, esquilos, pássaros.



Em determinado ponto do caminho, há uma grande área de solo coberta por musgos. Parecia que estávamos pisando em um tapete fofo. Lívia deita de bruços sobre a vegetação, aproxima bem o ouvido dos musgos e fala: Escuta o chão! Permanece deitada de bruços, estica os braços, palmas viradas para baixo, fecha os olhos e fica escutando o musgo. Fecha os olhos parecendo estar com atenção singular ao acontecimento — o encontro dela com a escuta do chão. Fecha os olhos como quem quer ouvir melhor. Fecha os olhos como quem deseja suspender o tempo.

Como quem deseja isolar aquele encontro das outras informações que atravessam o bosque. Está entregue ao momento.

Nenhum de nós, adultos, havia escutado o chão e acho que nem teríamos ventilado que isso fosse possível, se não tivéssemos visto a Lívia. Poderia tentar inferir sobre a experiência de Lívia. Sobre a atitude estética, o “sim” que ela dá para esse encontro com o chão de musgo — se aproximando, sentindo, escutando, tentando compreender essa forma musgo e suas características — Seria o musgo

provido de alguma voz? Qual? Poderiam ser essas as perguntas de Livia, ou não, e tantas outras.

Mas escolho falar da minha experiência estética em observá-la. Sobre o que esse acontecimento gerou em mim. Das reflexões que fiz e faço quando me coloco nesse encontro. Primeiro, preciso dizer o quanto ver uma criança escutando o chão me comoveu e me colocou num estado de contemplação. Estou inteira enquanto a observo e tenho uma vontade genuína de também me deitar no musgo e escutá-lo. Posterior a esse primeiro sentimento/vontade, passo a me questionar sobre o que sei mesmo sobre as crianças, para além do que está nos livros; sobre o que sei do encontro delas com o mundo; sobre os modos como investigam. E, por fim, sou arrebatada por um quase lamento: **quanto deixei de ver das crianças porque estava distraída ou porque estava sem tempo e energia? O que acontecia enquanto eu não olhava?**

A minha experiência estética não foi planejada, não se deu num museu, nem com uma manifestação artística. Mas se deu ante um acontecimento, num **encontro que pressupôs uma atitude estética**. Foi a partir dessa atitude que pude me colocar no jogo, e os efeitos desse encontro puderam se produzir.

A enferma que quer ouvir uma história numa língua desconhecida
Mia Couto, escritor moçambicano, na Conferência Internacional de Literatura WALTIC, de Estocolmo, em 2008, fez uma apresentação intitulada “Língua que não sabemos que sabíamos”. Na parte inicial de sua fala, Couto compartilha um conto que nunca havia publicado. Ele narra o diálogo de uma mulher enferma com o marido. Trata-se de um pedido inusitado que, num primeiro momento, parece não fazer sentido ao ponto de o marido se desorganizar. Mesmo assim, o marido atende. Desde que o li, nunca mais pude esquecer. E, seguidamente e sem motivo aparente, ele retorna aos meus pensamentos. É uma narrativa que faz parte do meu pequeno inventário de possíveis chaves para perceber e atuar no mundo.

Num conto que nunca cheguei a publicar acontece o seguinte: uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

— Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

— Desconhecida? — pergunta ele.

— Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza.

Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de “caosmologia” a esta relação com o mundo informe e caótico. (COUTO, 2011, p. 11).

Compartilho esse conto não para dar a minha interpretação, até porque a cada leitura ela vai se transformando e ainda me faltam palavras pra dizer o quanto

esse texto me atravessa e produz efeitos. Para mim, a leitura desse texto é uma das experiências estéticas mais potentes que vivenciei nos últimos anos. Ela reverbera na pessoa, na professora, na formadora que sou. Entre outros afetos, me faz pensar sobre os tempos e os modos de vivê-los. Esse conto me oferece a dimensão de uma existência pautada pelo tempo que finda — *chronos* — alguém está prestes a morrer, mas também pelo tempo da oportunidade — *kayrós* — e é este o tempo da criança, um tempo de presença e nascimento da criação de outros sentidos — do marido que entra no jogo — suspendendo o juízo em atitude estética, da mulher que precisa, pela condição que vive, inventar um jeito de se relacionar com o mundo. Infiro que para ambos se deu uma experiência estética.

No entanto, o fato de a leitura desse conto se constituir como experiência estética para os personagens, como suponho, e para mim, não faz desse texto um passaporte para a experiência estética de outros leitores. Pois a experiência é individual e pode ou não se dar para os diferentes sujeitos que vivenciam o encontro com o mesmo objeto ou acontecimento. A atitude estética é imprescindível, no entanto, não é garantia para que ela, a experiência estética, aconteça.

O portal a duas quadras da escola

Portais são passagens, são aberturas, são possibilidades de ver, de conhecer, de existir de outro modo. A terceira imagem que trago para a reflexão é decorrente de uma caminhada fotográfica, com um grupo de professoras, pelo entorno da escola em que trabalham. Trata-se de um momento vivenciado pelo grupo em um encontro formativo, realizado em 2022.

Avistamos um portão que dava acesso para um bosque. Ele ficava a duas quadras da escola, defronte à esquina debaixo. Uma pontezinha levava até o portão. O portão cadeado impedia a passagem ao bosque.

Nem todos os portões são portais, no entanto, embora ainda não soubéssemos, esse era, como veremos adiante.

A demanda formativa da Unidade Educacional tinha como objetivo qualificar os registros fotográficos, na perspectiva de contribuir e aprimorar os processos de documentação pedagógica. Diante desta solicitação, organizei o encontro de quatro horas de duração, prevendo um momento inicial de conversa, a caminhada fotográfica, o compartilhamento das imagens produzidas na caminhada, e a finalização com uma breve sistematização do vivido em articulação com o foco formativo e o convite para o desdobramento de ações no cotidiano da docência.

Era sábado, com um Sol nascido para permanecer em nós como ânimo para a aventura. Aventura, do latim “adventure”: o que vem pela frente. Nesse caso, a aventura foi o convite feito às professoras, para uma caminhada nas quadras do entorno da Unidade, com a finalidade de realizar registros fotográficos a partir de um olhar que vê e repara. Inspirada na literatura de José Saramago, “Olhar, ver e reparar” é um dos exercícios que costumo propor nas oficinas de fotografia que realizo:

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

(SARAMAGO, 1998, epígrafe).

Olhar, ver e reparar são maneiras distintas de usar o órgão da vista, cada qual com sua intensidade própria, até nas degenerações, por exemplo, olhar sem ver, quando uma pessoa encontra ensimesmada, situação comum nos antigos romances, ou ver e não dar por isso, se os olhos por cansaço ou fastio se defendem de sobrecargas incômodas. Só o reparar pode chegar a ser visão plena, quando num ponto determinado ou sucessivamente a atenção se concentra, o que tanto se sucederá por efeito de uma deliberação da vontade quanto por uma espécie de estado sinestésico involuntário em que o visto

solicita ser visto novamente, assim se passando de uma sensação a outra, retendo, arrastando o olhar, como se a imagem tivesse de produzir-se em dois lugares distintos do cérebro com diferença temporal de um centésimo de segundo, primeiro o sinal simplificado, depois o desenho rigoroso, a definição nítida, imperiosa de um grande puxador de latão amarelo, brilhante, numa porta escura envernizada, que subitamente se torna presença absoluta. (SARAMAGO, 2011, p. 166).

É esse estado de reparo que me interessava que fosse ativado no grupo de professoras. Reparar o que pode estar sempre ali e ninguém mais enxerga — as plantas que crescem entre as pedras, a majestosa árvore — que ninguém sabe o nome —, a casinha das crianças com suas janelas penduradas pela dobradiça, aquele espaço lá atrás que parece um bosque encantado e ninguém mais vai, os brinquedos perdidos nos caminhos, a luz que entra pela janela. A casinha de marimbondo, as teias de aranha, os passarinhos que vêm e vão, as frestas do muro. As frestas da escola. As frestas da docência. Não para consertá-las, mas para reinventá-las: abrir, dar nova forma, ampliar, transcender, transver.

Reparar o que acontece pela primeira vez com as crianças, as recorrências, o que se repete — lembrando:

o que existe, insiste —, reparar os encontros, os desvios, os tropeços, o que aproxima e/ou distancia os sujeitos, as preferências, as formas de estar, de se comunicar, os corpos, os gestos, as expressões, as linguagens.

O fotografar e a fotografia são, nesse caso, tanto estratégia potente para ajudar a olhar, ver e reparar, quanto conteúdo, material, para conversar sobre nossos modos de ser docente da/na educação infantil e a forma como concebemos as escolas para as infâncias.

Quem fotografa, fotografa como pode, como sabe, como valoriza e enxerga o ser/objeto/evento/paisagem a ser fotografado. Fotografa a partir de uma perspectiva, do seu ponto de vista, do que escolhe mostrar, dar a ver ao outro. Uma fotografia é sempre um “Olhe, Olhem! Eis aqui” (BARTHES, 2002, p. 14).

Nesse dia, do portal a duas quadras da escola, o convite, já referido, foi para uma caminhada no entorno da escola com o objetivo de **realizar registros fotográficos com um olhar que repara, um olhar que atenta, que perscruta, que seleciona, que experimenta ângulos, distâncias, enquadramentos, para depois clicar**. Cada professora produziria 3 fotos para compartilhar com o grupo, posteriormente.

Situo essa proposta — de fotografar e olhar fotografias — no campo da formação estética, compreendendo-a como modo de favorecer e/ou provocar uma atitude estética — uma atenção, uma disponibilidade, uma abertura para o encontro com os objetos e acontecimentos e que podem, ou não, culminar em uma experiência estética.

Nem todas saímos para o mesmo lado. O grupo, aproximadamente 20 professoras, foi se remodelando em grupos menores e cada qual ia criando seu trajeto, sua própria deriva. Acompanhei três professoras que iam juntas. Duas quadras de distância, uma pontezinha, o portão/portal para o bosque estava cadeado, e sobre o arco flores e uma girafa simpática, de borracha, quase dando boas-vindas. Espiamos. De fora não víamos todo o espaço, mas dava pra





ver as miniaturas de brinquedos em torno de um helicóptero, todos sobre o telhado de um viveiro. O jardim de vasos sanitários com flores plantadas, dispostos um ao lado do outro, formando uma linha sinuosa. O homem de plástico translúcido caminhando na árvore. **Alvorço. Euforia. Curiosidade que impulsionou nosso pequeno grupo.** *Gente, o que tem aqui? Vamos entrar? De quem é esse espaço? É de um senhor que mora na frente da escola, falou uma das professoras. E lá foi ela perguntar se podíamos conhecer. Nenhuma das professoras jamais tinha entrado no lugar. Seu Adenilson trouxe a chave e a vontade de nos apresentar o local. Cruzamos o portal. De repente, estávamos imersas em um local que subvertia qualquer expectativa. Deparamo-nos com as obras do Seu Adenilson — além das que podiam ser vistas da rua, encontramos árvores repletas de bonecas e bichinhos de pelúcia afixados nos troncos e galhos, fileiras de carrinhos em ruas suspensas, mosaicos, lagos com peixes de verdade, casinha na árvore.*

Satisfeito com nosso interesse, Seu Adenilson nos contou que tudo que existe lá é resultado de um trabalho que realiza há quase uma década, com o auxílio de algumas poucas pessoas. **Tudo o que tem no espaço é fruto de elaboração com materiais que coleta nas ruas**

— descartados pelas pessoas — e ressignifica em novos arranjos.

Se, no início, éramos quatro pessoas perplexas e quase sem palavras ante tudo o que víamos, em pouco tempo, os outros grupos de professoras também foram chegando, reparando e fotografando aquele lugar: estávamos visivelmente comovidas, interessadas e admiradas com tudo o que Seu Adenilson criou.

Nosso encontro com o espaço, na passagem pelo portal, se deu a partir de uma atitude estética de abertura ao desconhecido — sem entrar no mérito do bonito ou feio, do agradável ou não, mas na disponibilidade para o encontro com Seu Adenilson, com as obras e com os objetos daquele espaço, com as repercussões que eles produziam em cada uma.





A caminhada foi concluída em tempos distintos. O grupo todo reunido de volta na escola quase duas horas depois do início. Levamos uma hora além do previsto e teve início a roda de conversa para compartilhar as experiências da caminhada sobre modos de olhar, ver e reparar. A conversa foi tomada sobre a grande surpresa do caminho, passar pelo portão e se dar conta de que era portal o espaço construído por Seu Adenilson. Entusiasmadas com a descoberta recém-feita. Maravilhadas com o que ele construiu tão perto da escola e que nenhuma delas conhecia, impressionadas porque muitos dos brinquedos ressignificados já tinham sido da escola e foram descartados por motivos diversos. A perplexidade¹ em torno das obras do Seu Adenilson

1 Indico a leitura de “Elogio da perplexidade”, palestra de Graciela Montes, transcrita no livro *Buscar indícios, construir sentidos*, publicado pelo Selo Emília e Solilusna Editora, em 2020. Nele, a autora reivindica a perplexidade como elemento fundamental para se relacionar com o mundo, com a leitura do mundo, com a leitura literária. Ao associar a imagem da perplexidade ao caos, a essa imprecisão, incerteza, que são todos os inícios, Graciela afirma: “a perplexidade é algo louvável, bom e prenhe, embora ainda não parido, algo como o espírito do caos. E o começo de toda leitura” (2020, p. 24).

se relacionava aos modos de ele compor aquele espaço, ao tempo dedicado por ele para a realização, ao extremo cuidado e esmero com aquele lugar, ao fato de nunca terem ido até lá. **A perplexidade é esse estado fecundo em que podem nascer todas as perguntas.** As falas transbordavam em intensidades de maravilhamento, espanto e assombro.

O encontro formativo ocorrido nesse dia teve outras discussões, antes da caminhada e após a conversa da caminhada, relacionadas à captura de imagens, problematizando os registros fotográficos para os processos de documentação pedagógica. No entanto, como formadora, percebo que o ponto alto do encontro formativo foi a caminhada fotográfica pelo portal, e que foi lá que pode ter se dado a experiência estética para a maioria das participantes. Não há como saber o que exatamente se produziu de efeitos em cada uma e como isso repercutiu e repercute nos modos de perceber e atuar no mundo, nos modos de perceber e atuar na docência. Mas ousou afirmar que talvez as ressonâncias do portal possam estar muito mais relacionadas às perguntas, aos deslocamentos produzidos nos sujeitos do que a possíveis respostas. E isso, sim, precisa ser fomentado nos encontros de formação de professoras(es),



trata-se da oportunidade de se colocar no jogo de questionar e pensar o mundo e suas relações e perceber que é possível atuar de outros modos.

Algumas reverberações são palpáveis, no entanto, há outras, relativas às sensibilidades dos sujeitos, que não são facilmente traduzíveis em palavras. A perspectiva da formação estética abarca essas incertezas como parte do processo.

Mas houve alguns desdobramentos concretos.

A caminhada abriu uma conversa. E a conversa abriu outros caminhos. Ainda nesse dia, a direção propôs uma parceria para levar as crianças do Centro de Educação Infantil para conhecer o espaço do Seu Adenilson e fez o convite para ele fazer algumas intervenções no espaço externo da Unidade Educacional.

Para provocar

Assumir a formação estética como uma dimensão necessária na formação continuada está relacionada à compreensão de que somos sujeitos integrais, formados também de sensibilidades e que há muito para ser considerado quando pensamos na nossa constituição como sujeitos e como docentes. Farina afirma que

Nossa formação estética dá-se através da diversidade de imagens, performances e discursos que a sustentam, e que povoam nosso cotidiano. Dá-se através de como nos afetam e de como reagimos a isso. Segundo Pardo (1991), tanto a ação das imagens (sejam visuais, metafóricas, musicais...) sobre nossas maneiras de ver e viver as coisas, como nossas maneiras de narrá-las, configuram nossa experiência estética. De fato, a experiência estética produz-se em meio a essas imagens e discursos, e de nosso exercício diário com eles. Nossa experiência estética constitui-se do conjunto de aprendizagens sensíveis e conscientes das que lançamos mão, ainda que sem dar-nos conta, para ver e responder ao que nos acontece. (FARINA, 2008, p. 100).

Nesse sentido, é preciso considerar encontros de formação em que os professores possam se colocar perante outras imagens, performances e discursos, criando a possibilidade de confronto com outras referências. Trata-se de nutrir outras possibilidades de existir, mas também de inquietar e questionar nossas certezas, nossos modos de atuação docente, por vezes, tão intimamente relacionados com nossas histórias de vida

escolar, com nossa forma de entender a escola, enfim, com nossas referências estéticas, e colocá-las sob suspeita, interrogando-as (KAUTZMANN, 2011).

Como dito na primeira parte do texto, a experiência estética pode se dar na relação com diferentes objetos e acontecimentos, no entanto é preciso que haja, primeiramente, uma atitude estética. Acredito que nos encontros formativos é uma atitude estética intencional que, primeiramente, podemos favorecer, promovendo um estado de disponibilidade, de abertura. Como? Aqui é que entram as estratégias formativas, o planejamento do encontro, a organização do espaço e dos tempos, a curadoria de materiais e elementos — imagens, textos, filmes, músicas, obras —, o convite para a relação, a utilização e a experimentação de outras linguagens — como a fotografia, por exemplo, a visitação de outros espaços, a caminhada — como narrado anteriormente.

Na formação de professoras(es), a abordagem de uma formação estética busca favorecer a experiência estética na relação com determinados objetos, acontecimentos e linguagens, com o objetivo de expandir as possibilidades perceptivas e imaginativas dos sujeitos e apresentar-lhes outras referências culturais, na perspectiva de ampliar os

repertórios — as coleções de exemplos sobre vida e arte —, e contribuir na constituição de subjetividades mais empáticas e gentis.

As imagens trazidas para esse texto: *A criança que escuta o chão*, *A enferma que quer ouvir uma história numa língua desconhecida* e *o Portal a duas quadras da escola* são histórias pessoais, narrativas que selecionei e que, talvez, possam nos dar algumas pistas sobre diferentes instâncias em que as experiências estéticas se dão.

Por fim, é necessário dizer que ocupar-se de uma formação estética é assumir um compromisso ético e político que problematiza e questiona nossos modos de vida, no engendramento com o tempo, com o consumo, com os preconceitos, que ainda marcam as relações que estabelecemos com o mundo.

∴ **Palavras-chave:** experiência estética; atitude estética; formação docente

LARISSA KOVALSKI KAUTZMANN

larissakautzmann@gmail.com

Assessora pedagógica DIEI

Pedagoga e Mestre em Educação (UFRGS). Trabalhou nas Secretarias de Educação de Sapiranga/RS (1992-2005), Porto Alegre/RS (2005-2011) e Curitiba/PR (2012-2015). Atuou como professora, diretora de escola, supervisora em unidades educacionais, docência em projetos de formação continuada e escrita de materiais pedagógicos e documentos orientadores. Foi Conselheira no Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Realizou a coordenação técnica do Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância — Mesa Educadora, projeto da Unesco em parceria com a Secretaria de Educação de Porto Alegre. Foi docente no Ensino Superior em cursos de graduação e pós-graduação. Integra o ARTEVERSA — Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq) e o FEIPAR — Fórum Paranaense de Educação Infantil. Realiza assessoria e consultoria pedagógica em redes públicas e privadas. Atualmente, é assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e docente em projetos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008. p. 95-108. v. 1.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, p. 111-124, 2011.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

“EXIGE-SE BOA APARÊNCIA”

Priscila Aparecida Santos de Oliveira

A AÇÃO
FORMATIVA E A
ESTÉTICA DAS
RELAÇÕES NA
EDUCAÇÃO
INFANTIL



”Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Pedagogia da Autonomia — Paulo Freire, 1997.

O Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil (2019), cunhado por seus princípios de inclusão, equidade e integralidade indica que, a partir da intencionalidade docente, as propostas para/com os bebês e as crianças sejam construídas por meio do compromisso ético que, dentre outros, espera-se não reproduzir comportamentos, falas

ou quaisquer formas de des-humanização ou violação dos direitos de ser e existir destes sujeitos. O documento dá diretrizes quanto ao compromisso com a educação para a equidade e as relações étnico-raciais:

Quando consideramos a Educação Infantil, é preciso atentar para a formação identitária, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativas ou positivas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção, sobretudo, ao racismo implícito, contido no tom de voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos. (SÃO PAULO, 2019, p. 44).

Apoiar-se no conceito da interseccionalidade¹, que ajuda a localizar e compreender os marcadores das desigualdades

1 O conceito de Interseccionalidade foi cunhado pela professora estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw, cientista nas áreas de raça e gênero, para descrever a localização interseccional das mulheres negras e sua marginalização estrutural, aportada à teoria crítica da raça e conceito provisório de interseccionalidade. O termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição

e as sobreposições de opressões e discriminações presentes na sociedade em relação aos recortes de raça, classe, gênero e na promoção de políticas públicas, implica ações de prevenção, combate e enfrentamento por meio de práticas pedagógicas que rompam com comportamentos excludentes no cotidiano das Unidades Educacionais, de modo que bebês e crianças, sujeitos de direitos, não sejam determinados por marcas sociais, capazes de perpetuar negativamente em sua constituição como sujeito, nas aprendizagens e em suas estruturas emocionais e identitárias.

O maior projeto de combate à reprodução das discriminações na prática docente é compreender onde cada pessoa está localizada nesta luta e a forma como nos relacionamos a partir deste lugar. Compreender que o compromisso para o enfrentamento e o combate das opressões não se deve pautar por discursos rasos ou

feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e a violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (AKOTIRENE, 2019).

baseados em “boas intenções” que culminem em propostas que reforcem negativamente as experiências dos bebês e das crianças, em suas especificidades, necessidades, diversidades e em seus componentes culturais.

Os murais, as materialidades, a maneira de organizar o ambiente para as refeições, o corpo do adulto enquanto tempo e espaço dos bebês, o tom de voz, o olhar, o pertencimento, a escuta, a construção de contextos aliados à prática social, a observação da estética do entorno das Unidades Educacionais e a boniteza de ser afetuoso ao enxergar o sujeito em sua inteireza compõem as ferramentas necessárias para que os rituais pedagógicos ante o compromisso com as aprendizagens de meninas e meninos aconteçam.

A defesa é, portanto, **por uma educação estética que sirva de estratégia formativa para o refinamento da percepção de educadoras e educadores, tornando-os atentos e sensíveis ao que acontece diariamente no ambiente educacional**, na intencionalidade docente e nas relações interpessoais, de modo a antecipar ações de combate a opressões implícitas e a capacidade de refletir e agir sobre



elas, rompendo com violações de direitos e exaltando de forma positiva, emancipatória e para o empoderamento da estética e da formação identitária de meninas e meninos, negras e negros, indígenas e migrantes, historicamente estereotipados e invisibilizados.

Vale reforçar que, como estratégia formativa, a estética não se refere, exclusivamente, às vivências e experiências das linguagens das artes. A forma estética proposta, é aquela que **provoca o alargamento de repertório pedagógico e de mundo à prática docente**, o que requer tensionamentos e sensibilidade. A coordenação

pedagógica tem papel fundamental no gerenciamento do conhecimento, com vistas à implementação de uma educação antirracista nos momentos formativos que ratificam o compromisso com a qualidade na educação pública no Município de São Paulo, na condição de estrutura social: “as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade.

(ALMEIDA, 2021, p. 21)

Os impactos psíquicos e emocionais do racismo, da misoginia e xenofobia desumanizam e deixam marcas perversas nos corpos das pessoas negras e indígenas, de meninos e meninas. Não se trata de suprimir a história da escravização, mas cabe aos espaços educativos, lugar privilegiado para construção de novas narrativas, ofertar, desde a primeiríssima infância, o direito de viver a história a partir de vivências afetuosas, com representatividades positivas e do acolhimento das diversidades, das identidades e estéticas que ampliem a compreensão dos diferentes modos de ser, estar, existir e ecoar no mundo, como narra Conceição Evaristo, no trecho de seu poema “Vozes-Mulheres”, (EVARISTO, 2017):

Vozes-mulheres

(..)

A voz de minha filha

recolhe todas as nossas vozes

recolhe em si

as vozes mudas caladas

engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha

recolhe em si

a fala e o ato.

O ontem — o hoje — o agora.

Na voz de minha filha

se fará ouvir a ressonância

O eco da vida-liberdade.

Morei na periferia da zona norte de São Paulo até os meus quinze anos. Este espaço periférico, que me fez conhecer as diferentes facetas e consequências da ausência de políticas públicas, também me fez aprender sobre coletividade, estética, religiosidade, movimentos sociais e culturais, sobre a relação das crianças com a rua, com as múltiplas linguagens, com a inventividade, a corporeidade e me fez entender a ação educativa de mulheres fortes como rede de apoio e afetividade umas das outras. Estas experiências constituíram minha linha de estudos e atuação, dentro e fora do campo profissional. Trajetória pessoal, acadêmica e partilha com os pares me nutrem cotidianamente para atuar na equipe de formadoras da educação infantil.

Cada passo dado nesta caminhada torna a minha história ainda mais especial e devo isso às mulheres que inspiraram e sustentaram o meu chão até que eu mesma pudesse asfaltar meu caminho.

Formadora de DIPED

Giro Formativo — Narrativas da coordenação pedagógica

O Giro Formativo, idealizado pela equipe de formadoras da Educação Infantil da DRE/JT: Fabiana Lopes Laurito,

Mariana Cuisse Lopes Suller e Priscila Aparecida Santos de Oliveira, compôs a formação mensal da coordenação pedagógica em pequenos grupos. **A formação nasce da observação das formadoras diante da necessidade de fortalecer o compromisso com e para uma educação antirracista, não sexista e não xenofobia** e, também, fortalecer as concepções de infâncias à luz dos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo: equidade, integralidade e inclusão. Para atingir este objetivo, a cada mês, um “Giro” na formação, com pautas tematizadas entre os grupos, mas que, ao final, todos passam por todos os grupos: 1. *Étnico Racial, Gênero e Diversidades*, 2. *A alimentação enquanto prática social* e 3. *Os registros e acompanhamento pela Coordenação Pedagógica*.

Em comum, as três pautas aproximaram, estrategicamente, as propostas planejadas para bebês e crianças às práticas sociais, de modo que o adulto educador lançasse um olhar para a estética das relações na educação²

² “Educação estética”, termo cunhado por René Pablo Estevez, leva em conta a dimensão da pessoa em suas relações com outras, com sua própria história e com o devir. O autor aponta a necessidade da educação estética como possibilidade de se trabalhar a percepção humana e favorecer condição para uma

ratificando seu compromisso ético, sem desconsiderar as ressignificações subjetivas, que inevitavelmente atravessam cada sujeito de forma diferente diante da função social em ambientes educacionais, lugar onde as ações e concepções são significadas, como aponta Stuart Halls:

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (HALL, 1997, p. 16).

Numa perspectiva de “homologia de processos”³, os encontros formativos do Giro evidenciaram concepções e favoreceram o pensar e o repensar da atuação da coordenação com seus grupos em relação às pautas da educação para as

educação que desenvolva olhares estéticos que desautomatizem as relações e a vida cotidiana.

3 “Homologia de processos”: termo cunhado pelo pedagogo estadunidense Donald Schön, que propõe aproximar a formação vivida à forma com que esta experiência refletirá em sua prática pedagógica.

relações étnico-raciais, equidade de gênero e diversidades.

O racismo estrutural, que também estrutura as relações, se revela em muitas dimensões e nos encontros formativos não foi diferente.

Alegar desconhecimento ou afirmar não estar preparado para lidar com a pauta talvez tenha sido uma das maiores dificuldades apresentadas pelos gestores. Na mesma medida em que há sentimento de indignação com os relatos de racismos cotidianos, há também barreiras de compreensão subjetivas que atravessam cada sujeito, interferindo, invariavelmente, nas necessidades de intervenções diante das ações propositivas para/na relação com os bebês, as crianças, famílias, comunidade e na própria identidade, conforme relato abaixo:

“[...] passei a levar os estudos de casos, textos e vídeos da nossa formação do Giro em DIPED para os encontros formativos com o grupo de professores para pautar a educação para as relações étnico raciais e equidade de gênero. Em um dos encontros, depois de assistirmos a um vídeo e debatermos sobre o que as falas traduziram em convergência com as nossas realidades profissionais e subjetivas sobre o racismo, uma das professoras relatou que ‘foi a partir das formações que ela acessou sua

ancestralidade e passou a reconhecer-se negra' ... Daí eu tive a dimensão da importância do nosso compromisso em pautar raça e gênero. E como disse no vídeo em questão: enquanto os professores não reconhecem sua própria identidade, como é que serão capazes de empoderar e valorizar as identidades das crianças?"

Relato de uma coordenadora pedagógica durante o Giro Formativo

O desafio da coordenação está em fazer intervenções no planejamento, no diário de bordo, nas cartas de intenção, nas produções expostas, no conflito das relações cotidianas e, mais difícil ainda, diante da necessidade de sinalizar quando uma ação é problemática mesmo que tenha havido boa intenção por parte da(o) docente.

Por mais difícil que pareça ser, é necessário compreender que, por ser parte da sociedade, o ambiente escolar reproduz opressões. No entanto, de maneira nenhuma ele pode produzir. Daí a importância do acompanhamento da coordenação, partindo de uma pauta de observação consistente, que considere os recortes interseccionais, que expanda a experiência de estudos nos encontros formativos de modo que os profissionais da Unidade Educacional se movimentem entre ver e rever-se de

maneira contínua, rompendo com impactos já estabelecidos e diminuindo a distância entre discurso e prática:

VIII Jornada Pedagógica — Educação Infantil

O anúncio da VIII Jornada Pedagógica — “*O olhar para as relações étnico-raciais e equidade de gênero*” evidenciou pontos a serem considerados: por um lado, reconhecer a grandeza que foi ter toda a Rede Municipal de Ensino articulada e mobilizada para dialogar sobre a pauta raça e gênero e, por outro, cabe uma pergunta: o que se revela na concepção de profissionais da educação quando da tentativa de se desviar deste debate, demonstrando comportamento reativo diante da pauta da Jornada?

No entanto, a experiência na VIII Jornada Pedagógica fortaleceu os rituais pedagógicos da coordenação ao contribuir na construção de novas narrativas, ampliação de repertórios formativos e novas perspectivas ante os desafios para superação dos impactos negativos do racismo e das opressões estruturais, viabilizando, ainda, o letramento racial dos profissionais da educação:

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental.



Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental. Já na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas. [...] Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças

brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras etc. O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 3 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 221).

A Unidade Educacional, equipamento público, é parte integrante da sociedade e deve oportunizar a cultura do respeito à diversidade, o bem-estar integral, a escuta efetiva, a inclusão e a legitimação de todos os bebês e crianças como sujeitos de direitos. Considerar, ainda, que o ambiente educacional oferta cultura e conhecimento, mas que as crianças e os bebês também os produzem. **É o investimento na formação continuada é capaz de dar pistas aos educadores quanto ao perigo da história única, o perigo do “professor Ilha” – aquele único que faz defesas em relação a essas pautas.**

O resgate da memória das diferentes infâncias contribui nos momentos formativos com o grupo docente como possibilidade de reconhecimento das identidades e

diversidades de cada sujeito e, assim, se perceba parte no processo de aprendizagens dos bebês e das crianças e não fora dele.

“RELATO DE EXPERIÊNCIA: Durante minha passagem na coordenação pedagógica em um Centro de Educação Infantil, propus com o grupo a construção de um painel com fotos dos profissionais em diferentes momentos de suas infâncias. As fotos revelavam histórias diversas e inspiraram o grupo a partilhar memórias e lembranças vividas. Um outro painel na sala dos professores expunha as fotos atuais dos profissionais. Enquanto as fotos ficaram expostas, foi possível observar como cada pessoa reagiu ao contato com aquelas imagens que, naturalmente, fizeram emergir reflexões sobre o tempo de cada um, o modo de fotografar, as marcas do tempo e a época vivida. Evidentemente, estes registros suscitaram momentos saudosos e sensibilizaram, pela experiência, os diferentes modos de ser criança e que constituem atualmente aqueles adultos. A ideia não foi romantizar as infâncias ou infantilizar os adultos e sim aproximar o grupo das infâncias enquanto concepção.

Um dos desdobramentos desta proposta culminou nas discussões sobre “a semana da criança com atividades

especiais” em outubro, hoje superada. Foi possível, então, questionarmos: o que são brincadeiras especiais em uma Unidade Educacional das Infâncias? Retomamos o PPP (Projeto Político-Pedagógico) para compreender as concepções de infâncias ali registradas. E pensar se, entre nós, a partir das fotos, a experiência de infâncias se apresentou com diferentes repertórios e de forma não homogênea. Como, então, o grupo poderia repensar a ideia de “semana especial”, uma vez que o nosso compromisso é favorecer aos bebês e às crianças espaços educativos potentes que contribuam na construção de suas aprendizagens cotidianamente?

Dessas reflexões surgiram os registros que tornaram visíveis as brincadeiras e momentos vividos com os meninos e meninas do CEI, o mapeamento de brincadeiras ainda não experimentadas, as materialidades que pudessem ser adquiridas e contribuir na construção de brinquedos e brincadeiras com as crianças e bebês.

Ficou, portanto, **a experiência de ver adultos revisitando suas infâncias e ressignificando a compreensão sobre como cada um, em contato com sua própria história e com a do outro, atribuiu sentido e significado** entre os princípios do Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil e os contextos vividos com as crianças e os bebês como sujeitos de direitos.”

A vivência relatada materializa o princípio de que a educação para a equidade, inclusiva e para a integralidade reconhece que, historicamente, as pessoas partem de lugares diferentes, geográfica e socialmente.

Cabem alguns questionamentos: será que esperamos um único modo de ser pessoa, de ser bebê, criança, menino ou menina? Será que se espera entender o belo e a estética pautados na experiência única de ser bonito, com base no padrão eurocêntrico? Será que estamos exigindo “uma boa aparência” a partir de um modo esperado de ser, mesmo com todas as diversidades que torna único cada Ser? É preciso questionar, por exemplo, de qual humanidade se fala ao afirmar que “somos todos humanos”. Quais igualdades de oportunidades são consideradas quando se ratifica que “somos todos iguais”? Não somos!!! É preciso abandonar os discursos que mantêm as ações excludentes.

Palavras como protagonismo, infâncias, potência, desenvolvimento, escuta, acolhimento e afeto não podem estar isoladas da prática. Se as palavras não tiverem tempo para nos servirem de sentido na ação, elas se tornam discursos repetitivos e esvaziados.

O compromisso para o letramento racial, que visa garantir os estudos da educação não xenofóbica, para as relações étnico-

raciais e equidade de gênero, devem estar no Projeto Político-Pedagógico, nos encontros formativos, bem como na intencionalidade e na ação docente.

É um compromisso de todas e todos os profissionais de Educação.

⋯ Palavras-chave: educação infantil; ação Formativa; educação antirracista; educação estética; equidade

PRISCILA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA

priscila_aparecida@sme.prefeitura.sp.gov.br

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2014.

Esteve designada na coordenação em 2019. Atualmente, integra a equipe de formadoras da Educação Infantil na DRE-JT, desde 2020. Na DIPED, é formadora referência dos Núcleos do Comitê da Primeira Infância, de Gênero e Diversidades, e Relações Étnico-Raciais. Pedagoga, pós-graduada em Psicologia Social, Educação Inclusiva, Educação em e para os Direitos Humanos e compõe o grupo de pesquisa e estudos: “Infâncias e africanidades” na UFABC.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ESTÉVEZ, Pablo René. *A educação estética: experiências da escola cubana*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STUART, Hall. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.



BRINCAR PARA ALÉM DA INFÂNCIA

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM

Aline Olegário, Bruna Medeiros, Caroline Spagnol, Paula Yida,
Rafael Conti, Tatiana Bo e Tiago da Paixão

Este artigo é um breve relato de como foi o processo de criação e regência do curso *Brincar para além da infância — Territórios de aprendizagem*, ministrado para os professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo, e idealizado por meio de uma parceria entre o Educativo do Museu de Arte Brasileira da FAAP — MAB FAAP com a Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados — COCEU, da Secretaria Municipal de Educação — SME, em vigor desde 2017.

Durante os anos de 2020 e 2021, assim como todas as instituições culturais, o Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Alvares Penteado — MAB FAAP seguiu as medidas do governo do Estado de São Paulo e permaneceu temporariamente fechado, visando à saúde e ao bem-estar de sua comunidade e de todos os demais com quem possamos

impactar positivamente. Porém, a equipe do educativo MAB FAAP continuou trabalhando de suas casas para que as ações do Museu seguissem vivas e propositivas. Dentre essas ações, a formação de professores dos dois últimos anos foi realizada de forma remota¹, utilizando ferramentas on-line de conhecimento dos professores da Rede Municipal de Ensino.

O principal objetivo da formação *Brincar para além da infância — Territórios de aprendizagem* foi refletir sobre o museu como um espaço de diálogo no trabalho com educação, em contraposição a uma visão recorrente como um espaço puramente contemplativo. Para tentar alcançar este objetivo, começamos os encontros virtuais e apresentamos os diversos espaços museais e suas respectivas funções, tentando traçar as possíveis relações e desafios de se pensar os museus também como espaços de produção de conhecimento e aprendizagem.

1 Devido à pandemia, o curso de formação ministrado pelo Educativo do MAB FAAP, que antes era exclusivamente presencial, foi readaptado para o formato híbrido e virtual, ou seja, contava com aulas on-line síncronas, regidas pelos educadores e com participação em tempo real dos professores na plataforma Google Meet, e também com aulas on-line assíncronas, que deveriam ser acompanhadas na plataforma Google Classroom.

Para entender essas relações, achamos pertinente traçar um breve histórico da constituição das primeiras instituições museológicas, passando pelo seu aprofundamento, desenvolvimento e consolidação em nossa sociedade contemporaneamente. Trabalhamos também com os professores os diferentes tipos de museus bem como as diferentes funções que cada tipo de instituição desenvolve na sociedade. Para isso, estudamos: como as coleções dos museus são estabelecidas e como isso impacta a orientação da instituição; como a arquitetura dos museus impacta diretamente as atividades que podem ser desenvolvidas pela instituição e pode ajudar, ou não, no diálogo que o museu quer estabelecer com o seu público; como o investimento, ou não, em setores educativos nas instituições culturais diz muito respeito a que tipo de público elas preferem alcançar; e como é importante pensar as relações que um aparelho cultural estabelece com o território no qual está inserido.

Neste momento, foi interessante perceber as diferentes relações dos professores com esses espaços culturais, que muitas vezes se entrelaçam com as memórias afetivas pelas experiências locais, e que dificilmente se equiparam, mas muitas vezes se contrapõem, às funções reais desse tipo de instituição na sociedade: a qual está focada na construção,

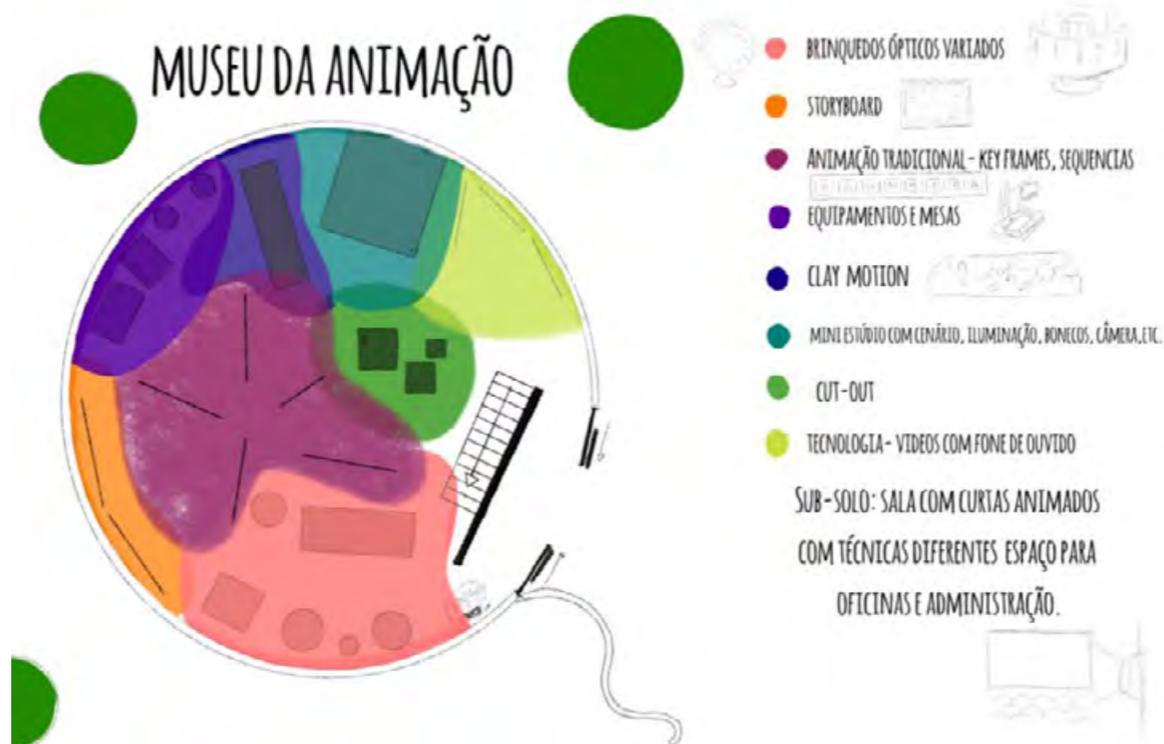
preservação e divulgação de determinados ideais estéticos e civilizatórios de culturas específicas, em detrimento das que não estão contempladas nestes discursos. O ponto mais importante deste módulo foi poder problematizar junto com os professores como as **instituições culturais² não são espaços neutros e isentos de problemáticas sociais** e como eles podem contribuir positiva, ou negativamente, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e plural.

Juntamente ao conteúdo teórico, elaboramos duas atividades práticas para dar mais dinâmica às aulas e complementar o processo pedagógico. A primeira, chamada *Imaginando um museu*, propunha colocar em prática os

² Quando usamos o termo *instituições culturais*, estamos nos referindo a todo tipo de aparelho cultural no qual se desenvolvam atividades dessa natureza. Para além dos museus, trabalhamos no curso com Centros Culturais, CEUs e SESC's, procurando entender a função dessas outras instituições culturais e seu impacto na sociedade. De acordo com as demandas de sala de aula, também discutimos como escolas, praças, parques, festividades tradicionais, circuitos gastronômicos, festas de ruas, complexos esportivos etc. são importantes para o desenvolvimento cultural de um determinado território.



apontamentos discutidos em aula, articulando-os com o imaginário que os professores possuíam acerca das instituições museológicas. Desse modo, os professores deveriam imaginar o seu próprio museu e apresentar a fachada deste, bem como o conteúdo da sua coleção, por meio de desenhos ou colagens. Para a segunda atividade, *Museu é o mundo*, levamos em conta os tópicos trabalhados sobre a arquitetura, os serviços e a acessibilidade dos espaços museológicos e propusemos aos professores que continuassem a desenvolver o seu museu imaginário, mas agora produzindo a planta baixa desse espaço com todas as funções que achassem pertinentes.



A inspiração para essas atividades veio da frase **“o museu é o mundo, é a experiência cotidiana”**, do artista plástico Hélio Oiticica, o qual pensava o processo artístico e a arte como uma questão da vivência cotidiana dos indivíduos, ou seja, que deveria ser experienciada em todos os momentos da vida e não relegada apenas a espaços ou momentos específicos. Assim sendo, por se tratar de um museu imaginário, os professores puderam conceber um espaço de experimentação da arte de forma completamente livre, mas que, ao mesmo tempo, pressupunha que eles refletissem sobre como deveria ser a ocupação desse

espaço imaginado e adequassem a forma (a arquitetura) às propostas que seriam desenvolvidas. Em ambas as atividades, propusemos que o resultado fosse entregue por meio de linguagens plásticas, pois queríamos reforçar o pensamento de Oiticica e também para problematizar, porque no decorrer da educação formal somos cada vez mais incentivados a nos expressarmos por meio de palavras em detrimento de outras formas de expressão.

Continuamos a formação alterando o foco de investigação para pensarmos o *brincar*, ou a *brincadeira*, como um possível paradigma nas relações sociais de aprendizagem. Para começar a discussão, assistimos juntos ao documentário *Tarja Branca* (2014), do diretor Cacau Rhoden, que investiga as memórias infantis dos adultos e reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida, bem como os impactos dessa escolha na vida social. A partir do documentário, fizemos algumas provocações³ para entender

³ Utilizamos as seguintes perguntas disparadoras como motes para a discussão do brincar: o que pode ser definido como brincadeira ou brincar? Quando e onde se brinca? Para que serve a brincadeira? Qual a importância de brincar? Adultos podem brincar? Adultos brincam? Adultos gostam de brincar? Você sente falta de brincar? Qual foi a última vez que você brincou?

o que os professores haviam compreendido sobre o filme e para discutirmos e estabelecermos um panorama comum entre o grupo de professores sobre o que poderíamos definir como brincadeira e qual a sua importância. Com isso, conseguimos resgatar algumas lembranças e sentimentos, problematizamos o motivo pelo qual a maneira que brincamos se modifica nas diferentes fases da vida e pensamos quais as funções e importância das brincadeiras no aprendizado e na estruturação das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Por meio das discussões a respeito do brincar e suas potencialidades, conseguimos estabelecer uma ponte entre a educação em ambiente formal (escolas) e não formal (instituições culturais). Na escola, a brincadeira é uma ferramenta pedagógica muito utilizada para o desenvolvimento de: habilidades motoras, socialização, construção e elaboração de abstrações, incentivo ao trabalho em equipe, resolução de problemas, resolução de conflitos, expressão e compreensão das próprias emoções, entre outras. Nos equipamentos culturais, a experimentação do lúdico e das brincadeiras se faz corriqueira no trabalho dos educadores e aproxima a arte e a cultura da realidade escolar ao utilizar-se das mesmas ferramentas. Assim sendo, **os museus e as**

instituições culturais, enquanto espaços de experimentação da arte e do lúdico, possuem características pedagógicas importantíssimas, pois aproximam o público escolar de diversas manifestações culturais, ao mesmo tempo que reafirmam a importância que outras formas de educação podem ter no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos em nossa sociedade.

Aliado a essa discussão, trabalhamos também os aspectos históricos da educação pública no Brasil e como a mudança de características e funções dessa educação estava relacionada com outras mudanças sociais que aconteciam no país. Por exemplo, o avanço da industrialização no país e a necessidade de uma mão de obra minimamente qualificada para esse novo tipo de trabalho fez com que as escolas aumentassem em quantidade, em detrimento da qualidade do ensino.

Aqui, a inspiração para o módulo foi um jogo de palavras no qual propúnhamos aos professores que eles “re-aprendessem” a brincar, trabalhando as potencialidades da brincadeira como ferramenta pedagógica, mas também repensando-a para outros momentos e espaços da vida cotidiana. Desse modo, a atividade *O corpo no espaço*, proposta



para essa etapa da formação, pretendia que os professores pensassem como o corpo deles estava inserido no espaço das suas residências, e como eles poderiam experimentar novas perspectivas de utilização desses espaços. Para isso, eles deveriam escolher novos pontos de vista e se colocarem fisicamente de outros modos em três lugares que teoricamente eram conhecidos de suas casas, porém alterando a sua percepção. Os resultados da atividade foram registrados por meio de fotografias com pequenos relatos de cada imagem e nos mostraram como a relação dos professores se modificou com o ambiente que estavam tão

acostumados a ocupar, sendo que, em muitos casos, eles passaram a valorizar novas perspectivas desses espaços, que antes só eram de interesse para outros habitantes da casa como as crianças e os animais de estimação.

Por fim, como proposta de encerramento e avaliação do curso, pedimos aos professores que produzissem um projeto didático que deveria ser aplicado com a sua turma de alunos ou com os seus colegas de trabalho da Unidade Educacional. A elaboração do projeto ocorreu durante uma semana inteira com debates intensos antes, durante e depois do processo de desenvolvimento, procurando ajudá-los com a estruturação e o direcionamento dos projetos. Pensamos a metodologia dessa forma para auxiliar os professores que estivessem menos habituados com a realização de um projeto pedagógico e para que eles pudessem trocar experiências a respeito dos problemas que cada um enfrentava em suas respectivas Unidades. A avaliação final da atividade buscou observar se os professores conseguiram articular algum conteúdo trabalhado durante o curso com questões e problemas típicos da Unidade Educacional e do território no qual trabalhavam. Deixamos a proposta bem aberta para que fosse possível contemplar as diferentes realidades sociais existentes nas Unidades Educacionais da Cidade de São Paulo,

o que também foi importante para proporcionar discussões diversas e muito ricas no decorrer do curso.

Ficamos muito satisfeitos ao final do período de formação, porque, apesar de todas as adversidades que enfrentamos durante esse período atípico de pandemia, conseguimos terminar o curso com a participação de aproximadamente 600 professores da Rede Municipal de Ensino durante os anos de 2020 e 2021. Acreditamos que todo esse processo tenha sido importante para todos os envolvidos, pois, apesar de acreditarmos fortemente na importância da conexão e presença física como fatores primordiais para o aprendizado, pudemos colher frutos decorrentes do encurtamento das distâncias no ambiente virtual e dos recursos únicos que só existem nessas plataformas. Além disso, ao término do curso foi possível manter a esperança que nós temos nessa formação e esperamos ter contribuído de maneira significativa para o cotidiano de cada professor.

❖ **Palavras-chave:** formação de professores; museu; educativo; brincar; territórios de aprendizagem

ALINE MARIA OLEGÁRIO DA SILVA

Pós-graduada em História da Arte pela FAAP e bacharel em Artes Cênicas pela Universidade São Judas Tadeu. Desenvolve trabalhos na área artística desde 2006, atuando como atriz, figurinista e adrecista. Atualmente é educadora no Museu de Arte Brasileira da FAAP — MAB FAAP.

BRUNA MEDEIROS PASSOS

É artista da dança e mestrande em Filosofia da Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC. Formada em Gestão de Turismo pelo IFSP, em Filosofia pela UFSC e em dança pela ETEC de Artes. Trabalha com educação desde 2008. É educadora no MAB FAAP.

CAROLINE BRUNCA SPAGNOL

Bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário SENAC. Pós-graduada em História da Arte pela FAAP. Desde 2008, atua na área de mediação cultural como educadora e supervisora em instituições culturais, sendo assistente de coordenação do Educativo no Museu de Arte Brasileira da FAAP — MAB FAAP até 2021.

PAULA YIDA

Bacharel em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina. Atua desde 2005 na mediação cultural. Na produção, acompanhou exposições

e performances. Foi assessora de formação na Spcine, articulando parcerias entre instituições de ensino e empresas do audiovisual em São Paulo.

RAFAEL CONTI

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de São Paulo. É Educador do Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Alvares Penteado FAAP — MAB FAAP e tem experiência nas áreas de Arte Educação, Cultura e Relações de Poder, com ênfase em Crítica de Arte e Sistemas de Trocas Simbólicas.

TIAGO DA PAIXÃO NUNES

Bacharel em Educação Artística pela Universidade São Judas Tadeu. Licenciado em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana. Integrante do Coletivo Deriva. Educador, músico e artista visual. Tem atuado na educação não formal desde 2011, em diversas instituições.

TATIANA BO KUN IM

Mestre em História da Arte pela UNIFESP. Pós-graduada em História da Arte pela FAAP. Bacharel em Artes Plásticas pela UNESP. Coordenou até o fim de 2022 o Educativo do Museu de Arte Brasileira — MAB FAAP. Tem-se dedicado ao estudo de Museus de Arte e Moda, e Arte-Educação.

REFERÊNCIAS

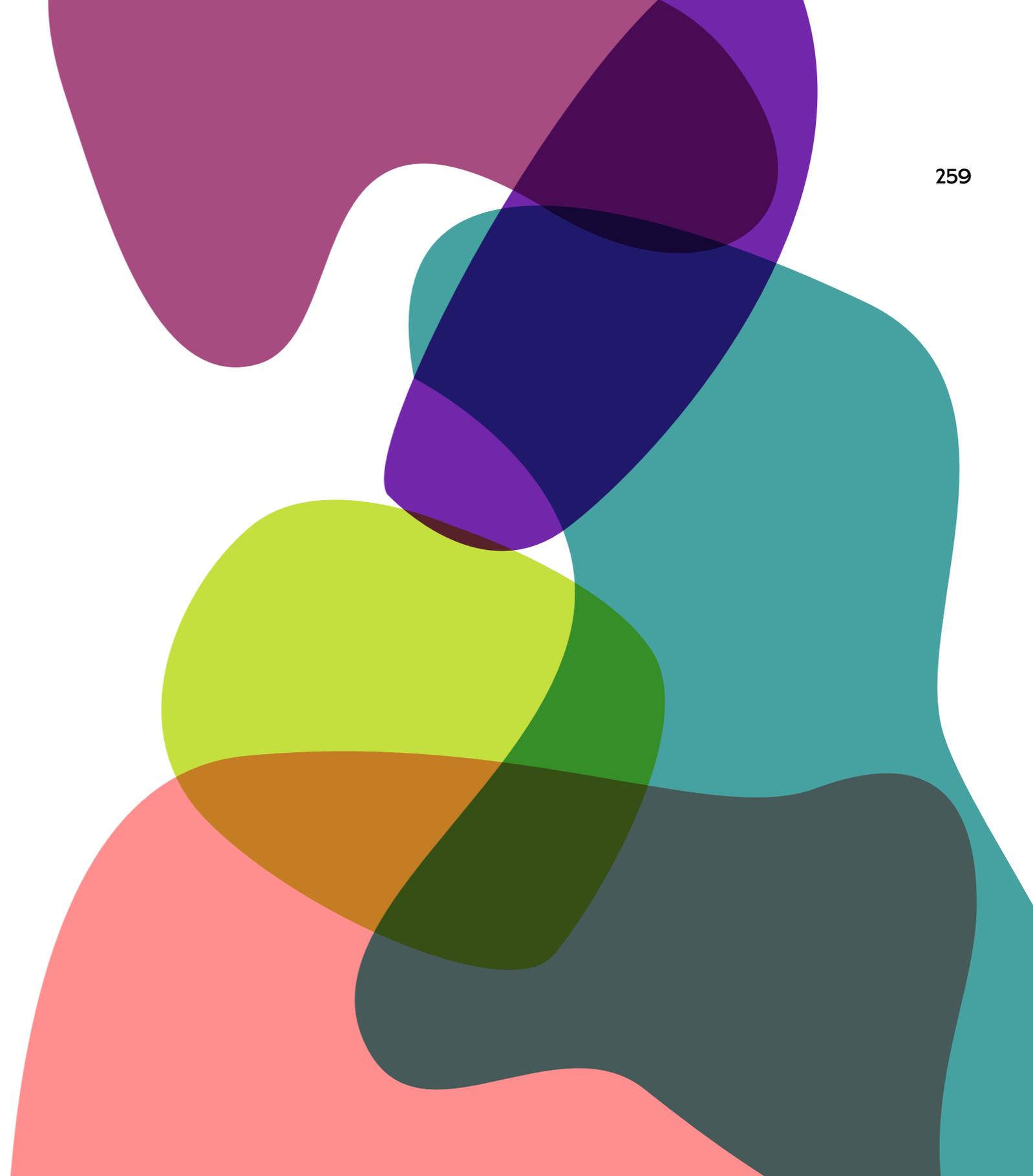
- FRAMPTON, Kenneth. *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.
- LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 68, p.74-85, jan./abr. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 maio 2020.
- MONTANER, Josep Maria. *New museums*. Nova York: Princeton, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução Tatiana Berlinky. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- VÍDEOS
- O BRINCAR na educação infantil: descomplica professor #19. Londrina: Ênfase Educacional, 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Oj26cyqZPR8. Acesso em: 12 maio 2020.
- O QUE a escola deveria aprender antes de ensinar?. Viviane Mosé.

Campinas: CPFLCultura, 2013. 1 vídeo (49 min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80. Acesso em: 20 maio 2020.

TARJA branca: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Juliana Borges. Roteiro: Marcelo Nigri. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 vídeo (80 min.), son., color.

TERRITÓRIOS do brincar. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. Produção de Juliana Borges. Roteiro: Clara Peltier e Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015. 1 vídeo (2 min), son., color.

TOY Story 4. Direção de Josh Cooley. Eua: Walt Disney Pictures Pixar Animation Studios, 2019. 1 vídeo (100 min.), son., color., legendado.



🎯 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/mwah7v7v

➔ 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/mrdkmnsu



